

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, Hrvatska
- 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 Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

2007 letnik 22

1-2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Marija Javornik Krečič	3	PROUČEVANJE UČITELJEVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA Z METODO POKLICNE (AVTO)BIOGRAFIJE
Dr. Milena Ivanuš Grmek, dr. Marija Javornik Krečič, dr. Karmen Kolenc Kolnik, mag. Eva Konečnik Kotnik	28	UČITELJI MENTORJI IN VISOKOŠOLSKI UČITELJI O KOMPETENCAH ŠTUDENTOV – BODOČIH UČITELJEV
Dr. Andreja Drobnič Vidic	43	ODNOS ŠTUDENTOV DO AKTIVNEGA POUKA
Dr. Marjan Blažič, mag. Jasmina Starc	59	VODENJE ZA UČINKOVITOST V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU
Mag. Branka Likon	70	ALI RAVNANJE Z UČITELJI LAHKO VPLIVA NA IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI PROCESA UČENJA IN POUČEVANJA
Dr. Matjaž Duh	81	DIDAKTIČNA INOVACIJA PRI LIKOVNEM VREDNOTENJU KOT SPODBUDA PRI LIKOVNOOBLIKOVNEM RAZVOJU OTROK
Dr. Joca Zurc	93	VLOGA OKOLJA NA PROSTOČASNO GIBALNO AKTIVNOST OTROK
Andreja Tinta	102	ZADOVOLJEVANJE OTROKOVIH UČNIH POTREB V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA
Mag. Andrej Šorgo, mag. Marjanca Šteblaj	113	UČNI NAČRTI IN NJIHOV VPLIV NA MEDPREDMETNO POVEZOVANJE NARAVOSLOVNIH PREDMETOV V GIMNAZIJI
Dr. Klara Skubic Ermenc	128	INTERKULTURNOST V UČNIH NAČRTIH SLOVENSKE OSNOVNE ŠOLE
Gregor Torkar, Luka Praprotnik, dr. Barbara Bajd	136	ODNOS ŠTUDENTOV, BODOČIH UČITELJEV, DO ŽIVALI
Dr. Tatjana Vidic	150	PREDSTAVE OSNOVNOŠOLCEV IN ŠTUDENTOV O DNA
Dr. Mateja Pšunder	160	STRES V PEDAGOŠKIH POKLICIH
Anica Čepin	170	RAZVOJ GLASBENIH SPOSOBNOSTI
Silva Škoberne, Katja Kojnik Vergust	173	USVAJANJE TEMELJNIH ZNANJ V OSNOVNI ŠOLI S POMOČJO KIBERNETIČNE METODE
Mojca Kukanja	178	KOLEGIALNO OPAZOVANJE IN OCENJEVANJE UČNEGA DELA

CONTENTS

Marija Javornik Krečič, PhD	3	THE (AUTO) BIOGRAPHY BASED STUDY OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON
Milena Ivanuš Grmek, PhD, Marija Javornik Krečič, PhD, Karmen Kolenc Kolnik, PhD, Eva Konečnik Kotnik, MA	28	MENTOR TEACHERS AND UNIVERSITY TEACHERS ABOUT COMPETENCES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS
Andreja Drobnič Vidic, PhD	43	STUDENT ATTITUDE TOWARD ACTIVE LESSONS
Marjan Blažič, PhD, Jasmina Starc, MA	59	LEADERSHIP FOR EFFECTIVE EDUCATION SYSTEM
Branka Likon, MA	70	CAN PROPER MANAGEMENT OF TEACHERS IMPACT THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING
Matjaž Duh, PhD	81	DIDACTIC INNOVATION IN ART EVALUATION AS INCENTIVE FOR FINE ARTS FORMATIVE DEVELOPMENT
Joca Zorc, PhD	93	ROLE OF THE ENVIRONMENT ON OUT OF SCHOOL PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN
Andreja Tinta	102	SATISFYING CHILD'S LEARNING NEEDS IN EXTENDED SCHOOL CARE
Andrej Šorgo, PhD, Marjanca Šteblaj, MA	113	CURRICULA AND THEIR IMPACT ON INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS IN HIGH SCHOOL
Klara Skubic Ermenc, PhD	128	INTERCULTURALITY IN THE SLOVENE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM
Gregor Torkar, Luka Praprotnik, Barbara Bajd, PhD	136	FUTURE TEACHERS' RELATIONSHIP TO ANIMALS
Tatjana Vidic, PhD	150	CONCEPTS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND STUDENTS ABOUT DNA
Mateja Pšunder, PhD	160	STRESS IN TEACHING PROFESSIONS
Anica Čepin	170	THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES
Silva Škoberne, Katja Kojnik Vergust	173	ACQUISITION OF BASIC KNOWLEDGE WITH THE HELP OF THE CYBER METHOD
Mojca Kukanja	178	PEER OBSERVATION AND ASSESSMENT OF TEACHING

Dr. Marija Javornik Krečič

Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo poklicne (avto)biografije

Pregledni znanstveni članek

UDK 331.108:37.011.3

DESKRIPTORI: (avto)biografska metoda, profesionalni razvoj, učitelj, poklicna biografija, metodologija

POVZETEK – Predmet našega zanimanja v prispevku je biografska metoda – v zadnjem obdobju pomemben in zanimiv pristop v kvalitativnem raziskovanju. V prvem delu predstavimo definicijo in posebnosti biografske metode, v drugem delu pa konkretn primer analize podatkov empirične raziskave, pridobljenih z biografsko metodo. V okviru širše raziskave o učiteljevem profesionalnem razvoju smo s poklicno biografijo med drugim ugotavljali, kateri dejavniki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj in kako zaznavajo in razlagajo te vplive učitelji sami.

Author review

UDC 331.108:37.011.3

DESCRIPTORS: (auto) biography method, professional development, teacher, professional biography, methodology

ABSTRACT – The article deals with the biography method – an interesting and lately important approach used in quality research. The first part presents the definition and characteristics of the biography method, while the second part describes a concrete example of data analysis in an empirical study. Within the framework of a wider research on professional teacher development, we tried to establish on the basis of a professional biography which factors impact teacher development and how teachers themselves perceive and understand these influences.

1. Uvod

Vse pogosteje je tudi v slovenski strokovni literaturi zaslediti mešano ali kombinirano zasnovane empirične raziskave. Gre za tako imenovano *mixed methods research* (Johnson, Onwuegbuzie, 2004), kjer se prepletajo kvantitativni in tudi kvalitativni raziskovalni postopki, torej kombinacija tradicionalnega empirično-analitičnega in interpretacijskega raziskovanja. Kot ugotavljajo mnogi avtorji (Sagadin, 1991; Miles, Huberman, 1994; Wragg, 1999; Denzin, Lincoln, 2000; Marentič, Požarnik, 2001), se zdi takšna uporaba smiselna, saj se kvantitativni in kvalitativni raziskovalni postopki dopolnjujejo ali, kot izpostavlja Sechrest in Sidana (1995), se s takšnim pristopom preseže pomanjkljivosti zgolj ene vrste pedagoškega raziskovanja. V zadnjem desetletju, ko so se v svetu dogajali tako pomembni premiki v smer kvalitativnega raziskovanja, da so marsikje govorili celo o gibanju (Cochran Smith, Lytle, 1999), je pri nas ostajalo tovrstno raziskovanje na obrobju in se je uveljavilo le v manjši meri. Zato bomo v prispevku prikazali eno od metod kvalitativnega raziskovanja – biografsko metodo, ki lahko pomeni na eni

strani samostojno kvalitativno raziskavo, po drugi pa jo lahko uspešno uporabimo v okviru tako imenovano kombinirano (mešano) zasnovane raziskave, da podatke, pridobljene s kvantitativnim pristopom (npr. vprašalniki), dodatno osvetli, tako da ti dobijo še dodatno dimenzijo; pojav, ki ga raziskujemo, pa lahko bolj poglobljeno razložimo.

2. Biografska metoda

Predmet našega zanimanja v prispevku je torej v zadnjem obdobju pomemben in zanimiv pristop v kvalitativnem raziskovanju biografska metoda (life-story) – v svetu precej razširjen, pri nas pa še dokaj nepoznan pristop pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja (gl. npr. Ball, Goodson, 1984; Woods, 1987; Connelly, Clandinin, 1987, 1988, 1999; Knowles, 1993; Goodson, Cole, 1994; Smith, 2000; Goodson, 2003). Poleg poimenovanja biografska metoda zasledimo še druga sorodna poimenovanja, na primer življenjska zgodovina, izobraževalna biografija, poklicna biografija in avtobiografija (prim. Graham, 1989; Goodson, 2003; Cencič, 2001).

Clandinin in Connelly (1991, cit. po Golombek in Johnson, 2004) poudarjata, da je pripovedovanje (storying, restorying) o osebnem življenju osnoven način posameznikove rasti. Pripoved s pomočjo poizvedovanja (narrative inquiry) in refleksije omogoča učitelju ustvarjanje novih pomenov in mu omogoča razlago, organizacijo lastnega znanja o učenju in poučevanju ter s tem spremembe v učni praksi, osebnem in profesionalnem razvoju.

V klasični definiciji biografije kot znanstvenega pristopa zaznamo tri temeljne elemente (Shaw, 1980, cit. po Houtelin, Kaupila, 1995, str. 189):

- biografija portretira pripovedovalčevo socio-kulturno okolje,
- prikazuje individualno perspektivo,
- vključuje časovno dimenzijo, ki povezuje individualno in družbeno okolje.

Moramo pa pri biografskem pristopu raziskovanja upoštevati nekatere posebnosti. Erben (1998) izpostavlja naslednje (prim. tudi Bogdan, Bilken, 1982; Erickson, 1986):

2.1. Empirične posebnosti

Raziskovalec mora najprej odkriti, katera je najprimernejša oseba za raziskovanje in bo hkrati v skladu s cilji raziskave. Pomembno je, da je sodelovanje učitelja v raziskavi prostovoljno. Raziskovalec mora upoštevati dejstvo, da so meje med jazom intervjuvanca in skupinsko pripadnostjo zabrisane. Prav tako se lahko

pojavi razlike med razlago objektivnih podatkov in ustvarjanjem subjektivnih pomenov. Biografska raziskava mora vključevati medsebojno delovanje družbenih vplivov na subjekt (družine, socio-ekonomski dejavniki, okoliščine). Odločitev, katere značilnosti so bistvene za socialno in individualno identiteto, je metodološko srce biografske analize (prim. tudi Denzin, 1989).

2.2. Ustvarjalni duh (imagination)

V kvalitativni raziskavi je ogromno časa posvečenega interpretaciji besedil oziroma rezultatov. Pri tem mora raziskovalec uporabiti ustvarjalni duh, ki ga Erben (prav tam, str. 9) opredeljuje kot sposobnost razmišljanja, razglabljanja, povezovanja idej. "Raziskovalni duh" je sposobnost vživljanja v besedilo, "ustvarjalni duh" pa pomaga raziskovalcu prepoznati ključne momente v besedilu in jih med seboj povezati v celoto skupaj s subjektivnim življenjem. Vendar pa si raziskovalec ne sme dovoliti svobode pri interpretaciji subjektivega življenja. Dejstvo, da so ugotovitve biografskega raziskovanja imaginarni konstrukti, še ne pomeni, da so lahko izmišljotina.

2.3. Pripoved (narrative)

Erben (prav tam, str. 12) poudarja, da so empirične posebnosti in "ustvarjalni duh" nezadostni elementi biografske metode. Šele v povezavi s pripovedjo je omogočeno razumevanje posameznikovega življenja skozi čas. Posameznikova identiteta je sestavljena iz zgodb (opisov), te pa so mehanizmi, ki naredijo človekovo izkušnjo razumljivo. Sama analiza zgodbe pa omogoča povezavo individualnega življenja in socialnega konteksta.

3. Raziskava z biografsko metodo

V okviru širše empirične raziskave o učiteljevem profesionalnem razvoju (Javornik Krečič, 2006) smo kot metodo uporabili tudi biografsko metodo. Spoklicno biografijo učiteljev smo pridobili podatke o tem, kateri dejavniki vplivajo na učitelje, da spreminjajo oziroma izboljšujejo svoje delo v razredu (prim. Shaw, Davis, McCarty, 1991; Pehkonen, Toerner, 1999). Čeprav so iz literature in izsledkov nekaterih raziskav že znani dejavniki, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, je bilo zanimivo videti, kako spreminjanje sebe, svojega dela vidijo učitelji sami in kaj sproža te spremembe.

Učitelji, ki so sodelovali v biografsko zasnovanem delu raziskave, so za pomoč pri pisanju dobili navodila, ki smo jih oblikovali s preoblikovanjem navodil B. Marentič Požarnik in M. Valenčič Zuljan (2000) ter si pri tem pomagali z upora-

bljenim instrumentarijem (strukturiran intervju) v raziskavah A. Lauriala in M. Kukkonen (2003) ter Fajeta s sod. (2005).

V uvodnem delu navodil za pisanje poklicne biografije je izpostavljena potreba po raziskovanju učiteljevega profesionalnega razvoja in s tem predstavljen namen pisanja biografije.

Učiteljeva poklicna biografija je sestavljena iz treh delov. V prvem učitelj narišejo "reko" svojega poklicnega razvoja ("winding river", Kremer Hayon, Zuzovsky, 1995) ter označijo pomembne spremembe na svoji poklicni poti.

V drugem delu učitelji zapišejo VSE, kar je sovplivalo na oblikovanje njih kot učitelja. Odgovorijo na vprašanje, kaj vse jih je privedlo do učitelja – učiteljice, kakršni so danes. Pri tem so posebej pozorni na to, da ne izpostavijo samo zunanjih mejnikov, kot so na primer diploma, strokovni izpit, napredovanje v naziv, plačilni razred..., temveč tudi notranje spremembe: poglede na učiteljski poklic, na sebe kot učitelja, na svojo vlogo in poslanstvo, na to, kako pojmujejo dobrega učitelja.

V tretjem delu opišejo, kakšni bi želeli biti kot učitelj v prihodnosti (čez nekaj let) in kaj je za njih dober učitelj. Kakšne so njihove vizije in načrti ter kako jih nameravajo uresničiti, katere spodbude in ovire vidijo na tej poti.

V raziskavi je sodelovalo 16 učiteljic, vendar smo biografije štirih pred analizo izključili iz nadaljnje obdelave, saj so bile premalo obsežne in poglobljene. Vključenih je torej bilo *12 učiteljic*. Za tovrstno raziskavo, kjer, tako navaja Sagadin (1991, str. 343), spoznamo osebne perspektive ter poskušamo čim bolj natančno ujeti razmišljanja oseb v raziskovalnih situacijah, majhno število udeležencev zadostuje, saj je osnovni pogoj sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo, kar pa zahteva več časa in poguma kot na primer izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Sodelujoče učiteljice imajo različne delovne izkušnje (njihova imena so izmišljena), in sicer:

- tri učiteljice novinke (Valerija, Joži, Sandra) z 0-5 leti delovnih izkušenj,
- štiri učiteljice začetnice (Karmen, Sara, Vanja, Tatjana) s 6-10 leti delovne dobe,
- tri učiteljice (Barbara, Živa, Alja) s 16-20 leti delovne dobe ter
- dve učiteljici (Olga, Marija) z več kot 25 leti delovne dobe.

Učiteljica Marija ima višješolsko izobrazbo in največ (32 let) delovnih izkušenj. Za učiteljico se je usposabljala na pedagoški akademiji. Vse druge sodelujoče učiteljice imajo univerzitetno izobrazbo: Joži, Valerija in Olga so diplomirale na filozofski fakulteti, druge pa na pedagoški fakulteti.

Učiteljice Živa, Barbara, Alja, Karmen in Joži poučujejo na gimnaziji, druge pa na osnovni šoli.

3.1. Postopek zbiranja podatkov

Že konec septembra 2005 smo navezali stik z učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami, ki smo jih (bolj ali manj osebno) poznali preko seminarjev oziroma modulov. Pričakovali smo sicer, da bomo imeli pri tovrstnem zbiranju podatkov težave, saj bo težko dobiti učitelje, ki bodo pripravljeni sodelovati, po naših pričakovanih predvsem zaradi obsežnosti dela. A kot se je izkazalo, je bil glavni razlog za nesodelovanje učiteljev strah pred razkrivanjem njihovih pogledov, misli, podatkov. Kljub zagotavljanju, da njihovih osebnih podatkov (imen, krajev...) ne bomo razkrili in jim je zagotovljena anonimnost, jih je veliko sodelovanje odreklo ravno zaradi strahov in pomislekov, kot so: saj me bodo spoznali, vedelo se bo, kdo je to napisal.

Zbiranje podatkov je trajalo nekaj tednov. Učiteljice so imele tri tedne časa (od 10. novembra do 8. decembra 2005), da premislijo o svoji profesionalni poti in ugotovitve zapišejo. Po preteku tega časa smo na prošnjo nekaterih učiteljic čas še podaljšali za en teden (do 15. decembra 2005), po tem pa smo zbiranje podatkov zaključili.

3.2. Obdelava podatkov

Zapise biografij vseh dvanajstih učiteljic smo pregledali in napravili tako imenovani "gosti zapis". Povzeli smo vsako biografijo in poudarili tiste dele besedila, ki so se mi zdeli pomembni in ki so se pojavili še v drugih biografijah. Pri povzemanju smo pazili, da nismo vpletali lastnih mnenj in razmišljanj, temveč smo sledili miselnemu toku vsakega posameznika.

Iz gostih zapisov smo torej z abstrahiranjem skupnih značilnosti izluščili ključne dejavnike, ki jih učiteljice izpostavljajo kot pomembne. Posamezne ugotovitve pa ponazarjamo in utemeljujemo z besedami učiteljic samih (s citati).

3.3. Rezultati – kaj nam razkrijejo biografije učiteljic

"Prav zanimivo se je poglobiti v svoje lastno poklicno življenje. Kar težko je o tem napisati skorajda polznastveno besedilo, ko pa nas tok življenja pelje in pelje in nas pač pripelje do tja, kjer smo danes. Pa vendarle..." (učiteljica Barbara na začetku svoje poklicne biografije)

Zaradi obsežnosti podatkov bomo v prispevku predstavili samo nekatere ugotovitve analize, do katerih smo v raziskavi prišli, in sicer se bomo omejili zgolj na predstavitev dejavnikov, ki po presoji učiteljic vplivajo nanje, medtem ko vidika učiteljičin vizij (gl. Navodila za pisanje poklicne biografije – 3. del) na tem mestu ne bomo predstavili.

V nadaljevanju sledi analiza poklicnih biografij učiteljic v naši raziskavi. Zaradi anonimnosti jih poimenujemo z izmišljenimi imeni, zraven v oklepaju, kjer je to smiselno, zapisujemo tudi nekatere podatke (npr. leta njihovih poklicnih izkušenj, končana fakulteta). Opredelitev dejavnikov profesionalnega razvoja temelji na kategorijah, do katerih smo prišli z abstrahiranjem podobnih, skupnih značilnosti v poklicnih biografijah učiteljic, in sicer: (1) zgodnje izkušnje, povezane s poučevanjem, in odločitev za poklic, (2) osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, (3) dodiplomsko izobraževanje, (4) praksa in praktično usposabljanje, (5) pripravnništvo in vloga mentorja, (6) prve izkušnje s poučevanjem, (7) stalno strokovno izpopolnjevanje, (8) vzdušje na šoli in odnosi, (9) šolske reforme in spremembe, (10) učiteljeve vizije. Hkrati smo ponazarjali tudi razlike med učiteljicami. Pri analizi je treba upoštevati tudi dejstvi, (1) da na biografijo vedno vpliva možnost pripovedovalčeve izbire in (2) da je pripovedovalčeva pogosta težava v preoblikovanju misli in znanja v verbalno obliko.

Biografija je vedno povezana na eni strani z individuuumom in njegovimi izkušnjami ter njegovo izrazno možnostjo na drugi strani. Za biografije učiteljic, vključenih v pričujočo raziskavo, lahko v splošnem rečemo, da so napisane zelo slikovito, podrobno in osebno. Prvo nalogo (Reko z zavoji) so nekatere učiteljice sicer kar preskočile, saj so prelomnice razvidne tudi iz samega pripovedovanja o poklicni poti, kar je bila druga naloga. Z odlomki iz njihovih biografij ponazarjamo posamezno kategorijo (oz. značilnost). Citate smo pustili nespremenjene v prvi osebi (ne v obliki t.i. gostih zapisov), saj lahko tako iz njih razberemo odnos, občutje posamezne učiteljice do zapisanega, smo pa podčrtali ključne besede, ki se nanašajo na ponazarjano kategorijo – v prispevek smo zaradi preobsežnosti vključili samo nekaj izbranih citatov. Poglejmo torej zdaj, kako opisujejo in ocenjujejo svojo pot učiteljice same.

3.3.1. Zgodnje izkušnje (povezane s poučevanjem) in odločitev za poklic

Vse učiteljice v svoji biografiji omenjajo odločitev za poklic, ki je pri nekaterih že zelo zgodnja in izhaja iz otroške predanosti poklicu in igre vlog učitelja, tako zapišejo Vanja, Barbara, Marija, Alja, Sara, Joži:

“Učiteljica bom, sem vedno dejala, ko me je kdo povprašal, kaj si želim biti po poklicu. Že otroštvo sem preživela kot učenka svoje sestre in kasneje kot učiteljica drugih otrok iz vasi ter svojih punčk ter medvedkov. V sodelovanju z očetom ter mamom sem si lahko v kletnih prostorih uredila pravo učilnico. Oče mi je naredil tablo in preprost grafoskop, mama mi je naročila Ciciban, ki je nudil glavno gradivo za moje poučevanje. Skrbno sem zbirala material za posamezne predmete in jih sortirala v mape. Imela sem tudi prijateljice s podobnimi vizijami in smo si skupaj izmenjale gradiva, pisale ređovalnice in poučevale.” (Vanja)

“Po pripovedovanju mojih najbližjih, zlasti staršev, sem menda že kot majhna deklica govorila o tem, da bom nekoč učiteljica.” (Barbara)

“Že zelo zgodaj sem jasno vedela, da bom učiteljica, verjetno zato, ker je poučevala tudi moja mama in sem bila zelo ponosna nanjo.” (Alja)

“Nekje v sebi sem si od vedno želela postati učiteljica. Kot otrok sem kar naprej nekaj pisala, brala, računala, dajala naloge svojim bratom, se s prijatelji igrala “za šolo”, skratka – želja po učiteljskem poklicu se je začela nekako oblikovati že v otroštvu.” (Sara)

“Ko se danes oziram na svoje otroštvo, se šele zavedam, da mi je bilo poslanstvo učenja in poučevanja “položeno v zibko”, kot radi rečemo. Dobršen del svojega otroštva sem namreč namenila učenju in poučevanju. Zelo hitro – približno dve leti pred vstopom v šolo – sem namreč obvladala osnovne veščine branja, pisanja in računanja. Tega me je naučila mama, ki rada pove, da sem bila zelo bistra učenka. Takoj, ko sem osvojila omenjeno znanje, sem ga začela prenašati na svojo dve leti mlajšo sestro. Pisali sva v zvezek – jaz sem ji izdelke seveda z velikim veseljem pregledovala in ocenjevala – in na omaro v spalnici najinih staršev, ki je bila najina tabla. Spomnim se je kot nadarjene, vendar zelo trmaste učenke in že takrat sem spoznala, da je poslanstvo učitelja zahtevno, saj uspeh ni odvisen le od nosilca poučevanja – pa če ima ta še tako rad svoj poklic – ampak predvsem od pripravljenosti učenca, da neko novo vedenje sprejme... Tudi v osnovni šoli in gimnaziji, kjer sem bila med najboljšimi v razredu, sem mnogokrat poučevala svoje sošolce, ki jim je šlo težje. To sem rada počela, čeprav mi je dostikrat primanjkovalo časa.” (Joži)

“Zelo rada sem hodila v šolo, prav tako sem obiskovala dramski krožek in redno nastopala s pevskim zborom. Rada sem bila v družbi, se igrala in že v šestem razredu sem dve leti mlajši sosedki pomagala pri učenju in pisanju nalog. Tudi sošolcem sem rada pomagala pri učenju. Bila sem vesela, ker so mi zatrjevali, kako sem potrpežljiva in znam razložiti, česar niso razumeli.” (Marija)

Na odločitev za poklic je vplival tudi interes do predmeta. Olga in Tatjana sta zapisali:

“V sedmem in še bolj v osmem razredu sem spoznala, da mi slovenščina pomeni veliko več kot le predmet, ki se ga pač moram učiti. Odkar pomnim, sem zelo rada brala knjige, v zadnjih dveh razredih osnovne šole celo poezijo. Rada sem se učila jezike in čutila sem, da so ti moja močna področja, predvsem slovenščina.” (Olga)

“Za poklic učiteljice sem se odločila že v zgodnjem otroštvu, in sicer na podlagi nekega notranjega vzgiba, ki ga še danes ne znam razložiti – rečem lahko le, da je bil povezan s knjigami – zato nisem želela postati učiteljica katerega koli predmeta, ampak slovenščine.” (Tatjana)

Brookhart in Freeman (1992) ugotavljata, da pojmovanja poklica pomembno vplivajo na njegov izbor. Iz zapisov učiteljic lahko razberemo ljubezen do učiteljskega poklica, ki ga vidijo kot poslanstvo in tudi kot veliko odgovornost. So pa tudi drugačna mnenja. Sandra in Živa sta zapisali:

“Za študij sem se odločila zgolj iz želje in zanimanja za predmeta, ki sem ju študirala – niti nisem želela biti prav izrecno učiteljica. Če bi se danes ponovno odločala, prve vloge ne bi igrala želja, temveč možnost zaposlitve. Ko človek vidi, kako se moram nenehno boriti za službo in da ni možnosti, da dobiš delo za nedoločen čas, se ti postavijo takšna in drugačna vprašanja.” (Sandra)

“V tem poklicu sem pristala precej naključno. Pri testiranju v osmem razredu mi je pedagoginja predlagala izbiro poklica, v katerem bi delala z ljudmi, ker nisem imela posebnih drugih želja, sem se odločila za pedagoško fakulteto.” (Živa)

Pri odločitvi za poklic, tako lahko razberemo iz biografij, imajo pomembno vlogo tudi druge osebe: starši, prijatelji, mlajši in starejši bratje ali sestre, zasledimo tudi vpliv zglede dobrega učitelja.

“V prvem letniku gimnazije se je zgodilo nekaj zelo pomembnega: moja profesorica slovenščine je postala učiteljica, ki je sicer veljala za izredno strogo. Prvo oceno, čisto petico, sem dobila za šolski spis, nato še eno in vedno ji je bila dodana pohvala. Ponovno sem začela verjeti, da sem nekaj posebnega na tem področju, vendar je zdaj to opazila tudi moja profesorica. Za to sem ji bila neizmerno hvaležna, postala je moja idealna profesorica, tako zelo, da sem si zaželela, da bi tudi jaz čez leta postala tako dobra učiteljica slovenščine. Nisem je cenila samo zato, ker me je končno opazila, temveč tudi zato, ker je bila zelo dosledna, natančna in poštena (to je zahtevala tudi od nas, svojih dijakov). Vsako leto mojega srednješolskega izobraževanja sta mi slovenščina in moja profesorica pomenili vedno več.” (Olga)

“Pozorno sem opazovala učitelje pri pouku in razmišljala o njihovem delu. Posebnega vzornika kot učitelja nisem imela, vsaj do sedmega razreda ne, ker se mi je pouk zdel dolgočasen, saj so me vedno opozarjali, da ne upoštevam navodil. Sedmi razred osnovne šole mi je ostal posebej v spominu. Poučeval me je odličen profesor slovenščine, ki je bil tudi mentor dramskega krožka in ravnatelj. Pouk pri njem je bil zanimiv, znal nas je pritegniti k poslušanju, razmišljanju in dopuščal je različna mnenja.” (Marija)

“Pravi razlog, da sem postala učiteljica, je bila naša profesorica slovenščine, ki me je fascinirala vsakič znova. Tako zelo dobro je razlagala in vse je vedela. Prav požirala sem jo z očmi. In prav to je bil tisti glavni razlog za mojo odločitev.” (Živa)

“V šestem razredu sem pri krožku nemščine spoznala sicer že upokojeno, a izvrstno učiteljico. Njena prijetna barva glasu, lepa pisava in urejena tabelska slika, krasna izgovorjava nemških besed ter pripovedovanje pravljic sta me zaznamovali za vse življenje. Pritegnil me je tudi njen način prijateljstva z nami. Tudi po uri je delila z nami svoje izkušnje ter nas spodbujala na poteh, kjer smo takrat bili. Večkrat nas je peljala domov, ko je videla, da je zunaj zelo mrzlo in bi bile minute na postaji vse predolge za nas.” (Vanja)

Podobno je v svojih študijah primerov ugotovil tudi Knowles (2003), ki pravi, da izkušnje iz otroštva v veliki meri prispevajo k načinu obnašanja in ravnanja v razredu, zato so pri razumevanju učiteljevega dela zelo pomembne.

3.3.2. Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje

Učiteljice v svojih biografijah niso namenjale posebno velike pozornosti šolanju v osnovni in srednji šoli, razen tega, da so, kar smo videli v prejšnjem razdelku, izpostavile zglednega učitelja, ki jih je (dodatno) motiviral k izbiri poklica in jim je (še vedno) zgled pri njihovem delu. Nekatere so omenile samo podatek, katero šolo so obiskovale. Sicer o šolanju v osnovni in srednji šoli izvemo:

“Vpisala sem se na gimnazijo, takrat še pedagoško usmeritev. Kar se predmetov tiče, je bila to idealna šola zame. Drugače pa tega obdobja nimam v posebej lepem spominu. V srednji šoli sem pogrešala bolj osebni pristop. Zdi se mi, da se učitelji niso niti trudili, da bi nas spoznali. Seveda pa je bil to tudi čas, ko so mene zanimale še druge stvari. Veliko smo se družili, se zabavali in seveda zoreli. Ampak izbrala sem pravo šolo, šolo, ki me je že takrat pripravljala na moj bodoči poklic.” (Alja)

“V srednjo šolo sem šla na gimnazijo, in sicer v oddelek, ki bo poleg splošnih predmetov ponudil tudi pedagogiko. To me je zelo navdušilo.” (Vanja)

“V osnovni šoli sem se zelo dobro počutila, danes se nobenega profesorja ne spominjam kot izredno slabega. Učiteljica za slovenščino mi je bila všeč, čeprav sem se šele kasneje začela zavedati, kako zelo nas je žalila in kako slabo je to vplivalo na nekatere ne preveč samozavestne učence. V gimnaziji se je vse precej spremenilo – predvsem sem postala lena za učenje. Zdi se mi, da nas učitelji niso dovolj spodbujali in nam razlagali, kako nam bo znanje koristilo. In take ocene, kot si jih dobil na začetku, si imel potem vsa štiri leta. To se mi je že takrat zdelo krivično.” (Valerija)

“Za svoja leta šolanja, zlasti še gimnazijska, lahko rečem, da sem pogrešala predvsem več spodbud s strani učiteljev, več različnih poti učenja in iskanja novega. Je že moj značaj takšen, da zahteva življenjsko predstavljenost, in zato sedaj, ko sem sama učiteljica, razlagam v razredu vedno z živopisnimi primeri, ki so mojim učencem bližje.” (Tatjana)

“Gimnazijska leta zame niso bila lepa. Bilo je naporno, ker sem se vozila z vlakom in morala sem vstati že ob petih zjutraj, domov pa sem prihajala pozno popoldne, od treh do štirih. Opustila sem tako kulturne kot športne dejavnosti, ker mi je šolsko delo vzelo veliko časa. Pri pouku se je ponavljalo vedno isto: narekovanje snovi profesorjev, učenje podatkov, pisanje kontrolnih in šolskih nalog, ocenjevanje... Pouk v gimnaziji se mi ni zdel zanimiv, zahtevali so ogromno faktografskega znanja. Zanimivo pa je bilo, da sem vzljubila biologijo, saj nas je profesor znal pritegniti k poslušanju. Bil je izredno razgledan, znal nas je spodbuditi k razmišljanju. Konec tretjega letnika pa sem padla v nemilost pri profesorjih. Šolski spis iz slovenščine sem pisala edina v razredu zadostno. Nikakor nisem mogla razumeti razlage ocene. Pravopisno je bil brez napak, ko pa sem profesorico vprašala za

razlog njene odločitve, mi je odgovorila, da spis ne ustreza naslovu. Spis sem poslala na natečaj, prav tako na izbor za objavo v šolskem glasilu. Prejela sem knjižno nagrado za najboljši spis, prav tako je bil objavljen v Brstičih s komentarjem o izvirnosti razmišljanja o položaju pesnikov v družbi. Sledile so opazke o predrznosti, starši so morali na razgovor v šolo, ker sem se norčevala iz profesorice, ki je bila srčna bolnica, sicer pa, po mnenju drugih, izredno prizadevna in uspešna učiteljica. Edino *razrednik, profesor biologije, mi je stal ob strani*. Še bolj kot kdaj koli prej sem si želela, da bodo gimnazijska leta mimo." (Marija)

Učiteljicam so bila torej predvsem gimnazijska leta naporna: tako zaradi organizacije pouka (vožnja od doma...), mladostniških težav (ko so jih zanimale še številne druge stvari, ne le šola) kot tudi zaradi samega načina dela (neoseben pristop, faktografija, neupoštevanje tega, kar je odstopalo od ustaljenih meril in prakse). Podobno so zapisale tudi o dodiplomskem izobraževanju.

3.3.3. Dodiplomsko izobraževanje

Iz biografij učiteljic, ki so zaključile filozofsko ali pedagoško fakulteto, lahko razberemo, da se jih dodiplomsko izobraževanje ni posebej "dotaknilo". Same so zapisale:

"Študij me je utesnjeval, vse preveč je bilo obnavljanja teorij – to do določene mere sicer razumem. Kljub temu sem študirala z veseljem, zlasti zato, ker se nisem omejila samo na predpisano, zapovedano, ampak sem vedno iskala tudi to, kar sicer ni bilo obvezno, a me je zanimalo in veselilo." (Tatjana, pedagoška fakulteta)

"Študij ni bil nič posebnega. Letnike sem delala redno, izpiti mi niso delali večjih težav, zavedati sem se začela, da mi faks ne daje tistega, kar sem si kot bodoča učiteljica želela. Samo neka teorija, "filanje" s podatki... Čakala sem le hospitacije, nastope in se največ naučila ravno iz tega – praktičnega dela." (Sara, pedagoška fakulteta)

"Sama organiziranost študija je bila dobra, tudi profesorji dokaj korektni. Drugo vprašanje pa je seveda: smo dobili to, kar potrebujemo za naše delo? Žal, odgovor ni pritrdilen." (Karmen, pedagoška fakulteta)

"Čeprav je bil študij slovenščine opredeljen kot "pedagoška smer", tega nekako ni bilo začutiti. S tem dejstvom sem se srečala v drugem letniku pri predavanju Psihologija za učitelje in v seminarju ter vajah z istim naslovom. Nič od tega name ni naredilo posebnega vtisa, bile so pač obveznosti, ki jih je bilo treba opraviti. V tretjem letniku so bila na urniku predavanja (in vaje) iz splošne didaktike, pedagogike in andragogike. Izpite sem opravila "z levo roko", saj v primerjavi z ostalimi predmeti niso bili zahtevni, kaj več o tem nisem razmišljala. Podobno je bilo z jezikovno didaktiko, kjer ni bilo vaj, niti praktičnih nastopov." (Joži, filozofska fakulteta)

"S študijem samim sem bila kar zadovoljna, saj se nisem počutila zgolj številka, ampak človek. Edina slabost študija je bila v tem, da smo imeli prakso šele v tretjem

letniku. Ko ti vstopiš v razred in prvič izvedeš uro, vidiš, kakšne so resnično stvari. Sam študij ti tudi ne prikaže vseh pozitivnih in negativnih lastnosti učiteljevega dela in tu mislim, da je velika napaka. Ko pričneš poklicno pot, imaš preveč idealov, ki pa ti se kmalu porušijo." (Sandra, pedagoška fakulteta)

"Način študija mi je bil bolj všeč kot gimnazijski, na katerega imam še danes slabe spomine (predvsem zaradi vsakodnevne strahu pred slabimi ocenami). Bila sem motivirana za študij, zato mi le-ta ni predstavljal večjih težav. S študijem na slovenščini sem bila zelo zadovoljna, saj se mi je zdelo, da sem pridobila zelo veliko novega znanja. S študijem pedagogike nisem bila preveč zadovoljna – zdi se mi, da se mi ni bilo treba dovolj truditi, zato tudi moje znanje s tega področja ni na dovolj visokem nivoju. Pri obeh smereh pa sem pogrešala več praktičnega dela. 10 dni prakse na šoli je prav gotovo premalo, da bi študent spoznal, kako bo potekalo njegovo delo v bodoče. Kasneje, ko sem začela opravljati delo, sem ugotovila, kako malo znanja s področja konkretnih, praktičnih stvari v šoli imam." (Valerija, filozofska fakulteta)

"Pri svojem študiju sem pogrešala poglobljen študij psihologije, predvsem mislim tu na razvojno; sicer smo poslušali predavanja iz psihologije, ampak smo pri tem bili prikrajšani in krivdo pri tem po mojem mnenju nosi profesor. Upam, da je ta zadeva zdaj zagotovo drugačna, seveda v prid študentom." (Barbara, pedagoška fakulteta)

Marija, ki je zaključila pedagoško akademijo, ima na svoj študij nekoliko drugačne spomine. "Študentska leta so bila zame čudovita. Počutila sem se svobodno, z lahkoto sem uskajevala študijske obveznosti z družabnim življenjem. Izpite sem opravljala redno z najvišjimi ocenami, veselila sem se zlasti hospitacij in nastopov, ki jih je bilo kar nekaj. Komaj sem čakala, ko smo oblikovali priprave na pouk in tudi profesorica pri vajah me je povabila, naj sodelujem pri drugih skupinah. Tudi na praksi, ki je bila mesec dni, sem uživala. Mentorica mi je zaupala in opravila sem dosti več nastopov, kot je bilo predpisano, saj sem štirinajst dni poučevala prav vse ure, mentorica je le ocenjevala znanje." (Marija, pedagoška akademija)

Iz biografij lahko razberemo, da je učiteljicam način študija v glavnem sicer ustrezal (predvsem organizacija časa) pa tudi z odnosi med profesorji in študenti so bili zadovoljne. Tudi na tej ravni se pokaže pomembnost zgleda učitelja, ali kot zapiše Barbara: "Le kaj naj povem o samem študiju... Vsekakor sem kot študentka Pedagoške fakultete tudi med profesorji spoznavala različne "vrste pedagogov": bili so profesorji, ki s svojim načinom predavanj, odnosom do študentov nikakor niso bili vzor, po katerem se bi lahko bodoči učitelji zgledovali. Ob tem je bila moja odločitev: Takšna učiteljica že ne bom. A bili so med njimi tudi takšni, katerih besede, stališče, odnos sem kar požirala. Spominjam se profesorice, ki nam je tolikokrat "zapihala na dušo", nam s konkretnimi primeri predstavila možnosti; pri tem je bila odločna, dosledna. Še po tolikih letih se ob samem pripravljanju in načrtovanju pouka spominjam njenih besed in nasvetov, zlasti kar se tiče jasnosti, razumljivosti, didaktičnih pristopov... Lahko sem hvaležna prav njej, da pri svojem

delu še zdaj iščem nove in nove, drugačne in zanimive pristope tako do same snovi, predvsem pa do dijakov, da v njih vidim posameznika, mladostnika, ki je enkrat in in so zanj potrebni drugačni recepti kot za drugega.”

Kot pomanjkljivost dodiplomskega izobraževanja izpostavljajo učiteljice predvsem praktično usposabljanje, o čemer bomo govorili v naslednjem razdelku.

3.3.4. Praksa in praktično usposabljanje

Mnogi avtorji se strinjajo, da je praksa bistvena sestavina izobraževanja učiteljev, vendar vidijo problem v dejstvu, da so izkušnje, ki jih dobijo študenti pri poučevanju, v nasprotju z ostalim delom programov za izobraževanje učiteljev. Brook in Freeman (1986, cit. po Brook in Freeman, 1992) ugotavljata, da študenti zelo velik pomen v poklicni pripravi pripisujejo pedagoški praksi in praktičnemu usposabljanju. To je razvidno tudi iz zapisov učiteljic, ki na eni strani izpostavljajo pomen tovrstnega usposabljanja, na drugi strani pa ugotavljajo pomanjkanje in premajhen poudarek temu delu izobraževanja.

“Danes menim, da mi je dala fakulteta veliko teoretičnega znanja, resnično pa sem se začela učiti šele v praksi. Takrat sem začela graditi!” (Tatjana, pedagoška fakulteta)

“Veliko breme je zame predstavljala književna didaktika, kjer je bilo *treba po nekaj hospitacijah (le ene pri uri “pravega učitelja”, sicer le pri urah sošolcev) opraviti nastop za oceno*. V trenutku pred nastopom mi je bilo prvič žal, da sem se vpisala na pedagoško smer, bilo me je strah, da ne bom uspešna in da se bom osmešila. Niti približno si nisem znala predstavljati sebe za katedrom – saj tja še nikoli nisem stopila – pred kritičnimi pogledi razvajenih ljubljanskih najstnikov, svojih sošolk in mentorja. Vse se je nazadnje le srečno izteklo, nastop sem dobro pripravila, imela pa sem veliko treme. *Ob dobrem teoretičnem znanju nisem imela nikakršnih praktičnih izkušenj*. Ker pa sem v življenju iznajdljiva in sem vedno znala zelo dobro upoštevati navodila in zahteve mentorja – edina sem si takrat upala izbrati skupinsko delo – se je tudi moj nastop končal z odlično oceno. Ob koncu nastopa sem si globoko oddahnila, nisem pa pridobila nikakršne samozavesti, kar se tiče nastopanja v razredu. To je bila zame *bridka izkušnja, soočena sem bila na najbolj krut način, brez predhodnih poskusov, s strogim presojanjem svojega nastopanja – vsi pogledi so bili kritično uprti vame – pred tem pa nisem imela nikakršne možnosti, da bi se v svoji novi vlogi vsaj malo preizkusila*.” (Joži, filozofska fakulteta)

V povezavi s pedagoško prakso učiteljice ne omenjajo mentorja, katerega vloga pa je zelo pomembna. Kot potrjujejo raziskave Hollinswortha (1988, 1989, 1992, cit. po Kagan, 1992), namreč začno študenti ob mentorju spreminjati svoja stališča in pojmovanja ob primerjavi z mentorjevimi pojmovanji.

3.3.5. Pripravnštvo in vloga mentorja

Že v času pedagoške prakse, kasneje pa v času pripravnštva je zelo pomembna vloga mentorja. Zeichner in Liston (1987) sta prepričana, da predstavljajo pričako-

vanja študentov, po katerih želijo ti predvsem posnemati ravnanje svojega mentorja (torej t.i. vajeniški model), oviro za njihov profesionalni razvoj. Vendar raziskave Evansa (1986) ugotavljajo, da študenti, učitelji novinci vidijo mentorja predvsem kot neposreden vir idej za načrtovanje pouka ali pridobivanje administrativnih informacij (prevladujejo vprašanja “kako to”), veliko manj pa jih zanima tudi učiteljeva razlaga tega, kar se je pri pouku dogajalo (zakaj je ura potekala tako, kot je). Učiteljice v svojih biografijah (kot sem že omenila) mentorjev s pedagoške prakse ne izpostavljajo posebej, nekatere pa opisujejo mentorje v času pripravnštva. Pojmujemo jih predvsem kot bolj izkušene kolege, ki jih je vredno posnemati. Poleg tega lahko iz pripovedi razberemo, kako je potekalo njihovo pripravnštvo – običajno so ga zaznamovale še druge dodatne zadržitve.

“Hvaležna sem za zelo dobro mentorico, ki svoje delo opravlja zelo vestno in je pri poučevanju zelo uspešna: *dober strokovnjak* in povrh še *človek z izjemnimi značajskimi lastnostmi* (odločnost, doslednost, milina, navdušenje, humor, ljubezen do dela in do ljudi). Tega sem se lahko učila prvo leto, ko sem smela prisostvovati njenim uram. Veliko sem si *takrat beležila*, to *potem v svojem razredu uporabila* in izkazalo se je, da je *dobro posnemati dobre izkušnje starejšega učitelja in poslušati njegove nasvete*. Posebej mi je ta zgled mentorice bil v pomoč pri preverjanju in ocenjevanju.” (Vanja)

“Postala sem pripravnica. Ob *čudoviti mentorici* sem se učila prvih korakov na učiteljski poti, vendar kmalu se je ta oseba poškodovala in mi (zaradi odsotnosti), pripravnici, *zapustila vse svoje razrede*. Profesorica z izgrajeno avtoriteto (oziroma vodstvo šole) je v razred poslala mene, mlado, neizkušeno pripravnico, ki pa se je zelo zelo trudila. Trdo delala!” (Tatjana)

“Mentorica *mi je zaupala* in opravila sem dosti več nastopov, kot je bilo predpisano, saj sem štirinajst dni poučevala prav vse ure.” (Marija)

“V času pripravnštva je bila moja mentorica tudi moja nekdanja profesorica slovenščine, ki je že v času šolanja izredno cenila moje sposobnosti. *Prisostvovala sem predvsem njenim uram*, v manjši meri pa tudi uram ostalih šestih učiteljev slovenščine na šoli. Tako sem imela *možnost kritično presojudi različne pristope*, dostikrat tudi prisostvovati slabo in na hitro pripravljenim – ali sploh nepripravljenim – uram. Ure pri moji mentorici so bile od vseh najboljše. V razredu je bila ravno prav stroga, znala pa je prislusniti učencem in včasih kje popustiti, snov je tudi zelo dobro aktualizirala. Dopuščala je različne interpretacije in poglede na različne teme. Sčasoma je *začela svoje ure deloma prepuščati meni*, poleg uradnih nastopov pred njo in pred ravnateljico sem prevzela tudi precej njenih ur, kadar je bila odsotna. *Čedalje več ur sem opravljala tudi v razredih, ki jih sploh nisem poznala* – na šoli je bilo tedaj 28 razredov – saj so na šoli začeli izkoriščati možnost, da večino suplenc naložijo meni in pripravnici matematike. Ko sem hospitirala v razredu, sem se dostikrat *počutila nekoristno*, zdelo se mi je, da me učenci čudno gledajo – čeprav so bili večinoma spoštljivi – hkrati pa je bilo *opazovanje nečesa, kar naj bi nekoč sama počela, tudi dragocena izkušnja*.” (Joži)

Učiteljice v svojih biografijah niso posebej izpostavljale strokovnega izpita, navedle so le letnico, kdaj so ga opravile. Razbrati je moč, da jim je pomenil zgolj prelomnico, po kateri so (nekateri) dobile zaposlitev za nedoločen čas, sicer pa jim ni kaj dosti koristil za delo v prihodnje. Ali z besedami Joži:

“Po preteku dobrega leta od začetka pripravništva sem opravila strokovni izpit. Znanje, ki sem ga pridobila s pripravo na izpit, mi ni kaj dosti koristilo pri delu v razredu.” (Joži)

3.3.6. Prve izkušnje s poučevanjem

Učiteljice so se prvič s pravo učno izkušnjo srečale v času pedagoške prakse – podrobno je svoje občutke ob tem opisala zlasti Joži, druga “streznitev”, kot pravi sama, je prišla v času pripravništva ob nastopu pred ravnateljico. Tako opisuje svoje občutke:

“Ko sem prvič nastopila pred ravnateljico, sem *znova podoživela občutke ob nastopu* na eni od ljubljanskih osnovnih šol v času študija. *Čeprav sem imela občutek, da mi je ura uspela*, je po razgovoru z ravnateljico *sledila streznitev*. Mojo uro je zelo negativno ocenila, v njej ni videla nič pozitivnega. To me je precej potrla, vendar sem se naslednjič znašla in uporabila že znano strategijo: skupinsko delo. Ura je bila bolje ocenjena, podobno je bilo pri naslednjih nastopih. Če mi je nastopanje pred strogo in meni izrazito nenaklonjeno ravnateljico delalo težave, pa sem na splošno zelo napredovala. V treh razredih, kjer sem spremljala vsako uro, sem izvedla tudi največ ur. Najbolje sem se počutila, če sem bila sama z učenci, čutila sem, da mi zaupajo, in sem si jih kar nekako prisvojila. *Prvič sem začutila, da pri izbiri poklica nisem tako zelo zgrešila*, saj sem začela z veseljem hoditi v razred. *Največja težava pri mojih izvedbah ure pa je bila, da sem se morala včasih zelo na hitro pripraviti na pouk*, čez noč prebrati tristo strani debelo knjigo ali pa celo stopiti pred razred brez kakršnekoli priprave. Vstopiti v razred, ki te ne pozna, in čim bolj kvalitetno izvesti uro, kajti prvo srečanje si učenci najbolj zapomnijo in ga najbolj kritično presojujejo, pa je bil po drugi strani tudi svojevrsten izziv.” (Joži)

Tudi Sandra je prvič sama stopila v razred v času pripravništva.

“Šok sem doživela, ko sem preko ministrstva opravljala pripravništvo. Ko pričneš delati na šoli, vidiš, da ni vse tako, kot so ti pravili na faksu, ampak je veliko odvisno od tvoje iznajdljivosti in vztrajnosti. Strokovno (glede predmeta) si dobro podkovan, manjkajo pa ti psiho-socialne niti delovanja, razumevanje okoliščin. To pa pridobiš z nadaljnjim izobraževanjem in delovnimi izkušnjami, ki so temelj tvoje osebne rasti. Če se jaz primerjam takrat in danes, opazim, kako sem bila takrat naivna in sem verjela v neko idealno podobo učitelja in njegovega dela. Ob zaključku pripravništva sem prišla do pomembnega sklepa: človek mora znati znanje, ki ga ima, uporabljati glede na konkretne okoliščine. Ko pričneš poklicno pot, imaš preveč idealov, ki pa ti se kmalu porušijo.” (Sandra)

Druge učiteljice so svoje doživljanje začetkov samostojnega poučevanja opisale tako:

“Prvi vstop v razred je bil čuden. Pravzaprav si ga nisem tako zamišljala. Človek si zamišlja, vadi pred ogledalom, si pripravi “plonk listke”, nato pa v realni situaciji vse “pade v vodo” in se obrne za 180 stopinj. In tako tudi na splošno je v vsakodnevem učiteljevem delu. Lahko sem si naredila super pripravo, pa mi je samo en učenec vse zrušil in sem morala k pouku pristopiti na popolnoma drugačen način.” (Živa)

“Počasi sem začela spoznavati učence, način dela, kaj jim najbolj ustreza, kako se dobro pripraviti na pouk. Domov sem nosila vse knjige, v knjižnici iskala literaturo, moji popoldnevi so bili zapolnjeni le s pripravo na šolo. Res sem dajala vse od sebe. *Začenjala sem dobivati prve pozitivne reakcije in povratne informacije*. Najprej od učencev, kmalu od staršev, od ravnatelja in na koncu še od sodelavk. Ne vem, zakaj mi je še vedno ob pohvali nerodno. Pohvale sicer sprejemam dobronamerno, vesela in zadovoljna. Vsekakor je to velika nagrada za moj trud in delo. Vseeno pa se ob tem nelagodno počutim. Zakaj? Mar si tega ne zaslužim?” (Sara)

“Z leti poučevanja slovenščine v osnovni šoli in še zlasti kot razredničarka sem dozorevala, spoznala sem moč doslednosti, povezane s tisto mero pozornosti, ki jo potrebuje učenec/dijak kot posameznik.” (Barbara)

“V začetku je v razredu pogosto prihajalo tudi do neprijetnih situacij, ki pa jih, se mi zdi, *znam iz leta v leto bolje reševati*. Kot dober učitelj se naučiš, kako reagirati v določeni situaciji. Veš, kaj moraš reči, da preprečiš konflikt. Najpomembnejše pa je, da si pošten, da stojiš za svojimi besedami in da si dosleden. Naučila sem se, da samo spoštovanje učitelja do dijakov prinese tudi spoštovanje dijakov do učitelja.” (Alja)

Pri vseh učiteljicah so se ob prvih izkušnjah s poučevanjem izkazale značilnosti faze preživetja v njihovem poklicnem razvoju. Veenman (1984, str. 143) govori o “šoku realnosti”: učitelj je usmerjen predvsem na vprašanja poklicnega preživetja, ukvarja se z vprašanji, kako naj vodi razred, in veliko energije usmeri v “obvadovanje” razreda. To lahko ponazorimo z Marijinimi, Valerijinimi in Vanjinimi besedami:

“V začetku sem bila zmedena, nihče me ni podučil, kako je treba delo organizirati. Prijavila sem se na različne seminarje, kjer sem dobila ideje, kako učence motivirati za delo, kako z njimi komunicirati, kateri dejavniki vplivajo na uspešno učenje.” (Marija)

“Problem v razredu je bila predvsem disciplina. Dijake je bilo zelo težko motivirati. In če enkrat nimaš dovolj avtoritete, si jo je težko spet pridobiti. Tako sem se v prvih mesecih večkrat spraševala, ali sem se odločila za pravi poklic. Ker pa je bila disciplina pri večini profesorjev velik problem, sem se tolažila, da je na osnovni šoli bolje.” (Valerija)

“Prvo leto poučevanja sem nabirala nove izkušnje, spoznala nove pedagoške delavce, ki so name napravili dober ali pa slab vtis. Pri pouku sem (in še vedno) težko

sprejemala nedisciplino. Večkrat sem zato na poti poučevanja obiskala seminarje, ki so prinašali vsebine dela z najstniki. Prva leta je bilo res težko. Učenci me niso spoštovali in so mi venomer ugovarjali. Prišla sem na mesto zelo izkušene učiteljice in ti učenci so me venomer primerjali z njo. Njeni cilji so bili jasno postavljeni, pričakovana znanja opredeljena. Moja preverjanja pa so bila pogosto preveč težka in preobsežna. Učenci so bili neuspešni in nezadovoljni. Z leti sem spoznala njihove in moje meje in izhajala iz teh. Način poučevanja sem prilagodila sebi in njim. Tako so ure postajale naše, skupno delo je pripomoglo, da smo lažje in z veseljem dosegali zastavljene cilje. Začela sem opazati, da me poučevanje v razredu in pripravljanje materiala za učence osebno gradi in da me odnosi z učenci bogatijo.” (Vanja)

Zelo pomembna je pri tem ustrezna kolegialna podpora in spodbudno vzdušje. Alja pravi, da si lepšega začetka svoje poklicne poti ravno zaradi tega ne bi mogla želeli:

“Vzdušje je bilo enkratno. Ko sem stopila v zbornico, so starejši kolegi rekli: ‘Tukaj se vsi tikamo’, mislim, da je s tem vse povedano. Odnos med nami je bil že od prvega trenutka izredno enakopraven, spoštljiv in pristen. Kolegi z več izkušnjami so pomagali začetnikom, med glavnim odmorom smo si vzeli čas za kavo, ki jo je skuhal kuharica, popoldan nas je čakal vrč čaja v zbornici... Skratka, lepšega začetka si ni bilo mogoče želeli.” (Alja)

O vzdušju bomo več povedali še v nadaljevanju, že zdaj pa lahko omenimo, da vse učiteljice tako pozitivnih izkušenj v tem občutljivem obdobju niso imele. Barbara in Vanja opisujeta:

“Priznam, da sem se neštetokrat spraševala, ali sem se prav odločila, sem pravilno reagirala, me je učenec/učenka dobro in predvsem pravilno razumel/a; ta negotovost v odločitvah me je v teh letih večkrat peljala v dvome, samozavest je bila kar nekajkrat prav na dnu. Lahko naredim tako, lahko morda tako, ali še drugače? Sem sploh dobra učiteljica, sem morda naredila napako, ko sem se odločila za ta poklic? O teh dvomih nisem govorila z nobeno sodelavko, čeprav sem se sicer dobro počutila v zbornici. A je kljub temu kar precej dišalo po konkurenci, kdo je boljši, najboljši, kdo bo v višjem plačilnem razredu, kdo bo obesil več plakatov, čigav učenec bo na tekmovanju dosegel boljši rezultat. Koga ima ravnateljica raje?” (Barbara)

“Včasih se še vedno pojavlja občutek nemoči in želja, da se že enkrat pojavi nekdo, ki bi mi lahko svetoval!!!” (Vanja)

Kljub temu so vse učiteljice prvo fazo prešle. Navajajo, da so spremenile svoje delo: *z leti sem..., ure so postajale drugačne..., počasi sem pridobila učence..., počasi sem našla ustrezne načine in ravnanja..., to me osebno gradi..., rastem..., dozorevam... – opisujejo proces spreminjanja. Iz teh pripovedovanj je torej razvidna tudi njihova rast. Pri tem ima veliko vlogo potrditev njihovega dela.*

Učiteljice jo opisujejo takole:

“Najbolj mi je v spominu ostal trenutek, ko sem po koncu ure na hodniku slišala učenki, ki sta se glasno in navdušeno pogovarjali, kako je pri slovenščini ‘fajn’. To je

bila potrditev mojega dela, zagotovilo, da nisem edina, ki se med uro dobro počuti. Mislim, da sem učence pridobila s tem, da sem kljub precejšnji strogosti imela posluš za njihove potrebe, da sem se jim znala približati, kljub vsemu pa jih nisem spustila preblizu – ohranjala sem neko distanco, mejo, ki je niso smeli prestopiti. Ob razlagi snovi sem navajala številne zglede iz praktičnega življenja, iz njihovega sveta: v okviru literarne teorije smo na primer analizirali tudi besedila takratnih glasbenih uspešnic. Ko sem se morala posloviti od tega razreda, mi je bilo težko.” (Joži)

“Pri uri občutim največje zadovoljstvo, ko najbolj nemirni dijaki na koncu ure rečejo: O, zvonilo je že. Kako hitro mine slovenščina. Takrat vem, da delam prav, da se splača potruditi. Posebno zadovoljstvo zame kot učitelja je tudi, da te dijaki še dolgo let po tem, ko si jih učil, poznajo, se radi pogovarjajo s tabo in se te razveselijo, ko te srečajo. Sedaj moje prve generacije končujejo fakultete. Letos pa je postala moja bivša dijakinja tudi moja kolegica. Tudi to je neka potrditev pravilnosti mojega dela in nagrada učiteljevega dela. Učitelji ne moremo zmeriti svojega dela, lahko pa ga skozi ljudi, ki so šli skozi naše roke, ocenimo.” (Alja)

“Najlepše je moje učence srečati zdaj, ko so že ob koncu srednje šole, polni načrtov, ambicij, ko se ti nasmehnejo in vprašajo po počutju, pa ti njih po njihovem delu, študiju. Vidiš, da je vsak našel svojo pot – in to je tvoje največje zadovoljstvo.” (Barbara)

“Menim, da sem lahko kot učiteljica zadovoljna s seboj, saj dijake nekako želim spodbujati k razmišljanju, predvsem pa k logičnemu razmišljanju. In če pri posameznikih to zaznam, sem zelo zadovoljna. Seveda pa me raznorazne pohvale dijakov, ki jih slišim preko staršev, drugih sodelavcev, dodatno motivirajo. In celo lahko priznam, da me takšne pohvale stimulirajo dosti bolj kot sama plača.” (Karmen)

“Ponosna sem na to, da se je že več mojih učenk (trenutno se jih spomnim šest) odločilo za študij slovenščine, in izjave, da želijo biti takšne učiteljice, kot sem jaz, mi pomenijo izredno dosti, saj dokazujejo, da sem jim s svojim načinom poučevanja vzornica.” (Olga)

“Cenijo me tudi mlajši sodelavci, predvsem tisti, ki razumejo, da sta začetniški entuziazem in modrost že izkušenih učiteljev najboljša kombinacija za uspeh, ki ga imenujemo kvalitetni učitelj.” (Olga)

3.3.7. Stalno strokovno izpopolnjevanje

Učiteljice v svojih biografijah poudarjajo pomen nenehnega učenja.

“Dober učitelj mora biti pripravljen načrtno in poglobljeno spremljati svoje delo z učenci, ga evalvirati, (samo)ocenjevati, nekaj podobnega, kot mi učitelji to počnemo pri učencih. Brez nenehnega (samo)izobraževanja tudi ni kvalitetnega dela.” (Olga)

“Učitelj mora sprejemati in slediti novostim na vseh področjih (stroke in didaktike) pa tudi življenja. Dijaki veliko bolje sprejemajo učitelja, ki pokaže veliko splošne izobrazbe, hkrati pa je tudi zelo življenjski.” (Alja)

Vendar pa učiteljice svoje učenje, izobraževanje, izpopolnjevanje le redko povezujejo s seminarji strokovnega izpopolnjevanja. Seminarje, kot smo že videli, omenjajo predvsem v začetku svoje poklicne poti za pridobitev dodatnih znanj o vodenju razreda, pričakovale pa so tudi praktična, uporabna znanja in nasvete, za katere so menile, da jih na fakulteti niso dobile. Pogosto so bile razočarane.

“Na seminarje in razna izpopolnjevanja sem v začetku redno hodila, a sem kaj kmalu ugotovila, da se tam odkrivajo stvari, ki so že dolgo časa znane. Mislim, da so seminarji, razen redkih izjem, sami sebi namen. Zato se zadnji dve leti ne odločam za obisk le-teh, niso mi namreč pomagali pri delu v razredu.” (Karmen)

“Obiskala sem številne seminarje, strokovna srečanja ter delavnice, vendar bila pogosto nad njihovim konceptom, izvedbo, zlasti pa uporabnostjo razočarana.” (Tatjana)

Kljub temu pa Tatjana in Marija omenjata pozitivno stran tovrstnega strokovnega izpopolnjevanja:

“Najplodovitejši del teh srečanj je izmenjava izkušenj učiteljev.” (Tatjana)

“V naslednjih letih sem se izobraževala, tri leta obiskovala seminarje, kjer sem se strokovno izpopolnjevala. *Naučila sem se strpnosti, poslušanja in uvidela, da se lahko marsikaj naučim od drugih*, in, kar je bistveno, da le ob sodelovanju lahko rastemo drug z drugim.” (Marija)

Učiteljice v svojih biografijah omenjajo druge oblike poklicnega učenja, na primer branje strokovne literature, predvsem pa timsko delo in sodelovalno učenje. Že iz Marijinih besed, ki vidi vrednost seminarjev predvsem v rasti ob drugem, lahko razberemo prav to. Ponazorimo pa še z besedami drugih učiteljic:

“Druga slavistka na tej šoli mi je bila in mi je še vedno v veliko pomoč, saj mi je vedno svetovala, zdaj pa nenehno izmenjujeva izkušnje.” (Valerija)

“K sreči imam sodelavko, nadvse prijetno učiteljico, strogo na pogled in z dolgoletnimi izkušnjami. Že od vsega začetka je bila edini močan steber, na katerega sem se lahko naslonila. Pomagala mi je z nasveti, z dejanji, s pogovori... Skupaj sva zakorakali v “moj učiteljski svet”, na “mojo učiteljsko pot”. Bila mi je velik vzor, velika zaupnica in sčasoma tudi prijateljica. Kmalu sem ugotovila, da ji tudi jaz lahko pomagam s svežim znanjem, novimi idejami... tako se je (in se še vedno) najino delo dopolnjevalo.” (Sara)

“V začetku sem imela težave s timskim delom. Preveč sem silila v ospredje, včasih sem se celo ujela, da sem postavljala kolegice v podrejen položaj. Ker sem bila pripravljena vse narediti, so prepustili večino dela meni in bili nekako zadovoljni. *Zdaj se učimo drug od drugega* – jaz od mlajših in starejših kolegic in kolegov, oni od mene.” (Marija)

“O pravilnosti svojega dela mora biti učitelj sicer popolnoma prepričan, vendar pa spet ne zaverovan vanj do te stopnje, da ne bi uvidel *upravičenosti pozitivne prijateljske kritike*.” (Olga)

3.3.8. Vzdušje na šoli, odnosi

Omenili smo že, kako pomembno je spodbudno vzdušje učitelju takoj na začetku njegove poklicne poti, kar so učiteljice še posebej izpostavile, kot tudi skozi njegovo nadaljnjo pot. Sodelovalna klima, dobri odnosi namreč pozitivno vplivajo na učiteljevo delo:

“Ker sem kar komunikativna, sem zelo hitro navezala stike s sodelavkami in sodelavci in vzdušje v zbornici mi je zelo ugajalo. V kolektivu sem se in se še danes počutim odlično, kar *seveda vpliva na moje delo v razredu. Pozitivno, seveda*.” (Karmen)

Učiteljice v splošnem ocenjujejo odnose na šoli kot pozitivne, navajajo pa tudi negativne primere.

“Če je bilo vzdušje na šoli večinoma pozitivno, je bilo povsem drugače znotraj aktiva slavistov, kjer je vladala tekmovalnost, nevoščljivost in hinavščina, kakršne si pred tem izobražencem niti v sanjah ne bi upala pripisati. Ker sem imela svojo mentorico, sem bila “njena” in nekateri so me vsaj v začetku sprejemali z distanco. Kljub vsemu pa menim, da sem uspela s strpnostjo in prijaznostjo navezati dokaj prijetne stike z večino. Večina mi je tudi rada svetovala, mi pokazala svoje priprave in teste, predvsem pa so me bili vsi pripravljeni “prenašati” pri eni od svojih ur tedensko, kar je zanje gotovo predstavljalo tudi svojevrstno obremenitev. Kljub vsemu sem s strani nekaterih včasih naletela na predsodke, češ da sem samo pripravnica brez izkušenj.” (Joži)

“Tu sem ugotovila, kaj pomeni zavistljivost in nevoščljivost s strani kolegov. Ne moreš verjeti, da to resnično obstaja v takšni meri. Čeprav mislim, da je to odvisno od kolektiva do kolektiva. Glede na to, da sem delala že v štirih različnih kolektivih, lahko to primerjam. Po naravi sem zelo ambiciozna oseba, ki rada dela, včasih še preveč, in to na tej šoli ni preveč cenjeno. Dobro je to, da se jaz s tem ne obremenjujem in imam pred očmi v prvi vrsti dobrobit otrok.” (Sandra)

“Seveda “ta tanova” vse ve!... Poskušala sem biti takšna, kot sem. Vedno pripravljena z vsemi pokramljati, se pogovoriti, kaj narediti... *Potrebni sta bili dobri dve leti, da so me tudi ostale vzele za “svojo”*.” (Sara)

“Kdo je v višjem plačilnem razredu? Toliko delam, pa me ni dala v višji razred, ono drugo pa! Take in podobne so bile najpogostejše teme pogovorov izven zbornice. Tega ni bilo prijetno poslušati, po kabinetih in hodnikih se je marsikaj govorilo in te govorice so prinašale nemir med sodelavce. Nihče se ni posvečal vprašanjem, za katere smo mi tu – učitelji: Kaj pa delo z učenci? Odnos do njih? Topla dlan učitelja, ki je lahko zlata vredna?” (Barbara)

Na to, kakšno vzdušje zaznavajo učiteljice, ima velik vpliv ravnatelj oziroma vodstvo šole. Na eni strani primeri, kot jih zapišejo na primer Joži in Vanja, Tatjana:

“Na splošno je bilo na šoli čutiti precejšen odpor do ravnateljice in njenega načina vodenja – bila je avtoritativna, dostikrat tudi nepripravljena sprejemati ideje sodelavcev, mnogi so se je bali. Po drugi strani je bil namestnik ravnateljice njeno pravo nasprotje, skoraj pretirano popustljiv, razumevajoč in prijazen do kolegov. Skupaj sta kljub vsemu prispevala k nekemu pozitivnemu vzdušju in delovni vnemi, ki pa ni bila optimalna.” (Joži)

“Izkušnje imam s štirimi ravnatelji. Zelo sem žalostna, ker vidim, da se določeni ravnatelji sploh ne držijo zakonov in predpisov, da ne govorim o hladnih, osornih, nadzorovalnih odnosih z učitelji. Tolažim se, da niso vsi takšni.” (Vanja)

“Vodstvo naše šole ne podpira učiteljevega prizadevanja po kvalitetnem delu, podpira nedelo in ga opravičuje z značajem ljudi. Sama pa mislim, da ni značajska lastnost, če nekdo ne pozna in seveda ne uporablja različnih (sodobnih) didaktičnih pristopov!” (Tatjana)

Po drugi strani podpora, zaupanje in spodbuden ravnatelj:

“Ravnatelj me je zelo podpiral pri mojih idejah, mi velikokrat ponudil še kakšno svojo in v tem času sem izdala skupaj z učenci zbirko gledaliških iger, spodbujal me je pri uporabi drugačnih oblik dela, pri rabi alternativnih učbenikov, pri moji inovativnosti pri delu v razredu.” (Olga)

“Po uspešno opravljenem nastopu pred ravnateljico sem si pridobila veliko zaupanje z njene strani. Podpirala me je na vsakem koraku.” (Alja)

3.3.9. Druge naloge in vloge učitelja ter reforme

Od svojih drugih vlog učiteljice posebej izpostavljajo *razredništvo*. To je učiteljeva funkcija in položaj v vzgojno-izobraževalni organizaciji, hkrati pa je tudi socialna vloga. Razrednik opravlja administrativne naloge, pedagoške naloge in svetovalno delo. Kljub temu za to vlogo ni posebnega usposabljanja in izobraževanja: vzpostavljati dobre medosebne odnose, voditi razred, empatičnost... so lastnosti, ki jih pričakujemo že od učitelja. Kljub temu iz biografij učiteljic razberemo, da so pogrešale prav ta znanja, spretnosti. Kot pravi ena od njih ob prevzemu razredništva: “Skočila sem v vodo in splavala sem.”

Zanimiva razlika se pokaže med učiteljicami, ki poučujejo na osnovni šoli, in tistimi, ki so na gimnaziji. Gimnazijske učiteljice razredništvo samo omenijo, zgolj kot eno izmed obveznosti. Osnovnošolske učiteljice ga, kot same pravijo, kljub številnim (administrativnim) obveznostim sprejemajo z veseljem, čutijo, da jih učenci potrebujejo, kot pravijo same, kot neko vrsto mame.

“Prvi dan v službi je bil tudi moj prvi dan, ko sem nastopila kot razrednik. Po eni strani bi lahko rekli povsem brez izkušenj, toda mislim, da nisem bila niti za trenutek negotova. Spomnim se, da sem jim zelo suvereno razlagala pravila, ki veljajo v šoli, in jim spodbudila občutek zaupanja. Še danes vem, kako so sedeli dijaki v mojem

prvem 1A razredu, in znam naštetimi imena. *Skočila sem v vodo in splavala sem*. Pri delu razrednika mi je veliko pomagala razredničarka paralelke.” (Tatjana, osnovna šola)

“Po enem letu pa sem *postala tudi razredničarka*. Prav v tem času vidim svojo rast, čas, ko sem se kot učitelj “našla”. Bila sem namreč razredničarka izjemno pestremu razredu. Pedagoginja pri določanju razredov ni imela prav “srečne roke”; v razredu je bilo 22 petošolčkov. Vsak izmed njih je potreboval vsak trenutek pozornost: mojo kot razredničarke in učiteljev pri ostalih predmetih. Koliko minut smo porabili za razgovor, razreševanje konfliktov, težav, pripovedovanj! *Še po petih letih imam njihove obraze pred seboj in so moji za vedno*. Oni so bili moji pravi učitelji, kako ravnati, kako reagirati, kako poučevati.” (Sandra, osnovna šola)

“Res je, da imamo *razredniki ogromno dela*, administrativnega dela je za nas precej. Kot razrednik se namreč največ ukvarjam z izostanki od pouka: opravičenimi, ki niso velika težava, in neopravičenimi, ki pa prinesejo s seboj vzgojne ukrepe. Izdajanje le-teh ni prijetno in vedno znova poskušam skupaj z dijakom in s starši *doseči dogovor, ki bi bil najboljši za dijaka*. Seveda mora ob tem sprejeti tudi on svoj del odgovornosti. Včasih se da, včasih ne. Takrat se sprašujem, kaj bo z njim, kje bo našel svoj “kotiček”, svoj cilj.” (Sara, osnovna šola)

“Kmalu sem tudi postala razrednik, sprva sem imela težave, zdaj imam vzpostavljena pravila, ki se jih držimo, tako da ni težav.” (Alja, gimnazija)

Razlika, ki jo je zaznati med osnovnošolskimi in gimnazijskimi učiteljicami, odseva tudi siceršnje mnenje, da so dijaki v srednji šoli že oblikovane osebnosti, ki jih ni treba več vzgajati – pomembna je predvsem stroka. Še posebno gimnazijci predstavljajo tisti del mladostniške populacije, ki so najbolj sposobni, najbolj perspektivni in za svoj nadaljnji razvoj potrebujejo predvsem znanje. Učiteljeva vloga se tako posledično zoži na posredovalca znanj in učitelja v ozkem pomenu besede.

Tudi drugo omenjeno – mentorsko vlogo so podrobneje opisovale učiteljice v osnovni šoli, gimnazijske je niso omenile. *Vlogo mentorice* študentom, ki pridejo na šolo na pedagoško prakso, in pripravnikom učiteljice opisujejo kot pozitivno in v njej vidijo priložnost, da s svojimi izkušnjami pomagajo bodočim učiteljem.

“Več let sem tudi *mentorica študentom, ki prihajajo na pedagoško prakso*. Poskušam jim *dopovedati, da je strah popolnoma odveč*. Naloga učitelja je, da je dobro strokovno pripravljen, uporablja različne metode in oblike pouka, predvsem pa, da dela s srcem. Učitelj seveda ni nezmotljiv in lepo je, če napako tudi prizna. Dijaki to začutijo in znajo to tudi nagraditi.” (Tatjana, osnovna šola)

“Zelo sem vesela vseh študentov, ki *opravljajo štirinajstdnevno prakso* na naši šoli, saj se mi zdi, da jim *lahko zelo veliko pomagam in jih usmerjam*. Mogoče vsega tega jaz sama nisem doživela in mi je še toliko bolj v interesu se za bodoče učitelje potruditi in jim pomagati.” (Karmen, osnovna šola)

“Vsa leta pomagam učiteljem začetnikom pri pripravah na strokovni izpit, večkrat sem tudi mentorica pripravnicam, mislim, da jim *s svojim znanjem in izkušnjami lahko zelo pomagam.*” (Marija, osnovna šola)

“Ponosna pa sem tudi na dejstvo, *da prihajajo k meni študentje opravljat dvotedensko pedagoško prakso*, in to tudi učenci širšega regijskega prostora. Lansko šolsko leto je prosila za opravljanje pedagoške prakse pri slovenščini in posebej pri meni študentka z drugega konca, ker je slišala od študentov, da so odnesli od opravljanja pedagoške prakse pri meni veliko več, kot so lahko pričakovali.” (Olga, osnovna šola)

“Naslednji teden pride na prakso študentka. Vesela sem, da ji bom mentorica – da ji bom lahko “dala” tisto, kar sem si sama želela zvedeti na svoji praksi.” (Valerija, osnovna šola)

Poleg teh dveh vlog učiteljice opisujejo še številne *druge naloge, vloge in funkcije*, ki jih opravljajo: na primer predsednica sveta šole, vodja projekta, tajnica mature, vodja različnih interesnih dejavnosti (gledališki, novinarski... krožki), priprava dijakov na tekmovanja. Karmen in Marija vidita v njih potrditev svojega dela s strani vodstva in sodelavcev.

“Tudi vodstvo me upošteva in mi popolnoma zaupa, *saj kar pogosto dobivam kakšne zadolžitve*, ki mi vedno znova *predstavljajo izziv*. Mislim, da kar pošteno *dvigujejo mojo samozavest*. Med drugim sem predsednica sveta šole, kar je zelo odgovorna in visoka funkcija, ki jo že drugi mandat, lahko se pohvalim, uspešno opravljam. Kar pa se tiče dela v razredu, pa mislim, da ga opravljam profesionalno in strokovno dovršeno.” (Karmen)

“Moram priznati, da so me tudi v kolektivu začeli sprejemati, mi *kmalu zaupali pomembne naloge*, saj sem po desetih letih službovanja do danes opravljala različne funkcije (predsednica sindikata, predsednica delavskega sveta, predsednica sveta zavoda...).” (Marija)

Mlajše učiteljice omenijo, da še niso napredovale v nazive, v plačilne razrede, pogrešajo več informacij o tem, hkrati pa dodajajo, da jim več pomeni notranje zadovoljstvo – odzivi učencev so potrditev njihovega dobrega dela. Učiteljice, ki so že napredovale, temu posebnega pomena za svoje delo v razredu ne pripisujejo, jim pa pomeni nekakšno potrditev s strani sodelavcev, najbolj pa vodstva šole.

“Moram priznati, da so moja prizadevanja cenili tako kolegi kot vse ravnateljice, zato sem si že ob prvem podeljevanju nazivov pridobila naziv svetovalke, peti plačilni razred, in ob spremembi pravilnika, da lahko osvojijo najvišji naziv učitelji z višjo izobrazbo, tudi svetnica. Kako je to vplivalo na moje delo, ne vem. Morda samo, da sem se bolj kot kdaj koli prej zavedala, da moram svojo delavnost dokazovati.” (Marija)

Več pozornosti v svojih biografijah namenijo učiteljice spremembam šolskega sistema, reformam.

“Velika sprememba na moji poklicni poti pa je bila reforma šolskega sistema.” (Alja)

“Želim si, da vsaka nova vlada ne bi uvajala *nenehnih sprememb*, ker to ni dobro ne za učence in ne za učitelje.” (Živa)

“Učila sem vse končne osme razrede, zaradi česar me je *precej skrbelo*, kako se bodo odrezali na nacionalnih preizkusih.” (Valerija)

“Najbolj me žalosti tudi to, da je bila devetletka uvedena z namenom, da bi se otroka razbremenilo. To je zgolj iluzija. Otroku je veliko bolj obremenjen, kot je bil prej. Pa ne gre zdaj zgolj za povečanje števila predmetov, bolj me skrbi vsebina. Učni načrti so prenatrpani, premalo je časa za utrjevanje snovi...” (Sandra)

“Vedno bolj *me mučijo spremembe* v šolskem sistemu, predvsem tiste nepremišljene in nekoristne za učence, dijake. Nekako vedno poskušam v vsaki spremembi poiskati, kaj je tukaj dobro za dijaka, pa vedno znova ugotavljam, da teh dobrih, koristnih stvari ne najdem. Življenje le ni tako preprosto in menim, da bi bilo treba dijake navajati na nek del odgovornosti, ki ga zagotovo imajo, a ga veselo prelagajo na starše ali na nas učitelje. In *vse preveč energije zgubljam s takšnimi stvarmi* in *res se sprašujem, kako dolgo bom še lahko*. Ko pa bom ugotovila, da se s temi vprašanji več ne ukvarjam, potem bo to znak, da nisem več dober učitelj in da bo treba poiskati novo službo. Službo, v kateri se bom spet čutila koristno. Zaenkrat se kot učitelj še čutim koristno in vem, da še lahko pripomorem k osebnostnemu razvoju dijakov. Njihovo zadovoljstvo in uspehi me zaenkrat še dovolj motivirajo.” (Karmen)

Iz njihovih biografij je začititi, da jih spremembe obremenjujejo, da čutijo marsikatero spremembo kot nepotrebno, slabšo od prejšnjega stanja. Vanja pravi:

“Opažam pa, da sem že po petih letih *izčrpana od tehnične plati poučevanja, od pritiska, če bom pokrila vse vsebine v učnem načrtu.*” (Vanja)

Vse to potrjuje, kot pravi B. Marentič Požarnik (1993), potiskanje učitelja v vlogo “visokokvalificiranega tehnika”. Po drugi strani pa učiteljice v svojih biografijah opisujejo številne primere uvajanja in preizkušanja različnih načinov boljšega, bolj smiselnega poučevanja in učenja. Podobno ugotavlja tudi B. Marentič Požarnik (1993), ko govori o razcvetu inovacij med učitelji. Naj zaključim z Marijinimi besedami:

“Posebej bi rada poudarila svojo trditev, da *kvaliteta pouka ni odvisna samo od učnega načrta, ampak nosi pglavitno vlogo pri tem učitelj, zato je treba učitelja na spremembe pripraviti.*” (Marija)

4. Sklep

V prispevku smo predstavili metodo poklicne biografije in konkreten primer takšne raziskave. Z raziskavo smo ugotavljali, kateri dejavniki vplivajo na učiteljev

profesionalni razvoj in kako te dejavnike razlagajo in občutijo učiteljice same. Iz njihovih poklicnih biografij smo lahko prepoznali nekatere faze razvoja: Posebej izrazito vidna je faza vstopa v poklic, ki jo učiteljice opisujejo zelo natančno in čustveno. Razvidna je tudi faza stabilizacije, ko postane poučevanje manj težavno in so premagane komunikacijske težave (npr. postavljena so pravila). Druge faze razvoja niso tako izrazite, nekatere se sploh ne pojavljajo (npr. poklicno slovo, ki bi ga pričakovali pri Mariji). Pri učiteljicah prav tako ni zaslediti "nerazvoja", saj s primeri opisujejo, kako so in še vedno spreminjajo svoje delo.

Profesionalni razvoj torej ne poteka linerano, ampak kot sekvence, ki nimajo natančno določenega vrstnega reda. Potrdila se je upravičenost kritikov, ki opozarjajo (Fuller, cit. po Kagan, 1992b), da je pri učiteljevem profesionalnem razvoju treba upoštevati ne le kvantitativni vidik (leta poklicnih izkušenj), ampak tudi kakovost teh izkušenj.

Naj zaključimo z Olginimi besedami:

"Dober učitelj ni samo glavni igralec (poleg učenca) v eni učni uri, temveč mora biti tudi dober režiser, dober načrtovalec, dober organizator, dober poslušalec, dober tehnik, dobra "mama" in še marsikaj. Predvsem pa mora biti učitelj intelektuallec, suveren in dosleden pri opravljanju svojega učiteljskega poklica, pravzaprav poslanstva, za katero pa sem v mnogih letih službovanja ugotovila, da ti je ob rojstvu bilo dano ali pa tudi ne. Če ti je bilo dano, potem je tvoja dolžnost, da to svojo danost izpopolniš do najvišje možne mere oziroma kvalitete; če pa ti ni bilo dano, potem pa je tvoja dolžnost, da se potrujiš in ga s pomočjo izobraževanj in modrih spoznanj starejših kolegov učiteljev pripelješ do te stopnje, da boš imel občutek, da si kljub vsemu vseeno dober učitelj." (Olga)

LITERATURA

1. Ball, S.J.; I.F. Goodson (1984). Introduction: Defining the curriculum: Histories and ethnographies. V: Goodson, I.F.; S.J. Ball (ured.). Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies. London: Falmer Press, 1-14.
2. Bogdan, R.C.; S.K. Biklen (1982). Qualitative Research for Education. Boston: Allyn and Bacon.
3. Brookhart, S.M.; D.J. Freeman (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of the Educational Research, 62, 1-35.
4. Cencič, M. (2001). Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. Sodobna pedagogika, 52(2), 50-62.
5. Cochran-Smith, M.; L.S. Lytle (1999). The teacher research movement: a decade later. Educational Researcher, 28(10), 15-25.
6. Connelly, F.M.; D.J. Clandinin (1987). On Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. The Journal of Educational Thought, 21(3), 130-139.
7. Connelly, F.M.; D.J. Clandinin (1988). Teachers as Curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
8. Connelly, F.M.; D.J. Clandinin (1999). Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice. New York: Teachers College Press.
9. Denzin, N.K. (1989). Interpretive Biography. Newbury Park: Sage.
10. Denzin, N.K.; Y.S. Lincoln (2000). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Publications.
11. Erben, M. (1998). Biography and Research Method. V: Erben, M. (1998). Biography and Education. London, Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
12. Erickson, F. (1986). Qualitative methods. V: Whittrock, M. C. (ured.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.
13. Evans, H.L. (1986). How do early field experiences influence the student teacher? Journal of Education for Teaching, 12(1), 35-47.
14. Fajet, W.; M. Bello; S.A. Leftwich; J.L. Mesler; A.N. Shaver (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. Teaching and Teacher Education, 21(6), 717-727.
15. Golombek, P.R.; K.E. Johnson (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining in second-language teachers' development. Teachers and Teaching: theory and practice, 10(3), 307-327.
16. Goodson, I.F. (ured.). (2003). Studying Teachers' Lives. London: Routledge.
17. Goodson, I.F.; A.L. Cole (1994). Exploring teachers' professional knowledge: Constructing identity and community. Teacher Education Quarterly, 21(1), 85-105.
18. Graham, R.J. (1989). Autobiography and education. Journal of Educational Thought, 23(2), 92-105.
19. Houtelin, H., J. Kaupida (1995). Towards generational experiences of education: Education in the life course in Finns: Alheit et al. (ured.). The Biographical Approach in European Adult Education. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
20. Javornik Krečič, M. (2006). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. Doktorska disertacija. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
21. Johnson, R.B.; A.J. Onwuegbuzie (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.
22. Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. American Educational Research Journal, 2, 129-169.
23. Knowles, J.G. (2003). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V: Goodson, I., F. (ured.) Studying Teachers' Lives. London: Routledge, 99-152.
24. Kremer Hayon, L.; R. Zuzovsky (1995). Themes, Processes and Trends in the Professional Development of Teacher Education. V: Russell, T., F. Korthagen (ured.) Teachers Who Teach Teachers. Reflection on Teacher Education. London: Falmer Press, 155-172.
25. Lauriala, A.; M. Kukkonen (2003). Application of Self-discrepancy Theory in Teacher Education: Balancing Personal Ideals and Professional Standards. Prispevek, predstavljen na 11. konferenci ISATT, Leiden (Nizozemska).
26. Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? Vzgoja in izobraževanje, 24(1), 13-15.
27. Marentič Požarnik, B.; M. Valenčič Zuljan (2000). The Role of Experiential Learning in Teacher Educators' Beliefs and Professional Development. Prispevek, predstavljen na konferenci ICEL, Auckland (Nova Zelandija).
28. Miles, M.B.; A.M. Huberman (1994). Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
29. Pehkonen, E.; G. Toerner (1999). Teachers' Professional Development: what are the key change factor for mathematics teachers? European Journal of Teacher Education, 22(2-3), 259-175.

Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov – bodočih učiteljev

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3:331.361.3

DESKRIPTORI: kompetence, izobraževanje učiteljev, visokošolski učitelji in sodelavci, mentorji

POVZETEK – V prvem delu prispevka predstavljamo opredelitev pojma kompetence in opozarjamo na njeno pomembno vlogo v izobraževanju učiteljev. V drugem delu prispevka pa predstavljamo rezultate raziskave, ki je potekala v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol, Učna praksa v vzgoji in izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. V raziskavi je sodelovalo 231 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev – mentorjev študentom pri opravljanju pedagoške prakse ter visokošolskih učiteljev in sodelavcev na fakultetah, ki izobražujejo bodoče učitelje. Raziskava je bila usmerjena v ugotavljanje stopnje pomembnosti posameznih kompetenc, ki naj bi si jo pridobil oziroma razvil študent v času praktičnega pedagoškega usposabljanja. Ugotavljali smo tako skupna mnenja učiteljev – mentorjev študentom kot skupna mnenja visokošolskih učiteljev ter strokovnih sodelavcev ter primerjali razlike v njihovih ocenah pomembnosti posameznih kompetenc. Rezultati raziskave so pokazali na obstoj malega števila statistično pomembnih razlik v presojanju pomembnosti pričakovanih kompetenc študentov s področja praktičnega pedagoškega usposabljanja. Še vedno je mogoče zaznati prisotnost mnenj o tako imenovani klasični delitvi vlog in nalog teoretične (visokošolski učitelji) in praktične (učitelji – mentorji) pedagoškega izobraževanja študentov.

1. Uvod

V času hitrih sprememb in nenehnega družbenega dogajanja, ki vplivajo na učitelja, mnogi avtorji (npr. Gudjons, 1994; Rowntree, 1994; Razdevšek Pučko, 2004; Simons, Linden, Duffy, 2000; Ažman, 2004; Cvetek, 2004) navajajo nove

Original scientific paper

UDC 37.011.3:331.361.3

DESCRIPTORS: competences, teacher education, university teachers and assistants, mentors

ABSTRACT – The first part of the article presents the definition of the notion of competence and points to the important role of competences in the process of teacher education. The second part presents the results of the research done within the framework of the project Partnership of Faculties and Schools, Teaching Practice in Education at the Faculty of Education in Maribor. The research involved 231 primary and secondary school teachers, who are mentors for students doing their teaching practice, and university teachers and assistants at the faculties educating future teachers. The research tried to assess the degree of importance of particular competences that students should gain or develop at the time of their practical teaching training. We sought the common views of mentors, university teachers and professional co-workers and compared the differences in their assessment of the importance of particular competences. The results of the research showed the existence of a small number of statistically important differences in the assessment of the importance of expected competences of students in the sphere of practical teaching training. It is still possible to notice the presence of the so-called classical division of roles and assignments between the theoretical (university teachers) and practical (mentor teachers) education of students.

vloge učitelja. Če bi strnili najpogostejše vloge učitelja, so to: preusmeritev od poučevanja k učenju (Barr, Tagg, 1995; Simons, Linden, Duffy, 2000), poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, posebnimi potrebami, multikulturnimi razlikami), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, starši ter usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (gl. tudi Darling-Hammond, 1995, 1998; Thiessen, 2000). Iz naštetega vidimo, da v resnici ne gre za povsem "nove" vloge, pač pa za to, da se spreminjajo poudarki.

Tudi Hayon s sod. (1993) pravi, da so pred učitelji visoka pričakovanja. Pri učencih naj bi razvijali: (1) visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, (2) fleksibilnost, (3) intelektualno radovednost, (4) motivacijo za učenje ter (5) jim pomagali razvijati tako socialne spretnosti kot tudi psihološke moči, ki jih učenci potrebujejo, da bi obvladovali težavne in stresne situacije. Za izpolnitev teh nalog pa mora učitelj po Hayonovem mnenju (prav tam) delovati na visoki profesionalni ravni in uporabljati svoje pedagoško znanje na ustrezen način.

2. Kakšnega učitelja potrebuje današnja šola?

Carr Kemmis, Smyth, Hargreaves, Jaevinen (cit. po Niemi, Kohonen, 1995) poudarjajo, da učitelji niso le porabniki profesionalnega znanja, ki ga proizvajajo drugi, ampak morajo biti tudi proizvajalci tega znanja. Namesto "reaktivnosti" – reagiranja na spremembe je potrebno, da razvijejo "proaktivno" sposobnost – predvidevanje prihodnjega razvoja in potreb.

Grimmet (1994, cit. po Niemi, Kohonen, 1995, str. 73) govori o naprednem učitelju, ki vidi sebe predvsem kot učenca v procesu poučevanja in učenja. Razred je tako prostor, kjer učitelj spodbuja učenje učencev, kot tudi prostor, kjer se sam veliko nauči o poučevanju. Učiteljeva najpomembnejša lastnost je torej njegova sposobnost, da se nenehno uči skozi svoje delo, pouk. Tudi Eraut (1998, cit. po Day, 1999, str. 58) izpostavlja, da je pri učitelju poleg razvijanja kompetentnosti na področju različnih nalog, opravil in vlog treba razvijati potrebo po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju tako na ravni posameznika kot tudi v socialnem smislu.

Nacionalni svet za profesionalne standarde učiteljev v ZDA (National Board for Professional Teaching Standards, cit. po Kohonen, Ojanen, 1993, str. 2) je opredelil standarde učiteljevih znanj in sposobnosti:

- zavzetost za učence in njihovo učenje,
- poznavanje učne snovi in učnih metod,
- upravljanje in usmerjanje učenja učencev,
- zmožnosti, da se učimo iz izkušnje,
- kolegialnost in sodelovanje z drugimi.

Tudi Leask (cit. po Cohen, 1996) našteva področja, na katerih se od učitelja pričakuje in zahteva sposobnosti, znanja in lastnosti, in sicer:

1. Organizacijski vidik:

- ☐ dobro organiziranje in načrtovanje,
- ☐ dobro vzdrževanje dokumentacije,
- ☐ poznavanje svojega predmeta,
- ☐ preizkušanje različnih metod.

2. Profesionalnost:

- ☐ profesionalno ravnanje: spoštovanje zaupnih informacij,
- ☐ odprtost za novo učenje,
- ☐ fleksibilnost,
- ☐ poznavanje in delovanje znotraj pravil in šolske ureditve,
- ☐ sprejemanje svoje vloge vodenja,
- ☐ prepoznavanje in razumevanje vloge in odnosov v kolektivu,
- ☐ sprotno spremljanje razvoja predmeta,
- ☐ prevzemanje aktivnih korakov za spodbujanje učenja učencev,
- ☐ sodelovanje s starši.

3. Socialne spretnosti:

- ☐ razvijanje dobrih odnosov z učenci in drugimi zaposlenimi,
- ☐ ohranjanje smisla za humor,
- ☐ dobro delovanje v timu,
- ☐ sposobnost komuniciranja,
- ☐ učenje ravnanja v težkih situacijah.

Kot odgovor na oblikovanje učiteljevega lika se v zadnjem obdobju uveljavlja pojem *kompetence*, ki ne pove le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete absorbiral v svojem študiju, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko, 2004).

Opredelitev pojma kompetenc je v literaturi sicer različno, z opredelitvami tega pojma se ukvarjajo različne stroke, na primer filozofija, psihologija, sociologija, antropologija, ekonomija; pri opredelitvi le-teh pa lahko izhajamo iz nekaterih temeljnih ugotovitev, ki poudarjajo njihovo kompleksnost in soodvisnost več različnih dejavnikov.

Weinert (2001) meni, da kompetenca na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spretnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc.

Medveš (2004) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni sintezo: (1) znanja v smislu obvladanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje), (2) veščin, spret-

nosti, obvladanja postopkov in metod posamezne stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje), (3) razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti. Kompetence so torej teoretični konstrukti in psihološki procesi, ki vključujejo (Weinert, cit. po Pušnik, Zorman, 2004) kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne, vedenjske komponente.

Škotski urad (The Scottish Office, Education and Industry Department) je kot sestavni del smernic za programe izobraževanja učiteljev izdal izčrpen seznam kompetenc, ki izhajajo iz ciljev programov izobraževanja učiteljev. Učitelj naj bi razvijal (cit. po Cvetek, 2004): (1) kompetence, ki se nanašajo na predmet in vsebino poučevanja, (2) kompetence, ki se nanašajo na razred, (3) kompetence, ki se nanašajo na šolo, in (4) kompetence, ki se nanašajo na profesionalnost.

S problemom kompetenc se je ukvarjala tudi ekspertna skupina pri Evropski komisiji (Improving education of teachers and trainers), oblikovana, da bi predlagala poti za uresničevanje konkretnih ciljev na področju sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 v okviru lisbonske strategije članic Evropske unije. Skupina je identificirala kompetence, ki naj bi jih imeli učitelji, da bi se lahko ustrezno odzvali na spremenjene zahteve glede njihove vloge, pri čemer pa, tako ugotavlja skupina (cit. po Razdevšek Pučko, Taštanoska, Plevnik, 2003), seznam kompetenc ne more biti dokončen, gre le za nabor, ki je prepoznan v sodelujočih državah v sedanjem trenutku.

Kompetence je ekspertna skupina razdelila v pet skupin (cit. po Key Competencies, 2002):

- ☐ *Usposobljenost za nove načine dela v razredu* (uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etično različnost, organiziranje optimalnega učnega okolja, timsko delo).
- ☐ *Usposobljenost za nove naloge izven razreda* (organiziranost šolskega kurikulumu, organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji).
- ☐ *Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih* (učence učiti, kako se je treba učiti).
- ☐ *Razvijanje lastne profesionalnosti* (raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov, odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja).
- ☐ *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije* tako v formalnih učnih situacijah kot tudi pri drugem strokovnem delu.

Shulman (1987) je pri opredeljevanju kategorij potrebnega učiteljevega znanja namenil posebno pozornost specialnemu didaktičnemu znanju (pedagogical content knowledge), ki ga Kohonen in Ojanen (1993) imenujeta tudi ponotranjeno proceduralno znanje o tem, kako neko učno snov načrtovati, organizirati in prenesti učencem, ki se razlikujejo po številnih vidikih: sposobnostih, motiviranosti, interesih...

Shulman (prav tam) poleg že omenjenega specialnega didaktičnega znanja naštevata še naslednje kategorije znanja kot sestavine učiteljeve poklicne kompetence:

- *strokovna kompetentnost* (dobro poznavanje predmetne vsebine in metodološko znanje),
- *splošno pedagoško znanje* (širši principi, strategije vodenja in organizacije razreda),
- *kurikularno znanje* (cilji, programi, vrednotenje),
- *znanje o učencih in njihovih značilnostih*,
- *znanje o učnem kontekstu* (npr. kako posamezno vsebino posredovati različno sposobnim ali različno motiviranim učencem),
- *znanje o učnih ciljih, namenih in vrednotah ter filozofskem ozadju*.

Pri različnih avtorjih torej lahko zasledimo sestavine, kot navaja Bauer (1999), *učiteljevega profesionalnega jaza*. Najpogostejše so to (cit. po Marentič Požarnik, 1996, 2000):

- *vsebinsko* (imenovano tudi predmetno, strokovno) znanje – torej znanje vsebin, ki jih bo učitelj poučeval,
- *splošno pedagoško znanje* s področja pedagogike, didaktike, andragogike tako na ravni teorij, empiričnih izsledkov kot tudi na ravni pojmovanj o pouku, učenju, poučevanju,
- *psihološko znanje* (poznavanje učenca, njegovih razvojnih značilnosti in posebnosti, individualnih razlik),
- *specialno didaktično znanje*,
- *kurikularno znanje* (znanje o učnih načrtih, zakonodaji, pravilnikih, organizaciji šolstva),
- *praktično oziroma situacijsko znanje*, ki ga J. Elliott (1991) poimenuje modrost prakse, Bauer (1999) pa akcijsko znanje ali akcijski repertoar.

Kot poudarja B. Marentič Požarnik (2000), je bistvenega pomena vzajemno prepletanje, povezovanje, skladnost (koherentnost) teh sestavin v izobraževanju učiteljev. V našem sistemu izobraževanja učiteljev se dilema med razmerji in integracijo teorija – praksa, znanje – spretnosti še vedno ni primerno razrešila (gl. npr. Marentič Požarnik, 1989, 1991, 1997a, 1997b, 2000), zato – kot je prepričana B. Marentič Požarnik (2000, str. 5) – bi morali prevetriti tako programe izobraževanja učiteljev kot tudi poglede (pojmovanja) in filozofijo, na katerih slonijo.

V strukturi naših študijskih programov je težišče še vedno na tem, da učitelj dobro obvlada stroko (vsebino), ki jo bo poučeval, kako bo to počel, pa si bo pridobil, ko bo v praksi. Tako je splošnim pedagoško-psihološkim in specialnodidaktičnim predmetom ter pedagoški praksi namenjenih minimalno število ur (gl. npr. Razdevšek Pučko, 1990, 1991, 1995, 1997, 2000, Papotnik, 1997; Juriševič, 1997; Bizjak, 1997; Marentič Požarnik, 2000; Cvetek, 2002a, 2002b 2003, 2004).

Pretekla izkušnja kažejo – kot dokazuje C. Razdevšek Pučko (2000) – da podaljševanje izobraževanja učiteljev (višješolskega študija na univerzitetni) ni bilo

izkoriščeno za spremembo strukture v smeri večje profesionalizacije, ampak v smeri večje akademizacije, zato se lahko upravičeno sprašujemo, ali bomo znali in zmogli izkoristiti priložnost, ki jo imamo zdaj ob prenavljanju študijskih programov po bolonjski deklaraciji.

Mnoge raziskave (Elliott 1991) so namreč pokazale, da se učitelji v kompleksnih situacijah v razredu ne odločajo na podlagi prej nakopičenega teoretičnega znanja, ampak na podlagi tako imenovanega situacijskega razumevanja, praktičnega znanja, v veliki meri intuitivno. Kot poudarja B. Marentič Požarnik (2000a), je v aktivnost najboljših učiteljev vgrajeno bogastvo znanja v praksi (knowledge-in-action) in zato bi bilo tako pomembno doseči kritično maso praktičnih izkušenj med celotnim študijem in pri tem skrbeti za primerno stopnjevanost in raznolikost teh izkušenj. Kot je zapisano v *Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev* (2001, str. 62), profesionalizirani modeli izobraževanja učiteljev omogočajo razvoj široke izbire profesionalnih aktivnosti, ki jih učitelji prilagodijo posameznim udeležencem, ciljem, nalogam, vsebinam in situacijam. Razvoj teh dejavnosti terja široke temelje znanja ter usklajeno in koherentno prakso, ki naj (bodočim) učiteljem omogoča seznanjanje z učnimi situacijami, v katerih lahko povezujejo teorijo in kompetentno reflektivno delovanje.

3. Empirična raziskava

V okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol Učna praksa v vzgoji in izobraževanju 2006/2007, ki poteka na Pedagoški fakulteti v Mariboru, smo izvedli empirično raziskavo o kompetencah študenta, ki naj bi jih ta imel oziroma razvil po opravljanju pedagoške (učne) prakse.

3.1. Vsebinska opredelitev raziskave

Glede na teoretični del prispevka je bilo raziskovalno vprašanje usmerjeno v definiranje nabora kompetenc študentov – bodočih učiteljev s področja pedagoškega usposabljanja, in to s posebnim ozirom na praktično pedagoško usposabljanje.

Ciljna usmerjenost raziskave je bila ugotoviti:

- kolikšno pomembnost pripisujejo posamezni kompetenci, ki naj bi si jo pridobil oziroma razvil študent v času opravljanja pedagoške prakse, učitelji mentorji na eni in visokošolski učitelji na drugi strani ter
- razlike v ocenah pomembnosti posameznih kompetenc med učitelji (mentorji) in visokošolskimi učitelji.

3.2. Metodološka opredelitev raziskave

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

Vzorec. Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji mentorji študentom v času opravljanja pedagoške prakse ter visokošolski učitelji in sodelavci na fakultetah, ki izobražujejo učitelje v Sloveniji.

V raziskavi je sodelovalo 137 učiteljev – mentorjev različnih predmetnih področij (101 jih poučuje na osnovnih šolah, 36 pa na gimnazijah) in 94 visokošolskih učiteljev oziroma sodelavcev. Strukturo vzorca visokošolskih učiteljev in sodelavcev prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1: Struktura vzorca anketiranih visokošolskih učiteljev in sodelavcev

<i>Visokošolski učitelji in sodelavci</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
visokošolski učitelj predmetnih didaktik v programu Razredni pouk	9	9,6
visokošolski učitelj predmetnih didaktik v eno- ali dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programih	13	13,8
visokošolski učitelj strokovnih predmetov	40	42,6
visokošolski sodelavec (asistent) za predmetne didaktike v programu Razredni pouk	6	6,4
visokošolski sodelavec (asistent) za predmetne didaktike v eno- ali dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programih	9	9,6
visokošolski sodelavec (asistent) za strokovne predmete	17	18,1
Skupaj	94	100,0

Zaradi premajhnega vzorca posameznih skupin (npr. visokošolskih didaktikov, učiteljev strokovnih predmetov...) smo pri nadaljnji obdelavi visokošolske učitelje in sodelavce obravnavali kot eno skupino (v tabelah jih označujemo z *uni*). Prav tako smo vse učitelje – mentorje (ne glede na to, kaj in kje poučujejo) obravnavali kot eno skupino (v tabelah jih označujemo z *mentorji*).

Opis merskega instrumenta. V skladu z nameni kvantitativnega pristopa raziskave smo izdelali instrument za zbiranje podatkov – Anketni vprašalnik za učitelje mentorje in visokošolske učitelje. Ta je sestavljen iz treh delov. V uvodnem delu je predstavljen namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje in splošni podatki o anketirancu. Sledita dva vsebinska sklopa.

V prvem je sklop (29) petstopenjskih (deskriptivnih) ocenjevalnih lestvic, kjer smo anketirance spraševali po pomembnosti posamezne kompetence študenta. V drugem sklopu je 18 petstopenjskih (deskriptivnih) ocenjevalnih lestvic, kjer smo anketirance spraševali po pomembnosti posamezne kompetence učitelja mentorja.

Postopek zbiranja podatkov. Raziskava je potekala v juniju in juliju 2006. Na 27 osnovnih šol in 5 gimnazij, ki sodelujejo v projektu kot partnerske šole, smo poslali 300 anketnih vprašalnikov za učitelje, ki so mentorji študentom v času opravljanja pedagoške prakse, in jih prosili za sodelovanje. V predvidenem roku smo dobili vrnjenih 137 anketnih vprašalnikov, kar predstavlja 45,67-odstotno odzivnost.

Prav tako smo 400 anketnih vprašalnikov poslali visokošolskim učiteljem in sodelavcem na pedagoške fakultete v Ljubljani, Kopru, Mariboru in na filozofsko fakulteto v Ljubljano. Vrnjenih smo dobili 94 vprašalnikov, kar predstavlja 23,50-odstotno odzivnost.

Obdelava podatkov. Najprej smo podatke ocenjevalnih lestvic točkovali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer od ocene 1, ki je pomenila najnižjo oceno pomembnosti, do ocene 5, ki je pomenila najvišjo oceno pomembnosti.

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows (verzija 12). Uporabili smo Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med učitelji – mentorji in visokošolskimi učitelji.

3.3. Rezultati in interpretacija

Kompetence študentov smo razdelili v tri sklope: (1) kompetence, vezane na delo v razredu, (2) kompetence, vezane na delo izven razreda, (3) kompetence, vezane na njihovo lastno profesionalnost in poklicno rast.

Preglednica 2: Kompetence študentov, vezane na delo v razredu

<i>Študent naj bi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni rangi</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
poznal različne pristope, s katerimi ustvarja in ohranja pozitivno vzdušje v razredu, uni	uni 94 mentorji 137	159,56 86,11	-8,724	0,000
spodbujal in ohranjal motivacijo in zanimanje učencev	uni 94 mentorji 137	162,55 84,06	-9,171	0,000
napisal letno pripravo	uni 94 mentorji 137	149,37 93,11	-6,585	0,000
načrtoval učno uro in napisal pisno pripravo za izvedbo učne ure	uni 94 mentorji 137	113,09 118,00	-0,572	0,567

<i>Študent naj bi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni rangi</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
pozna podrobni učni načrt predmeta, ki ga študira	uni 94 mentorji 137	87,95 135,24	-5,727	0,000
izbral in si pripravil ustrezne didaktične pripomočke	uni 94 mentorji 137	107,98 121,50	-1,733	0,083
izbral ustrezne tehnike in načine poučevanja	uni 94 mentorji 137	146,95 94,76	-6,151	0,000
izvedel učno uro	uni 94 mentorji 137	122,54 111,51	-1,583	0,113
pozna različne oblike in načine preverjanja in ocenjevanja znanja	uni 94 mentorji 137	104,91 123,61	-2,224	0,026
zna oblikovati kriterije za ocenjevanje znanja	uni 94 mentorji 137	110,31 119,90	-1,148	0,251
pozna pristope in zakonitosti vodenja razreda	uni 94 mentorji 137	101,96 125,63	-2,866	0,004
uporabljal učno tehnologijo pri pouku	uni 94 mentorji 137	89,32 134,30	-5,653	0,000

Kot je razvidno iz preglednice 2, ni statistično značilnih razlik v mnenjih anketiranih učiteljev – mentorjev in visokošolskih učiteljev v presojanju pomembnosti naslednjih kompetenc: načrtovanja učne ure in pisanja letne priprave ($z = -0,572$, $P = 0,567$), izvedbe učne ure ($z = -1,583$, $P = 0,113$), oblikovanja kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja ($z = 1,148$, $P = 0,251$). Tendanca statistične značilnosti je izkazana pri izbiri in pripravi ustreznih didaktičnih pripomočkov ($z = -1,733$, $P = 0,083$). Pri vseh drugih kompetencah rezultati kažejo statistično značilne razlike med anketiranimi skupinami. Visokošolski učitelji pripisujejo večjo pomembnost, v primerjavi z učitelji – mentorji, priznavanju različnih pristopov za ohranjanje pozitivnega vzdušja v razredu ($z = -8,724$, $P = 0,000$), spodbujanju in ohranjanju motivacije pri učencih ($z = -9,171$, $P = 0,000$), pisanju letne priprave ($z = -6,585$, $P = 0,000$) in izbiri ustreznih tehnik in načinov poučevanja ($z = -6,151$, $P = 0,000$). Učitelji – mentorji pripisujejo, v primerjavi z visokošolskimi učitelji, večjo pomembnost: uporabi učne tehnologije pri pouku ($z = -5,653$, $P = 0,000$), poznavanju zakonitosti vodenja razreda ($z = -2,866$, $P = 0,004$) ter poznavanju različnih oblik, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ($z = 2,224$, $P = 0,026$).

Glede na rezultate lahko sklepamo, da visokošolski učitelji in sodelavci veliko pričakujejo od pedagoške prakse na šoli. Postavlja se vprašanje, ali praktično usposabljanje vidijo samo kot "nalogo" šole, medtem ko ostaja naloga fakultete posredovanje akademskih znanj. Kateri del anketirane populacije visokošolskih učiteljev in sodelavcev prednjači v tovrstnih pogledih, ni mogoče izluščiti, ker so

sodelovali tako tisti s področja študijsko specifičnih vsebin kot tudi visokošolski učitelji in sodelavci s področja pedagoško profesionalnega usposabljanja učiteljev (pedagoško-didaktično-psihološko področje).

Preglednica 3: Kompetence študentov, vezane na delo izven razreda, na šolo

<i>Študent naj bi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni rang</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
pozna značilnosti in način delovanja šole (projektne šole, delovanje aktivov, timov učiteljev)	uni 94 mentorji 137	79,44 141,09	-7,158	0,000
pozna šolsko zakonodajo	uni 94 mentorji 137	75,25 143,96	-7,917	0,000
pozna pomembno šolsko dokumentacijo (dnevnik, redovalnica, matični listi...)	uni 94 mentorji 137	91,88 132,55	-4,715	0,000
pozna letni delovni načrt šole	uni 94 mentorji 137	76,64 143,00	-7,662	0,000
pozna dejavnosti, ki potekajo na šoli poleg pouka (interesne dejavnosti, učna pomoč učencem...)	uni 94 mentorji 137	104,03 124,21	-2,385	0,017
pozna namen, področja dela in načine sodelovanja s šolsko svetovalno službo	uni 94 mentorji 137	105,84 122,97	-1,993	0,046
pozna namen, področja dela in načine sodelovanja z vodstvom šole	uni 94 mentorji 137	88,32 134,99	-5,407	0,000
pozna namen, področja dela in načine sodelovanja z učitelji	uni 94 mentorji 137	120,97 112,59	-0,987	0,324
pozna načine in oblike sodelovanja s starši	uni 94 mentorji 137	118,09 114,57	-0,414	0,679
pozna načine, s katerimi lahko prispeva k aktivnostim izven formalnega kurikula	uni 94 mentorji 137	106,42 122,57	-1,918	0,055
pozna funkcije, naloge razrednika	uni 94 mentorji 137	104,16 124,12	-2,328	0,020

Iz preglednice 3 je razvidno, da je statistično značilna razlika med anketiranimi visokošolskimi učitelji in sodelavci ter učitelji – mentorji izkazana pri poznavanju funkcij razrednika ($z = -2,328$, $P = 0,020$), poznavanju namena, področja dela in načinov sodelovanja z vodstvom šole ($z = -5,407$, $P = 0,000$), poznavanju namena, področja dela in načinov sodelovanja s šolsko svetovalno službo ($z = -1,993$, $P = 0,046$), poznavanju dejavnosti na šoli, ki potekajo poleg pouka ($z = -2,385$, $P = 0,017$), poznavanju letnega delovnega načrta šole ($z = -4,715$, $P = 0,000$), poznavanju šolske dokumentacije ($z = -4,715$, $P = 0,000$), poznavanju šolske zakonodaje ($z = -7,917$, $P = 0,000$) in poznavanju značilnosti in načina delovanja

šole ($z = -7,158$, $P = 0,000$). Tendence statistično značilnih razlik je izkazana še pri poznavanju načinov prispevanja k aktivnostim izven formalnega kurikulumu ($z = -1,918$, $P = 0,055$). V vseh primerih, kakor je razvidno iz povprečnih rangov, večjo pomembnost kompetencam študentov za delo izven razreda pripisujejo mentorji kot pa visokošolski učitelji in sodelavci.

Analiza rezultatov (preglednici 2 in 3) je pokazala, da anketirani visokošolski učitelji in sodelavci več pomembnosti kot mentorji pripisujejo neposrednemu delu v razredu, mentorji pa bi v primerjavi z visokošolskimi učitelji več pozornosti namenili tudi kompetentnosti študenta za delo, ki se nanašajo na šolo in družbo.

Preglednica 4: Kompetence študenta, vezane na njegovo lastno profesionalnost

<i>Študent naj bi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni rangi</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
poznal vire strokovne pomoči	uni 94 mentorji 137	111,44 119,13	-0,904	0,366
bil sposoben timskega dela	uni 94 mentorji 137	119,19 113,81	-0,636	0,525
pripravil svoj načrt profesionalnega razvoja	uni 94 mentorji 137	114,41 117,09	-0,313	0,755
bil sposoben kritično ovrednotiti svoje delo	uni 94 mentorji 137	130,29 106,19	-2,935	0,003
na podlagi mentorjeve analize in ocene ter lastne refleksije izboljševal svoje delo	uni 94 mentorji 137	136,21 102,14	-4,215	0,000
uporabljal informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) pri svojem strokovnem delu in za potrebe lastnega poklicnega razvoja	uni 94 mentorji 137	103,29 124,72	-2,576	0,010

Izkazano so statistično značilne razlike med anketiranimi visokošolskimi učitelji in sodelavci ter učitelji – mentorji pri postavkah: sposobnosti kritičnega vrednotenja lastnega dela ($z = -2,935$, $P = 0,003$) in na podlagi mentorjeve analize ter lastne refleksije izboljševati delo ($z = -4,215$, $P = 0,000$). Iz povprečnih rangov je mogoče razbrati, da temu še večjo pomembnost pripisujejo visokošolski učitelji in sodelavci kot pa učitelji – mentorji. Prav tako je statistično značilna razlika, izkazana pri uporabi IKT tehnologije za strokovno delo in lasten poklicni razvoj ($z = -2,576$, $P = 0,010$). Temu segmentu učitelji – mentorji pripisujejo večjo pomembnosti kot pa visokošolski učitelji in sodelavci.

Sklepamo lahko, da anketirani učitelji – mentorji širše doživljajo pedagoško delo in da je izobraževanje učiteljev na fakulteti usmerjeno bolj k načrtovanju in izvajanju samega pouka. Ob tem pa kaže opozoriti na rezultate raziskave, ki je bila

v letu 2005 opravljena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V raziskavo (Valenčič Zuljan, Vogrinc, 2005), v katero je bilo vključenih 361 pripravnikov in 331 mentorjev je bilo ugotovljeno, da je največji delež pripravnikov menil, da so potrebovali zelo veliko pomoči mentorja pri razvijanju naslednjih kompetenc: (1) ocenjevanje po jasno postavljenih kriteriji in standardih znanja ter sposobnost utemeljitve ocene, (2) razlaganje učne snovi, (3) pripravljanje na pouk, priprava didaktičnega materiala, (4) strokovno sodelovanje z drugimi učitelji, (5,5) poznavanje in razumevanje nacionalnega kurikulumu in ciljev, ki jih mora učitelj doseči pri svojem predmetu, in (5,5) ustrezno strukturiranje učne ure, razporeditev etap vzgojno- izobraževalnega procesa. Največji delež pripravnikov ocenjuje, da ni potreboval pomoči mentorja pri razvijanju naslednjih kompetenc: (1) obvladovanje vsebine predmeta poučevanja, (2) uporabljanja različnih računalniških programov in vrednotenja prispevka računalnika h kakovosti učenja in poučevanja, (3) organiziranje frontalnega pouka, (4) spodbujanje učenčeve aktivnosti, vprašanj, idej, razlag pobud, (5) organiziranje individualnega, samostojnega dela učencev (prav tam).

Največji delež mentorjev v omenjeni raziskavi (prav tam) ocenjuje, da pripravniki niso potrebovali njihove pomoči pri razvijanju naslednjih kompetenc: (1) organiziranje frontalnega pouka, (2) uporabljanje različnih računalniških programov in vrednotenje prispevka računalnika h kakovosti učenja in poučevanja, (3) analiziranje učinkovitosti pouka glede na postavljene učne cilje, (4) strokovno sodelovanje s šolsko svetovalno službo, (5) oblikovanje ustreznega razrednega in sodelovalnega vzdušja v razredu. Največji delež mentorjev pa ocenjuje, da so pripravniki potrebovali zelo veliko njihove pomoči pri razvijanju kompetenc s področja: izpolnjevanja učiteljevih administrativnih zadolžitev, discipliniranja učencev, reševanja vzgojnih in vedenjskih problemov, (3) ocenjevanja po jasno postavljenih kriterijih in standardih znanja ter sposobnost utemeljitve ocene, (4) prilagajanja pouka učencem z učnimi težavami, (5) oblikovanja ustreznega razrednega in sodelovalnega vzdušja v razredu (Valenčič Zuljan, Vogrinc, 2005).

Rezultati raziskave iz leta 2005 in rezultati naše raziskave nas opozarjajo, da je treba na razvoj in pristojnosti pri razvijanju kompetenc študentov – bodočih učiteljev gledati čimbolj celovito in okrepiti partnersko vlogo visokošolskih učiteljev ter sodelavcev in učiteljev mentorjev.

4. Sklep

Raziskava nam je omogočila vpogled v to, kakšno pomembnost dajejo visokošolski učitelji in sodelavci ter učitelji – mentorji kompetencam študentov, ki so vezane na delo v razredu, kompetencam študentov, ki so vezane na delo izven razreda, in kompetencam študentov, ki so vezane na njihovo lastno profesionalnost. Ugotovili smo, da v presojanju nekaterih kompetenc med učitelji – mentorji in

visokošolskimi učitelji in sodelavci statistično značilnih razlik ni, pri nekaterih kompetencah pa se v presojanju pomembnosti med njimi pojavljajo statistično značilne razlike. Nedvomno je pomembno, da si študent v okviru svojega diplomskega izobraževanja pridobi zadostno teoretično znanje iz stroke, ki jo bo poučeval. Enako pomembno pa je po mnenju anketiranih tudi, da si študent pridobi primerno pedagoško-psihološko znanje o značilnostih učenca, učnih metodah, ocenjevanju oziroma s samega področja pouka. Rezultati raziskave kažejo, da so učitelji – mentorji pomembno poudarili širino in kompleksnost dela učitelja v šolskem in širšem družbenem okolju. Zaznati je, da se spremembe učne prakse dogajajo v šolah, znotraj kolektivov in se tega učitelji – mentorji močneje zavedajo, kot je to zaznati pri anketiranih visokošolskih učiteljih.

LITERATURA

- Ažman, T. (2004). Profesionalni položaj in razvoj učitelja v sodobni šoli: dileme in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 220-235.
- Barr, R., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27(6), 13-25.
- Bauer, K.O. (1999). On Teacher's Professional Self. V: Lang, M. (ured.) *Changing Schools, Changing Practices: Perspectives of Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: IPN Garant Publ, 193-200.
- Bizjak, C. (1997). Prenova sistema pripravništva pedagoških delavcev v Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(5), 51-54.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London: Routledge.
- Cvetek, S. (2002a). Argumenti za prenovo izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 124-143.
- Cvetek, S. (2002b). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17(3/4), 125-139.
- Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54(3), 78-96.
- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 144-161.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 17, 86-108.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Polica Hypotheses From a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27(1) 5-16.
- Elliott, J. (1991). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. *UCET Annual Conference*.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hayon, L.K., Vonk, H.C., Fessler, R. (1993). *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Jurišević, M. (1997). Vloga pedagoške prakse v osebnostnem in strokovnem razvoju bodočih učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 158-165.
- Kalin, J. (2006). Učitelji in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 46-50.
- Key Competencies (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Kohonen, V., Ojanen, S. (1993). Facilitating Teacher Professionalism and Autonomy in Preservice Teacher Education through Portfolio Assessment. Prispevek, predstavljen na 18. letni konferenci ATEE, Lizbona.
- Marentič Požarnik, B. (1989). Usposabljanje, prirojeno učiteljem mentorjem. *Vzgoja in izobraževanje*, 20(3), 16-22.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Trendi v izobraževanju srednješolskih učiteljev v Evropi in pri nas. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(1), 19-25.
- Marentič Požarnik, B. (1997a). Pripravnštvo učiteljev po novem – po nepotrebnem zapravljenjena priložnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(2), 18-20.
- Marentič Požarnik, B. (1997b). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9-18.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4-11.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 27-32.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), 4-8.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction. University Tampere.
- Papotnik, A. (1997). Pedagoška praksa – kako jo ocenjujejo didaktiki. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(5), 14-20.
- Pušnik, M., Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), 9-18.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). Selekcija kandidatov za učiteljsko izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 21(4), 51-53.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(4), 9-13.
- Razdevšek Pučko, C. (1995). Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? *Vzgoja in izobraževanje*, 26(6), 3-7.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev? V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 19-29.
- Razdevšek Pučko, C. (2000a). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – I. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 15-22.
- Razdevšek Pučko, C. (2000b). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 21-29.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, (posebna številka), 52-74.
- Razdevšek Pučko, C., Tašanoska, A., Plevnik, T. (2003). Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev. Predavanje na konferenci Slovenija in skupni evropski cilj na področju izobraževanja in usposabljanja. Ljubljana (8.10.2003): CMEPIUS.
- Rowntree, D. (1994). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

40. Simons, R., Linden, J.J., Duffy, T. (2000). New Learning. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
41. Thiessen, D. (2000). A Skilful Start to a Teaching Career: A Matter of Developing Impactful Behaviors, Reflective Practices, or Professional knowledge. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 515-537.
42. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2005). Mentorjeva vloga pri spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika. V: Devjak (ur). Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
43. Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: Developing Competent Teachers. Germany: Hogrefe&Huber Publishers.
44. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Dr. Milena Ivanuš Grmek (1959), izredna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 428 04 04
E-mail: milena.grmek@uni-mb.si

Dr. Marija Javornik Krečič (1976), asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Vuhred 142, 2365 Vuhred, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 67
E-mail: marija.javornik@uni-mb.si

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

Mag. Eva Konečnik Kotnik (1973), asistentka za didaktiko geografije in družbeno geografijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Prešernova 5, 2380 Slovenj Gradec, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 88
E-mail: eva.konecnik@uni-mb.si

Dr. Andreja Drobnič Vidic

Odnos študentov do aktivnega pouka

Pregledni znanstveni članek

UDK 378.18

DESKRIPTORI: problemsko zasnovan študij, aktivne metode učenja, odnos do pouka

POVZETEK – Problemsko zasnovan študij (PBL) omogoča izpolnitev treh ključnih ciljev izobraževanja po bolonjski prenovi: razvoj uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT), privlačno in aktivno učno okolje ter krepitev vezi z delovnim okoljem. To inovacijo smo vnesli v pouk inženirske statistike. Z naključno izbrano skupino študentov izbranega študijskega programa na Univerzi v Ljubljani smo pri pouku inženirske statistike izvedli PBL, drugi študenti pa so imeli tradicionalni pouk statistike, kakršnega so izvajali do tedaj. Z vprašalnikom o odnosu do pouka smo ugotavljali, kakšna je bila dejanska razlika obeh vrst izvedenega pouka. Študenti so ocenili kakovost pouka, motivacijsko moč pouka, vzdušje pri pouku, aktivne metode pouka in ocenjevanje ter uporabnost znanja, dobljenega pri pouku, ki so ga bili deležni. Z analizo smo ugotovili, da so študenti, ki se učijo inženirsko statistiko s problemsko zasnovanim študijem, v večji meri deležni aktivnih metod pouka kot študenti, ki se učijo na tradicionalen način. Študenti pri PBL bolje vedo, kaj se od njih zahteva in bolj razvijajo komunikacijo, nastopanje in administrativno delo. V drugih karakteristikah pouka pa ni pomembnih razlik. Ocene študentov pa nakazujejo, da je PBL za učenje inženirske statistike zahteven, če študenti samostojnega dela in učiteljeve vloge usmerjevalca niso vajeni.

Author review

UDC 378.18

DESCRIPTORS: problem based learning, active learning, attitude to lessons

ABSTRACT – Problem based learning (PBL) enables the fulfilment of three key educational goals set by the Bologna reform: developing the use of information and communication technology (ICT), creating an attractive and active learning environment and strengthening the links with the working environment. This innovation has been implemented in the classes of engineering statistics. With a randomly chosen group of students of the corresponding study course at the University of Ljubljana we carried out problem based learning while their counterparts attended traditional statistics classes. With a questionnaire about their attitude to lessons we tried to find out the actual difference between the two approaches. The students were asked to assess the quality of the lessons and their motivational impact, the learning atmosphere, active learning methods, the evaluation and usefulness of the knowledge acquired in these classes. The analysis showed that PBL provides students with more active learning methods than the traditional approach. The students who are offered PBL know better what is required of them; they develop communication, public appearance and administrative work to a higher degree. No relevant differences were established in other study characteristics. The assessments by the students, however, point to the fact that PBL can be quite demanding if one is not used to working independently and that the role of the teacher in this method should purely be one of guidance.

1. Uvod

Naraščanje informacij in novega znanja nujno zahtevata poznavanje moderne informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) in pripravljenost na nenehno kakovostno strokovno izpopolnjevanje. Za izobraževanje na področju inženirstva

(in na mnogih drugih področjih) pa je pomembno sodelovanje z delovnim okoljem in industrijo. Prav ti cilji so za usposabljanje in izobraževanje v Evropi do leta 2010 (Mlačak, 2003) podani v bolonjski reformi, kjer so 13 specifičnih ciljev strnili v tri širše cilje: razvoj spretnosti in uporabe IKT (cilj 1), aktivno in kakovostno (vseživljenjsko) učenje in izobraževanje (cilj 2) ter povezanost izobraževanja z delovnim okoljem in Evropo (cilj 3). V času bolonjske prenove je torej izziv in priložnost, da poiščemo in podamo mladim način izobraževanja, ki bo omogočil pridobivanje novega znanja in tudi določenih veščin, ki jih bodo znali aktivirati tako na delovnem mestu kot v nadaljnjem izobraževanju in bodo to znanje znali samostojno nadgraditi. Način izobraževanja, ki ga bo izvajal učitelj, je seveda odvisen od ravni študija, programa, področja, ki ga poučuje, tehničnih možnosti in njegovih prepričanj. Četudi morda s cilji bolonjskega procesa preveč poudarjamo razvoj kompetenc (Kotnik, 2006), pa so za področje inženirstva poleg znanja v določeni meri pomembne tudi te.

Eden od načinov, kako doseči tako kakovostno izobraževanje, je problemsko zasnovan študij (ang. problem-based learning, kratica PBL), kjer študenti aktivno sodelujejo v izgradnji novega znanja (Cannon in Newble, 2000). Snov je predstavljena s problemi iz prakse ali realnimi problemi, ki jih ti pod vodstvom tutorjev in usmerjevalcev obravnavajo celovito in interdisciplinarno (Bound in Feletti, 1998).

Nekatere priznane evropske univerze imajo s PBL inovacijo pozitivne izkušnje: univerza v Maastrichtu na Nizozemskem (<http://www.ucm.nl/>), univerza v Manchesteru v Veliki Britaniji (<http://www.manchester.ac.uk/>), Tehnična katalonska šola v Barceloni v Španiji (<http://www.epsc.upc.edu/>) in univerza v Lundu na Švedskem (<http://www.lu.se/o.o.i.s/450>). Vse našete univerze izvajajo tudi inženirske študijske programe, kjer posebej poudarjajo pomen timskega dela. Ustreznost problemsko zasnovanega študija v inženirstvu (na področju izobraževanja tehnoloških ved) so potrdili v mnogih znanstvenih prispevkih s področja inženirskega izobraževanja (Woods, 1998; Perrenet in sod. 2000; Kellar in sod., 2000; Ditcher, 2001; Williams in Pender, 2001; Ribeiro in Mizukami, 2005).

Na maastrichtski univerzi PBL izvajajo na ravni celotne univerze (Moust in sod., 2005), čemur se je pri nas še najbolj približala novoustanovljena medicinska univerza v Mariboru (http://www.mf.uni-mb.si/program_studija.htm). Vendar lahko posamezni učitelji prilagodijo koncept problemsko zasnovanega študija pri enem ali več predmetih in ga izvajajo kot posebej prilagojen model. Na Slovenskem so tako visokošolski učitelji tujega jezika oblikovali model PBL pri učenju tujega strokovnega jezika (Drobnič Vidic, 2006). Študenti se učijo tujega jezika preko reševanja realnih, interdisciplinarnih problemov iz poklicne prakse v majhni skupini brez tutorjev, učitelj je usmerjevalec skupin, usmerja študente pri iskanju informacij iz različnih virov, ocenjuje tako znanje kot veščine.

Problemsko zasnovan študij je primeren tudi za učenje statistike za inženirje, saj je statistika "orodje" za reševanje problemov mnogih strokovnih področij in se

silovito razvija (Drobnič Vidic, 2006). Navedimo nekaj prednosti izvajanja pouka inženirske statistike s problemsko zasnovanim študijem.

Inženirska statistika povezuje matematiko, računalniška orodja z raznimi strokovnimi področji in tudi tujim jezikom, kajti hiter napredek nas sili k iskanju novosti iz različnih virov, veliko teh je v neslovenskem jeziku. Statistični problemi podirajo mejnike ločenih znanstvenih področij in zahtevajo interdisciplinarni pristop učenja, kar je značilno za problemsko zasnovan študij. Statistične probleme ponavadi težko rešuje en sam študent, ker je veliko različnega dela, od zbiranja in urejanja podatkov ali celo izvajanja meritev do računalniške obdelave podatkov, izvajanja statističnih hipotez ter prikazovanja interpretacije rezultatov, za kar je posebej potrebno poznavanje strokovnega področja, iz katerega je problem zastavljen. Potrebno je timsko delo in uporaba moderne tehnologije, kar je zopet karakteristika PBL inovacije. Statistika zahteva učenje z razumevanjem in matematično znanje, ki se zrcali v razumevanju raznih statističnih principov in statističnih testiranj, ki pa se jih študenti pogosto naučijo narobe ali jih napačno razumejo. Delo v skupini in izmenjava mnenj pri problemsko zasnovanem študiju omogoči zgodnje odkrivanje napak ali napačnih predstav. Osnove statistike študenti sicer v določeni meri spoznavajo nezavedno že v vsakdanjem življenju, kar jim pomaga, da lahko konstruktivistično zgradijo novo znanje na podlagi že prej pridobljenega znanja. Konstruktivizem se s PBL inovacijo lahko udejanja v celoti. Poleg osnovnega statističnega znanja se morajo študenti pri inženirski statistiki naučiti kakovostnega iskanja potrebnih informacij, njihove kritične selekcije in učinkovite obdelave z IKT. Hkrati se morajo naučiti kakovostne organizacije učinkovitega načina učenja, ki bo omogočil, da bodo znanje lahko koristno uporabili pri novih izzivih.

Na osnovi značilnosti problemsko zasnovanega študija smo izoblikovali model za poučevanje osnov inženirske statistike, ki se naslanja na tradicionalni kurikulum, a upošteva razmere, ki jih imamo na Univerzi v Ljubljani, ki je po številu študentov največja univerza v Sloveniji: slabšo opremljenost učilnic in okoli 30 do 40 študentov na skupino v letniku (Drobnič Vidic, 2006).

Model se razlikuje od modela PBL za učenje tujega strokovnega jezika predvsem v tem, da probleme *izoblikuje* sam učitelj statistike z *namenom*, da se študenti naučijo osnovnega statističnega razmišljanja in samostojnega reševanja statističnih problemov s pomočjo IKT. Ker je pri statistiki značilno, da se snov neprestano nadgrajuje, moramo to upoštevati tudi pri *oblikovanju problemov*. Najprej so problemi krajši, enostavnejši, bolj strukturirani, nato pa se težavnost stopnjuje. Zadnji problem v modelu je že podoben inženirskemu projektu. Različni problemi sprožijo učenje enake statistične snovi. Pri reševanju inženirskih problemov vse bolj v ospredje prihaja računalniško obdelovanje informacij. V začetnih fazah modela so problemi taki, da računalnik ni nujno potreben za njihovo reševanje, kasneje pa študenti rešujejo probleme, kjer je potrebna obdelava večje količine podatkov in je računalniška pomoč veliko bolj nujna. Tudi iskanje informacij je na začetku bolj usmerjeno s strani usmerjevalca, kasneje pa je iskanje informacij popolnoma

prepuščeno študentom. Na ta način se študenti zlogoma učijo samostojnega učenja in reševanja problemov s pomočjo različnih virov, česar našim študentom manjka. Grmek in Krečič (2006) sta namreč v raziskavi, v kateri so sodelovali slovenski gimnazijci prvih in četrtih letnikov, ugotovila, da karakteristike, ki kažejo na odprtost znanja, kot so na primer kritično razmišljanje ob učenju iz šolskih učbenikov, osebni pogled na snov, povezava snovi z drugimi področji in predmeti ter lastne inovacije in ideje dijakov, s pripravo na maturo upadajo.

2. Raziskava

Da bi ugotovili, ali je model problemsko zasnovanega študija za učenje inženirske statistike ustrezen in če daje boljše rezultate od tradicionalnega načina pouka z osrednjo metodo predavanja, smo izvedli pedagoški eksperiment.

Vse redno vpisane študente drugega letnika Oddelka za tehniško varnost na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo (OTV FKKT) Univerze v Ljubljani smo naključno razdelili v dve enako veliki skupini:

- eksperimentalno skupino (ES) z $n = 38$ študenti, ki so se učili po modelu PBL inovacije in
- kontrolno skupino (KS) z $n = 38$ študenti, ki so imeli tradicionalni način pouka.

Na izbranem oddelku so bili namreč v času reorganizacije študijskega programa pripravljene povezati nekatere predmete in izpeljati problemsko zasnovan študij z naključno izbranimi skupinama študentov.

Poleg preverjanja znanja in razvoja določenih veščin smo želeli tudi ugotoviti, kakšen je pri študentih obeh primerjalnih skupin odnos do izvedenega pouka. Mnogi študenti, vključeni v raziskave o PBL inovaciji, so ocenili, da je PBL za študente prijetna izkušnja, da je delo bolj zabavno, manj monotono (Schwartz in sod., 2001); da imajo študenti pri PBL več notranje motivacije in pridobijo več veščin za samostojno učenje in delo kot tisti, ki se učijo na tradicionalni način (Sungur in Tekkaya, 2006). Na podlagi tuje literature smo zato postavili raziskovalno hipotezo:

Pri študentih, ki se učijo s problemsko zasnovanim študijem, je odnos do pouka statistike ugodnejši kot pri študentih, ki se učijo na tradicionalni način.

2.1. Primerjava izvedbe obeh načinov pouka v eksperimentu

Opišimo bistvene razlike v izvedbi obeh načinov pouka inženirske statistike, ki je potekal po dve uri tedensko celoten letni semester. Ker smo morali imeti enoten ocenjevalni sistem za obe primerjalni skupini kljub tako različnim načinom poučevanja, smo morali pouk v obeh primerjalnih skupinah nekoliko prilagoditi.

Pri obeh načinih pouka je bil enak snovni razpored s sedmimi statističnimi poglavji. Skupini sta izvajali pouk istočasno v sosednjih predavalnicah, študenti ES so imeli na voljo tudi računalniško učilnico. Obe primerjalni skupini sta dobili zaporedoma pet problemov, ki so bili vezani na določeno statistično snov. Študenti ES so probleme reševali v skupinah po pet študentov, probleme so dobili na začetku obravnavane snovi, preko problema so se snovi šele učili. Usmerjevalec jih je pri uvodnih dveh poglavjih naučil samega procesa reševanja problema in dela v skupinah, nato jih je pri reševanju nadaljnjih problemov v skupinah usmerjal pri delu. Pri vsakem problemu je skupinam študentov dal povratno informacijo o pomanjkljivostih in prednostih posameznih članov skupine in o uspešnosti pri reševanju. Študenti so v skupini sami organizirali delo, se dogovarjali o možnih rešitvah, si razdelili naloge. Študenti KS so probleme reševali posamično, dobili pa so jih ob koncu obravnavane snovi. Izvajalec pouka je z njimi prej vadil teoretične naloge. Zadnji, najdaljši problem, imenovan projektna naloga, so študenti obeh primerjalnih skupin dobili istočasno. V njem se je zrcalila večina prej obravnavane snovi. Vsaka skupina študentov iz ES je dobila drugačen problem, katerega rešitev in delo so javno predstavili in zagovarjali. Študenti KS pa so enake probleme reševali posamično, po pet študentov je dobilo enak problem in ga posamično zagovarjalo.

Reševanje realnih interdisciplinarnih problemov študentov KS je pomenil že vnašanje PBL inovacije v tradicionalni pouk, prav tako ocenjevanje, sestavljeno iz več komponent, s katerimi smo merili znanje in procesne veščine, kar je značilno za problemsko zasnovan študij. Študenti obeh primerjalnih skupin so zaradi raziskave pisali uvodno uro test o statističnem predznanju, ob koncu pouka pa pregledni test o osnovnem statističnem znanju, kar je značilnost tradicionalnega preverjanja znanja. Za vsakim uporabnim problemom so študenti dobili pisno povratno informacijo o uspešnosti reševanja problema in o pomanjkljivostih.

Študenti ES so morali oddati portfelj – študentovo mapo, ki je vsebovala poleg reševanja vseh problemov tudi zapisnike sestankov o delu, samoocene in ocene kolegov pri delu v skupinah, popravke problemov, prijavo projekta, projekt in predstavitev. Mapa je odražala posameznikovo delo in napredek v znanju statistike kot tudi raznih veščin. Zagovor projektne naloge je bil tudi del celotne ocene.

2.2. Analiza razlik o odnosu do pouka

Z vprašalnikom o odnosu do pouka smo želeli ugotoviti, ali imajo študenti ES boljši odnos do pouka statistike kot študenti v KS, ali študenti obeh skupin dejansko občutijo razlike med obema načinoma pouka. Vprašalnik je bil sestavljen iz 19 izjav (in njihovih nasprotnih izjav). Med nasprotnima izjavama je bila sedem stopenjska ocenjevalna lestvica. Vključili smo izjave, ki se nanašajo na kakovost pouka, motivacijsko moč in metodiko pouka in v katerih naj bi bile na podlagi teoretičnih lastnosti iz tuje literature pomembnejše razlike med problemsko zasnovanim

študijem in tradicionalnim poukom. Podatke smo obdelali s programskim paketom Microsoft Excel 2003, ki so ga uporabljali pri pouku tudi študenti, preverili pa s programskim paketom SPSS 14.0.

Mnenje o *kakovosti pouka*, ki so ga bili študenti inženirske statistike deležni, so podali z ocenami pri izjavah 1, 2 in 3 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 1: "Pouk je bil jasen in razumljiv. – Pouk je bil nejasen in težko razumljiv."
- izjava 2: "Pouk je bil raznolik. – Pouk je bil monoton."
- izjava 3: "Tempo pouka mi je ustrežal. – Tempo pouka mi ni ustrežal."

Mnenje o *motivacijski moči pouka* so študenti podali z ocenami pri izjavah 4, 5 in 9 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 4: "Udeležba pri pouku mi je koristila. – Z udeležbo pri pouku sem zapravljaj čas."
- izjava 5: "Pouk me je motiviral za delo. – Pouk me ni motiviral za delo."
- izjava 9: "Problemi s področja statistike v varnosti pri pouku so me pritegnili. – Problemi s področja statistike v varnosti pri pouku me niso pritegnili."

Občutke o odnosu do profesorja in o vzdušju pri pouku so študenti podali z ocenami pri izjavah 11 in 12 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 11: "Všeč mi je bil odnos profesorja do študentov. – Odnos profesorja do študentov mi ni bil všeč."
- izjava 12: "Vzdušje pri pouku je bilo dobro. – Vzdušje pri pouku je bilo slabo."

Mnenje o *aktivnih metodah pouka* so študenti podali z ocenami pri izjavah 7, 8, 10, 15, 16 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 7: "Pri pouku sem lahko izboljšal komunikacijo, nastopanje, administrativna dela. – Pri pouku nisem mogel izboljšati komunikacije, nastopanja, administrativnih del."
- izjava 8: "Pouk smo oblikovali tudi študenti s kreativnim delom. – Pouk je vodil profesor."
- izjava 10: "Pri pouku sem lahko aktivno sodeloval. – Pouk sem lahko le pasivno spremljal."
- izjava 15: "Statistične probleme je bolje reševati skupaj z nekaterimi sošolci. – Statistične probleme je bolje reševati samostojno."
- izjava 16: "Pri pouku sem lahko uporabil računalnik. – Pri pouku uporaba računalnika ni bila možna."

Mnenje o *ocenjevanju pri pouku* so študenti podali z ocenami pri izjavah 13 in 14 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 13: "Vedel sem, kaj se od mene zahteva. – Nisem vedel, kaj se od mene zahteva."
- izjava 14: "Ustreza mi ocenjevanje znanja in dela. – Ustreza mi ocenjevanje z izpitom."

Mnenje o *uporabnosti znanja*, ki so ga študenti pridobili pri pouku, so podali pri izjavah 6 in izjava 18 (in njihovih nasprotnih izjavah):

- izjava 6: "Pri pouku sem pridobil uporabno znanje. – Pri pouku sem pridobil teoretično znanje."
- izjava 18: "Statistično znanje, ki sem ga pridobil, bom lahko koristno uporabil. – Pridobljeno – statistično znanje bom le težko kje uporabil."

Izjavo 17: "Računalnik pri statistiki je koristen. – Računalnik pri statistiki ni koristen." smo uporabili za ugotavljanje povezanosti z izjavo 16 glede možnosti in smiselnosti uporabe računalnika pri pouku. Izjava 19: "Takšnega načina pouka bi si še želel. – Želel bi si drugačnega načina pouka." pa je bila nekako povzetek ali sinteza ocen predhodnih izjav.

Pri izpolnjevanju vprašalnika je študent s križcem označil, h kateri izjavi se nagiba in kako močno je njegovo strinjanje z izjavo. Pri vsakemu paru izjav smo študentu dali oceno 3, če je bil križec na grafični lestvici najbližje izjavi, ki je po našem mnenju ugodna za pouk (imenovani v nadaljevanju "pozitivna" izjava), nato 2, če križec ni bil čisto blizu, nato 1, če je bil križec še na strani "pozitivne" izjave, a blizu sredini. Če se študent ni mogel odločiti med izjavama in je bil križec na sredi grafične lestvice, smo dali oceno 0, če pa se je nagibal k izjavi, ki po našem mnenju za pouk ni ugodna, smo določili po vrsti oceno -1, -2 oziroma -3. Zadnjo oceno je študent dobil, če je postavil križec najbližje "negativni" izjavi. V prispevku smo pozitivne izjave navedli najprej, v vprašalniku pa so bile pozitivne izjave enkrat na levi, drugič na desni strani ocenjevalne lestvice.

Vprašalnik so izpolnili študenti, ki so prisostvovali zadnji uri pouka v obeh primerjalnih skupinah. Izpolnilo ga je 26 študentov iz ES in 19 študentov iz KS.

V ES in v KS smo pri vsakem paru izjav določili povprečno vrednost ocen, ki so jih podali študenti. Le pri izjavi 6 so se študenti vsake skupine v povprečju bolj nagibali k negativni izjavi, saj smo snovalci vprašalnika kot pozitivno izjavo navedli, da študenti pri pouku pridobijo uporabno znanje. Študenti pri obeh skupinah so v povprečju menili, da je pri pouku pridobljeno znanje bolj teoretično in ne uporabno. Toda študenti, ki so označili, da je znanje bolj teoretično, so se v večini hkrati strinjali z izjavo 18, da bodo pridobljeno znanje lahko koristno porabili. Takih študentov je bilo kar 62 odstotkov od vseh, ki so izpolnjevali vprašalnik. Pojem uporabno znanje namreč res ni nasproten pojmu teoretično znanje, tako da so imeli študenti morda v mislih praktično znanje, ki ga lahko dobijo pri predmetih, kjer imajo praktične laboratorijske vaje.

Pri drugih izjavah (in njihovih nasprotnih parih) je bilo povprečje ocen v ES in KS pozitivno. Študenti so se torej pri vseh drugih izjavah v povprečju nagibali k pozitivnim izjavam o pouku, ki so ga imeli. Pri dvanajstih izjavah je bilo povprečje študentov ES večje kot pri študentih v KS. Standardni odklon je bil v obeh skupinah večinoma nekaj več kot 1.

2.2.1. Analiza posameznih izjav o pouku

Da bi ugotovili, ali način pouka (problemsko zasnovan študij oziroma tradicionalni pouk) vpliva na razpored ocen študentov pri posameznih izjavah (in njihovih nasprotnih izjavah), smo pri vsaki izjavi primerjali razpored ocen od -3 do +3 v sedem stopenjski ocenjevalni lestvici med študenti ES in KS. Ker pa se je večina ocen nagibala bolj k pozitivnim ocenam in je bilo negativnih ocen malo, so teoretične frekvence v skoraj vseh primerih dosegale prenizko vrednost za izpolnitev pogojev testa o neodvisnosti (Sagadin, 2003, str. 311). Zato smo raje izvedli χ^2 -test za razpored ocen od 3 do -1 v petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vrednosti statistične analize so skupaj z vrednostmi t-testa podane v tabeli.

Tabela 1: Rezultati preizkusa statistične pomembnosti razlik v porazdelitvi ocen in med vzorčnima aritmetičnima sredinama ocen pri izjavah o odnosu do pouka

Izjava	Statistični preizkus	Stopnja prostosti df	Testna statistika t	p vrednost
1	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 41	7,626 0,568	0,106 0,127
2	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 41	2,789 0,115	0,594 0,909
3	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 41	1,222 0,314	0,874 0,755
4	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	3 42	2,012 -1,584	0,570 0,121
5	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 35	4,262 -0,523	0,372 0,605
6	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	4 43	2,516 0,628	0,642 0,533
7	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 39	12,09 1,730	0,017 0,092
8	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 37	2,823 1,342	0,588 0,188
9	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 42	7,426 -1,252	0,115 0,218
10	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	3 32	1,265 0,883	0,738 0,384
11	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	3 42	4,955 -0,647	0,175 0,521

Izjava	Statistični preizkus	Stopnja prostosti df	Testna statistika t	p vrednost
12	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 40	3,896 -1,367	0,420 0,179
13	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 42	10,26 2,393	0,036 0,021
14	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 42	2,368 -0,650	0,668 0,519
15	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 38	2,709 1,176	0,608 0,247
16	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	3 30	1,549 1,232	0,671 0,227
17	χ^2 -test o neodvisnosti† dvostranski t-test	3 30	2,455 0,741	0,483 0,465
18	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 31	2,727 0,056	0,604 0,956
19	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	4 40	1,547 -0,930	0,818 0,358

Pri izjavah z znakom † razpored ocen ni izpolnjeval pogojev za χ^2 -test, da mora biti največ ena petina teoretičnih frekvenc manjših od 5 in nobena manjša od 1 (Sagadin, 2003, str. 311). Zato smo morali razpored izjav pri teh še enkrat popraviti. Pri izjavi 6 (‡) pa smo združili ocene pri pozitivni izjavi in ohranili razpored za negativne ocene.

Rezultati kažejo, da pri večini izjav razpored ni odvisen od načina izvedenega pouka. Izjemi sta dve izjavi. Pri izjavi 7: "Pri pouku sem lahko izboljšal komunikacijo, nastopanje, administrativna dela." in njeni nasprotni izjavi je razpored ocen odvisen od tega, ali so ocenjevali študenti, ki so imeli problemsko zasnovan študij, ali študenti, ki so imeli tradicionalen način pouka ($\chi^2 = 12,09$, df = 4, p = 0,017). Prav tako smo pri izjavi 13: "Vedel sem, kaj se od mene zahteva." in njeni nasprotni izjavi ugotovili, da je razpored ocen odvisen od tega, ali so ocenjevali študenti s problemsko zasnovanim študijem ali študenti s tradicionalnim načinom pouka ($\chi^2 = 10,26$, df = 4, p = 0,036).

Za primerjavo velikosti povprečnih ocen posameznih izjav med primerjalnima skupinama smo izvedli tudi t-test, kjer smo vrednosti sedem stopenjske grafične lestvice šteli kot intervalno spremenljivko. Zopet smo zavrnili le ničelno hipotezo pri izjavi 13, izjava 7 pa je imela stopnjo statistične pomembnosti v tabeli 1 takoj za njo. Ker sta bili povprečji ocen pri obeh izjavah boljši pri študentih, ki so izvedli problemsko zasnovan študij, lahko zaključimo, da so študenti, ki so se učili po novem modelu pouka, bolje

vedeli, kaj se od njih zahteva, in da so izboljšali komunikacijo, nastopanje, administrativna dela v večji meri, kot študenti, ki so se učili na tradicionalen način. Pri drugih 17 izjavah pa razlike niso bile statistično značilne.

2.2.2. Analiza sklopov izjav o pouku

Izjave o pouku smo analizirali tudi po sklopih, v katerih smo predstavili že osnovne podatke: kakovost pouka, motivacijska moč pouka, občutki pri pouku, aktivne metode pouka, ocenjevanje pri pouku in uporabnost znanja, dobljenega pri pouku. Pri vsakem študentu smo izračunali vsoto ocen tistih izjav, ki so se nanašale na posamezni sklop. Za dobljene vrednosti smo izračunali osnovne statistične parametre, nato pa smo ugotavljali, ali so posamezne komponente odvisne od načina izvedbe pouka, in seveda, v katerih komponentah je posamezna izvedba pouka (tradicionalni ali problemsko zasnovan) boljša tudi v praksi.

Osnovni statistični parametri in rezultati statističnih preizkusov so v naslednji tabeli.

Tabela 2: Rezultati preizkusa statistične pomembnosti razlik v porazdelitvi ocen in med vzorčnima aritmetičnima sredinama ocen pri sklopih izjav o odnosu do pouka

Vsota izjav za karakteristike	Statistični preizkus	μ	σ	Prostostna stopnja df	Testna statistika t	p vrednost
Kakovost pouka	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	3,58 2,58	2,386 2,912	4 34	4,134 1,224	0,338 0,230
Motivacijska moč pouka	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	3,96 5,32	3,388 3,367	4 39	5,082 -1,330	0,279 0,192
Občutki pri pouku	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	2,92 3,79	2,667 2,043	4 43	1,982 -1,230	0,739 0,224
Aktivne metode pouka	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	7,69 4,74	4,654 4,227	4 41	8,046 2,219	0,090 0,032
Ocenjevanje pri pouku	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	1,81 1,11	3,112 2,726	4 42	2,935 0,804	0,569 0,426
Uporabnost znanja	χ^2 -test o neodvisnosti dvostranski t-test	0,38 0,11	1,745 1,792	4 38	6,918 0,522	0,140 0,605

Negativni predznak testne statistike t pri motivacijski moči pouka in občutkih pri pouku kažejo, da sta bila motivacijska moč pouka in občutki pri pouku pri študentih KS bolje ocenjeni kot pri ES, druge komponente pa so bolje ocenili študenti iz ES. Rezultati kažejo, da je statistično pomembna razlika le v aktivnih

metodah pouka. Ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin smo pri oceni za aktivne metode pouka zavrnili na stopnji tveganja, manjši od 0,05 ($t = 2,219$, $df = 41$, $p = 0,032$). Ker smo pri študentih ES dobili povprečno vrednost 7,69, pri študentih KS pa 4,74, lahko zaključimo, da je bila ocena za aktivne metode pouka pri študentih ES statistično značilno boljša (višja) kot pri študentih KS. Tudi pri razporedu ocen v obeh skupinah so bile pri tem sklopu razlike največje. Po ocenah študentov so aktivne metode pouka pri problemsko zasnovanem študiju za poučevanje statistike boljše, bolj uporabljene kot pri tradicionalnem načinu pouka. Pri ocenah po drugih sklopih o kakovosti pouka, motivacijski moči pouka, občutkih pri pouku, ocenjevanju in uporabnosti znanja, dobljenega pri pouku, pa s t-testom oziroma s χ^2 -testom nismo ugotovili statistično pomembnih razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino. Po ocenah študentov lahko zaključimo, da so aktivne metode pouka pri problemsko zasnovanem študiju za poučevanje inženirske statistike boljše od aktivnih metod pri tradicionalnem načinu pouka.

2.2.3. Analiza sintezne izjave

Pri izjavi 19 so študenti podali oceno o tem, ali bi si pouka, kakršen se je v skupini izvedel, še želeli ali bi si želeli drugačnega načina pouka. Ocena je bila nekako sinteza ocen predhodnih izjav, ki so jih študenti podali v vprašalniku o odnosu do pouka.

Ugotovili smo, da med primerjalnima skupinama ni statistično pomembnih razlik v ocenah, ki so jih študenti podali v tej izjavi. Povprečje je bilo obakrat na pozitivni strani grafične lestvice, torej so si študenti v povprečju želeli pouka, kakršnega so bili deležni.

Da bi preverili, ali je šlo za odvisnost ocen prejšnjih izjav in ocene v sintezni izjavi 19, smo pri vsakem študentu izračunali aritmetično sredino ocen pri izjavah od 1 do 18 in rezultat zaokrožili na celo število. Tako smo za vsakega od 45 študentov, ki so izpolnili vprašalnik pri obeh skupinah, dobili *skupno oceno za prvih 18 izjav*. Pearsonov korelacijski koeficient med skupno oceno za prvih 18 izjav in sintezno oceno pri izjavi 19 je znašal $r = 0,71$. Ker je uporaba Pearsonovega korelacijskega koeficienta zaradi ocen, dobljenih z grafično lestvico, nekoliko vprašljiva, smo izračunali še korelacijsko razmerje. Korelacijsko razmerje za vsoto izjav od 1 do 18 in sintezno izjavo 19 je znašalo $r_{xy} = 0,77$.

Skupno oceno za prvih 18 izjav in sintezno oceno 19 smo nato razporedili v pet stopenjsko ocenjevalno lestvico in preizkusili hipotezo o neodvisnosti med izjavami v vprašalniku in sintezno izjavo. Ničelno hipotezo o neodvisnosti smo na stopnji tveganja, manjši od 0,05, zavrnili in sprejeli alternativno hipotezo, da sta oceni odvisni ($df = 4$, $\chi^2 = 21,562$, $p < 0,001$). Poenostavljeno bi lahko rekli, da je bila sintezna ocena odvisna od ocen posameznih segmentov izvedbe pouka. Če so študenti podali pozitivne ocene za posamezne elemente pouka, so tudi pri zadnji sintezni izjavi 19 ocenili, da bi si takega načina pouka želeli še vnaprej. Povezanost kaže na dobro zanesljivost vprašalnika o odnosu do pouka.

2.3. Vzroki za majhne razlike v analizi izjav o odnosu do pouka

Opisali bomo vzroke, ki so po našem mnenju prispevali k majhnim razlikam v ocenah pri vprašalniku o odnosu do pouka med eksperimentalno in kontrolno skupino:

- tradicionalni pouk je imel segmente problemsko zasnovanega študija,
- vprašalnik o odnosu do pouka ni bil izročen ob najprimernejšem času,
- preobremenitev šibkejših študentov pri problemsko zasnovanem študiju zaradi izvedbe eksperimenta,
- slabše sestavljen vprašalnik o odnosu do pouka, ki ga nismo preizkusili.

1. Tradicionalen način pouka smo zaradi enotnosti pogojev pri ocenjevanju študentov morali nekoliko spremeniti. Vsak študent KS je dobil projektno nalogo, kar pri tradicionalnem pouku ne zasledimo pogosto. Tako so se tudi študenti KS srečali z realnimi problemi iz prakse. Pri tradicionalnem pouku, kjer prevladuje metoda predavanja, naj bi učitelj (s podporo študentov) reševal predvsem teoretične naloge, ki se preverjajo ob koncu predmeta z izpitom. Ocenjevanje študentov KS pa je bilo večplastno. Zaradi vsega tega je imel tradicionalni pouk že nekaj lastnosti problemsko zasnovanega študija.

2. Ker so vprašalnik o odnosu do pouka izpolnjevali ob zaključku projektne naloge, so vprašalnik izpolnili le študenti, ki so reševali vse probleme in tudi zadnjo projektno nalogo. Vprašalnik je izpolnilo 26 študentov iz ES in le 19 študentov iz KS. Morda bi bili rezultati vprašalnika drugačni, če bi izpolnjevalo vprašalnik enako število študentov, torej še 7 študentov iz KS, ki niso uspeli rešiti projektne naloge. Vzrok za prekinitev sodelovanja pri pouku je bil namreč lahko tudi slabši odnos do pouka, toda tega stališča ti študenti niso podali, saj vprašalnika niso reševali.

3. Ob koncu semestra je bilo s strani malo manj uspešnih študentov ES slišati pripombe, da je bilo delo prenaporno. Poleg testov so reševali še naloge, namenjene samostojnemu učenju, nato so morali izdelati še projektno nalogo in jo zagovarjati, na zagovor pa so se morali študenti ES posebej pripraviti. Poleg tega je bila za te študente potrebna še samoocena in kolegijsko ocenjevanje pa pisanje zapisnikov, prijava projekta in izpolnjevanje vprašalnikov. Zaradi izvedbe eksperimenta v raziskovalne namene sta bila uvodno in zaključno testiranje ter dva vprašalnika dodatna obremenitev študentov pri problemsko zasnovanem študiju. Študenti KS večine vprašalnikov niso imeli, niso imeli prijave projekta, pisanja zapisnikov in javnega zagovora projektne naloge. Zato so bili nekoliko manj obremenjeni.

4. Zagotovo je k neizrazitim razlikam v ocenah izjav v odnosu do pouka med eksperimentalno in kontrolno skupino prispevalo tudi dejstvo, da vprašalnika o odnosu do pouka nismo imeli možnosti preizkusiti. Zato tudi nismo odkrili nekaj napak, ki smo jih ugotovili šele pri analizi. Ker smo želeli celoten vprašalnik strniti na en list, pri nekaj izjavah nismo bili dovolj natančni. Pri pozitivni izjavi 14: "*Ustreza mi ocenjevanje znanja in dela*" študenti morda niso najbolje vedeli, kakšno naj bi

bilo to ocenjevanje. Prav tako so različno razumeli besedo pouk. Pri izjavi 16: "*Pri pouku sem lahko uporabil računalnik.*" so mnogi študenti KS odgovorili, da so ga lahko uporabili, pa čeprav te možnosti niso imeli. Lahko pa so oddali naloge z računalniško obdelavo, kar je marsikdo tudi storil (seveda je računalnik uporabljal doma ali v šolski učilnici izven rednih ur pouka). Izjava 9 o problemih bi verjetno pokazala razlike v obeh načinih pouka le, če tradicionalnega pouka ne bi spremenili. Tako pa so študenti obeh skupin dobili enake uporabne in praktične probleme, ki so jih pritegnili v obeh skupinah.

3. Sklep

Problemsko zasnovan študij velja za način učenja, ki daje boljše rezultate pri razvijanju mnogih veščin (kompetenc), predvsem za razvoj zmožnosti samostojnega učenja in dela, v samem znanju pa ni bistvenih razlik v primerjavi s tradicionalnim poukom (Dochy in sod., 2003). V raziskavi, ki smo jo izvedli s študenti izbranega izobraževalnega programa, so študenti, ki so se učili s problemsko zasnovanim študijem, potrdili napredek v veščinah za samostojno učenje in delo. Z analizo testov o statističnem predznanju in osnovnem statističnem znanju pa smo ugotovili, da ni pomembnih razlik v izkazanem končnem osnovnem znanju študentov obeh primerjalnih skupin, a so študenti s problemsko zasnovanim študijem pokazali statistično značilno boljši napredek v statističnem znanju kot študenti, ki so se učili na tradicionalni način. Prav tako so pokazali večje uporabno znanje, ki smo ga ugotavljali s projektnimi nalogami. Študenti so v sklopu raziskave pozitivno ocenili delo v skupinah in iskanje informacij ter učenje in reševanje statističnih problemov s pomočjo računalnika. Le 8 odstotkov študentov, ki so se učili s problemsko zasnovanim študijem, je izjavilo, da bi v bodoče imeli raje tradicionalni pouk brez skupinskega dela in dela z IKT.

V prispevku smo se osredotočili na to, kakšno razliko med problemsko zasnovanim študijem in tradicionalnim poukom zaznajo študenti, v katerih karakteristikah pouka študenti občutijo bistvene razlike. Z vprašalnikom o odnosu do pouka smo ugotavljali, kakšne so razlike med izvedenim problemsko zasnovanim študijem in tradicionalnim poukom inženirske statistike.

Študenti so v povprečju obe izvedbi pouka pozitivno ocenili. Velikih razlik v ocenah ni bilo. Od 19 izjav smo le pri dveh potrdili statistično pomembno razliko v ocenah, pri drugih pa ne. Ocena izjave 13 o tem, da študenti vedo, kaj se od njih zahteva, je bila odvisna od vrste izvedenega pouka, prav tako ocena izjave 7 o razvoju komunikacijskih veščin. Študenti so menili, da so komunikacijo, nastopanje in administrativna dela razvili v večji meri pri problemsko zasnovanem študiju. Pri sedmih izjavah je bila povprečna ocena študentov kontrolne skupine (KS) še celo bolj na strani pozitivne izjave kot pri študentih eksperimentalne skupine (ES).

Ko smo ugotavljali razlike v ocenah po sklopih izjav med obema skupinama, se je izkazalo, da je statistično pomembna le ocena o aktivnih metodah pouka v korist ES, torej skupine študentov, ki so imeli problemsko zasnovan študij. S takim študijem izvajamo aktivne metode pouka v večji meri kot pri tradicionalnem pouku; saj v povprečju omogočamo študentom več aktivnega sodelovanja, kreativnega dela, dela v skupinah z drugimi sošolci, uporabe računalnika, komunikacije in javnega nastopanja kot pa pri tradicionalnem pouku.

Ocene pa so dale še nekaj drugih ugotovitev. Študenti s tradicionalnim poukom inženirske statistike so nekoliko bolje ocenili motivacijsko moč pouka, tako korist udeležbe pri pouku, motivacijo za delo kot tudi motivacijo, ki so jo dobili z reševanjem uporabnih problemov. Drugačna spoznanja sta predstavila Sungur in Tekkaya (2006), ki sta jih dobila na podlagi analize sedem stopenjskega samoevalvacijskega vprašalnika, zastavljenega srednješolcem biologije. Vzrok bi lahko pripisali zahtevnosti pouka problemsko zasnovanega študija pri inženirski statistiki. Za nekatere študente ES je bil namreč (po njihovih komentarjih in opombah sodeč) tak način pouka prezahteven. Ti študenti so morda tudi zapisali, da jim udeležba pri pouku ni toliko koristila, saj niso reševali podobnih nalog, kakršne bi potem dobili za izpit. Takega dela so bili namreč vajeni pri tradicionalnem pouku. Študent iz ES je pri izvajanju novega načina pouka dejal, da bi s toliko vloženega dela in učenja, kot ga je vložil pri problemsko zasnovanem študiju, z lahkoto in mnogo prej opravil zaključni izpit, kakršnega je bil vaju pri drugih predmetih. Seveda pa se je izkazalo, da so študenti ES pridobili statistično značilno boljše osnovno in uporabno statistično znanje kot študenti KS.

Tudi občutki o vzdušju pri pouku in o odnosu do učitelja so bili nekoliko boljši pri študentih KS. Pri tradicionalnem pouku je bil odnos klasičnega učitelja nekoliko boljši kot vloga usmerjevalca pri problemsko zasnovanem študiju. Take vloge študenti niso vajeni. Študenti raje vidijo, da jim učitelj vse informacije "prinese na pladnju", da jim odgovori na vsa vprašanja, kot pa, da se morajo do spoznanj dokopati sami. Tudi izvajalec pouka se je v vlogi usmerjevalca znašel prvič, in ocene morda kažejo, da bi se moral v tej vlogi tutorja in usmerjevalca še izpopolniti. Tudi sami usmerjevalci pri PBL svojo vlogo in delo različno razumejo in ocenjujejo (Dahlgren in sod., 1998).

Kakovost pouka so nekoliko višje ocenili študenti problemsko zasnovanega študija, prav tako ocenjevanje pri pouku in uporabnost znanja, a statistično pomembnih razlik ni bilo. Morda pri zadnjih dveh sklopih pomembnih razlik sploh ne bi smeli pričakovati, saj smo morali zaradi enakosti ocenjevalni pogojev in primerjanja študentov v eksperimentu nekoliko spremeniti pogoje ocenjevanja, tako da je imela izvedba problemsko zasnovanega študija segmente ocenjevanja, značilnega za tradicionalni pouk, in tudi obratno. Prav tako so študenti obeh skupin dobili enake uporabne življenjske statistične probleme, le da so jih na drugačen način reševali, in tako razlike v sklopu uporabnosti znanja najbrž sploh ni bi smeli pričakovati.

Posebej nas je zanimal izid ocen pri sintezni izjavi o tem, ali bi si študent želel takega načina pouka, kot ga je imel do tedaj. Študenti ES so si v povprečju želeli enakega načina pouka tudi v prihodnje (torej problemsko zasnovanega študija), pa tudi študenti, ki so imeli tradicionalni pouk, so si v povprečju takega načina izvajanja pouka inženirske statistike še želeli. Morda pa lahko sklenemo, da študenti, ki sploh nikoli niso preizkusili problemsko zasnovanega študija inženirske statistike, nimajo želje po spremembi tradicionalnega načina pouka, saj drugačne izvedbe sploh ne poznajo. Težje si je želeli boljše, če se ne ve, ali bolje lahko sploh je.

Problemsko zasnovan študij je primeren za učenje inženirske statistike, da je dobre učne rezultate, a je za nekatere študente prezahteven. Predvsem notranja motivacija, ki omogoča kakovostno samostojno učenje in delo, ter vloga učitelja kot usmerjevalca nista bila tako pozitivno ocenjena kot pri tradicionalnem pouku, kar bi sicer pričakovali po teoretičnih karakteristikah obeh vrst pouka. Predvsem šibkejši študenti si želijo priti do znanja po čim enostavnejši poti in s čim manj truda, seveda pa ta pot ne da nujno najboljših rezultatov. Tako znanje je lahko kratkotrajnejše in manj uporabno, a sami študenti pri reševanju vprašalnika o odnosu do pouka tega niso občutili.

Raziskovalne hipoteze, da je odnos do pouka pri študentih ES statistično značilno boljši od odnosa do pouka študentov KS, nismo potrdili. Ocene študentov pa nakazujejo, da je PBL za učenje inženirske statistike zahteven, saj študenti samostojnega dela in učiteljeve vloge usmerjevalca niso vajeni. Če bi ti študenti tak način učenja imeli še na katerem drugem področju izobraževanja, bi bili pri predmetu inženirske statistike manj obremenjeni z dodatnimi nalogami, ki jih zahteva PBL, hkrati pa bi se nove vloge učitelja usmerjevalca in lastne vloge študenta z odgovornostjo in veliko mero samostojnega dela hitreje navadili.

LITERATURA

1. Boud, D., Feletti, G.I. (1998). The challenge of problem-based learning, 2nd Ed., Kogan Page, London.
2. Cannon, R., Newble, D. (2000). A handbook for teachers in universities and colleges, A guide to improving teaching methods, London: Kogan Page.
3. Dahlgren, M.A., Castensson, R., Dahlgren, L.O. (1998). PBL from teachers perspective, Higher Education, 36, str. 437-447.
4. Ditcher, A.K. (2001). Effective teaching and learning in higher education, with particular reference to the undergraduate education of professional engineers, International journal of engineering education, 17(1), 24-29.
5. Dochy, F., Segers, F.M., Van den Bossche, P., Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis, Learning and Instruction, 13, str. 533-568.
6. Drobnič Vidic, A. (2006). Problemsko naravnano učenje tujega strokovnega jezika, Pedagoška obzorja, 21(2), str. 24-41.
7. Drobnič Vidic, A. (2006). A model for teaching basic engineering statistics in Slovenia, Metodološki zvezki: Advances in methodology and statistics: journal of statistical society of Slovenia, 3(1), 163-183. (Tudi na <http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pub/mz/>)

8. Drobnič Vidic, A. (2005). Problemsko zasnovan študij pri proučevanju inženirske statistike, disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
9. Ivanus Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2006). Impact of external examinations (Matura) on school lessons, *Educational studies*, 30 (3), str. 319-329.
10. Kellar, J.J. et al. (2000). A problem based learning approach for freshman engineering, 30th ASEE/IEEE frontiers in education conference, Kansas City-MO, USA, October 18-21.
11. Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa, *Sodobna pedagogika*, 4, str. 82-99.
12. Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
13. Mlačak, R. (prevod) (2003). Izobraževanje in usposabljanje v Evropi: različni sistemi, skupni cilji za 2010, Ljubljana: Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
14. Moust, J.H.C., Van Berkel, H.J.M., Schmidt, H.G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University, *Higher Education*, 50, str. 665-683.
15. Perrenet, J.C., Bouhuijs, P.A.J., Smits, J.G.M. (2000). The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice, *Teaching in higher education*, 5(3), str. 345-358.
16. Ribeiro, L., Mizukami, M. (2005). Student assessment of a problem-based learning experiment in civil engineering education, *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 131(1), str. 13-18.
17. Sagadin, J. (2003). Statistične metode za pedagoge, Maribor: Obzorja.
18. Schwartz, P., Mennin, S., Webb, G. (2001). Problem-based learning: Case studies, experience and practice, Case studies of teaching in higher education, London: Kogan Page.
19. Sungur, S., Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning, *The journal of educational research*, 99(5), str. 307-317.
20. Williams, K., Pender, G. (2001). Problem-based learning approach to construction management teaching, *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 128(1), str. 19-24.
21. Woods, D.R. (1998). Issues in implementation in an otherwise conventional programme. V: Boud D., Feletti G. (ured.), *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page, str. 173-180.

Dr. Marjan Blažič, mag. Jasmina Starc

Vodenje za učinkovitost v izobraževalnem sistemu

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.4

DESKRIPTORJI: vodenje, izobraževalni sistem, šola, učinkovitost, dejavniki učinkovitosti

POVZETEK – Avtorja v prispevku predstavljata različne poglede na učinkovitost šol, ki je odvisna od različnih dejavnikov, kot so strokovno vodenje, skupna vizija in cilji, učno okolje, osredotočenost na poučevanje in učenje, poučevanje z namenom, pričakovanja, pozitivna okrepitev, napredovanje, pravice, dolžnosti in odgovornosti učencev ter sodelovanje med domom in šolo. Merimo jo lahko na različne načine, od znanstvenih pristopov, študij primerov do raznih razvijajočih se modelov, z namenom izboljševanja učnih rezultatov učencev in pedagoških rezultatov učiteljev.

Author review

UDC 371.4

DESCRIPTORS: leadership, education system, school, efficiency, efficiency factors

ABSTRACT – The article presents various approaches to the efficiency of schools, which depends on different factors such as professional management, common vision and goals, learning environment, focus on teaching and learning, teaching with purpose, expectations, positive encouragement, progress, rights, obligations and responsibilities on the part of the pupils and the participation of home. All these factors can be measured in different ways, from scientific approaches and study cases to various development models for the purpose of improving learning outcomes of the pupils and their teachers.

1. Uvod

Učinkovitost šol lahko obravnavamo in merimo na različne načine. Tako Reynolds et al. (2000) opisujejo tri različne veje kako raziskovati učinkovitost šol: najprej so tu *raziskave z znanstvenih pristopom* do učinkov v šolah, kjer uporabljamo *model vloženi sredstev* in doseženi učinki; potem so tu študije posameznih primerov na učinkovitih šolah in razredih z uporabo *kvantitativnih in kvalitativnih metod*; nazadnje pa so tu še *razvijajoči se in spremenljivimi procesi* pri izboljšanju šol.

Izvor teh študij prihaja iz ZDA in iz Anglije, kjer so opravljene študije zagovarjale tezo, da so izobraževalni rezultati določeni s socialnimi in ekonomskimi faktorji. Študije različnih strokovnjakov v Angliji, kot so Rutter et al. (1979) in Mortimore et al. (1991) kažejo pomembnost učinkov v šolah in študije na posameznih primerih so omogočile, da se te učinke lahko poglobljeno raziskuje (Myers, 1996).

Dr. Andreja Drobnič Vidic (1969), asistentka za matematiko na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani.

Naslov: Bizantova 31, 1215 Medvode, SLO; Telefon: (+386) 01 361 38 50

E-mail: andreja.drobnic@fkt.uni-lj

Več obsežnih raziskav so izvedli v učinkovitih oddelkih ter raziskovali vlogo vodstvenega kadra pri izboljševanju učnih rezultatov (Sammons et al., 1997). Reynolds in Teddlie (2000, str. 159) zagovarjata, da "kombinacija šolske in učiteljeve učinkovitosti zagotavlja potencial za izoblikovanje zapletenega razmerja med različnimi spremenljivkami, ki se pojavljajo na različnih nivojih". To, kar iz tega izhaja, je "paradigma izobraževalne učinkovitosti".

2. Raziskovanje učinkovitosti šol

Bistveno pri raziskovanju učinkovitosti šol je bilo prepoznavanje in večnivojsko merjenje "glavnih določil pri učinkovitosti v osnovnih in srednjih šolah" (Sammons et al., 1997), ki so prikazane v tabeli 1. Učinkovitost šole stavi na "ontologijo unitarnih organizacij v povezavi z razumsko epistemologijo zveze vzrok-posledica med tem kaj šole naredijo in kakšne rezultate pokažejo učenci" (Teddlie et al., 2000).

Teoretiziranje se nagiba k sistemskemu pristopu (vložek-proces-učinek-odziv), pri katerem so učinki produkti organizacijskega obdelovanja vložkov. Z drugimi besedami to pomeni, da "učinkovite šole niso samo šole z učinkovitimi profesorji" (Sammons et al., 1997; str. 178) in da kontekst (vložena sredstva) ne določa učinkov kar avtomatsko, ker so to ustanovni in organizacijski učinki samih šol ali njenih oddelkov. "Kar se tiče napredovanja učencev (dodana vrednost), je učinkovitost šole veliko bolj pomembna kot faktorji iz ozadja (npr. starost, spol, socialni položaj). Ta je približno štirikrat bolj pomembna kot za bralni napredek in desetkrat bolj za matematični napredek." (Sammons et al., 1997, str. 6)

Kot prikazuje tabela 1, je vodenju dan zelo visok položaj. Reynolds in Teddlie (2000, str. 141) pravita: "Ne pozna nobene študije, ki ne bi pokazala, da je vodenje pomembno znotraj učinkovitih šol, kjer za to vodenje skoraj vedno poskrbi ravnatelj." Učinkoviti vodje so "trdni in odločni" pri vodenju napredka; "radi sodelujejo" pri porazdelitvi vodenja in pooblastil; in so "strokovni vodje" s svojim pedagoškim znanjem in poznavanjem učnega načrta. Medsebojni odnos vodenja do ostalih desetih faktorjev je pomemben tako, kot je vpliv ravnatelja na učne rezultate bolj verjetno zasnovan pri ostalih profesorjih in pri pogojih za učenje znotraj neke šole. To sta Reynolds in Teddlie (2000) še naprej razvijala, in se pri tem opirala na delo Murphyja (1998) o vzgojnem vodenju, ki se ukvarja z upravljanem učnega načrta in učenjem v pozitivnem in spodbujevalnem okolju tako za učence kot učitelje. Vodenje je tako sinonim za ravnateljstvo in odvisno od pedagoških rezultatov.

Raziskovalci želijo zgraditi in razviti načrte raziskovanja, tako da bi lahko stabilnost teh učinkov lahko merili *postopoma* (Gray et al., 1999; Sammons et al., 1997). Poleg tega trdijo, da seznam šolskih učinkov *ni načrt, ki ga mehanično uporabimo pri posamezni šoli*, ampak moramo namesto tega upoštevati šolski

kontekst. Trdijo tudi, da so raziskave o učinkovitosti dragocene pri procesih samoovrednotenja v šolah, kar se povezuje s tem, kako lahko izboljšanje šol kot spremenljiv proces uporabimo za izboljšanje pogojev, kjer se odvija učenje.

Tabela 1: Enajst faktorjev za učinkovitost šol (Sammons et al., 1997, str. 8)

1. strokovno vodenje	Trden in odločen Pristop sodelovanja Strokovni vodja
2. skupne vizije in cilji	Enotni nameni Ustaljene vaje Kolegialnost in sodelovanje
3. učno okolje	Urejena atmosfera Privlačno delovno okolje
4. osredotočenje na poučevanje in učenje	Maksimalni čas učenja Poudarek na akademskosti Osredotočenje na dosežke
5. poučevanje z namenom	Učinkovita organizacija Jasni nameni Strukturiran pouk Prilagodljivost vaj
6. velika pričakovanja	Vsi imajo velika pričakovanja Pogovarjanje o pričakovanjih Zagotavljanje intelektualnega izziva
7. pozitivna okrepitev	Jasna in poštena disciplina Feedback
8. nadzorovanje napredovanja	Nadzorovanje dela učencev Ovrednotenje dela šole
9. pravice in odgovornosti učencev	Dviganje samozvesti učencem Položaji odgovornosti Nadzorovanje dela
10. sodelovanje dom-šola	Vpletenost staršev v učenje njihovih otrok
11. učna organizacija	Razvoj osebe v šolah

Teddlie et al. (2000, str. 42) trdijo, da tisti, ki se zanimajo za raziskovanje učinkovitosti v šolah, niso več samo "znanstveniki", ki jih zanima, kako zmeriti učinke v šolah, ampak obstajata še dve drugi skupini: "pragmatiki", ki se zanimajo za sodelovanje pri izboljšanju šol in "humanisti", ki so bolj "predani izboljšavi samega izvajanja kot pa proizvodnje znanja o raziskovanju".

Pomembne raziskave so se osredotočile na procese v šolah in ne samo na rezultate, kar je privedlo do mednarodnega sodelovanja, npr. Stoll in Fink (1996) ter Joyce, Calhoun in Hopkins (1999). Vodenje pri izboljšavi šol se pogosto ukvarja z razmerjem med voditeljem in tistim, ki mu sledi in je tako kot raziskovanje učinkovitosti odvisno od pedagogike (MacGilchrist et al., 1997). Vedno bolj dominanten pristop k vodenju je tisti, ki zadeva spremembe vedenja in funkcij, kjer so karizmatični voditelji ključni za izvršitev sprememb (Leithwood et al., 1999). Sprememba, ki je posledica načrtovanega procesa, je značilnost dela, ki se ukvarja s strateškim načrtovanjem razvoja (Hargreaves in Hopkins, 1991; Hopkins in MacGilchrist, 1998; MacGilchrist et al., 1995).

Fullanova in Hargreavesova raziskava o vplivu sprememb na učitelje in njihovo delo (1994, 1998, 1997) poskuša soočiti učitelje in ravnatelje s problemi, ki nastanejo zaradi *medsebojnih odnosov* med njimi, z drugimi in spremembami v izobraževanju ter še več, tako da se lahko "borijo" za že v osnovi pozitivne spremembe, ki bodo koristile njim samim, učencem, celi družbi in da bodo to delali z vsem zavedanjem o tej nalogi. (Hargreaves in Fullan, 1998, str.15). Opozorila sta, da je *vodenje* eden izmed šestih pogojev, ki so potrebni za *podporo poučevanju in učenju* (ostalih pet je razvijanje osebja, udeležba, sodelovanje, poizvedovanje in razmišljanje ter skupno načrtovanje) (Hopkins et al., 1997). V sami raziskavi so šli še korak dlje in "izumili" so pogoje v učilnicah, ki so potrebni za podporo učenju: avtentični odnosi, meje in pričakovanja, načrtovanje poučevanja, poučevalni repertoar, pedagoško sodelovanje in razmišljanje o poučevanju (Hopkins et al., 1997). Tu so se usmerili predvsem na to, da bi naredili poučevanje čim bolj učinkovito, velik poudarek pa je tudi na procesih in tehnikah povezanih z učiteljevim strokovnim razvojem. Joyce et al. (1999) so delali na povezavah med faktorji celotne šole in razreda tako, da so pregledali šolske strukture in pristope, ki podpirajo učenje ter javne pristope za odločanje. Zagovarjajo, da je *vodenje kolektivni proces*, ki ga izvajajo "odgovorne stranke", v katerih so učitelji, starši in občina, ki se ukvarjajo kako preučevati in poskušati izboljšati šolo.

3. Vodenje za učinkovitost v izobraževalnem sistemu

Iz tega sledi, da so "delavci znanja" začeli kritično raziskovati, kako učitelji in ravnatelji doživljajo vodenje v izobraževalnem sistemu, ki je tako tržno usmerjen in upravljen (Ball, 1994b; Gillbon, 1994; Menter et al., 1997). Raziskovali so tudi, kakšne kapacitete imajo učitelji, da postanejo vodilni in delujejo za razvoj alternativnega načina dela (Ozga, 2000).

Graceove kritike (1997) o študijah vodenja so nam tu v pomoč, ker on trdi, da trenutni model karizmatičnega preobrazitvenega vodenja ne vsebuje nujnega radikalizma, ki je potreben za prizadevanja o pravičnosti, ker obstajajo dolgotrajne značilnosti, ki pomagajo izoblikovati ravnateljstvo (npr. tradicija ravnateljstva). To

nazorno prikaže profesionalna avtonomija učitelja in Ball (1995) pokaže, da je to bolj dar ravnatelja kot pa strokovnega naslova učitelja. Zato je mit trditi, da so profesionalno avtonomijo uporabili učitelji za obrambo pred moderno nujno timskega dela. Profesionalna avtonomija je vedno bila sorodna tako z mikro kot z makro kontekstom, kjer imajo učitelji svoja delovna okolja in kot trdi Ozga (2000) so bili odnosi med učitelji in državo vedno problematični.

Na mikro nivoju lahko in tudi bo ravnatelj umaknil sredstva ali zavrl spremembo, če bo videl, da so pravila igre pod kakršnim koli izzivom: "tako, ko diskusija postane nasprotovna, je definirana kot razdiralna in nezvesta – to sta precej močna koncepta. Tako ponovno definiranje povzroči razkol med osebjem in ter stigmatizira in izolira nasprotnike" (Ball, 1995, str. 137). Hsieh in Shen (1998, str. 118) sta opazila, da ko učitelji govorijo o vodenju, uporabljajo zaimek "oni" namesto "mi", ko se pogovarjajo o sposobnostih, znanju in vrednotah dobrega izobraževalnega vodje. Vzdrževanje *tradicije ravnateljstva*, kar Ball (1995) prepozna kot bistveno za zaničanje tiste prave profesionalne avtonomije, je trenutno v fazi predelave v izvrševalno funkcijo, ki zadeva učinke učiteljev in učencev. Tisti učitelji, ki zgubijo v boju za kdo je "bolj zaželen učitelj" (Smyth in Shacklock, 1998) niso več samo izolirani na sestankih in v zbornicah, ampak jim predstavijo drugam, postanejo odvečni in dobijo zgodnjo upokojitve. Trdi se, da je ločitev učiteljev in ravnateljev datira še pred leto 1988 in menedžment na licu mesta je samo še poslabšal že tako naraščajočo ločitev med upravljalci in upravljanimi.

Če povzamemo, so "kritični delavci znanja" zaposleni tam, čemur Morley in Rassool (1999, str. 131) pravita "arheologija politike", da bi razkrili strukture moči s pomočjo razpredelnice in teoretiziranja izkušenj tistih, ki jih imajo. Na tem področju se ukvarjajo s teoretiziranjem o medsebojnem delovanju posredovanja in strukture in z uporabljanjem teorije o moči kot leča, skozi katero opišemo, razumemo in razložimo. Kakor opiše Ball (1995, str. 267), nam teorija omogoča, da "začnemo od tistega, kar je ponavadi izvzeto" s tem, da zagotovimo jezik in konceptualna orodja za dvomljenje. Kot trdi Ball (1995, str. 269), ne zadostuje vsaka teorija. Kritičen je tako do teorije, ki je instrumentalna in obstaja, da bi izboljšala delo kot do tradicionalne oblike družboslovne teorije, ki je čista, težka in hoče prevladati. Še naprej trdi in uporablja teorijo, ki "se opira na kompleksnost, negotovost in dvom ter na refleksivnost o lastnih proizvodih in svojenju znanja o družbi". To izziva tradicionalen pogled na intelektualno delo in preusmeri poudarek stran od elitne kaste na "to, da si kulturni kritik, ki nudi perspektive in ne resnice" (Ball, 1995, str. 268). Zato je lahko, preko obveznosti do razvoja demokracije, škodljiv vpliv na delo učiteljev razkrit in tako so tudi alternativna razumevanja izobraževalne učinkovitosti in izboljšanja lahko prisotna.

Pri dosedanji predstavitvi analize obstaja predpostavka o jasno začrtanih mejah. Seveda so meje vidne s pomočjo časopisov, omrežij, uzakonitve podiplomskih tečajev, delovnih nazivov in imenovanja vodilnih, poudarkov in nazivov raziskovalnih centrov, sovrstnikovih procesov ocenjevanja v službi, v publikacijah in v razis-

kavah. Te meje se tudi okrepijo s tem, kako trajni ekonomski in politični interesi, ki so vidni v procesih vladne politike, podpirajo in blagoslovijo preferirano proizvodnjo znanja.

To, kar očitno podpira premike preko mej, je epistemološka orientacija pri proizvodnji znanja, kar vpliva na položaje povezane s posredovanjem in strukturo. Obstaja močan znanstveni pristop k proizvodnji znanja pri študijah o vodenju, ki lahko pripeljejo do opisa kot "premikanje" ali zaradi evangelijske narave večine napisanega kot "kult", kjer si lahko samo vključen ali izvzet (Ouston, 1999). Interes tu pokažejo raziskovalci učinkovitosti šol, ki jih zanima objektivni odnos med vzrokom in posledico. Na tem mestu so mnogi s področja *izobraževalnega menedžmenta* tudi epistemološko zadostni, kar je prikazano z delom o organizacijski učinkovitosti s pomočjo tehničnih sistemov in procesov, kot so npr. kako tržiti in kako načrtovati. Mogoče pa popularnost tega položaja samo odseva poanto, da obstaja en dominanten pristop do znanja in: "medtem ko se nadaljujejo alternativne paradigme na obrobju tega področja, strukturno – funkcionalno prevladujoča usmeritev še naprej obstaja dominantna in sicer tako, da vsrka te nove perspektive v svoje razprave". Tako je lahko vodenje primer tega, kar Hartley (1998, str. 154) opisuje kot "modernistično preoblikovanje", ki vsrka nov jezik in ponovno označeno delo, vendar so podporni modeli lastništva znanja dobre prakse pravzaprav modernistični sistemi za razumski nadzor.

Alternativni pogled je *humanističen*, o moralnih vrednotah in za nekatere delavce znanja celo filozofski. Vse skupaj se bolj nagiba k opisovanju in razumevanju izkušenj tistih, ki delajo na vodilnih položajih v šolah. Tak položaj je privlačen mnogim, ki se ukvarjajo z izboljšanjem šol in izobraževalnim menedžmentom. Prikazan je s sodelovanjem preko meja, razširjenim udejstvovanjem z delom Fullana o izobraževalnih spremembah in z uporabo kvalitativnih/biografskih metod zbiranja izkušenj voditeljev. Medtem ko je poudarek na aktivnostih precej viden (šole je treba voditi in upravljati tudi v najtežjih časih), so tisti s področja kritične epistemologije bolj usmerjeni k temu, kako strukture moči znotraj in zunaj izobraževalnih institucij vplivajo na dejanja, ki jih lahko ali jih ne moremo izvesti. Z drugimi besedami povedano, so izobraževalni vodje žrtve zatiralnih sistemov. Postavlja se vprašanje, ali lahko dejansko posredujejo in ohranijo svoje strokovne kapacitete. Takšno vprašanje vodi do mejnih nesporazumov in tako je učinkovitost šol kritiziralo mnogo delavcev znanja v izobraževalnih študijah, npr. Hatcher (1998), Harber in Davies (1997), Ouston (1999), Morley in Rassol (1999) in Slee et al. (1998). Trdijo, da neuspeh učinkovitosti šol, da bi oblikovali teorijo moči, vodi do del, ki kažejo, kako je to področje vključeno v trajnih in obstoječih strukturah moči. Morley in Rassol (1999) trdita, da sta "učinkovitost in izboljšanje šol vplivna kondenza, ki zahtevata konsenze in ortodoksno" in pravita tudi, da "ponazarjata trend krmarjenja na distanci v javni politiki, kjer je izobraževanje bolj očitno povezano z nacionalnimi ekonomskimi interesi in medtem daje vtis avtonomije na licu mesta" (str. 153). Kot pokaže Thrupp (2000, str. 16), je terenske sodelavce

začelo skrbeti, da so vlade zlorabile njihovo delo in da glede na globalno naravo njihovih dejanj, "ne morejo biti odgovorni za vse, kar so naredili v imenu učinkovitosti šol". Pa vendar Thrupp prepozna tudi nasprotujočo situacijo, ki vpliva na postavitev v težavnosti, kako biti in kritičen do izobraževalne politike, vendar pa istočasno iskali sredstva za izvajanje.

Mejna nesoglasja med izobraževalnim menedžmentom/administracijo in kritičnimi študijami so šla tudi v smeri razmišljanja o tem, kako so epistemološke predpostavke vodile do tožb in kontra tožb, ki izhajajo iz ideološke predanosti. Področje izobraževalnega menedžmenta so kritizirali zaradi njegove visoko tehnične (tehnicist) narave (Angus, 1994; Ball, 1995; Ozga, 1992) in prišlo je do debate med Caldwellom in Spinksom (1988, 1992, 1998) ter z mnogimi mednarodnimi učenjaki (Grace, 1995; Gunter, 1997; Smyth, 1993; Whitty et al., 1998), ki zadeva politiko uspeha menedžmenta na licu mesta.

V poznih 70-ih letih prejšnjega stoletja je Glatte (1979) analiziral odnos med študijem menedžmenta in med politologijo kot mikro-makro nepretrgana vrsta in je trdil, da je delitev med tema dvema bolj delitev zaradi koristnosti kot pa konceptov. Po opazovanjih po letu 1990 se je ta kontinuum očitno prelomil in Ball (1995, str. 266) trdi, da sedaj obstaja razlika med politično izobrazbo, ki uporablja teorijo kot "škodljivo, razdiralno in nasilno" in politologijo, ki zagotovi tehnične odgovore na dane probleme. Bolj zaskrbljujoča je rast v politiki podjetništva, kjer je namen: "ne raziskovati prakse ampak jih spremeniti v podobo politike". Ball (1995, str. 259) tudi meni, da razcvet politologije in politike podjetništva pomeni, da je "akademija ukročena", kjer se je dogajala ponovna namestitvev odnosa med poučevanjem in raziskovanjem znotraj višjega izobraževanja in države.

Razumeti moramo, kako so izobraževalni problemi sestavljeni, oblikovani, prepoznani in kako se z njimi dela: "ideja, da sta družboslovje kot tudi izobraževalne študije izven ali nad političnimi načrti upravljanja s prebivalstvom oz. da imata nekakšen nevtralen status, ki je utelešen v prostem pretoku progresivnega racionalizma, je nevarno in oslABLJENO mnenje" (Ball, 1997, str. 264).

4. Vodenje in/ali menedžment v izobraževanju

Pogovor nam omogoča, da raziščemo ljudi, ki so vodje ter njihova dejanja vodenja. Lahko trdimo, da sta vodenje in menedžment ena in ista stvar, vendar pa tabela 2 prikazuje, kako ju razlikujemo. Ta delitev predpostavlja, da je *vodenje* strateško in se ukvarja z omogočanjem posameznih osebnih lastnosti in vedenj, da zgradi nasledstvo znotraj neke organizacije, medtem ko je *menedžment* bolj tehnično dejanje vzdrževanja sistema, nadziranja in vrednotenja.

Hodgkinson (1996) trdi, da obstaja razlika med administracijo in menedžmentom, kjer gre pri administraciji za vrednote, pri menedžmentu za dejstva in da je

vodenje znotraj administracije (avtor uporablja administracijo v smislu izvajanja politike). Ko debatiramo in pojasnjujemo sta jezik, ki ga uporabljamo, in pomeni, ki jih pripišemo pomembna, vendar pa se moramo tudi vprašati, zakaj hočemo to, kar delamo, imenovati vodenje. Kdo bi hotel tako oznako in zakaj? Kdaj in zakaj smo začeli govoriti o voditeljih, študentih in starših kot zainteresiranih udeležencih in ne kot demokratičnih prebivalcih?

Taka vprašanja zahtevajo delo z zgodovino, zato ker Hartley (1998, str. 48) trdi, da je menedžment "situiran v času in prostoru" in je pod vplivom struktur in kulture tistega časa. Ali lahko menimo, da smo sedaj onstran voditeljev in vodenja in živimo v času izvršiteljev in izvrševanja? Če pogledamo v intelektualno zgodovino tega področja vidimo, da je označevanje v bistvu prizadevanje in kar je bistveno je to ali pride samo do spremembe imena ali pa se je spremenilo lastništvo znanja, ki podpira oznako.

Tabela 2: Razlika med vodenjem in menedžmentom (Hartley, 1998, str. 51)

<i>Vodenje</i>	<i>Menedžment</i>
Grajenje in vzdrževanje organizacijske kulture.	Grajenje in vzdrževanje organizacijske strukture. (Schein, 1985)
Vzpostavitev misije za šolo in nudenje občutka za smer. (Louis in Miles, 1992)	Oblikovanje in izvrševanje načrtov, skrb za to, da se stvari izvršijo do konca, učinkovito delo z ljudmi. (Louis in Miles, 1992)
Delanje pravih stvari. (Bennis in Nanus, 1985)	Delanje stvari na pravi način. (Bennis in Nanus, 1985)

V 60-ih letih prejšnjega stoletja sta se Baron in Taylor ukvarjala s tem, da bi ustanovila in predebatirala pomen izobraževalne administracije. Izšel je tekst, ki je prevladoval razmišljanje in izvajanje in sicer Educational Administration in and the Social Sciences (1969) – (Izobraževalna administracija in družboslovje). Knjiga opisuje delo izobraževalnega administratorja kot skupek tistega, čemur bi danes rekli menedžment: ukvarja s pridobitvijo, nadzorom in razporeditvijo znotraj socialnega sistema redkih izobraževalnih sredstev in tistega, čemur danes rečemo vodenje: sprejemanje odločitev, komuniciranje, ovrednotenje, nadziranje itd. Administrativno delo sprejmejo ravnatelji, dekani in glavni na oddelku na osnovnih, srednjih in visokih šolah.

Vodilni na tem področju so se strokovno socializirali in vidijo menedžment kot aktivnost, ki je povezana s položajem nadzornega v internatih in na osnovnih šolah (Baron in Howell, 1974). Glavna sprememba v izobraževanju je nastala v 60-ih in 70-ih letih prejšnjega stoletja, ki je pripeljala poklicne ljudi, da so iskali podporo v zvezi z spremembami v njihovem delu, je bilo vsestransko in je bilo vedno bolj

opazno, da je ravnateljem neprijetno, da jih kličejo administratorji (Baron in Taylor, 1969). Izobraževalno prestrukturiranje je vodilo do zahtev po priložnostih za strokovni razvoj. Taylor je delal z ravnatelji, da bi razvili korespondenčne vaje in stimulacije, kjer bi lahko raziskovali vprašanja v menedžmentu in še posebej načrtovane spremembe. Takrat jih je zaskrbelo zaradi prevelike količine pragmatizma in možnost, da poklicni izvajalci ne bi videli, kako pomembna je teorija. Še posebej Taylor (1976, str. 49) je bil zaskrbljen, da kratkoročno in domnevno "relevantno" usposabljanje menedžerjev ne bi zamenjalo bolj obširno zastavljene izobraževalne zapuščine znotraj administracije, zato ker "to vključuje veliko več kot ponavlja obsega izobraževalni menedžment, prevzema ideje iz sociologije, politologije, zgodovine, ekonomije in drugih družboslovnih ved, ki ponavadi ali manjkajo ali pa so v veliki meri predstavljene kot izpeljanke literature o menedžmentu". Vendar pa je termin "menedžment" vedno bolj priznan, s tem da je bil termin izobraževalna administracija rezerviran bolj za mednarodno povezovanje (Gunter, 2001). Menedžment je bil viden kot izrazita dejavnost (Bennett, 1974) in čedalje bolj tudi kot superiorna oblika dejanja (Morgan, 1979) in tudi ravnatelji so opisovali svoja strokovna udejstvovanja z izrazoslovjem iz menedžmenta. V času, ko so nameni, standardi in storitve postajajo vedno bolj preiskovani, so poklicni izvajalci hoteli, da je poudarek na "kaj" in "kako" bi naredili stvari boljše.

To nesoglasje glede terminologije je še vedno aktualno. Ko so se poklicni izvajalci že v 70-ih letih prejšnjega stoletja potegovali za menedžment, so to storili zaradi načina dela in da bi drugi razumeli njihovo delo, kar bi povišalo njihov status. Lahko trdimo, da smo temu, čemur danes rečemo vodenje, včasih rekli menedžment in še prej izobraževalna administracija. Če sledimo naprej iz tega, lahko označevanje vidimo kot povezavo s prizadevanji, kako želijo strokovni sodelavci predstaviti sami sebe in svoje delo na način, ki bi omogočal, da bi jih razumeli in spoštovali. Lahko tudi trdimo, da če za sabo pustimo izobraževalno administracijo, so povezave med šolami in voljenimi predstavniki na lokalni in državni ravni bile ločene na načine, ki so škodili razvoju demokracije. Bolam (1999, str. 194) trdi, da nam nadaljnja uporaba izobraževalne administracije "omogoča, da privzamemo širši koncept tega področja in tako sprejmemo študije politike kot tudi institucionalni menedžment".

Če beremo zgodovino na alternativen način, lahko trdimo, da je izobraževalno prestrukturiranje s pomočjo obsežnejšega izobraževanja in nedavno tudi z menedžmentom na licu mesta, s sabo prineslo nove naloge in procese v šoli, ki dajejo oznake kot so vodenje in menedžment bolj primerne za ravnatelje ter menedžerje različnih rangov. Vendar pa je ta neprekinjeni poudarek na vedenjih in funkcijah administracije, vodenja in menedžmenta izzval samega sebe. Gronn (1999a) trdi, da če ti je dodeljena neka vloga in biti voditelj ni ena in ista stvar. Tudi če ti je dana naloga vizionarstva, to še ne predstavlja vodenja. Za Gronna (1999, str. 5) je vodenje "pripisan in simbolen status". To se povezuje z delom, ki je bilo izvedeno s kritičnimi pristopi pri izobraževalnih študijah, kjer so vprašanja o moči bistvena

za razumevanje izvajanja vodenja kot prizadevanja. Povrhu tega kritične študije zastavljajo vprašanja, da je veliko napisanega in predvidevanega o vodenju in menedžmentu brez prave vsebine ter da vodenje in menedžment nista nujno povezana z izobraževanjem samim. Da je vodenje izobraževalno, mora biti integralni del pedagogike, kjer učitelji in učenci sodelujejo v odnosu vodenja, kjer je poudarek na postavljanju problemov različno od reševanja problemov.

5. Sklep

Preučevanje in izvajanje vodenja je odnos z dialogom. Zavedati se moramo, da je vodenje strateško in se ukvarja z omogočanjem in razvijanjem posameznih osebnih lastnosti in vedenj, da zgradi nasledstvo znotraj neke organizacije, medtem ko je menedžment bolj tehnično dejanje vzdrževanja sistema, nadziranja in vrednotenja.

Rekli bi lahko, da vodi učitelj, saj s svojim zgledom, ustreznimi pedagoškimi in izobraževalnimi prijemi vpliva na vedenje, vrednote, mnenja učencev ipd. znotraj šole, medtem ko ravnatelj menedžira – nadzira delovanje šole, organizira pedagoški proces na šoli, nadzira delo učiteljskega kadra, promovira šolo navzven ipd. Vsi, tako učitelji kot ravnatelj, pa morajo vzdrževati ustrezno klimo in kulturo šole, če želijo, da je njihova šola učinkovita.

V šoli s pozitivno klimo se bodo tako učenci in učitelji dobro počutili, kar bo posledično pripeljalo do dobrega znanja učencev in njihovih visokih rezultatov, česar si želijo vsi ravnatelji, saj danes merimo učinkovitost šol ravno po rezultatih njihovih učencev.

LITERATURA

1. Ball, S.J. (1994). Educational Reform. Buckingham: Open University Press.
2. Bolam, R. (1999). Educational Administration, Leadership and Management. London: Paul Chapman Publishing.
3. Fullan, M. (1999). Change Forces: The Sequel. London: Falmer Press.
4. Grace, G. (1997). Critical Leadership Studies. Buckingham: Open University Press.
5. Gray, J. et al. (1999). Improving Schools: Performance and Potential. Buckingham: Open University Press.
6. Gronn, P. (1999). The Making of Educational Leaders. London: Cassell.
7. Gunter, H. et al. (2001). Teachers as leaders: a CASE study. Management in Education, vol. 15, no. 1, str. 26-28.
8. Hargreaves, A. et al. (1998). What's Worth Fighting for in Education? Buckingham: Open University Press.
9. Hartley, D. (1998). In search of structure, theory and practice in the management of education. Management in Education, vol. 12, no. 1, str. 153-162.
10. Hodgkinson, C. (1996). Administrative Philosophy. Oxford: Pergamon.

11. Hopkins, D. et al. (1997). Creating the Conditions for Classroom Improvement. London: David Fulton.
12. Hsieh, C., Shen, J. (1998). Teachers principals and superintendents, conceptions of leadership, School Leadership and Management, vol. 18, no. 1, str. 107-121.
13. Joyce, B. et al. (1999). The New Structure of School Improvement. Buckingham: Open University Press.
14. Morley, L., Rassool, N. (1999). School Effectiveness: Fracturing the Discourse. London: Falmer Press.
15. Myers, K. (1996) School Improvement in Practice. London: Falmer Press.
16. Ouston, J. (1999). School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell.
17. Ozga, J. (2000). Policy Research in Education Settings. Buckingham: Open University Press.
18. Reynolds, D. et al. (2000). School Effectiveness: The International Dimension. London: Falmer Press.
19. Sammons, P. et al. (1999). Forging Links: Effective School and Effective Departments. London: Paul Chapman Publishing.
20. Thrupp, M. (2000). Sociological and Political Concerns about School Effectiveness Research. London: Falmer Press.

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 cesta 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 Brusnice 56b, 8321 Brusnice, SLO; Telefon: (+386) 07 308 52 70
E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Ali ravnanje z učitelji lahko vpliva na izboljšanje kakovosti procesa učenja in poučevanja

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3:331.225

DESKRIPTORI: ravnanje z učitelji, vodenje šole, kakovost procesa učenja in poučevanja, učitelj, spodbujanje učiteljev, soodločanje, sodelovanje, nagrajevanje

POVZETEK – Prispevek poda kratko opredelitev kakovostnega dela učitelja in kakovostnega procesa učenja in poučevanja. Kakovosten proces učenja in poučevanja oziroma pouk lahko opredelimo kot proces, ki zagotavlja visoke dosežke učencev v najširšem smislu. V takem procesu je zagotavljanje pogojev za razvoj vseh zmožnosti učencev celo bolj pomembno kot doseganje določenih merljivih ciljev in standardov znanja. Izvajanje procesa učenja in poučevanja je v veliki meri odvisno od dela učiteljev kot najbolj pristojnih in najbolj odgovornih za ta proces. Ob tem pa se vedno znova zastavlja vprašanje, ali lahko vodstvo šole z ustreznim ravnanjem z učitelji izboljša proces učenja in poučevanja. V drugem delu prispevka so predstavljene ugotovitve raziskave, ki izpostavljajo tiste dejavnike ravnanja z učitelji, ki lahko vplivajo na kakovost procesa učenja in poučevanja. Izpostavljena so področja ravnanja z učitelji, v katera je smiselno usmeriti pozornost vodstev šol za doseganje čim večje kakovosti v šolah.

1. Uvod

Razprave o kakovosti šole, o tem, v čem je neka šola boljša od drugih, vključujejo različna razmišljanja in se pri tem sklicujejo na ugotovitve različnih avtorjev. V opredelitve kakovosti šole so tako vključeni različni dejavniki: od dosežkov učencev, dobro organiziranega pouka – urnika, do širine programa – števila izbirnih

Author review

UDC 37.011.3:331.225

DESCRIPTORS: managing teachers, school leadership, quality teaching and learning process, teacher, encouraging teachers, participation in decision making, collaboration among teachers, rewards

ABSTRACT – The article presents quality teacher performance and the quality teaching and learning process. The latter can be defined as the process which ensures high student achievements in the broader sense. The creation of the conditions ensuring the development of all student competences is even more important than achieving measurable standards of obtained knowledge. Teacher performance influences highly the quality of the teaching and learning process and teachers are the most competent and responsible individuals for developing this quality. The question remains whether a correct approach by the management can lead to improved teacher performance and a quality teaching and learning process. In the continuation, the article presents research findings and elements of managing teachers which can influence the quality of this process. By applying these elements, the school leadership could achieve higher quality in the work of the teachers.

predmetov ter celo opremljenosti šole in pogojev za delo. Kot osrednja storitev šole pa vendarle ostaja vzgojno-izobraževalni proces in zato je kakovost tega procesa – pouka eden najpomembnejših dejavnikov kakovostne šole, če ne že najpomembnejši. Tako bo v šolah tudi v bodoče nujno potrebno še več pozornosti posvečati kakovosti procesa učenja in poučevanja, torej pouka. Pri tem je dobro izhajati iz dejstva, da se pri opredelitvi ciljev izobraževanja ne moremo zadovoljiti samo z določanjem standardov znanja pri posameznih predmetih, to je samo z določanjem, kaj in koliko naj učenec zna. Poleg opredelitve ciljev je nujno potrebno opredeliti tudi zmožnosti (Lipičnik, 1998, str. 27) oziroma kompetence (V prispevku uporabljamo izraz zmožnosti. Zajema pa številne zmožnosti, ki jih ima človek: znanje, sposobnosti, mišljenje, motivacija, temperament in značaj.), ki naj bi jih učenci razvijali v šoli, kot na primer sposobnost uporabe znanja in sposobnost samostojnega pridobivanja znanja, odgovornost, motiviranost... Na nujnost iskanja poti za odpravljanje razkoraka med opredeljenimi cilji v vzgoji in izobraževanju in izvajanjem samega pouka, torej na nujnost iskanja poti do zagotavljanja kakovostnega pouka opozarjata tako Marentič Požarnik (2006) kot Kalin (2006).

Vodstva šol si vse bolj prizadevajo izboljšati proces učenja in poučevanja in se obenem vse bolj zavedajo, da je kakovosten proces učenja in poučevanja v veliki meri odvisen od učiteljevega dela, zato svoja prizadevanja usmerjajo v izboljševanje tega dela. Z željo, da bi spodbudili razvoj zmožnosti učiteljev in zagotovili čim večjo uporabo teh zmožnosti v šolah, vodstva oblikujejo različne modele ravnanja z učitelji in v njih kombinirajo posamezne dejavnike ravnanja z učitelji. Vendar nimajo popolnoma jasnega odgovora, ali lahko z ustreznim ravnanjem z učitelji vplivajo na kakovost njihovega dela, zlasti na kakovost procesa učenja in poučevanja. Ravnanje z učitelji je termin za ravnanje z večino zaposlenih v šolah. Vsebinsko zajema ravnanje z učitelji in njihovimi zmožnostmi. V literaturi, ki obravnava področje ravnanja z zaposlenimi, so uporabljeni pojmi: ravnanje s človeškimi viri, menedžment kadrovskih virov, menedžment človeških virov in ravnanje z ljudmi pri delu. Pri citiranju domačih avtorjev je navedena izvirna terminologija. Izraz Human Resource Management je preveden kot ravnanje z ljudmi pri delu.

2. Ravnanje z učitelji v šolah in kakovosten proces učenja in poučevanja

2.1. Ravnanje z učitelji v šolah

Ravnanje z učitelji je termin za ravnanje z večino zaposlenih v šolah in vsebinsko zajema ravnanje z učitelji in njihovimi zmožnostmi. Ljudje niso nespremenljiva celota, ampak imajo različne zmožnosti, ki se s primernim ravnanjem lahko še razvijajo in se jim dodaja tudi nove zmožnosti. Posebej pomembne zmožnosti so:

znanje, sposobnosti in motivacija (Lipičnik, 1998, str. 28). Organizacije, tudi šole, si zato prizadevajo, da bi ljudje svoje zmožnosti nenehno razvijali in tako lahko uporabljali vedno več zmožnosti. Ustrezno ravnanje z učitelji lahko spodbuja njihovo samoiniciativnost, ustvarjalnost in prilagodljivost ter pripravljenost na vseživljenjsko učenje. Šele nato se lahko pričakuje razvoj takšnih lastnosti tudi pri učencih. Vodstva šole si morajo prizadevati oblikovati model ravnanja z učitelji, ki bo učitelje spodbujal h kakovostnemu delu.

Oblikovanje modelov ravnanja z učitelji pomeni uporabo in povezavo posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji. Posamezna vodstva šol uporabljajo različne dejavnike ravnanja z ljudmi pri delu, nekatera so se omejila na izbor kadrov in njihovo napredovanje, druga pa uporabljajo tudi individualno obravnavo, usmerjanje osebnega razvoja in različne oblike komuniciranja. Obstajajo različni modeli ravnanja z učitelji v posameznih šolah. Še vedno pa ostaja nejasno, ali obstaja povezava med ravnanjem z učitelji in kakovostjo njihovega dela.

Več avtorjev opozarja na pomembnost ravnanja z ljudmi v šolah (npr. Seifert, 1996, str. 5; Middlewood in Lumby, 1998, str. 5; Fullan in Hargreaves, 2000, str. 42). Določitev dejavnikov, ki opredeljujejo ravnanje z učitelji, temelji na ugotovitvah študij avtorjev o pomembnosti posameznih dejavnikov ravnanja z ljudmi pri delu in o zadovoljstvu zaposlenih s posameznimi dejavniki (Zupan, 1999, str. 51-57, Pogačnik, 2000, str. 105-114) ter zlasti na ugotovitvah domačih in tujih avtorjev o dejavniki ravnanja z učitelji, ki so pomembni za spodbujanje kakovostnega dela (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, str. 80-86, Resman, 1994, str. 213-226).

Opredeljeni dejavniki ravnanja z učitelji so: sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje, individualna obravnavo posameznika, sodelovanje in medsebojni odnosi, komuniciranje in informiranje, usmerjanje osebnega razvoja ter nagrajevanje in plače.

2.2. *Kakovostno delo učitelja in kakovosten proces učenja in poučevanja*

Opredelitev kakovostnega dela učitelja izhaja predvsem iz potreb in želja družbe, iz tega, kako se uspeva v šoli razvijati tiste lastnosti in spretnosti ljudi, ki so potrebne za kasnejše učinkovito delo. Danes družba ne potrebuje samo ljudi, ki imajo specifična znanja in spretnosti, temveč potrebuje ustvarjalne in prilagodljive ljudi. Pomembna pa je tudi sposobnost timskega dela in pripravljenost na vseživljenjsko učenje. Šola naj bi pri učencih razvijala te lastnosti in jih pripravila na samostojno učenje ter spodbujala odgovorno vedenje. Vedno bolj je izpostavljeno dejstvo, da je namen vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli omogočanje pridobivanja formalne izobrazbe in predvsem tudi zagotavljanje osnove za nadaljnje učenje. Zato je pomembno, da se učence in dijake pripravi na samostojno učenje in odgovorno ravnanje.

Učiteljevo delo je kakovostno, kadar si prizadeva vsakemu učencu omogočiti pogoje za doseganje visokih dosežkov v najširšem smislu. S kakovostnim delom učitelj povprečnim učencem pomaga do dobrih rezultatov in vsakemu učencu omogoča doseči napredek glede na njegove sposobnosti ter pri tem razvija tiste lastnosti in sposobnosti učencev, ki so potrebne za kasnejše učinkovito delo. Pri tem učitelj sodeluje z vodstvom in svetovalno službo, predvsem pa se osredotoča na kakovost procesa učenja in poučevanja ter na ustvarjanje dobrih pogojev za učenje. Objavljeni so bili že številni sezname kazalcev kakovostnega dela učiteljev (npr. UNESCO, OECD...), vendar vključujejo samo kriterije, kot so delež učencev, ki napredujejo, število ur, ki jih učitelji porabijo za posamezne aktivnosti, dosežke učencev... (Kolenc, 2000, str. 52-54). Nobeden teh seznamov ne vključuje meril za odnose med učenci in učitelji in za aktivnosti, ki jih učitelj izvaja, da bi dosegel aktivno sodelovanje učencev v procesu učenja in poučevanja. Poleg standardov je pri opredeljevanju kakovosti storitev treba upoštevati tudi stališča uporabnikov in ugotoviti, katere so tiste lastnosti izdelka ali storitve, ki so pomembne za uporabnika. Na osnovi različnih raziskav so najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo uporabnikov, uvrščeni: odnosi med učitelji in učenci, kakovosten proces učenja in poučevanja, metode poučevanja in dosežki učencev (Rutter, 1994; Lipičnik, 1991). Med najpomembnejšimi dejavniki kakovostnega učiteljevega dela je kakovost procesa učenja in poučevanja (Ingvarson, 2001; Šteh Kure, 2000). Pri tem je vse bolj pomembna vloga učitelja, ki s svojim delom ustvarja pogoje, v katerih se učenci lahko največ naučijo in razvijejo omenjene lastnosti. Merilo kakovosti postaja uspešno delo učitelja v procesu učenja in poučevanja – in ne samo obseg predelane snovi ali realizirano število ur pouka.

Marentič Požarnik (2000, str. 12) kot pglavitno značilnost za kakovost izpostavlja aktivno učenje. To je učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira; poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem, preizkušanjem hipotez. Tako učenje daje trajnejše znanje, uporabno v novih situacijah; pomaga nam bolje razumeti sebe in svet in tudi bolj pametno posegati vanj. Za kakovostno učenje je treba razvijati kompleksno razmišljanje učencev ter začetne ideje in razlage preveriti, nadgraditi, popraviti ali celo ovreči v procesu aktivnega raziskovanja in diskusije (Rutar Ilc, 2001, str. 43). Učenci se naučijo uporabljati pridobljeno znanje za reševanje novih problemov in tako izgrajujejo svoje novo znanje (Šteh Kure, 2000, str. 26-33).

Namesto tradicionalnega podajanja snovi je pomembna učenčeva aktivnost in samostojnost. Na pomen aktivnega sodelovanja učencev v procesu učenja in poučevanja za dosego učnih ciljev na višji ravni opozarjata tako Šteh Kure (2000) kot Rutar Ilc (2001). Pri tem so kot primerne metode navedene: razprava z učiteljem in razprava med dijaki, samostojno učenje, projektno delo in skupinsko delo ter raziskovanje ali reševanje problemov, planiranje raziskovanja in njegovo kritično vrednotenje, razprava, kritična refleksija dela učencev, široka uporaba različnih virov znanja. Pri opredeljevanju kakovostnega pouka so opredeljene učne

aktivnosti, učne oblike in metode ter načini preverjanja znanja, ki so značilni za kakovostno učenje.

3. Metodologija

3.1. Vzorec

Raziskava je bila izvedena na vzorcu 35 učiteljev iz 17 srednjih ekonomskih šol oziroma šol, ki izvajajo program ekonomsko-komercialni tehnik ali ekonomska gimnazija. Pred samo izvedbo vzorčenja so bile srednje ekonomske šole razdeljene po regijah. Iz regij, v katerih je srednjih ekonomskih šol več, sta v vzorec izbrani po dve šoli znotraj posamezne regije. Regije, v katerih je manjše število šol s programom ekonomski tehnik ali ekonomska gimnazija, pa v vzorcu zastopa ena šola. Po pošti so bili na šole poslani anketni vprašalniki. Na vsaki od šol sta anketni vprašalnik izpolnila vsaj dva učitelja.

3.2. Potek zbiranja podatkov in merski instrumenti

Raziskava je bila opravljena v letu 2004 (Likon, 2004). Podatki so bili pridobljeni z anketiranjem po pošti. Poslanih je bilo 54 vprašalnikov, učitelji so jih vrnili 40. Pet učiteljev ni odgovorilo na vsa vprašanja in ti vprašalniki niso bili obdelani. V obdelavo so vključeni podatki iz 35 vprašalnikov. Rezultati temeljijo na obdelavi podatkov na osnovi vprašalnika, ki je nastal na podlagi vprašanj o nekaterih elementih ravnanja z učitelji in njihovem zadovoljstvu (Pluško et al., 2001) ter vprašanj za učence in učitelje o kakovosti procesa učenja in poučevanja (Šteh Kure, 2000). Vprašalnik je vključeval samo vprašanja zaprtega tipa.

Uporabljenih je bilo 42 odvisnih spremenljivk. V tem delu so predstavljene samo odvisne spremenljivke, ki se nanašajo na presojanje kakovosti procesa poučevanja in učenja (pogostost uporabe posameznih učnih aktivnosti pri obravnavanju nove snovi in spremenljivka za seštevek učnih aktivnosti, uporaba učnih metod, učnih oblik in različnih načinov preverjanja znanja). Pogostost posameznih učnih aktivnosti oziroma elementov kakovosti v procesu učne interakcije zajema pogostost: izpostavljanja učnih ciljev, navezovanja na predznanje in izkušnje učencev, povezovanja znanja po predmetih in med predmeti, uporabe znanj in osmišljanja učenja, spodbujanja sodelovanja učencev, njihovega razmišljanja in problemskega pristopa ter pogostost razčiščevanja razumevanja. Pri vprašanjih o uporabljenih učnih metodah so vključena vprašanja o pogostosti uporabe tistih metod, pri katerih je dosežena aktivnost učencev, na primer projektno delo, igra vlog ipd. Prav tako vprašanja o načinih preverjanja znanja vključujejo vprašanja o preverjanju znanja s problemskimi vprašanji, ki zahtevajo uporabo znanja in preverjanje s

poročili in seminarji. Učitelji so pogostost uporabe posameznega dejavnika kakovostnega pouka ocenili na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4)).

V analizo je vključenih 27 neodvisnih spremenljivk. Neodvisne spremenljivke se nanašajo na dejavnike, ki opredeljujejo ravnanje z učitelji pri delu. Pogostost sodelovanja so učitelji ocenjevali z ena do štirikrat na leto (1), pet do desetkrat na leto (2), tedensko (3) ali dnevno (4). V skupino spremenljivk, ki se nanašajo na osebni razvoj, so vključene tudi spremenljivke pogostost hospitiranja ravnatelja, izražanje visokih pričakovanj ter spodbujanje učiteljev. V skupino spremenljivk o možnostih soodločanja učiteljev je vključena tudi spremenljivka možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli. Učitelji so pogostost pojavljanja posameznega dejavnika ocenili na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4)).

3.3. Statistična obdelava podatkov

V skladu z namenom raziskave o vplivu ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela so bile uporabljene statistične metode: korelacijska analiza, primerjava aritmetičnih sredin in analiza variance. Povezanost dveh spremenljivk je preverjena s Pearsonovo korelacijsko analizo, pri čemer so srednje močne povezanosti pri vrednostih korelacijskih koeficientov nad 0,5 in do 0,7. Korelacijski koeficienti vrednosti nad 0,3 in pod 0,5 pa predstavljajo nizko povezanost med spremenljivkami. Upoštevani so rezultati, pri katerih je dvosmerna stopnja statistične značilnosti manjša od 0,005. Obdelava podatkov je opravljena s statističnim programskim paketom SPSS, verzija 10.0.

4. Rezultati in interpretacija

Predstavljeni so samo nekateri rezultati vpliva ravnanja z učitelji na kakovost pouka. Rezultati raziskave veljajo za proučevano skupino učiteljev in jih z gotovostjo ne moremo prenesti na celotno populacijo učiteljev.

Eden pomembnejših dejavnikov ravnanja z učitelji je sodelovanje. Rezultati raziskave sicer ne potrjujejo, da učitelji, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju, pogosteje uporabljajo učne aktivnosti in metode, ki so značilne za kakovosten pouk. Pogostost pojavljanja različnih oblik sodelovanja med učitelji pa vpliva na pogostejšo uporabo učnih aktivnosti, ki opredeljujejo kakovosten pouk. Povezave so vidne predvsem med pogostostjo sodelovanja in naslednjimi učnimi aktivnostmi: povezovanjem obravnavane teme s temami drugih predmetov, spodbujanjem k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov (preglednica 1).

Preglednica 1: Povezanost med sodelovanjem učiteljev in uporabo dejavnikov kakovostnega pouka (n = 35).

Dejavniki kakovostnega pouka	Sodelovanje med učitelji	
	ρ_{xy}	$p(2)$
Seštevek učnih aktivnosti.	0,552	0,001
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,628	0,000
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	0,675	0,000
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	0,534	0,001
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,464	0,005
Znanje preverjam ustno s problemskimi vprašanji.	0,385	0,022

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, $p(2)$ – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Med dejavniki usmerjanja osebnega razvoja je najmočnejša povezanost spodbujanja učiteljev (k prožnosti, ustvarjalnosti...) s pogostostjo uporabe učnih aktivnosti kakovostnega pouka.

Preglednica 2: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in spodbujanja učiteljev (n = 35)

Dejavniki kakovostnega pouka	Spodbujanje učiteljev	
	ρ_{xy}	$p(2)$
Seštevek učnih aktivnosti.	0,513	0,002
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,353	0,038
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	0,343	0,044
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,655	0,000
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	0,455	0,006
Učna metoda programiran pouk.	0,375	0,026

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, $p(2)$ – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 2, se lahko razbere, da obstaja srednje močna pozitivna povezanost med spodbujanjem učiteljev in seštevkom uporabe učnih aktivnosti. Srednje močna je tudi pozitivna povezanost med spodbujanjem

učiteljev in spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud. Učitelji, ki jih ravnatelj bolj pogosto spodbuja, pogosteje uporabljajo učne aktivnosti, značilne za kakovosten pouk.

Pri ugotavljanju povezanosti izražanja visokih pričakovanj ravnatelja s kakovostjo pouka je opazna samo povezanost s posameznimi učnimi aktivnostmi (preglednica 3). Razvidno je, da obstaja srednje močna pozitivna povezanost med ravnateljevim izražanjem visokih pričakovanj do učiteljevega dela in spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud. Pozitivna in srednje močna je tudi povezanost med izražanjem visokih pričakovanj in seznanjanjem dijakov s kriteriji ocenjevanja znanja.

Preglednica 3: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in izražanja visokih pričakovanj (n = 35)

Dejavniki kakovostnega pouka	NIOP4	
	ρ_{xy}	$p(2)$
Seštevek učnih aktivnosti.	0,339	0,046
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še sledijo.	0,375	0,026
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,414	0,013
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,586	0,000
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	0,606	0,000
Učna oblika dela v skupinah.	0,355	0,037

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, $p(2)$ – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Odkrita je tudi povezava med soočanjem učiteljev o vprašanjih glede organizacije dela na šoli in pogostostjo uporabe posameznih dejavnikov kakovostnega pouka (preglednica 4).

Učitelji bolj pogosto spodbujajo dijake k podajanju različnih idej in pobud ter pogosteje uporabljajo metodo programiranega pouka, če lahko sodelujejo pri soočanju o organizaciji dela na šoli. Odkrita je nizka, statistično značilna pozitivna povezanost med možnostjo soočanja o organizaciji dela in seštevkom ocen uporabe učnih aktivnosti (preglednica 4).

Raziskava nakazuje, da obstajajo možnosti za izboljševanje procesa učenja in poučevanja z oblikovanjem ustreznih modelov ravnanja z učitelji. Še vedno mora vsak ravnatelj oziroma vodstvo šole oblikovati svoj model ravnanja z učitelji. Pri tem pa so mu lahko v pomoč ugotovitve omenjene raziskave in lahko posebno

pozornost posveča: omogočanju soodločanja učiteljev, različnim oblikam spodbujanja učiteljev in sodelovanju učiteljev. Pomembno je omogočanje soodločanja učiteljev pri vprašanih glede organiziranja njihovega dela, prav tako pa spodbujanje učiteljev k prožnosti in ustvarjalnosti.

Preglednica 4: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in možnost soodločanja o organizaciji dela (n = 35)

Dejavniki kakovostnega pouka	NODLC2	
	ρ_{xy}	$p(2)$
Seštevek učnih aktivnosti.	0,386	0,022
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	0,395	0,019
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	0,360	0,034
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,504	0,002
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	0,422	0,012
Način preverjanja znanja pisno s kombiniranimi vprašanji.	0,380	0,024
Učna metoda programiran pouk.	0,504	0,002
Učna metoda projektno delo.	0,431	0,010
Učna oblika dela v skupinah.	0,429	0,010
Učna oblika dela v dvojicah.	0,343	0,043

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, $p(2)$ – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

V raziskavi ni dokazan vpliv spodbujanja sodelovanja, pač pa samo vpliv sodelovanja na kakovost dela. Zato je mogoče največji izziv za ravnatelja, da poišče način, kako doseči večje sodelovanje med učitelji na šoli v vseh smereh (medpredmetno in znotraj posameznega predmeta). Takšno sodelovanje naj ne bi bilo prisiljeno in ne predpisano. Učitelji naj ne bi sodelovali samo zaradi skupnega pisanja priprav in sestavljanja ter popravljanja testov. Na kakovost dela učitelja lahko vpliva zgolj sodelovanje, ki ima značilnosti pravega timskega dela, ko učitelji izmenjujejo svoje izkušnje, odpirajo vprašanja in na podlagi tega poiščejo nove rešitve.

Z raziskavo ni potrjena povezanost pogostosti hospitiranja in kakovosti pouka. Razlog za to je mogoče iskati v nesistematičnosti hospitacij. Dobro bi bilo, da bi ravnatelj učiteljem jasno predstavil svoja pričakovanja ter izražal visoka pričakovanja do dela učitelja. Zaradi nenehnega spreminjaja v stroki je nujno stalno informiranje o opredelitvi kakovostno opravljenega dela ob upoštevanju ugotovitev stroke. Ravnatelj naj bi se z učitelji pogosto pogovarjal o pričakovani kakovosti dela

ter o doseženi kakovosti dela. Priložnost za pogovore o kakovostnem delu učitelja in kakovosti procesa učenja ter poučevanja so lahko letni razgovori z učiteljem in pedagoške konference.

Odkrita ni niti povezanost nagrajevanja in plač s pogostostjo uporabe dejavnikov kakovostnega učiteljevega dela. Razlog za to, da na podlagi rezultatov raziskave ne moremo sklepati, da nagrajevanje in plače vplivajo na pogostejšo uporabo dejavnikov kakovostnega pouka, je lahko tudi v sedanjem sistemu napredovanja. Učitelji napredujejo v nazive in plačilne razrede na podlagi drugega strokovnega dela in izobraževanja. Res je pogoj tudi uspešnost učitelja pri delu v razredu, vendar zadostuje, da je pri tem delu povprečno uspešen. Po napredovanju je za učitelja velik del plače fiksen, za kakovostno delo v razredu pa lahko prejme manjši del na podlagi ocene ravnatelja. Pogosto se sredstva za uspešnost razdeljujejo pavšalno ali ob povečanem obsegu dela, včasih pa celo vsem enako. Ob tem pa bi bilo dobro poiskati tudi načine nagrajevanja, ki bodo vezani na kakovostno opravljeno delo.

5. Sklep

Rezultatov raziskave sicer ne moremo posplošiti na celotno populacijo učiteljev v Sloveniji in bi bilo vsekakor treba izvesti dodatne raziskave na tem področju. V zadnjih letih je v slovenskih podjetjih opaziti, da veliko pozornost posvečajo oblikovanju in izboljševanju modelov ravnanja z ljudmi pri delu, zato tudi v šolah to področje ne sme ostati ob strani. Zlasti zato, ker se z nenehnimi izboljšavami na področju ravnanja z učitelji lahko izboljšuje tudi kakovost procesa učenja in poučevanja. Z oblikovanjem učinkovitih modelov ravnanja z učitelji lahko spodbujamo razvoj njihovih zmožnosti, to je prilagodljivosti, ustvarjalnosti, timskega dela in drugih, ter poskušamo zagotavljati čim večjo uporabo teh zmožnosti. Posledično naj bi to s kakovostnejšim procesom učenja in poučevanja vodilo k razvoju teh zmožnosti tudi pri učencih. Na podlagi analize rezultatov raziskave se zdi smiselno, da vodstva šol razvijajo in spreminjajo posamezne dejavnike ravnanja z učitelji in jih poskušajo povezati v učinkovit model ravnanja z učitelji, ki bo spodbujal kakovostno učiteljevo delo. Vsekakor bi k temu lahko prispevale tudi dodatne raziskave o izboljševanju modelov ravnanja z učitelji, saj v Sloveniji še ni bila izvedena celovita raziskava o ravnanju z učitelji v naših šolah.

LITERATURA

1. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Ingvarson, L. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching. V: Middlewood, D., Cardno C (ured.), Managing Teacher Appraisal and Performance. London and New York: Routledge Falmer, str. 161-177.

3. Kalin, J. (2006). Učitelji in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. Vzgoja in izobraževanje, 37, št. 1, str. 46-50.
4. Kolenc, J. (2000). Aplikativni model za evalvacijo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. V: Štrajn, D. (ured.), Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 181-191.
5. Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. V: Leithwood, K., Seashore Louis, K. (ured.), Organizational Learning in Schools. Lisse: Sweets and Zeitlinger corp., str. 67-89.
6. Likon, B. (2004). Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela na srednjih ekonomskih šolah. Magistrsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
7. Lipičnik, B. (1991). Vsak človek ima probleme – le skupaj imamo rešitev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
8. Lipičnik, B. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
9. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
10. Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 37, št. 1, str. 27-33.
11. Middlewood, D., Lumby, J. (1998). Human Resource Management in Schools and Colleges. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
12. Pluško, A. et al. (2001). Modro oko: Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Pogačnik, V. (2000). Uporaba lestvice delovnega zadovoljstva v slovenskih podjetjih. Psihološka obzorja, 9(2000), št. 4, str. 105-114.
14. Resman, M. (1994). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. Sodobna pedagogika, 45(1994), št. 5-6, str. 213-226.
15. Rutar Ilc, Z. (2001). How can Schools contribute to the development of pupils complex thinking? Leading schools for learning. Ljubljana: Šola za ravnatelje in Koper: Visoka šola za management, str. 41-49.
16. Rutter, M. (1994). Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
17. Seifert, R. (1996). Human Resource Management in Schools. London: Pitman Publishing.
18. Šteh Kure, B. (2000). Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
19. Zupan, N. (1999). Ravnanje s človeškimi viri v slovenskih podjetjih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Dr. Matjaž Duh

Didaktična inovacija pri likovnem vrednotenju kot spodbuda pri likovnooblikovnem razvoju otrok

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.87

DESKRIPTORJI: didaktika likovne vzgoje, likovnooblikovni razvoj, vrednotenje pri likovni vzgoji

POVZETEK – Vrednotenje je pomembna faza v procesu likovne vzgoje in predstavlja splet aktivnosti, ki so med seboj prepledene in so v stalni odvisnosti, hkrati pa pogojujejo druga drugo. inovativni pristop pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje, ki smo ga v raziskavi eksperimentalno preverjali, smo načrtovali na podlagi novih spoznanj in izkušenj glede aktivnosti učiteljev in učencev. cilj raziskave je bil eksperimentalno merjenje učinka inovacije v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji na likovno občutljivost pri osnovnošolcih. v razpravi predstavljamo vpliv inovacije na raven likovnooblikovnega razvoja. le-ta je tisti del celotnega likovnega razvoja otrok, na katerega ima dobro pedagoško delo največji vpliv. analiza rezultatov eksperimentalnega dela je pokazala, da je inovativni pristop pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje pozitivno vplival na razvoj posameznih dejavnikov likovnooblikovnega razvoja in na likovno oblikovni razvoj v celoti.

Author review

UDC 372.87

DESCRIPTORS: didactics of fine arts, fine arts formative development, evaluation in the subject of fine arts

ABSTRACT – Evaluation is an important phase in the process of fine arts education and represents a set of mutually interwoven activities, which constantly depend on and at the same time condition one another. The innovative approach to summative evaluation in the process of fine arts education being experimentally verified by our research was developed on the basis of a new understanding and experiences with regard to teachers' and students' activities. The purpose of the research was to measure experimentally the effect of innovation on the fine arts sensitivity of schoolchildren in the evaluative stage of fine arts education. This research shows how innovation influences the level of fine arts formative development, which is that very part of the child's comprehensive fine arts development that can be most significantly impacted by quality teaching. The final analysis of the experimental work showed that the innovative approach to summative evaluation in the process of fine arts education has a positive influence on the individual factors of fine arts development as well as on fine arts formative development as a whole.

1. Uvod

Oblikovni razvoj je tisti del celotnega likovnega razvoja otrok, na katerega ima po mnenju strokovnjakov dobro pedagoško delo največji vpliv. Ta del razvoja otrokovega likovnega izražanja se kaže predvsem v likovnem jeziku, oziroma v likovni strukturi. V procesu likovne vzgoje imajo učitelji več možnosti vpliva na razvoj tega pomembnega dejavnika v otrokovem likovnem razvoju. V uvodnem delu ure, pri predstavitvi likovne

naloge, spoznavajo učenci določene likovne strukture, ki so sestavni del naloge. V osrednjem delu učne ure v procesu likovne vzgoje učitelj s premišljenim pedagoškim vodenjem spodbuja in ozavešča individualno uporabo ustreznega likovnega jezika in tehnike. V zaključni fazi pouka, pri sumativnem vrednotenju, pa nastala likovna dela ovrednoti glede na postavljene kriterije.

Pedagoško delo v uvodnem in osrednjem delu procesa likovne vzgoje je učiteljem relativno dobro poznano, zato nas je v raziskavi zanimalo, kako lahko sklop didaktičnih odločitev v zaključnem delu ure vpliva na različne dejavnike otrokovega likovnega razvoja. V tej razpravi se bomo osredotočili na vpliv inovativnega pristopa k sumativnemu vrednotenju pri likovni vzgoji na razvoj likovno-oblikovnega razvoja, ki smo ga eksperimentalno preverjali.

V raziskavi smo v sklopu celotnega likovnooblikovnega razvoja spremljali več dejavnikov:

- *oblikovni razvoj* izhaja iz uporabe likovnih elementov in obvladovanja likovnega jezika. Pri spremljanju tega vidika likovnega razvoja spremljamo primarne odnose med likovnimi elementi, kompozicijo, v našem primeru pa smo dali poudarek spremljavi bogastva likovnega jezika in skladnosti likovnih elementov;
- *optičnotematski razvoj* otroškega likovnega izraza pogosto povezujemo z intelektualnim razvojem. V pomoč nam je predvsem pri preverjanju razvojnih faz otroškega likovnega izražanja, ki sovpadajo s stopnjo intelektualnega razvoja. Pri merjenju optičnotematskega razvoja smo se omejili na spremljanje splošne intelektualne zrelosti ter na optično točnost in tehnično korektnost v prikazu realnih figur in objektov;
- *raven likovnega okusa* je kriterij, na katerega ima pedagoško delo manj vpliva, saj vplivajo na učenca mnogi dejavniki mikro in makro okolja ter medijev, ki že zelo zgodaj izoblikujejo otrokov likovni okus. V raziskavi smo pri učencih spremljali predvsem usvojeno likovno senzibilnost in individualni prispevek k likovnim vrednostim;
- *oblikovne izkušnje in likovna tehnika* so kriterij, pri katerem spremljamo otrokovo obvladovanje posamezne likovne tehnike glede na želen likovni izraz, torej skladnost z uporabljenim likovnim jezikom;
- *individualnost* je kriterij, ki spremlja individualnost kot izhodišče likovnih vrednosti, kar se nanaša na individualna odstopanja od standarda. Spremljali smo predvsem prepoznavnost likovne individualnosti in učencev individualni likovni rokopi;
- *splošna likovna raven* je kriterij, s katerim spremljamo celotno obvladovanje likovnega jezika za posredovanje likovnega sporočila in njegovo sugestivnost. Pri tem kriteriju ocenjujemo predvsem skladnost ideje oziroma likovne teme z likovno tehniko, strukturo in sporočilom. Kot poseben kriterij splošne likovne ravni se kaže sugestivnost likovnega izraza.

V sklopu širše koncipirane raziskave smo eksperimentalno preverjali učinkovitost inovativnega pristopa k sumativnemu vrednotenju v procesu likovne vzgoje. Z razvoj posameznih dejavnikov likovnooblikovnega razvoja smo spremljali učinkovitost inovativnega pristopa, ki se kaže v vseh vidikih načrtovanja, in sicer glede na:

- metodične in organizacijske ter vsebinske značilnosti,
- značilnosti didaktične komunikacije in
- značilnosti aktivnosti, položaja in odnosov med učenci in učitelji.

Pri *metodičnih značilnostih* načrtovanja sumativnega vrednotenja v procesu likovne vzgoje lahko izpostavimo dinamično menjavanje posameznih učnih metod. Te so spodbudile učence k vizualizaciji kriterijev vrednotenja, k pogovoru o kriterijih in njihovi primerjavi z razstavljenimi likovnimi deli. Učenci so bili v fazi vrednotenja spodbujeni k fizičnemu prestavljanju likovnih del v novo postavitev razstave glede na določene likovne značilnosti in so tako pri vrednotenju sodelovali z vsemi čutili.

Glede *organizacijskih značilnosti* načrtovanja sumativnega vrednotenja se inovativnost kaže v načinu prezentacije otroških likovnih del in v stalni prisotnosti kriterijev. To je ugodno vplivalo na sam proces likovnoustvarjalnega dela in na aktivnosti učitelja in učencev pri sprotnem, formativnem vrednotenju in v zaključni fazi tega procesa, pri sumativnem vrednotenju.

V *vsebinskem* smislu pa lahko pri inovativnem pristopu v fazi vrednotenja izpostavimo izbiro in predstavitev kriterijev likovnega vrednotenja, ki so bili koncipirani na bolj univerzalni način.

Glede na značilnosti *didaktične komunikacije* lahko izpostavimo, da je bila le-ta sodelovalna, poštena in odkrita. Povedana sporočila so bila usklajena z neverbalnim vedenjem. Iskrenost, kongruentnost in simetričnost didaktične komunikacije so omogočali kakovostno postavljene kriterije vrednotenja, podpirale pa tudi specifične učne metode.

Glede na *značilnosti aktivnosti, položaja in odnosov* med učenci in učitelji izpostavimo, da je bila za vzpostavitev pozitivnih odnosov pomembna prav organizacija dela in jasno opredeljeni kriteriji. Na tak način so bili ustvarjeni pogoji za sproščeno emocionalno in socialno vzdušje. Le-to je uravnavalo odnos učencev do te faze pouka pri likovni vzgoji in pogojevalo stopnjo njihove aktivnosti. Ob primernem socialnem vzdušju, smo določeno pozornost posvetili tudi ustvarjanju emocionalnega vzdušja. Likovno vrednotenje je postalo bolj uspešno, saj je učence poleg intelektualnega spremljalo tudi čustveno doživljanje likovnega fenomena. Ob racionalno postavljenih kriterijih vrednotenja je pomembno tudi čustveno doživljanje likovnih del. Prav od slednjega je veliki meri odvisno, ali bo vrednotenje učence privlačilo ali odbijalo, ali bo vrednotenje zanje zanimivo ali nezanimivo, prijetno ali neprijetno.

2. Metodologija

2.1. Načrtovanje in cilji raziskave

Inovativni pristop k sumativnemu likovnemu vrednotenju predstavlja splet aktivnosti, ki so med seboj prepledene in so v stalni odvisnosti, hkrati pa pogojujejo druga drugo. Pri načrtovanju eksperimentalnega dela smo inovativni pristop načrtovali na podlagi novih spoznanj in izkušenj glede aktivnosti učiteljev in učencev z željo po dvigu likovnih sposobnosti otrok. Temeljni cilj raziskave je bil torej eksperimentalno merjenje učinka predstavljene inovacije oziroma eksperimentalnega modela v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji na likovno občutljivost pri osnovnošolcih. Poleg vpliva inovacije nas je zanimala še njena smer, in sicer, ali gre za pozitiven ali negativen vpliv glede na kontrolno skupino. Cilj raziskave je bil torej preučiti specifične in globalne učinke eksperimentalnega posega v pouk likovne vzgoje v fazi vrednotenja v šestih razredih osnovne šole. S tradicionalnim empirično-analitičnim in akcijskim raziskovalnim pristopom smo preučili učinkovitost eksperimenta z več vidikov. V tej razpravi nas zanima predvsem raven likovnooblikovnega razvoja.

Program dela likovne vzgoje, po katerem so delali učenci v eksperimentalnih in kontrolnih oddelkih, je bil zasnovan na vsebinah obstoječega veljavnega učnega načrta za likovno vzgojo. Izhajali smo iz podrobnih učnih načrtov in časovne razporeditve učne snovi, ki so jih izdelali učitelji likovne vzgoje na strokovnih aktivih. Po tem programu učitelji običajno vodijo likovnovzgojno delo v šestih razredih.

2.2. Raziskovalna metoda in hipoteza

V raziskavi smo uporabili eksperimentalno metodo pedagoškega empiričnega raziskovanja z elementi akcijskega raziskovanja z obliko enofaktorskega eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami. Primerjalne skupine so bili obstoječi oddelki šestih razredov izbranih šestih osnovnih šol. Z vsake šole je bil v raziskavo vključen en oddelek. Eksperimentalna skupina (ES) je bila vključena v inovativno delo v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji, kontrolna skupina (KS) pa je delala na običajen način. Po inicialnih testiranjih je eksperiment trajal 22 tednov, nakar smo izvedli končna testiranja. Eksperimentalni dejavnik ima dve modaliteti, in sicer:

- tradicionalni način vrednotenja pri likovni vzgoji v osnovni šoli,
- inovativni pristop v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji v osnovni šoli.

Da bi dosegli čim višjo notranjo veljavnost eksperimenta, smo kontrolirali učinke nekaterih relevantnih dejavnikov, in sicer statistično kot sospremenljivke.

Pri načrtovanju raziskave smo izhajali iz splošne hipoteze, da bodo učenci ES glede na učence KS kazali višjo raven razvoja skupnih likovnih sposobnosti. Ob splošni hipotezi smo postavili tudi specifične hipoteze, kjer smo pričakovali, da bodo učenci ES glede na učence KS kazali višjo raven pri posameznih dejavnikih likovnooblikovnega razvoja (oblikovni razvoj – OBL 2, optično tematski razvoj – OTR 2, nivo likovnega okusa – NLO 2, oblikovne izkušnje in likovna tehnika – OI-LT 2, individualnost – IN 2 in splošni likovni nivo – SLN 2) in pri skupnem likovnooblikovnem razvoju – LIK-RAZ 2.

Rezultati raziskave so osnova za sklepanje o smiselnosti prenosa modela vrednotenja, izvajanega v eksperimentu, v stalno likovnovzgojno prakso. S tem osvetljujemo zahteven in pomemben likovnodidaktični problem, s katerim se srečujemo v vzgojno-izobraževalnem procesu in dajemo prispevek k teoriji didaktike likovne vzgoje.

2.3. Raziskovalni vzorec in analiza inicialnega stanja

Vzorec v raziskavi so predstavljali učenci šestih razredov osemletnih osnovnih šol z območja, ki ga pokriva Zavod RS za šolstvo, organizacijska enota Maribor. Med temi šolami smo izbrali šest šol, v katerih je potekal eksperiment. Štiri šole so opredeljene kot mestne in dve kot primestni. Da bi bili primerjalni skupini čim bolj podobni glede na stratum, smo vsako modaliteto eksperimentalnega dejavnika uvedli v šole proporcionalno glede na pripadajoči stratum. V raziskavo je bilo vključenih 129 učencev ($n = 129$), od tega jih je bilo v ES 66 (48,83%) in 63 (51,16%) v KS.

V raziskavi smo v skladu s prizadevanjem po doseganju čim višje ravni notranje veljavnosti eksperimenta nadzirali več dejavnikov, vezanih na učence kot posameznike, in sicer: *stratum* OŠ, *spol* učencev, *neverbalne intelektualne sposobnosti* (Ravenove progresivne matrice – RPM), ugotavljali smo inicialno generalno *likovno ustvarjalnost*, *likovno percepcijo* in *likovno recepcijo* ter inicialno raven skupnega *likovnega ustvarjalnooblikovnega razvoja*. Podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS.

Med navedenimi dejavniki smo stratum in spol nadzirali kakovostno. Pri *stratumu* smo spremljali, ali obstaja statistično pomembna razlika med skupinama glede na primestni in mestni stratum. Ugotovili smo, da med ES in KS ni statistično pomembne razlike po pripadajočem stratumu ($\chi^2 = 0,881$; $P = 0,348$). V obeh skupinah je več učencev iz mestnega stratuma. Glede *spola* smo ugotovili, da se po zastopanosti posameznih kategorij spola primerjalni skupini statistično pomembno ne razlikujeta ($\chi^2 = 0,220$; $P = 0,639$). V obeh je bil delež deklic nekoliko večji od deleža dečkov.

Kakovostna analiza inicialnega stanja je pokazala ugodno izhodišče za primerjavo skupin glede učinkovitosti eksperimenta.

Druge dejavnike smo spremljali statistično kot sopspremenljivke z metodo analize kovariance. Rezultate *intelektualnih sposobnosti* smo pridobili s pomočjo testa (neverbalnih) sposobnosti z Ravenovimi progresivnimi matrikami. Izidi t-preizkusa razlik aritmetičnih sredin med skupinama je pokazal, da med ES in KS ni bilo statistično pomembnih razlik v inicialnem stanju glede intelektualnih sposobnosti ($t = 0,214$; $P = 0,831$). Pokazalo se je tudi, da v obeh skupinah prevladujejo učenci s povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi. Inicialno generalno *likovno ustvarjalnost* smo ugotavljali z likovnim testom LV1. Pri tej ravni smo spremljali skupni rezultat šestih dejavnikov likovne ustvarjalnosti. Izidi t-preizkusa razlik aritmetičnih sredin kažejo, da med ES in KS ni statistično pomembnih razlik ($t = 1,062$; $P = 0,290$) v inicialnem stanju glede na likovno ustvarjalnost. Inicialno *likovno percepcijo* in *likovno recepcijo* smo ugotavljali z likovnim testom LV1. Ta kriterij je del kriterijske variable, s katero smo spremljali razvoj likovnih perceptivno-receptivnih zmoglosti učencev. Izidi t-preizkusa razlik aritmetičnih sredin kaže, da med ES in KS ni statistično pomembnih razlik v inicialnem stanju glede likovne percepcije učencev ($t = 1,244$; $P = 0,216$). Tudi pri likovni recepciji učencev v inicialnem stanju ni statistično pomembnih razlik ($t = 0,877$; $P = 0,382$). Začetno raven likovnega *ustvarjalnooblikovnega razvoja* smo ugotavljali z likovnim testom LV2. Pri tej ravni smo spremljali skupni rezultat vseh dejavnikov likovne ustvarjalnosti in dejavnikov, ki določajo oblikovni razvoj. Izidi t-preizkusa razlik aritmetičnih sredin kažejo, da ni statistično pomembnih razlik v inicialnem stanju glede ravni likovnega ustvarjalno oblikovnega razvoja med učenci ES in KS ($t = 0,119$; $P = 0,906$).

Pri analizi inicialnega stanja smo torej ugotovili, da imamo primerjalni skupini, ki pripadata isti osnovni populaciji in se v vseh zajetih dejavnikih inicialnega stanja (stratum, spol, intelektualne in likovne sposobnosti) statistično pomembno ne razlikujeta. Kljub temu se pri analizi končnega stanja nismo odrekli dodatni statistični izenačitvi skupin po petih sopspremenljivkah z metodo analize kovariance.

3. Rezultati in interpretacija

Inovativno delo pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje je bilo načrtovano tako, da smo ob koncu eksperimentalnega preverjanja njegovega učinkovanja na učence ES pričakovali napredek le-teh glede na učence KS tudi z vidika oblikovnega razvoja. Zato smo v raziskavi analizirali posamezne dejavnike, ki smo jih spremljali v sklopu oblikovnega razvoja, in sicer:

- oblikovni razvoj (OBL 2),
- optično tematski razvoj (OTR 2),
- nivo likovnega okusa (NLO 2),
- oblikovne izkušnje in likovna tehnika (OI-LT 2),

- likovna individualnost (IN 2),
- splošni likovni nivo (SLN 2).

Podatke smo pridobili s končnimi testiranjem ob koncu eksperimenta, vrednost kriterijske sopspremenljivke skupnega rezultata likovnooblikovnega razvoja (LIK-RAZ 2) pa predstavlja skupni rezultat zgoraj predstavljenih sopspremenljivk.

3.1. Učinki eksperimenta z vidika končnih rezultatov posamičnih dejavnikov likovnooblikovnega razvoja

V raziskavi smo spremljali učinke eksperimenta, ki je temeljil na inovativnem pristopu pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje, najprej z vidika končnih rezultatov posamičnih dejavnikov likovnooblikovnega razvoja.

Tabela 1: Parametri deskriptivne statistike in izidi splošnega F-preizkusa razlike med aritmetičnimi sredinami (analiza kovariance) s F-preizkusom homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov posamičnih dejavnikov končne ravni likovnooblikovnega razvoja (oblikovni razvoj OBL 2, optično tematski razvoj OTR 2, likovni okus NLO 2, oblikovne izkušnje in likovna tehnika OI-LT 2, likovna individualnost IN 2 in splošni likovni nivo SLN 2).

Dejavniki	Skupina	Vrednost		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Koefficient asimetrije	Koefficient sploščenosti	Analiza homogenosti varianc		Analiza kovariance	
		min	max					F	P	F	P
OBL 2	KS	6	23	13,873	3,346	0,378	-0,009	1,271	0,262	34,466	0,000
	ES	11	25	17,015	3,179	0,375	0,345				
OTR 2	KS	11	21	16,651	2,437	-0,545	-0,349	0,816	0,368	34,655	0,000
	ES	15	25	18,652	2,064	0,302	0,283				
NLO 2	KS	4	23	11,492	4,158	0,552	0,018	0,883	0,349	8,250	0,005
	ES	5	24	13,242	3,942	0,424	-0,287				
OI-LT 2	KS	10	26	16,079	3,433	1,023	0,909	0,191	0,663	7,916	0,006
	ES	9	25	17,500	3,492	-0,051	-0,044				
IN 2	KS	3	19	10,270	3,785	0,182	-0,735	0,185	0,668	10,078	0,002
	ES	4	22	12,318	3,343	0,071	0,258				
SLN 2	KS	6	29	14,365	4,323	0,532	1,122	1,954	0,165	31,067	0,000
	ES	11	28	17,909	4,083	0,746	0,133				

Če pogledamo rezultate končnega merjenja, vidimo, da kažejo parametri deskriptivne statistike pri posamičnih dejavnikih likovnooblikovnega razvoja prednost ES pred KS.

Pri dejavniku *oblikovnega razvoja* (OBL 2) je vidna prednost ES pred KS, saj so v ES višji minimalni in maksimalni rezultati ter povprečje, nižja pa vrednost standardnega odklona. Frekvenčna distribucija rezultatov je tako v obeh skupinah v okviru kriterija simetričnosti (glej g1) in kriterija normalnosti (glej g2). Pri analizi dejavnika likovnooblikovnega razvoja nismo zaznali statistično pomembnih odstopanj od homogenosti varianc ($F = 1,271$; $P = 0,262$). *Obstaja pa še statistično pomembna razlika med prilagojenimi skupinskimi aritmetičnimi sredinami* ($F = 34,466$; $P = 0,000$), kar kaže na prednost učencev ES pred učenci KS z vidika oblikovnega razvoja (OBL 2).

Pri dejavniku *optičnotematskega razvoja* (OTR 2) kažejo parametri deskriptivne statistike rezultatov končnega merjenja prednost ES pred KS. Prednost se kaže po višjih minimalnih in maksimalnih rezultatih ter višjem povprečju v ES. Variabilnost je, kakor kaže standardni odklon, nekoliko večja v KS. Frekvenčna distribucija rezultatov je tako v obeh skupinah v okviru kriterija simetričnosti (glej g1) in kriterija normalnosti (glej g2). Pri analizi dejavnika optičnotematskega razvoja smo upravičili predpostavko o homogenosti varianc ($F = 0,816$; $P = 0,368$). *Med prilagojenimi skupinskimi aritmetičnimi sredinami pa obstaja tudi statistično pomembna razlika* ($F = 34,656$; $P = 0,000$), kar kaže na prednost učencev ES pred učenci KS glede na optičnotematski razvoj (OTR 2).

Rezultati končnega merjenja ravni likovnega okusa (NLO 2) kažejo prednost ES pred KS. Prednost se kaže po višjih minimalnih in maksimalnih rezultatih, višjem povprečju ter po večji homogenosti dosežkov (glej s).

Frekvenčna distribucija rezultatov je v obeh skupinah v okviru kriterija simetričnosti in kriterija normalnosti. Pri homogenosti varianc nismo zaznali statistično pomembnih odstopanj ($F = 0,883$; $P = 0,349$). *Kaže pa se statistično pomembna razlika med prilagojenimi skupinskimi aritmetičnimi sredinami* ($F = 8,250$; $P = 0,005$), s čimer potrjujemo prednost učencev ES pred učenci KS z vidika likovnega okusa (NLO 2).

Pri dejavniku *oblikovnih izkušenj in likovne tehnike* (OI-LT 2) kažejo parametri deskriptivne statistike zanimiv primer; ES namreč ni v prednosti pred KS po minimalnem in maksimalnem rezultatu, izkazuje pa višje povprečje rezultatov. Standardna odklona sta precej skladna. Frekvenčna distribucija rezultatov je v ES v okviru kriterija simetričnosti ($g1 = -0,051$) in kriterija normalnosti ($g2 = 0,044$). V KS so vidna določena odstopanja, in sicer se po kriteriju simetričnosti kaže odstopanje v desno ($g1 = 1,032$), po kriteriju normalnosti pa obstaja tendenca h koničavosti ($g2 = 0,909$), kar je pogojeno z nižjim modalnim rezultatom. Statistično pomembnih odstopanj od homogenosti varianc nismo zaznali ($F = 0,191$; $P = 0,663$). *Kaže pa se statistično pomembna razlika med prilagojenimi skupinskimi*

aritmetičnimi sredinami ($F = 7,916$; $P = 0,006$), kar potrjuje prednost učencev ES pred učenci KS z vidika oblikovnih izkušenj in likovne tehnike (OI-LT 2).

Tudi rezultati končnega merjenja *likovne individualnosti* (IN 2) kažejo prednost ES pred KS, in sicer na eni strani po višjih minimalnih in maksimalnih rezultatih in višjem povprečju ter na drugi strani po manjši variabilnosti (glej s).

Frekvenčna distribucija rezultatov je tako v obeh skupinah v okviru kriterija simetričnosti (glej g1); prileganje normalni porazdelitvi je značilno za ES, medtem ko se v KS kaže v povezavi z večjo variabilnostjo tendenca sploščenosti. Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($F = 0,185$; $P = 0,668$). *Kaže se tudi statistično pomembna razlika med prilagojenimi skupinskimi aritmetičnimi sredinami* ($F = 10,078$; $P = 0,002$), s čimer potrjujemo prednost učencev ES pred učenci KS z vidika razvoja likovne individualnosti (IN 2).

Pri dejavniku *splošnega likovnega nivoja* (SLN 2) kažejo parametri deskriptivne statistike prednost ES pred KS, in sicer po višjih minimalnih rezultatih in višjem povprečju. Ni pa ES v tem dejavniku izkazala višjih maksimalnih rezultatov. Višji standardni odklon v KS glede na nižje povprečje pa kaže, da je to variabilnejša skupina.

Frekvenčna distribucija rezultatov ES ima tendenco desne asimetrije ($g1 = 0,764$), sicer pa je podobna normalni ($g2 = 0,133$). V KS gre za večjo simetrijo ($g1 = 0,532$) in koničavost ($g2 = 1,122$). Pri analizi dejavnika razvoja splošnega likovnega razvoja nismo zaznali statistično pomembnih odstopanj od homogenosti varianc ($F = 1,954$; $P = 0,165$). *Kaže pa se statistično pomembna razlika med prilagojenimi skupinskimi aritmetičnimi sredinami* ($F = 31,067$; $P = 0,000$), kar kaže na prednost učencev ES pred učenci KS z vidika splošnega likovnega nivoja (SLN 2).

Rezultati parcialnega spremljanja posameznih dejavnikov, ki smo jih pridobili s končnimi testiranj ob koncu eksperimenta v sklopu likovnooblikovnega razvoja otrok (oblikovni razvoj, optičnotematski razvoj, raven likovnega okusa, oblikovne izkušnje in likovna tehnika, likovna individualnost in splošna likovna raven) so pokazali upravičenost naših predpostavk o boljših rezultatih otrok v ES. Povzamemo lahko torej, da je inovativno delo v fazi sumativnega vrednotenja v procesu likovne vzgoje pozitivno vplivalo na razvoj omenjenih dejavnikov. Seveda pa nas je v raziskavi zanimalo tudi skupno učinkovanje zgoraj predstavljenih spremenljivk.

3.2. Učinki eksperimenta z vidika skupnega rezultata končne ravni likovnooblikovnega razvoja

Pri načrtovanju inovativnega dela v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji smo pričakovali, da bodo učenci ES v prednosti pred učenci KS tudi glede doseženega skupnega rezultata končne ravni likovnooblikovnega razvoja (LIK-RAZ 2). Skupni rezultat tvorijo rezultati posameznih spremenljivk (oblikovni razvoj, optičnotemat-

ski razvoj, raven likovnega okusa, oblikovne izkušnje in likovna tehnika, individualnost in splošna likovna raven).

Tabela 2: Parametri deskriptivne statistike in izidi splošnega F-preizkusa razlike med aritmetičnimi sredinami (analiza kovariance) s F-preizkusom homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) skupnega rezultata končne ravni likovnooblikovnega razvoja (LIK-RAZ 2).

Dejavnik	Skupina	Vrednost		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Koefficient asimetrije	Koefficient sploščenosti	Analiza homogenosti varianc		Analiza kovariance	
		min	max					F	P	F	P
LIK-RAZ 2	KS	56	125	82,651	15,722	0,494	-0,153	2,649	0,106	38,796	0,000
	ES	70	127	96,636	15,003	0,105	-1,114				

Gre za rezultat, ki se v obeh skupinah porazdeljuje simetrično in s težnjo po sploščenosti, kar še zlasti velja za ES ($g_2 = -1,114$).

Višja spodnja in zgornja meja obsega rezultatov in višje povprečje v ES pove, da se učenci prve skupine z vidika likovnooblikovnega razvoja uspešnejši od učencev v KS. Standardna odklona obeh skupin pa zavzemata podoben, dokaj nizek delež aritmetičnih sredin (19% v KS, 16% v ES).

Upravičena je predpostavka o homogenosti varianc ($F = 2,649$; $P = 0,106$). Izračunana F vrednost pove, da je razlika med prilagojenima aritmetičnima sredinama *statistično pomembna* ($F = 38,796$; $P = 0,000$), učenci ES kažejo višjo raven skupnega likovnooblikovnega razvoja kot učenci KS.

Parametri deskriptivne statistike kažejo pri zajetih dejavnikih likovnooblikovnega razvoja prednost ES pred KS; v prvi skupini so višji minimalni in maksimalni rezultati (izjema je OI-LT 2) ter višja povprečja. Standardni odkloni pa zavzemajo dokaj podobne deleže sicer precej različnih aritmetičnih sredin.

V obeh skupinah prevladujejo simetrične normalne frekvenčne porazdelitve, odstopanje v smeri asimetrije v desno je v enem primeru v KS (OI-LT 2) in v drugem v ES (SLN 2), manjše odstopanje od normalnosti obstajajo predvsem v KS, in sicer bodisi v obliki koničavosti (OI-LT 2, SLN 2) ali sploščenosti (IN2). Predpostavka o homogenosti varianc je povsod upravičena.

Splošni F-preizkus potrjuje vse naše raziskovalne hipoteze o višji ravni posameznih dejavnikov ter celotnega likovnooblikovnega razvoja učencev ES pred učenci kontrolne skupine.

4. Sklep

Inovativno delo pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje, ki smo ga eksperimentalno uvažali 22 tednov, je bilo načrtovano tako, da bi razvijalo predvsem likovno ustvarjalnost učencev in raven poznavanja ter uporabe likovnoizraznih sredstev, torej raven likovnooblikovnega razvoja. V raziskavi, katere cilj je bil eksperimentalno merjenje učinka inovacije v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji, smo ob mnogih drugih parametrih le-tega preverjali tudi preko likovnooblikovnega razvoja, ki smo ga spremljali kot kriterijsko spremenljivko sestavljeno iz več dejavnikov (oblikovni razvoj (OBL 2), optičnotematski razvoj (OTR 2), likovni okus (NLO 2), oblikovne izkušnje in likovna tehnika (OI-LT 2), likovna individualnost (IN 2) in splošni likovni nivo (SLN 2)). Analiza rezultatov končnega merjenja je pokazala, da je inovativni pristop pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje pozitivno vplival tudi na razvoj posameznih dejavnikov in skupnih rezultatov likovnooblikovnega razvoja.

Rezultati raziskave so pokazali, da je inovativni pristop pri sumativnem vrednotenju v procesu likovne vzgoje, ki smo ga eksperimentalno preverjali, upravičil naša pričakovanja, saj se kaže napredek učencev pri vseh dejavnikih likovnega razvoja, spremljanih v raziskavi. *Podrobno in vsestransko načrtovana izhodišča inovativnega pristopa v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji, kot smo jih v raziskavi predstavili in eksperimentalno preizkusili, so dobra osnova za praktično uporabo v izobraževalno-vzgojni praksi v procesu likovne vzgoje. Postopno uvajanje novosti v ustaljeno šolsko prakso je dobrodošlo za učence in za učitelje, saj lahko slednji sproti preverjajo uspešnost novega pristopa in teoretična izhodišča neposredno preverjajo v praksi.*

LITERATURA

1. Ahtik, V. (1969). Ravenove progresivne matrice. Informacije o testu. Ljubljana, Zavod RS za produktivnost dela.
2. Benikowski, B. (1995). Unterrichtsstoerungen und kommunikative Didaktik. Hohengehren, Schneider-Verlag.
3. Butina, M. (1982). Elementi likovne prakse. Ljubljana, MK.
4. Duh, M. (1999). Problematika vrednotenja pri likovni vzgoji. V: Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja. Maribor, Pedagoška fakulteta.
5. Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor, Pedagoška fakulteta.
6. Duh, M. (2003). Vloga neverbalnih intelektualnih sposobnosti v inovativnem pristopu k vrednotenju pri likovni vzgoji v osnovni šoli. Pedagoška obzorja, letnik 18, št. 1, str. 22-34.
7. Egger, B. (1984). Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache. Bern.
8. Jaušovec, N. (1985). Razvijanje učenčeve ustvarjalnosti na razredni stopnji osnovne šole (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana, Filozofska fakulteta.
9. Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja 2. Hofbauer p. o., Rijeka.

10. Karlavariš, B., Kraguljac, M. (1970). Estetsko ocenjevanje u osnovnoj školi. Beograd, Umetnička akademija.
11. Kramar, M. (1999). Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa. Ljubljana, Šola za ravnatelje.
12. Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen aesthetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur aesthetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim-München, Juventa Verlag.

Dr. Joca Zorc

Vloga okolja na prostocasno gibalno aktivnost otrok

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.3-057.87:796

DESKRIPTORJI: gibalna/športna aktivnost, prosti čas, mlajši šolar, osnovna šola, matična šola, podružnična šola

POVZETEK – Namen raziskave je bil preučiti, ali obstajajo razlike v pogostnosti, obliki in vsebini gibalne/športne aktivnosti v času izven šolskega pouka med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol. Študijo smo izvedli na vzorcu 468 učencev matičnih in 390 učencev podružničnih slovenskih osnovnih šol. Povprečna starost merjencev je bila 10,52 let. Ugotovili smo, da med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol ni statistično pomembnih razlik v pogostnosti izvenšolske gibalne/športne aktivnosti ter v vključenosti v organizirano obliko (klub, športno društvo, šolski krožek) teh dejavnosti. Statistično pomembne razlike pa smo ugotovili v vključenosti v neorganizirano obliko gibalnih aktivnosti. Učenci podružničnih šol se gibalno udeležujejo statistično pomembno več v družbi svojih staršev in prijateljev. Na prvih pet mest najpopularnejših športnih panog sta obe skupini merjencev uvrstili hojo, planinarjenje, badminton, tek in plavanje. Hoja, badminton in plavanje so bolj priljubljeni pri učencih podružničnih osnovnih šol.

Author review

UDC 373.3-057.87:796

DESCRIPTORS: physical activity, leisure time, young pupil, elementary school, central school, branch school

ABSTRACT – The aim of the research was to investigate the possible differences in the frequency, form and contents of the out-of-school physical activity between the pupils attending central schools and those attending branch schools. The study was carried out on a sample of 468 Slovene pupils attending central schools and 390 pupils attending branch schools. The average age of respondents was 10,52. From the results emerged no statistically significant differences in the frequency of the out-of-school physical activity and in the participation in organized forms of those activities (clubs, sports associations, school circles). Statistically significant differences, however, were established in the participation in non-organized forms of physical activity, and in the case of pupils attending branch schools, who participate more in physical activities together with their parents and friends. As the top five popular sports disciplines, students in both groups ranked walking, mountaineering, badminton, running and swimming. Walking, badminton and swimming are favoured by the pupils attending branch schools.

1. Uvod

Gibalni razvoj predstavlja enega izmed področij celostnega otrokovega razvoja in je v tesnem stiku s kognitivnim, čustvenim in socialnim področjem človekovega vedenja (Gallahue in Ozmun, 2002).

Na potek otrokovega gibalnega razvoja vplivajo določeni dejavniki. Gallahue in Ozmun (2002) jih delita v tri glavne skupine, in sicer: 1) biološki 2) izkustveni in 3) telesni dejavniki. Avtorja opozarjata na dejstvo, da gibalni razvoj ni samo rezultat

bioloških dejavnikov, ampak je hkrati povzročen tudi z vplivi iz okolja. Dejavniki iz okolja določajo višje ali nižje meje razvoja telesnih in psihičnih zmogljivosti, ki jih je moč pričakovati pri posamezniku glede na biološke preddispozicije.

Dosedanji raziskovalci, ki so preučevali vlogo dejavnikov iz okolja na potek otrokovega gibalnega razvoja, so izpostavili tri poglobljena vprašanja:

- kakšna je najprimernejša starost, pri kateri se otroci najučinkoviteje učijo določene gibalne spretnosti,
- kakšen je učinek specializiranega treninga na učenje posameznih gibalnih spretnosti ter
- kakšen je učinek omejevalnih možnosti za gibalno/sportno udejstvovanje na razvoj gibalnih spretnosti (Gallahue in Ozmun, 2002).

Pri opredelitvi problema naše raziskave smo izhajali iz spoznanj raziskav, ki se jih dotika zadnja predpostavka in so doprinesla ugotovitve na področju vloge okolja, ki z omogočanjem določenih možnosti za gibalno/sportno udejstvovanje usmerja intenzivnost in kakovost otrokovega gibalnega razvoja. Raziskovalci ugotavljajo, da je ključnega pomena za to, kakšne gibalne preddispozicije bo otrok razvil, njegova praktična izkušnja. Tiste gibalne spretnosti, ki jih izvaja pogosteje, bo razvijal vedno bolj. Katere bodo te spretnosti, pa je veliko odvisno od samega okolja, kakšne možnosti omogoča otroku. Gre za vlogo ožjega otrokovega okolja (družina, šola) in širšega okolja (možnosti za gibalno/sportno aktivnost v kraju bivanja).

Pomen okolja za zagotavljanje možnosti za otrokovo gibalno aktivnost je še toliko večji, če upoštevamo, da je vsak osnovnošolski otrok v Sloveniji deležen samo treh ur šolske športne vzgoje. To je za njegov razvoj vsekakor premalo. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) priporoča najmanj 30-minutno aktivnost vsak dan (Agita mundo – gibanje za zdravje, 2002). Da bi otrok zadovoljil svoje gibalne potrebe, je nujno, da se v času po rednem pouku vključi še v dodatno prostočasno gibalno/sportno dejavnost. Njena izbira je prepuščena otroku samemu oziroma njegovim staršem. Veliko pa je odvisno tudi od samih možnosti v okolju, kakšne interesne gibalne/sportne aktivnosti so organizirane na šoli, v krajevni skupnosti, občini.

Rezultati študij *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji* so pokazali, da obstajajo razlike v gibalni/sportni aktivnosti med odraslimi prebivalci mestnih, obmestnih in vaških okolij. Medtem, ko v pogostnosti prostočasne gibalne/sportne aktivnosti razlik med mestnimi in obmestnimi prebivalci skoraj ni, pa statistično pomembno odstopajo proti gibalni neaktivnosti prebivalci vaških okolij. Leta 2000 je bila samo tretjina odraslih, ki živijo na vasi, gibalno/sportno aktivnih in še to povečini občasno (19,3%), samo 13,7 odstotka jih je bilo aktivnih redno. Avtorji študije so razlike pripisali večji in pestrejši ponudbi gibalnih/sportnih programov in športnih objektov v mestih ter načinu mestnega življenja, kjer je ob večji količini sedenja bolj izražena

potreba po gibalni in športni aktivnosti v prostem času (Petrovič, Ambrožič, Sila in Doupona, 1998; Petrovič et al., 2001).

Podatke o značilnostih prostočasne gibalne/sportne aktivnosti otrok glede na kraj bivanja pa smo v našem prostoru zasledili samo v eni raziskavi, ki je bila narejena na vzorcu 52 učencev mestnih osnovnih šol in 66 učencev vaških osnovnih šol. Raziskava je ugotavljala, ali obstajajo razlike v gibalni/sportni aktivnosti med mestnimi in vaškimi otroki (Pišot, Turk Riga in Trebižan, 2002). Avtorji so prišli do ugotovitev, da je 64 odstotkov mestnih otrok in samo 15 odstotkov vaških otrok vključenih v organizirano prostočasno gibalno/sportno aktivnost. Med proučevanimi skupinami so obstajale tudi razlike v ukvarjanju s športnimi panogami. Mestni otroci so se najpogosteje ukvarjali z nogometom, splošno vadbo, plesom, planinarjenjem, smučanjem in košarko. Vaški otroci pa z nogometom, košarko, karatejem in kolesarjenjem.

Pričakovati je, da bo različno okolje nudilo različne možnosti prostočasnega gibalnega/sportnega udejstvovanja otrok. Zato smo zastavili problem raziskave, v kateri želimo ugotoviti, ali med otroki obstajajo razlike v prostočasni gibalni/sportni aktivnosti glede na obiskovanje tipa osnovne šole. Cilj raziskave je bil tako preveriti, ali med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol obstajajo statistično pomembne razlike v pogostnosti, obliki in vsebini prostočasne gibalne/sportne aktivnosti. Merjence smo razdelili v dve skupini, na učence matičnih osnovnih šol in na učence njim podružničnih osnovnih šol. Podružnične šole se v prvi vrsti razlikujejo od matičnih v manjšem številu učencev in s tem oddelkov ter v izvedbi vzgojno-izobraževalnega programa največ do konca razredne stopnje. Nadalje učenci podružničnih šol prihajajo večinoma iz širšega geografskega območja (manjši zaselki), kar pomeni, da je okolje same podružnice in bivalno okolje učencev teh šol običajno v večji meri obdano s kmetovalnimi in drugimi naravnimi površinami. Po teh značilnostih so podružnične šole bližje vaškemu in primestnemu okolju, matične šole pa bližje mestnemu okolju. Gre za različne socialno-demografsko-geografske značilnosti okolij matičnih in podružničnih osnovnih šol.

2. Metoda

2.1. Vzorec

Raziskavo smo izvedli na vzorcu 858 merjencev, od tega 47,3 odstotka deklic in 52,7 odstotka dečkov. 468 merjencev (48,1% deklic in 51,9% dečkov) je obiskovalo matične osnovne šole, 390 merjencev (46,4% deklic in 53,6% dečkov) pa le-te podružnične osnovne šole. Vsi merjenci so obiskovali četrti razred osemletke, njihova povprečna starost je bila $10,52 \pm 0,53$ leta.

2.2. Spremenljivke

Merjene spremenljivke je vseboval anketni vprašalnik, ki smo ga povzeli po dobljenih rezultatih dosedanjih raziskav *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji* (Petrović et al., 1998; Petrović et al., 2001) ter ga prilagodili starostni stopnji anketirancev. Merjence smo spraševali po:

- ☐ pogostnosti ukvarjanja z gibalnimi/športnimi aktivnostmi v prostem času,
- ☐ po obliki ukvarjanja z gibalnimi/športnimi aktivnostmi (organizirana oblika, neorganizirana oblika),
- ☐ po vsebini izvenšolske gibalne/športne aktivnosti (športne panoge po pogostnosti ukvarjanja).

Celoten proces zbiranja podatkov je bil izveden v skladu z zahtevami Zakona o varovanju osebnih podatkov (Uradni list RS, št. 59/1999).

Za ugotavljanje zanesljivosti anketnega vprašalnika je bil uporabljen izračun Cronbachovega koeficienta, ki temelji na povprečju notranjih med-korelacij. Izračunani koeficient je z vrednostjo 0,83 pokazal visoko notranjo konsistentnost instrumenta, kar kaže, da je primeren za nadaljnjo uporabo.

2.3. Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS 14.0 za Windows. Zaradi nominalne in ordinalne ravni merjenja smo razlike v pogostnosti, obliki in vsebini prostočasne gibalne/športne aktivnosti med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol prikazali s kontingenčnimi tabelami in preverili s χ^2 -preizkusom. Za statistično pomembne smo upoštevali razlike s tveganjem, manjšim od 5 odstotkov. Grafično obdelavo razlik med skupina v pogostnosti ukvarjanja s prostočasnimi športnimi panogami smo naredili v programu Microsoft Excel 1997 za Windows.

3. Rezultati in interpretacija

Tabeli 1 in 2 kažeta primerjavo pogostnosti prostočasne gibalne/športne aktivnosti med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol. Iz kontingenčnih tabel in izračunov Pearsonovega χ^2 -testa ter koeficienta kontingence vidimo, da med skupinama ni statistično pomembnih razlik. Ne glede na kraj šolanja so otroci v svojem prostem času po pogostnosti podobno gibalno/športno aktivni.

Natančnejši pogled v rezultate pokaže, da je največ merjencev aktivnih vsak dan v tednu, in sicer 36,5 odstotka učencev matičnih šol in 36,7 odstotka učencev podružničnih šol. Po pogostnosti sledi 2-3-krat tedenska aktivnost, kjer je aktivnih

35 odstotkov učencev matičnih šol in 34,9 odstotka učencev s podružnic. Skupaj je tako gibalno/športno aktivnih vsaj dvakrat na teden kar 71,6 odstotka anketirancev. Razlike v deležih učencev matičnih in podružničnih šol so zanemarljive. Pozitivno je, da je odstotek občasno aktivnih pri obeh skupinah merjencev dokaj nizek. 10 odstotkov merjencev pa je gibalno/športno povsem neaktivnih, med njimi je 2,4 odstotka več otrok iz matičnih osnovnih šol, kar pa kaže, da ni razlik v gibalni/športni neaktivnosti glede na tip osnovne šole.

Tabela 1: Razlike med učenci matičnih in podružničnih šol v pogostnosti prostočasne gibalne/športne aktivnosti

Pogostnost gibalne/športne aktivnosti		Matična osnovna šola	Podružnična osnovna šola	Skupaj
se sploh ne ukvarjam	f pogostnost	44	42	86
	f% pogostnost	51,2%	48,8%	100,0%
	f% šola	9,4%	10,8%	10,0%
nekajkrat na leto	f pogostnost	15	8	23
	f% pogostnost	65,2%	34,8%	100,0%
	f% šola	3,2%	2,1%	2,7%
1x-2x na mesec	f pogostnost	13	15	28
	f% pogostnost	46,6%	53,6%	100,0%
	f% šola	2,8%	3,8%	3,3%
1x na teden	f pogostnost	61	46	107
	f% pogostnost	57,0%	43,0%	100,0%
	f% šola	13,0%	11,8%	12,5%
2x-3x na teden	f pogostnost	164	136	300
	f% pogostnost	54,7%	45,3%	100,0%
	f% šola	35,0%	34,9%	35,0%
vsak dan	f pogostnost	171	143	314
	f% pogostnost	54,5%	45,5%	100,0%
	f% šola	36,5%	36,7%	36,6%

Tabela 2: Testiranje statistične pomembnosti razlik med učenci matičnih in podružničnih šol v pogostnosti gibalne/športne aktivnosti

	Vrednost	Stopnja svobode	Statistična pomembnost
Pearsonov χ^2 -preizkus	2,462	5	0,782
Koeficient kontingence (C)	0,053	–	0,782

Nadalje nas je zanimalo, ali med proučevanima skupinama merjencev obstajajo razlike v obliki prostoročne gibalne/športne aktivnosti. Preučevali smo razlike v štirih oblikah, dveh organiziranih in dveh neorganiziranih (tabela 3 in 4). Pod organizirane oblike smo uvrstili tiste, ki potekajo pod strokovnim vodstvom v športnem klubu in športnem društvu oziroma šolskem krožku. Pri neorganiziranih oblikah pa smo preverjali razlike med skupinama v vadbi s starši in s prijatelji.

Tabela 3: Razlike med učenci matičnih in podružničnih šol v obliki gibalnega/športnega udeleževanja v času izven šolskega pouka

Oblika gibalne/športne aktivnosti		Matična osnovna šola	Podružnična osnovna šola	Skupaj
treniram v klubu	f oblika	129	91	220
	f% oblika	58,6%	41,4%	100,0%
	f% šola	23,6%	17,8%	20,8%
treniram v športnem društvu/šolskem krožku	f oblika	80	52	132
	f% oblika	60,6%	39,4%	100,0%
	f% šola	14,6%	10,2%	12,5%
ukvarjam se skupaj s starši	f oblika	142	161	303
	f% oblika	46,9%	53,1%	100,0%
	f% šola	26,0%	31,6%	28,7%
ukvarjam se skupaj s prijatelji	f oblika	196	206	402
	f% oblika	48,8%	51,2%	100,0%
	f% šola	35,8%	40,4%	38,0%

Tabela 4: Testiranje statistične pomembnosti razlik med učenci matičnih in podružničnih šol v obliki gibalne/športne aktivnosti v prostem času

Oblika	Pearsonov χ^2 -preizkus			Koficijent kontingence (C)	
	Vrednost	Stopnja svobode	Statistična pomembnost	Vrednost	Statistična pomembnost
treniram v klubu	1,997	1	0,158	0,048	0,158
treniram v športnem društvu/šolskem krožku	2,311	1	0,128	0,052	0,128
ukvarjam se skupaj s starši	11,146	1	0,001	0,113	0,001
ukvarjam se skupaj s prijatelji	10,225	1	0,001	0,109	0,001

Dobljeni rezultati v tabelah 3 in 4 kažejo, da med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol ni statistično pomembnih razlik v vključenosti v organizirano obliko (treniram v klubu, športnem društvu, šolskem krožku) izvenšolskih gibalnih/športnih aktivnosti. Statistično pomembne razlike pa smo ugotovili v vključenosti v neorganizirano obliko prostoročnih gibalnih/športnih dejavnosti. Učenci podružničnih šol se v primerjavi z učenci matičnih šol gibalno/športno udeležujejo statistično pomembno več v družbi svojih staršev ($P = 0,001$) in prijateljev ($P = 0,001$).

Ne glede na ugotovljene statistično pomembne razlike med skupinama pa lahko opazimo tako pri učencih matičnih šol kot pri učencih podružničnih šol trend večjega vključevanja v neorganizirane oblike prostoročnih gibalnih/športnih aktivnosti v primerjavi z organiziranimi. Vanje je vključenih kar 72 odstotkov vseh učencev podružničnih šol in 61,8 odstotka učencev matičnih šol. V organizirane oblike pa je vključenih več, in sicer 38,2 odstotka, učencev matičnih šol in 28 odstotka učencev podružničnih šol. Vendar razlika, kot že navedeno, ni statistično pomembna. Delež merjencev matičnih šol prevladuje predvsem v vključenosti v športna društva oziroma šolske krožke, ki pa svoje aktivnosti največkrat izvajajo v samih šolskih prostorih in so v ponudbi šolskih interesnih dejavnosti. Hipotetično lahko sklepamo na povezanost med večjo ponudbo organiziranih gibalnih/športnih dejavnosti na matičnih šolah in večjo vključenostjo učencev teh šol v organizirane gibalne/športne aktivnosti v prostem času. Dobljeni rezultati se nekoliko razlikujejo od rezultatov študije Pišota in sodelavcev (2002), ki so prišli do ugotovitev, da med vaškimi in mestnimi učenci obstajajo statistično pomembne razlike v vključenosti v organizirane gibalne/športne aktivnosti v korist mestnih učencev. Med te, ko rezultati naše študije poudarjajo predvsem razlike v deležih ukvarjanja z neorganiziranimi aktivnostmi, ki so sicer pri obeh skupinah dokaj visoki, vendar še zlasti izstopajo pri učencih podružničnih osnovnih šol.

Razlike med učenci matičnih in podružničnih osnovnih šol glede vsebine izvenšolske gibalne/športne aktivnosti smo najprej ugotavljali v udeleževanju v športnih panogah, s katerimi se najpogosteje ukvarjajo odrasli prebivalci Republike Slovenije (Petrovič et al., 2001). Ugotovili smo, da sta obe skupini merjencev na prvih pet mest najpogostejših prostoročnih športnih panog uvrstili hojo, planinarjenje, badminton, tek in plavanje. Medtem ko v teku statistično pomembnih razlik med skupinama ni bilo, pa so bile le-te prisotne pri ukvarjanju s hojo ($P = 0,028$), badmintonom ($P = 0,018$) in plavanjem ($P = 0,009$), ki so bolj priljubljeni pri učencih podružničnih osnovnih šol.

Nadalje nas je zanimalo, ali med učenci matičnih in podružničnih šol obstajajo razlike v ukvarjanju s še drugimi športnimi panogami, ki sicer ne sodijo v sam vrh priljubljenosti. Predvidevali smo, da se bodo tu pokazale med proučevanima skupinama, ki izhajata iz različnih tipov bivanjskih okolij, najočitnejše razlike.

Med vrsto najrazličnejših športnih panog, s katerimi se ukvarjajo merjenci, prevladujejo učenci matičnih šol v rokometu, hokeju, plezanju in odbojki. Prav tako

so rokanje, gomitwist, motokros, streljanje, šah in lokostrelstvo dejavnosti matičnih osnovnih šol. Učenci podružničnih šol pa se statistično pomembno več ukvarjajo z jahanjem in golfom. Domena podružničnih šol so še potapljanje, baseball, hokej na rolerjih, kegljanje, kotankanje, igre z žogo (npr. med dvema ognjema) in ribolov.

Na osnovi analize vsebine prostočasnih gibalnih/športnih aktivnosti merjencev lahko zaključimo, da so v domeni podružničnih osnovnih šol tiste gibalne/športne aktivnosti, kot so na primer hoja, plavanje, badminton, jahanje, potapljanje in ribolov, ki se večinoma izvajajo v neorganizirani obliki v naravnem okolju. Učenci matičnih šol pa se ukvarjajo več z novjšimi športnimi panogami (večji vpliv medijev), ki se večinoma izvajajo v zaprtih prostorih v organizirani obliki. Tipične športne panoge matičnih šol so rokomet, hokej, plezanje (umetna stena) in odbojka.

4. Sklep

Na osnovi dobljenih rezultatov naše raziskave lahko zaključimo, da med učenci matičnih in podružničnih slovenskih osnovnih šol obstajajo razlike v značilnostih njihove prostočasne gibalne/športne aktivnosti in to predvsem na račun različne izbire športnih panog ter večjega neorganiziranega gibalnega/športnega udejstvovanja učencev podružničnih šol.

Dobljene razlike je možno pripisati različnim vzrokom. Hipotetično lahko sklepamo, da razlike med preučevanima skupinama izhajajo iz značilnosti otrokovega okolja in ponudbe prostočasnih gibalnih/športnih aktivnosti na šoli in v kraju bivanja. Za kakršno koli bolj dorečeno sklepanje pa bi bilo treba to predpostavko raziskovalno preveriti. Prvi korak v to smer je bil že narejen. V gorenjski regiji je bila narejena raziskava, ki je preučevala ponudbo izvenšolskih gibalnih/športnih aktivnosti za osnovnošolce na matičnih šolah (Pišot in Zorc, 2002; Zorc, 2003). Primerjava njenih ugotovitev s predstavljenimi ugotovitvami kaže na povezanost med veliko ponudbo iger z žogo (rokomet, košarka, odbojka) in večje ukvarjanje z njimi pri učencih matičnih šol. Odpirajo pa se vprašanja, kakšna je ponudba interesnih gibalnih/športnih aktivnosti na podružničnih šolah in kako je povezana z otrokovo prostočasno gibalno/športno aktivnostjo. Ali je skromnejša organizirana ponudba v kraju in na šoli resnično glavni razlog, ki usmerja učence podružničnih šol v neorganizirano aktivnost in v izbor gibalnih/športnih aktivnosti, s katerimi se lahko ukvarjajo v naravnem okolju bodisi sami, s starši ali prijatelji. Tovrstni problematiki velja z vidika vloge gibalne/športne aktivnosti, ki jo ima na otrokov gibalni in celostni bio-psiho-somatski razvoj, posvetiti raziskovalno pozornost v bodoče.

LITERATURA

1. Agita mundo – gibanje za zdravje. (2002). Zdravstveno varstvo, 41, Suppl. 39, str. 77-85.
2. Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. (2002). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults, McGraw-Hill Higher Education, ZDA.
3. Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B., Doupona, M. (1998). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo, Ljubljana.
4. Petrovič, K., Ambrožič, F., Bednarik, J., Berčič, H., Sila, B., Doupona Topič, M. (2001). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 2000. Šport, 49, Suppl. 3, str. 1-48.
5. Pišot, R., Zorc, J. (2002). Ponudba interesnih gibalnih/športnih aktivnosti na osnovnih šolah v gorenjski regiji, V: B. Škof, M. Kovač (ur.), Razvojne smernice športne vzgoje: zbornik referatov, Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, Ljubljana, str. 353-359.
6. Pišot, R., Turk Riga, N., Trebižan, B. (2002). Primerjava gibalnih sposobnosti in vključevanje v športne aktivnosti mestnih in vaških učencev, V: R. Pišot, V. Štemberger, F. Krpač, T. Filipčič (ur.), Otrok v gibanju "A child in motion": zbornik prispevkov "Proceedings", Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str. 342-346.
7. Zakon o varstvu osebnih podatkov (1999). Uradni list RS, št. 59/1999.
8. Zorc, J. (2003). Možnosti za izvenšolsko gibalno/športno udejstvovanje osnovnošolcev v gorenjski regiji, V: M. Klanjšek (ur.), Raziskovalno delo podiplomskih študentov v Sloveniji – ena znanost: e-zbornik, Društvo mladih raziskovalcev Slovenije, Ljubljana, str. 471-477.

Dr. Joca Zorc (1977), docentka za področje antropologije športa na Fakulteti za humanistične študije in znanstvena sodelavka na Inštitutu za kineziološke raziskave Znanstveno-raziskovalnega središča v Kopru.

Naslov: Garibaldijska 18, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 663 77 29

E-mail: joca.zorc@zrs-kp.si

Zadovoljevanje otrokovih učnih potreb v oddelku podaljšanega bivanja

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.253

DESKRIPTORJI: podaljšano bivanje, učenec, učitelj, učne strategije

POVZETEK – Oddelki podaljšanega bivanja (v nadaljevanju OPB) so v slovenskem kulturnem prostoru dokaj neraziskani, a kljub temu se srečujemo z različnimi negativnimi subjektivnimi sodbami tako s strani staršev kot tudi učiteljev praktikov. Lahko rečemo, da so oddelki podaljšanega bivanja deprivilegiran proces, ki poteka v slovenski osnovni šoli. Škoda je, da se zanemarija OPB kot področje šolskega dela, kajti trendi v svetu kažejo, da šola lahko kvalitetno opravlja vzgojno-izobraževalno funkcijo tudi v času, ko se redni pouk konča. Raziskav, ki bi potrdile ali ovrgle pomembnost oddelkov podaljšanega bivanja in njihov vpliv na zadovoljevanje učnih potreb učencev v OPB, ni. Zato sem izvedla raziskavo, s katero sem ugotavljala vpliv OPB na zadovoljevanje učenčevih učnih potreb. Na osnovi učenčevih soglašanj s posameznimi trditvami analiza pokaže, da imajo učenci v OPB nasproti tistim, ki niso vključeni v OPB, v času po pouku do 16. ure, več možnosti, da zadovoljijo svoje učne potrebe. Zato menim, da so različne negativne subjektivne sodbe neupravičene in je treba OPB nameniti več pozornosti.

Author review

UDC 371.253

DESCRIPTORS: extended school care, pupil, teacher, learning strategies

ABSTRACT – Although in Slovenia not much research has been carried out about the units of extended school care, we encounter various criticisms on the part of the parents and teachers. The units seem to be a place of underprivileged process of school work. It is very unfortunate that this area of school work is so neglected since world trends show that the school can provide for quality education and upbringing also after regular school hours. There is almost no research which could either confirm or refute their importance as well as their contribution to satisfying the learning needs of the pupils. Lack of any kind of evidence has encouraged me to undertake a study where I tried to establish how units of extended after school care can satisfy pupils' learning needs. The pupils were asked to agree or disagree with a set of statements. The analysis of their answers showed that in comparison with their peers who are not included in the extended school care after 4PM, these pupils have more opportunities to satisfy their learning needs. My conclusion is, therefore, that the various negative judgments are unjustified and that the units of extended afternoon school care deserve greater attention.

1. Uvod

O oddelkih podaljšanega bivanja (OPB) obstajajo določene subjektivne sodbe tako na strani učiteljev kot tudi staršev, katerih individualne predstave realnosti se nenehno oblikujejo v njihovem miselnem sistemu in predstavljajo integrirano celoto posameznikovih pogledov, stališč in vrednot z nekega ozkega področja (Polak, 1994), kar samo potrjuje ugotovitve, da OPB slabo poznamo. Škoda je, da se zanemarija OPB kot področje šolskega dela, kajti trendi v svetu kažejo, da šola

lahko kvalitetno opravlja vzgojno-izobraževalno funkcijo tudi v času, ko se redni pouk konča. Evropski prostor temu problemu posveča veliko pozornost in šola s podaljševanjem učenja v smislu celodnevne bivanja otrok v šoli prevzema tradicionalno funkcijo družine, kar pomeni, da šola v popoldanskem času zadovoljuje različne potrebe otrok. Na tem mestu posvečam posebno pozornost zadovoljevanju učnih potreb otrok v OPB. Ne gre za psihološki vidik potreb, ampak za pedagoško razlago sklopov učnih dejavnosti, v katere se otrok vključuje. Na tej podlagi želim ugotoviti delovanje OPB.

Učenčeve učne potrebe predstavljajo tisto skupino potreb, ki ne izvirajo iz otroka, pač pa gre za skupino potreb, ki jih otroku vsili šola oziroma so jim dane od zunaj. Pod vplivom pouka doživi otrok spremembe, ki so povezane z znanjem, sposobnostmi ter lastnostmi osebnosti (Tomič, 2003, str. 31). Naloga šole je, da otroka vzgaja in izobražuje (Kodelja, 1995, str. 115). Izobraževanje pa ne poteka samo v šoli, pač pa se nadaljuje tudi doma glede opravljanja domačih nalog, iskanja informacij, poglobljanja znanja. Vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka v OPB, mora otrokom, ki obiskujejo te oddelke, zagotoviti možnost kvalitetnega opravljanja domačih nalog in vseh drugih aktivnosti, ki zadovoljijo zahtevam pouka.

Učitelj ima pri zadovoljevanju učenčevih učnih potreb zelo pomembno nalogo. Učencem, ki obiskujejo oddelke podaljšanega bivanja učiteljeva temeljna naloga izobraževanja in vzgajanja narekuje (Strmčnik, 2001, str. 186), da pri dejavnosti samostojno učenje učencem nalogo pregleda, spremlja pisanje domače naloge, razloži nejasnosti, jih spodbuja, jim približa učno snov ter pomaga posameznikom pri pisanju naloge. Omenila sem pretežno učne funkcije, ki prevladujejo v dejavnosti samostojno učenje. Še posebej pomembne so pri posrednih socialnih oblikah učenja, torej pri skupinskem, parnem in individualnem učnem delu. Pri tem postaja učitelj režiser in moderator učnega delovanja učencev. Na drugi strani pa socialne interakcije med učenci dobivajo pozitivne socialne pomene v smislu kognitivnega napredka in funkcioniranja (Piciga, 1995, str. 62-64). Z vzpostavitvijo socialnih oblik učenja stopa v ospredje socialno-moralna vzgoja, katere osrednja funkcija je emancipiranje učencev nasproti kakršnikoli zasvojenosti oziroma neobvladljivosti ter oblikovanje odnosov posameznika do sočloveka, skupnosti, do samega sebe ter skupnosti do posameznika.

Pri učenju in samostojnem delu učencev v OPB so zelo pomembne učne strategije, ki pripomorejo k boljšemu in lažjemu opravljanju domačih nalog in drugih šolskih obveznosti. Pri dejavnosti samostojno učenje se pojavijo *učne strategije obvladovanja okoliščin časa*, med katere uvrščamo sprotno učenje, izdelava načrta učenja, odmore pri učenju, *učne strategije obvladovanja okoliščin prostora*, ki v OPB pomenijo za učenca miren in svetel učni prostor, učenje vedno na istem mestu, prostor, opremljen s pripomočki, ter *učne strategije obvladovanja okoliščin pripomočkov* učenje iz zvezka, učenje iz učbenika, uporaba drugih knjig in virov pri učenju, iskanje podatkov na internetu. Uporaba učne tehnologije pomembno vpliva na pouk in njegove rezultate, saj s tehnološkimi procesi postaja njihova

stvarnolična in psihološka struktura vse pomembnejša (Strmčnik, 2001, str. 113). Vse omenjene učne strategije obvladovanja okoliščin navajajo učence na artikulacijo, ki prispeva k večji jasnosti, preglednosti in urejenosti. Brez tega ni mogoče pričakovati racionalnega in uspešnega učenja in opravljanja šolskih obveznosti (prav tam, str. 154).

Učitelji v OPB navajajo učence na *mentalne strategije predelave učne snovi*, kot je redno ponavljanje stare snovi, samostojno obnavljanje snovi, učenje po delih, iskanje glavne misli v prebranem besedilu ter materialne strategije predelave učne snovi, na primer podčrtovanje bistva, podčrtovanje z barvnimi markerji, izdelava izpiskov, s katerimi otroci razvijajo miselne, mentalne operacije (Piciga, 1995, str. 211) in se navajajo na pravilen način učenja. S pomočjo mentalnih strategij učenja otroci lahko preidejo na višjo raven, raven *strategij meta učenja*, na primer samostojno razmišljanje, iskanje novih rešitev pri reševanju nalog, samospraševanje, samopreverjanje, reševanje dodatnih nalog (prav tam, str. 210-214). Metakognicijsko učenje pomeni spoznavanje in obvladovanje objektivne kot tudi subjektivne stvarnosti, učenec se zaveda spoznavnih in učnih procesov ter rezultatov, je do njih kritičen, pozna njihove omejitve, nasprotja in pogoje, slabe in dobre strani, lastno učno vlogo (Marentič Požarnik, 1998, str. 253). Različne ravni učenja označujejo namene in kakovost učenja (Strmčnik, 2001, str. 107). Sploh pa se uvršča metakognitivno učenje po mehaničnem, reproduktivnem, produktivnem ter ustvarjalnem učenju v didaktični klasifikaciji v najvišjo raven učenja. Vodenje učencev k vselej višjim učnim oblikam je odvisno tako od učiteljevega in učenčevega razumevanja učenja, razvitosti učenca, stopnje zavestnosti in izvirnosti učenja. To ne pomeni, da lahko nižje oblike podcenjujemo. Nasprotno, nižje oblike so osnova višjim (Giesecke, 1991, str. 59).

Da se lahko učenec uči in opravlja naloge, ki jih zahteva redni pouk, mora v OPB vladati ustrezno vzdušje. Zelo pomembno je, da učitelj in učenci spoštujejo posameznikovo osebnost, ki mu je omogočeno soodločanje oziroma participiranje. Klima označuje odnose, režim, red in razvrstitev dejavnosti in obveznosti, oba pa korelirata s pojmi ubranost, razpoloženje ter počutje učencev. S svojim razpoloženjem se odzivajo na določeno vzdušje ali nasprotno, s svojim vedenjem ustvarjajo vzdušje (Strmčnik, 2001, str. 136). Tako so *strategije obvladovanja čustveno-motivacijskih stanj*; med katere uvrščamo koncentracijo med učenjem, potreben čas, preden se posameznik začne učiti, razpoloženje, ki vpliva na učenje, utrujenost v času učenja, moteča prisotnost drugih, ustrezna učna pomoč, če je potrebna, močno pogojene od razrednega vzdušja, pa tudi od osebnosti vsakega posameznika.

2. Metodologija

Namen empirične raziskave je osvetliti zadovoljevanje učenčevih učnih potreb z vidika *KRAJA* zadovoljevanja otrokovih potreb (šola – OPB, izven šole – dom) – F1.

2.1. Raziskovalna vprašanja

- ☐ Ali obstaja razlika v samostojnem učenju glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v vlogi učitelja/staršev glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v vlogi učenca glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi učnih strategij obvladovanja okoliščin časa glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi učnih strategij obvladovanja okoliščin prostora glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi učnih strategij obvladovanja okoliščin pripomočkov glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi mentalnih strategij predelave učne snovi glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi materialnih strategij predelave učne snovi glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi strategij meta učenja glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?
- ☐ Ali obstaja razlika v rabi strategij obvladovanja čustveno-motivacijskih stanj glede na kraj zadovoljevanja otrokovih potreb?

2.2. Spremenljivke

- ☐ Vloga učitelja/staršev pri dejavnosti samostojno učenje (pregled domače naloge, spremljava pisanja domače naloge, razlaga nejasnosti, spodbujanje pri šolskem delu, pomoč posameznikom).
- ☐ Vloga učenca pri dejavnosti samostojno učenje (sodelovanje z drugimi učenci, delo v skupinah, delo skupaj s sošolcem).
- ☐ Učne strategije obvladovanja okoliščin časa pri dejavnosti samostojno učenje (sprotno učenje, izdelava načrta učenja, odmori pri učenju, ovirajoče aktivnosti pri učenju, izdelava celotne domače naloge, učenje snovi, ki so jo obravnavali pri vseh predmetih).
- ☐ Učne strategije obvladovanja okoliščin prostora pri dejavnosti samostojno učenje (miren učni prostor, svetel učni prostor, zračen učni prostor, prostor, opremljen z učnimi pripomočki, učenje vedno v/na istem prostoru).
- ☐ Učne strategije obvladovanja okoliščin pripomočkov pri dejavnosti samostojno učenje (učenje iz učbenika in ne le iz zvezka, uporaba dodatnih knjig pri učenju, iskanje podatkov na internetu).

- Mentalne strategije predelave učne snovi (redno ponavljanje stare snovi, samostojno obnavljanje prebrane snovi, dobesedno obnavljanje, učenje po delih, iskanje glavnih misli v prebrani snovi).
- Materialne strategije predelave učne snovi (podčrtovanje bistva, poudarjanje bistva z barvnimi svinčniki, izdelovanje izpiskov).
- Strategije meta učenja (iskanje novih rešitev pri reševanju nalog, samospraševanje, samopreverjanje pravilnosti rešitev, opravljanje dodatnih nalog).
- Strategije obvladovanja čustveno-motivacijskih stanj (otežena koncentracija pri učenju, dolgotrajne priprave na učenje, razpoloženje za učenje, razmišljanje o osebnih problemih, utrujenost pri učenju, moteča prisotnost drugih, pomoč po potrebi – pri pisanju domače naloge).

2.3. Raziskovalna metoda

Uporabila sem deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.4. Vzorec

V raziskavo sem zajela učence četrtega razreda osemletke in petega razreda devetletke v šolskem letu 2004/2005, ki obiskujejo OPB. Hkrati so v raziskavi sodelovali učenci četrtega razreda osemletke ter petega razreda devetletke, ki teh oddelkov ne obiskujejo.

10 odstotni vzorec zajema 1.305 učencev iz 36 slovenskih osnovnih šol, ki spadajo v naslednje enote Zavoda za šolstvo: Ljubljana, Maribor, Celje, Kranj, Nova Gorica, Koper, Novo mesto, Murska Sobota ter Slovenj Gradec. Izbran vzorec učencev je neslučajnostni in namenski (zajeti so učenci četrtega razreda osemletke ter petega razreda devetletke, ki so/niso v OPB-ju).

V vzorec je zajetih nekaj več učencev, ki obiskujejo OPB, kot pa tistih, ki OPB ne obiskujejo.

2.5. Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Po sondažni uporabi poskusnih oblik ocenjevalnih lestvic ter lestvice stališč je sledila njihova definitivna uporaba (november 2004). Anketne vprašalnike sem po pošti poslala učencem šestintridesetih slovenskih osnovnih šol. Anketirani učenci in učitelji so v dogovorjenem roku vrnili izpolnjene vprašalnike.

2.5.1. Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumenta

Vsebinsko – formalne značilnosti

Glavni del vprašalnika obsega ocenjevalna lestvica, ki je sestavljena iz 41 (33 pozitivnih ter 8 negativnih) trditev, ki se nanašajo na dejavnosti v okviru samostojnega učenja v OPB oziroma na čas po pouku do 16. ure. Pri vsaki izjavi je štiristopenjska lestvica (vedno; pogosto; redko; nikoli). Na koncu anketnega vprašalnika se nahaja 1 polodprto vprašanje.

Merske karakteristike

- *Veljavnost.* Poskusno obliko sem dala v presojo mentorici ter jo sondažno uporabila s pomočjo učencev v OPB in na tej osnovi izpopolnila z vidika veljavnosti.
- *Zanesljivost.* Pri sestavljanju sem pazila, da vsebuje vsaka izjava le eno misel ter da so izjave nesugestivne (v njih ni emocionalno obarvanih izrazov, ne misli avtoritet) in nedvoumne. Določila sem tudi zanesljivost definitivne lestvice. Izračunala sem Chronbachov koeficient alfa ($\alpha = 0,76$), ki kaže, da je instrument dovolj zanesljiv.
- *Objektivnost.* Učenci so pri izpolnjevanju sledili enotnim, enopomenskim navodilom. Štiristopenjska lestvica ravni zadovoljevanja učenčevih potreb v OPB v devetletni osnovni šoli pa zagotavlja objektivno razbiranje njihovih odgovorov.

2.5.2. Obdelava podatkov

Deskriptivno izražene stopnje soglašanja s posamezno pozitivno izjavo sem ponderirala (4 – vedno, 3 – pogosto, 2 – redko, 1 – nikoli), v primeru negativnih izjav pa sem pred izpeljavo individualnega rezultata na sklopih in celotni lestvici ponderiranje konvertirala (1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – redko, 4 – nikoli).

S seštevanjem numeričnih vrednosti odgovorov sem dobila individualni rezultat posameznika na posameznih sklopih ter na celotni lestvici.

Individualne rezultate sem obdelala na nivoju:

Neparametrični preizkusi razlik: Mann-Whitneyev preizkus za preverjanje razlik med učenci glede na vključenost v OPB.

Tabelarično sem prikazala frekvenčne porazdelitve atributivnih spremenljivk.

3. Rezultati in interpretacija

Analizirala sem zadovoljevanje učnih potreb (proces samostojnega učenja), in sicer glede na vključenost v OPB (da/ne) z vidika:

- vloge učitelja oziroma staršev,
- vloge učenca,
- učnih strategij.

3.1. Vloga učitelja oziroma staršev

Pokazatelj vloge učitelja oziroma staršev so naslednje trditve (karakteristike):

T1: Domačo nalogo pregleda učitelj/starši.

T2: Učitelj/starši spremlja/jo pisanje domače naloge.

T3: Učitelj/starši mi razloži/jo nejasnosti v zvezi z domačo nalogo.

T4: Učitelj/starši me spodbuja/jo pri šolskem delu.

T5: Učitelj/starši pomaga/jo posameznikom pri šolskem delu.

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v vlogi učitelja glede na vključenost v OPB

Trditve	Vključenost v OPB	n	R	z	P
T1	DA NE	685 620	696,04 605,45	4,514	0,000
T2	DA NE	685 620	716,43 582,92	6,650	0,000
T3	DA NE	685 620	707,44 592,86	5,705	0,000
T4	DA NE	685 620	725,28 573,14	7,572	0,000
T5	DA NE	685 620	806,26 483,68	15,983	0,000

Pri vseh trditvah obstajajo statistično značilne razlike ($P = 0,000$) med učenci glede na vključenost v OPB. Učenci, ki so v OPB, so pogosteje deležni učiteljevega pregleda domače naloge, njegove spremljave, razlage, spodbud in pomoči, kot so tega deležni učenci doma od svojih staršev.

3.2. Vloga učenca

Pokazatelj učenčeve vloge so naslednje trditve (karakteristike):

T1: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure sodeluje z drugimi učenci.

T2: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure dela v skupinah.

T3: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure dela skupaj s sošolcem.

Tabela 2: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v vlogi učenca glede na vključenost v OPB

Trditve	Vključenost v OPB	n	R	z	P
T1	DA NE	685 620	807,42 482,29	16,242	0,000
T2	DA NE	685 620	695,84 605,67	4,536	0,000
T3	DA NE	685 620	644,04 662,90	0,967	0,334

Pri dveh trditvah obstajata statistično značilni razliki ($P = 0,000$) med učenci glede na vključenost v OPB. Učenci, ki so v OPB, pogosteje sodelujejo z drugimi učenci ter pogosteje delajo v skupinah kakor učenci izven OPB.

3.3. Vloga učnih strategij

Analizirala sem naslednje skupine strategij: obvladovanja okoliščin, predelave učne snovi, meta učenja in obvladovanja čustev.

3.3.1. Vloga strategij obvladovanja okoliščin

Analizirala sem naslednje skupine strategij obvladovanja okoliščin:

- ☐ časa,
- ☐ prostora,
- ☐ pripomočkov.

Vloga strategij obvladovanja okoliščin časa

Pokazatelj te skupine strategij so naslednje trditve:

T1: Učenec se v OPB/v času po pouku do 16. ure uči vsak dan sproti.

T2: Učenec si v OPB/v času po pouku do 16. ure naredi načrt učenja.

T3: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure dela odmore pri učenju.

T4: Učenca v OPB/v času po pouku do 16. ure druge aktivnosti ovirajo, da bi se več učil.

T5: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure napiše vso domačo nalogo.

T6: Učenec se v OPB/v času po pouku do 16. ure nauči snov, ki so jo obravnavali pri vseh učnih predmetih.

Statistično značilne razlike med učenci glede na vključenost v OPB obstajajo pri trditvah T3 ($p = 0,015$), T4 ($p = 0,001$), T5 ($p = 0,001$) in T6 ($p = 0,010$). Učenci, ki so v OPB, pogosteje delajo odmore pri učenju, napišejo vso domačo

nalogo, se naučijo snov, ki so jo obravnavali pri vseh učnih predmetih, prav tako jih pogosteje ovirajo druge aktivnosti, da bi se več učili. Pri trditvah T1 ($p = 0,095$) in T2 ($p = 0,082$) obstaja tendenca razlike med učenci glede na vključenost v OPB. Učenci v OPB se pogosteje učijo vsak dan sproti, prav tako si pogosteje izdelajo načrt učenja.

Vloga strategij obvladovanja okoliščin prostora

Pokazatelj te skupine strategij so naslednje trditve:

T1: Učenec ima v OPB/v času po pouku do 16. ure miren učni prostor.

T2: Učenec ima v OPB/v času po pouku do 16. ure svetel učni prostor.

T3: Učenec ima v OPB/v času po pouku do 16. ure zračen učni prostor.

T4: Učenčev učni prostor v OPB/v času po pouku do 16. ure je opremljen s pripomočki.

T5: Učenčev učni prostor v OPB/v času po pouku do 16. ure je vedno na istem mestu.

Pri vseh trditvah obstajajo statistično značilne razlike med učenci glede na vključenost v OPB. Učenci, ki so vključeni v OPB, imajo pogosteje miren ($p = 0,011$), svetel ($p = 0,000$), zračen ($p = 0,011$) učni prostor, ki je opremljen z učnimi pripomočki ($p = 0,004$) in vedno na istem mestu ($p = 0,017$).

Vloga strategij obvladovanja okoliščin pripomočkov

Pokazatelj te skupine strategij so naslednje trditve:

T1: Učenec se v OPB/v času po pouku do 16. ure uči iz učbenika in ne le iz zvezka.

T2: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure pri učenju uporablja še druge knjige.

T3: Učenec v OPB/v času po pouku do 16. ure išče podatke po internetu.

Mann-Whitneyev preizkus je pokazal, da pri nobeni trditvi ne obstajajo statistično značilne razlike med učenci glede na vključenost v OPB.

3.3.2. Vloga strategij predelave učne snovi

Analizirala sem naslednje skupine predelave učne snovi:

- ☐ mentalne strategije predelave učne snovi,
- ☐ materialne strategije predelave učne snovi.

Mann-Whitneyev preizkus razlik o vlogi mentalnih strategij predelave učne snovi in razlik o vlogi materialnih strategij predelave učne snovi sta pokazala, da pri nobeni trditvi ne obstajajo statistično značilne razlike med učenci glede na vključenost v OPB.

4. Sklep

Učenci v OPB zadovoljujejo svoje učne potrebe v okviru samostojnega učenja. Primerjava zadovoljevanja učnih potreb med učenci v OPB ter izven OPB v času OPB/po pouku do 16. ure, je pokazala zanimive rezultate.

Sklop, ki zajema vlogo učitelja/starša v OPB/po pouku do 16. ure, predstavlja pomembno vlogo. Rezultati so pokazali, da učencem učitelj v OPB pogosteje kot učencem doma starši, pregleda domačo nalogo, spremlja pisanje domače naloge, razloži nejasnosti v zvezi z domačo nalogo, jih spodbuja pri šolskem delu, pomaga posameznikom pri šolskem delu. Ti rezultati govorijo v prid oddelkom podaljšanega bivanja. Učitelji učence v OPB pogosteje spremljajo in jim pomagajo pri šolskem delu, kakor doma starši svoje otroke.

Sklop, ki zajema vlogo učenca, predstavlja pomembno vlogo. Učenci v OPB pogosteje kot tisti izven, sodelujejo z drugimi učenci in delajo v skupinah. Ti rezultati govorijo v prid oddelkom podaljšanega bivanja.

Učenci, ki obiskujejo OPB, so v prednosti pred učenci izven OPB tudi glede vloge strategij obvladovanja okoliščin časa, saj se pogosteje učijo vsak dan sproti, si naredijo načrt učenja, napišejo vso domačo nalogo, se naučijo snov, ki so jo obravnavali pri vseh predmetih, prav tako učence v OPB druge aktivnosti ovirajo, da bi se več učili.

Učenci, ki obiskujejo OPB, so v prednosti pred učenci izven OPB tudi z vidika vloge strategij obvladovanja okoliščin prostora, saj imajo pogosteje miren, zračen, svetel učni prostor, ki je opremljen s pripomočki in vedno na istem mestu.

Oddelki podaljšanega bivanja pa imajo enako vlogo kakor okolje, kjer učenec preživi čas po pouku do 16. ure.

Učenci, ki obiskujejo OPB, so v prednosti pred učenci izven OPB tudi z vidika vloge materialnih strategij predelave učne snovi, saj pogosteje podčrtujejo bistvo ter poudarjajo bistvo z barvnimi svinčniki.

Učenci, ki obiskujejo OPB, so v prednosti pred učenci izven OPB tudi z vidika vloge strategij meta učenja, saj pogosteje iščejo nove rešitve pri reševanju nalog.

Vloga strategij obvladovanja čustveno motivacijskih stanj med učenci v OPB in tistimi izven se je izkazala pozitivno v prid učencem izven OPB, saj učenci v OPB pogosteje porabijo veliko časa, preden se začnejo učiti, med učenjem razmišljajo o osebnih problemih, učenje ji hitro utruja in med učenjem jih moti tudi prisotnost drugih. Pogostejši pozitiven dejavnik v prid učencem v OPB je, da imajo pri pisanju domače naloge pomoč, če jo potrebujejo.

Vloga oddelkov podaljšanega bivanja je vsekakor zelo pomembna pri dejavnosti samostojno učenje, saj so učenci z vidika vloge učitelj, vloge učenca, strategij obvladovanja okoliščin časa in prostora, materialnih strategij predelave učne snovi ter strategij meta učenja.

LITERATURA

1. Giesecke, H. (1991). Einführung in die Padagogik. Munchen: Weinheim.
2. Kodelja, Z. (1995). Laična šola. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе. Sodobna pedagogika (3/4), 245-260.
4. Piciga, D. (1995). Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju. Nova Gorica: Educa.
5. Polak, A. (1994). Subjektivne teorije učiteljev. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
6. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete.
7. Tomič, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Mag. Andrej Šorgo, mag. Marjanca Šteblaj

Učni načrti in njihov vpliv na medpredmetno povezovanje naravoslovnih predmetov v gimnaziji

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3:50

DESKRIPTORI: učni načrti, medpredmetno povezovanje, računalniško podprt laboratorij, naravoslovje, gimnazija

POVZETEK – Medpredmetno povezovanje znanj je bil zaželen, a le v manjši meri dosežen cilj pretekle prenovе gimnazijskega programa. Medpredmetna povezovanja se v praksi vzpostavljajo praviloma le v sklopu različnih obšolskih in izvenšolskih dejavnosti, medtem ko so žive povezave na ravni ur rednega pouka po umiku šole redke. Avtorja sta v luči medpredmetnih povezav kritično pregledala gimnazijske učne načrte biologije, kemije in fizike. Ugotavljata, da obstoječi učni načrti dajejo učiteljem le malo spodbud in podpore, da bi medpredmetno povezovanje postalo del vsakodnevne šolske prakse v naravoslovju. Med neizkoriščenimi povezovalnimi elementi sta posebno pozornost namenila laboratorijskemu delu ter uporabi računalnikov pri pouku naravoslovja. Kot eno od možnih povezav, ki bi lahko še dodatno prispevala k povezovanju znanj, identificirata računalniško podprto laboratorijsko delo.

Author review

UDC 371.3:50

DESCRIPTORS: curricula, interdisciplinary integration, computer supported lab, natural sciences, high school

ABSTRACT – Interdisciplinary integration of knowledge is a desired but only to a minor extent realised goal of the previous high school reform. Such integration exists in practice only within the scope of various extracurricular activities while integration at the level of instruction within the regular programme is very rare. The authors examined the high school curricula for biology, chemistry and physics. They established that the existing curriculum does not offer much incentive or support to implement such integration into daily school practice in science subjects. Among the unexploited integration elements, special attention was dedicated to laboratory work and to the use of computers during science instruction. One of the possibilities which could contribute to such integration is computer supported laboratory work.

1. Uvod

Medpredmetno povezovanje znanj, njihova uporaba v novih situacijah ter povezovanje šolskih znanj z izkušnjami iz vsakodnevne življenja so bili eni od ključnih ciljev kurikularne prenovе ob koncu prejšnjega stoletja (Zbornik kurikularna prenova, 1997). Nekaj let kasneje pa lahko ugotovimo, da so bili ti cilji prenovе, vsaj na gimnazijski ravni, uresničeni v mnogo manjši meri, kot bi to bilo zaželeno (Rutar Ilc, 2005a). Tako je znanje, ki ga dijaki pridobijo v srednji šoli, še

vedno vse preveč razdrobljeno in nepovezano, očitati pa mu je mogoče tudi nizko stopnjo trajnosti (Horvat in Kocjan, 2001; Kač in sod.; Marentič Požarnik, 2001).

V vsakodnevni praksi je sicer mogoče najti številne uspešne primere medpredmetnega povezovanja, ki so jih uspešno izvedli učitelji po šolah, pa tudi projekta Didaktična prenova gimnazij in poskusno vpeljevanje Evropskih oddelkov v organizaciji Zavoda RS za šolstvo poudarjata te komponente šolskega dela. Vtis pa je, da se v praksi vzpostavlja predvsem povezovanje v okviru različnih dejavnosti, kot so projektni dnevi, naravoslovni tabori, ekskurzije, izbirne vsebine in podobno, medtem ko je povezovanja, ki bi posegalo na raven "vsakodnevnega" poučevanja, neprimerno manj. Zora Rutar Ilc (2005b, str. 60) je na osnovi opazovanj pouka, ki so ga opravili svetovalci Zavoda RS za šolstvo ob spremljavi gimnazij, zapisala: *"Tudi na elemente medpredmetnega sodelovanja smo naleteli bolj po naključju; učitelji so v intervjujih povedali, da jim načrtno ponavadi ne posvečajo pozornosti in da se jim bolj zgodijo. Poimenovala medpredmetnosti, ki so bila izpostavljena v intervjujih, tudi niso presegala idej o rutinskih korelacijah. Ideje o medpredmetnih ali transdisciplinarnih projektih ni bilo."*

Načeloma je sicer možno iskati in tudi najti povezave med dvema ali več poljubnimi predmeti, čeprav se zdijo povezave med posameznimi predmeti bolj "naravne". Takšen "naravni" sklop predmetov predstavljajo fizika, kemija in biologija, ki so v bistvu le tri ravni razlage dogajanj v naravi, kar bi lahko predstavljalo dobro osnovo za sodelovanje. V obstoječi šolski praksi pa žal praviloma bolj vztrajamo pri poudarjanju razlik kakor pri iskanju povezav, ki bi dale dijakom popolnejšo sliko o dogajanju v neživi in živi naravi (Šorgo in Keuc 2001a, 2001b; Šorgo in Kocijančič 2003; Šorgo 2005).

Za medpredmetno povezovanje sta ustrezna predvsem dva načina (Beitas in Daktariunas, 2003). Po prvem načinu je integracijski center objekt, ki ga nato proučujemo iz različnih zornih kotov, po drugem načinu pa je to skupna metoda, ki jo nato uporabimo na različnih objektih. V praksi je največ težav pri povezovanjih vsebin, ki se sicer obravnavajo pri različnih predmetih, a v različnih časovnih obdobjih in iz različnih aspektov (npr. ekološke vsebine). Iluzija je pričakovati, da bi lahko vse vsebine, ki jih je moč medpredmetno povezati, časovno tudi povsem uskladili, saj ima vsak predmet kakor tudi zaokroženo poglavje znotraj predmeta svojo notranjo logiko, ki je ni mogoče povsem prezreti. Praktiki po šolah praviloma razrešujejo ta problem na način, da izbrano vsebino po medsebojnem dogovoru sodelujočih učiteljev izvedejo izven ur rednega pouka po urniku, najpogosteje v sklopu izbirnih vsebin. Žal na ta način ostane večina vsebin med predmeti nepovezana, iskanje povezav pa prepuščeno posameznim učiteljem ali celo dijakom. Sami ocenjujemo, da bi morda lahko bil uspešnejši drugi pristop, kjer bi snov sicer obravnavali pri različnih predmetih v različnem časovnem obdobju, "lepilo" pa bi predstavljale uporabljene metode in poudarki, ki bi napeljevali k medpredmetnemu povezovanju in transferu znanj med različnimi predmeti.

2. Namen raziskave

Izhajamo iz prepričanja, da bi lahko povezovanje med učitelji na nivoju pouka potekalo mnogo uspešneje, če bi bile odpravljene ovire takemu sodelovanju že na ravni zasnove gimnazijskega programa ter učnih načrtov. Žal pa je takšnih opornih točk v sedanjih zasnovi gimnazijskega izobraževanja bolj malo. Ker je v načrtu prenova gimnazij, bodo takrat morali prenoviti in posodobiti tudi učne načrte. Namen opravljene analize je predvsem opozoriti tako na ozka grla pri medpredmetnem povezovanju kot na posamezne obstoječe dobre rešitve v obstoječih učnih načrtih, ki takšno povezovanje omogočajo in bi jih veljalo iz enega učnega načrta prenesti še na druga dva načrta. Nakazali bomo tudi možnost, kako bi lahko vključevanje računalniško podprtega laboratorijskega dela in informacijsko komunikacijskih znanj predstavljalo tisto stično točko (metodo), ki bi omogočala vzpostavljanje povezav med predmeti in s tem tudi transfer znanj in spretnosti. Naše ugotovitve bi bilo mogoče koristno vključiti v načrtovano prenovo gimnazijskega programa, ki je trenutno v fazi priprave.

3. Primerjava učnih načrtov biologije, kemije in fizike glede medpredmetnega povezovanja

Učni načrti predstavljajo zakonsko osnovo in okvir učiteljevemu delu, zato so ključni člen tudi v medpredmetnem povezovanju vsebin. Primerjali smo obstoječe verzije učnih načrtov, za katere lahko že v izhodišču ugotovimo, da niso najnovejšega datuma. Učni načrt za fiziko je bil sprejet leta 2000, učna načrta za kemijo in biologijo pa že leta 1998 (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2003/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm).

Iz vsebinskega zaporedja naslovov poglavij v vseh treh učnih načrtih je mogoče ugotoviti, da je bila pri snovanju učnih načrtov sicer uporabljena enaka osnovna forma, tu pa se podobnost skoraj že konča. Osnovni vtis, ki nastane ob podrobnejšem branju in primerjanju učnih načrtov biologije, kemije in fizike, je, kakor da izhajajo iz treh različnih šolskih sistemov, ne pa da so temelj, na katerem naj bi potekalo izobraževanje posameznega predmeta v enotnem gimnazijskem programu. Tako obstajajo razlike že v naslovnih učnega načrta ter obsegu vsebin in številu ur, ki jih posamezen učni načrt pokriva.

Učni načrti v obliki kot so, dajejo le malo opore učiteljem, ki bi želeli medpredmetno sodelovati. Razlike so številne, opozorimo pa lahko le na najpomembnejše med njimi: pri tem se bomo omejili na obvezni del pouka, ki je pri vseh treh predmetih 210 ur pouka in poteka v prvih treh letih gimnazijskega programa. Ocenjujemo, da naj bi bil to primarni poligon za medpredmetno sodelovanje, saj je ta del tisti, v katerem naj bi naravoslovno izobrazili vse absolvente gimnazije, ki

kasneje morebiti ne bodo študirali v naravoslovnih visokošolskih ali univerzitetnih programih. To pa seveda ne pomeni, da povezave v maturitetnem programu ne bi bile dobrodošle in zaželenne.

3.1. Eksplisitna obravnava medpredmetnega sodelovanja v učnih načrtih biologije, kemije in fizike

V učnem načrtu biologije je medpredmetnemu sodelovanju namenjeno poglavje z naslovom: *III. Specialno didaktična priporočila in medpredmetne povezave*. Vsebina poglavja je le en stavek, ki se glasi: "*Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave so zaradi večje preglednosti vključene k posameznim tematskim sklopom v predmetnem katalogu znanj.*" Vse omembe možnega medpredmetnega sodelovanja v učnem načrtu biologije so predstavljene v tabeli 1. Ob posameznih ciljeh medpredmetne povezave niso ponujene.

Tabela 1: Izpis medpredmetnih povezav iz učnega načrta biologije

Naslov poglavja	Predvidene medpredmetne povezave
Uvod v biologijo	Fizika (mikroskop, merjenje), matematika (statistika, diagram), slovenščina (strokovna terminologija) in informatika (baze podatkov)
Organizacijski tipi živih bitij	Geografija in slovenščina (strokovna terminologija)
Biologija človeka in Evolucija človeka	Vsebinski sklop je usklajen po šolski vertikali in pomeni ponovitev, utrjevanje in poglobljanje osnovnošolskega znanja. Vsebinski sklop je usklajen s kroskurikularno komisijo za zdravstveno vzgojo, ki je predlagala cilje zdravstvene vzgoje. Vsebinski sklop je usklajen s psihologijo (živčni sistem). Vsebinski sklop je povezan z znanjem fizike (vid, sluh, gibala itd.). Učna snov poglavja Evolucija človeka se povezuje z družboslovjem (zgodovino, psihologijo in sociologijo).
Humana genetika	Vsebinski sklop je usklajen s kroskurikularno komisijo za zdravstveno vzgojo, ki je predlagala cilje zdravstvene vzgoje.
Zgradba celice	Fizika in kemija
Delovanje celice	Učna snov poglavij Delovanje celice in Presnavljanje se povezuje z znanjem kemije, zato je tudi časovno usklajena, da bi lahko potekala sočasno z organsko kemijo, če že ne po njej. Pri poglavju o fotosintezi je pomembna tudi povezava s fiziko.
Evolucija	Učna snov sklopa Evolucija ima povezovalni pomen znotraj stroke, sicer pa je povezana z naravoslovjem (kemijo, fiziko in geografijo), pa tudi z družboslovjem (zgodovino, psihologijo in sociologijo).
Ekologija	Učna snov se povezuje z aktualnimi problemi okolja in daje osnovo za nadgraditev. Ta mora upoštevati poleg naravoslovnih še družboslovne plati okoljske vzgoje (geografija, psihologija, sociologija, ekonomija itd.).

Podobno, a bolj skopo rešitev, kot biologi so uporabili tudi kemiki, ki so poglavje: *V. Specialno didaktična priporočila in medpredmetne povezave* odpravili z besedami: "*Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave so vključeni v vsebine kemije za gimnazije.*" Povezave, ki smo jih identificirali, so predstavljene v tabeli 2. Zanimiva podrobnost je, da predvsem v sklopu organske kemije učni načrt kemije kot medpredmetno povezavo navaja navezovanje na snov devetega razreda osnovne šole. Po našem pojmovanju je to nadgradnja predmeta in ne medpredmetno povezovanje.

Tabela 2: Izpis medpredmetnih povezav iz učnega načrta kemije.

Operativni cilji sklopa	Medpredmetne povezave
1. Simbolni zapisi in množina snovi 1.1. Množina snovi 1.2. Kemijske enačbe	Fizika Matematika
2. Gradniki snovi 2.1. Zgradba atoma in periodni sistem 2.2. Povezovanje gradnikov 2.2.1. Kemijska vez 2.2.2. Molekulske vezi	Fizika Zgodovina Biologija
3. Spremembe 3.1. Energijske spremembe 3.1.1. Kemijska reakcija kot energijska sprememba 3.1.2. Energijske spremembe pri raztapljanju ionskega kristala 3.2. Potek kemijskih reakcij 3.2.1. Hitrost kemijskih reakcij 3.2.2. Kemijsko ravnotežje 3.2.3. Ravnotežja v vodnih raztopinah 3.2.3.1. Kisline, baze, soli 3.2.3.2. Redoks reakcije	Fizika Biologija Tehnologija Okoljska vzgoja
4. Elementi v periodnem sistemu 4.1. Področja v periodnem sistemu 4.2. Značilnosti elementov 4.3. Nekatere 4.4. Elementi I., II. in III. skupine 4.5. Prehodni elementi	Tehnologija Biologija Okoljska vzgoja Računalništvo Geologija Ekonomija
5. Zgradba molekul organskih spojin	Povezava z osnovnošolskim programom kemije Fizika Biologija
7.3. Od aminov do aminokislin	Biologija
8. Pomen in vloga organskih spojin	
8.2. Lipidi in površinsko aktivna sredstva	Biologija
8.3. Oglikovi hidrati, proteini in sintezni polimeri	Biologija Fizika

Fiziki so izbrali povsem drug način za opredelitev medpredmetnih povezav, kakor biologi in kemiki. Poglavlje *Specialno didaktična priporočila in medpredmetne povezave* so razdelili v dve podpoglavji. V podpoglavju z naslovom *Medpredmetne povezave* so zapisali: *"Fizika je kot temeljna naravoslovna veda tesno povezana s preostalimi naravoslovnimi predmeti kot tudi s predmeti, ki obravnavajo vpliv znanstvenih spoznanj na razvoj družbe, človekov odnos do okolja in njegov pogled na svet. Ob posameznih predmetih so navedene nekatere vsebinske povezave, vključene v pouk fizike na vseh treh nivojih."* V primerjavi z drugima dvema naravoslovnima predmetoma pa medpredmetnih povezav niso zapisali ob posameznih poglavjih, temveč so jih združili. Povezave prikazujemo v tabeli 3.

Tabela 3: Izpis medpredmetnih povezav iz učnega načrta fizike

Predmet	Medpredmetne vsebine
Matematika	Linearna funkcija, sistem linearnih enačb, kotne funkcije, logaritemska in eksponentna funkcija, grafi funkcij, vektorji, odvod, integral.
Kemija	Gostota snovi, plinska enačba, električno polje, temperatura, toplota, energija, električna in toplotna prevodnost, atomi, polprevodniki.
Biologija	Gibanje, sila, navor, tlak, kapilarnost, hidrodinamika, zvok, temperatura, toplota, energija, svetloba, sevanje in absorpcija, barve, delovanje čutil, električni tok, električno in magnetno polje, radioaktivnost.
Geografija	Kroženje in vrtenje, Zemlja kot planet, letni časi, gravitacija, plimovanje, temperatura, toplota, energija, sevanje in absorpcija, vlažen zrak, konvekcija, vremenski pojavi, hidrodinamika, magnetno polje, atmosfera, sevanje sonca, ozonski plašč, radioaktivnost.
Informatika	Električni tok, električna vezja, polprevodniki, optična vlakna, elektromagnetno valovanje, telekomunikacijski sateliti.
Ekologija	Zmes plinov, hidrodinamika, toplota in notranja energija, reverzibilne in ireverzibilne spremembe, entropija, viri energije, radioaktivnost...
Zgodovina	Zgodovinski okviri znanstvenih odkritij, mesto Zemlje v osončju, pomorska navigacija, toplotni stroji, električni tok, radioaktivnost.
Filozofija	Mehanika, Maxwellova elektrodinamika, deterministični pogled na svet, teorija relativnosti, osnove kvantne mehanike, princip nedoločenosti, statistični opis, osnove teorije kaosa, teorija o nastanku vesolja.

Ugotovimo lahko, da si učitelj praktik z navedenimi medpredmetnimi povezavami pri kateremkoli naravoslovnem predmetu ne more pomagati, saj so zapisane tako splošno, da jih ni mogoče povezati z natančno določenimi cilji.

Poraja se vtis, da so bile povezave v posamezen učni načrt vnesene po občutku in ne na osnovi poznavanja drugih učnih načrtov ali medpredmetnega usklajevanja. Še več, kot možne povezave se pojavljajo naslovi predmetov ali predmetnih po-

dročij, ki jih gimnazijski predmetnik splošne gimnazije sploh ne predvideva (okoljska vzgoja, tehnologija, ekonomija, ekologija).

3.2. Primerjava med učnimi načrti na izvedbeni ravni

V učnem načrtu biologije je zapisano:

"Obsega vsebinske sklope s skupnim obsegom 210 ur (od tega 70 ur v prvem, 70 v drugem in 70 v tretjem letniku). Od skupno 210 ur pouka jih je približno 70 ur (tretjina) namenjena praktičnemu delu (dejavnostim)... Učitelj lahko določi zaporedje učne snovi po svoji lastni presoji s svojo časovno razporeditvijo. Prav tako ni nujno, da učitelj uresničuje zastavljene cilje v tistem vsebinskem sklopu, v katerem so zapisani, pač pa poljubno, če to njegovemu konceptu bolj ustreza. Učitelj se lahko po svoji presoji odloča tudi o tem, katere cilje bo poglobil in katere bo uresničeval zgolj informativno. Vendar je učitelj dolžan uresničiti zastavljene cilje v 210 urah... Obseg ur je naveden le okvirno, saj se s premikanjem ciljev spreminja tudi obseg posameznega vsebinskega sklopa."

V učnem načrtu fizike je zapisano:

"Osnovni gimnazijski program obsega 210 ur. Od tega je 140 ur namenjenih temeljnim vsebinam; te so za vse dijake enake (jedro, nivo a), 70 ur pa je prepuščenih učitelju (izbirni del, nivo b). Z dodatnimi 70 urami pouka, 35 urami obveznih eksperimentalnih vaj in 35 urami za utrjevanje snovi se osnovni program dopolni do maturitetnega (nivo c)."

V učnem načrtu kemije je zapisano:

"Kemijske vsebine so zasnovane na dveh nivojih: (1) kot jedrne vsebine, ki so nadgradnja jedrnih vsebin osnovnošolskega programa, in (2) kot izbirne vsebine, ki naj pripomorejo k večji avtonomnosti šole, učitelja in dijaka v procesu šolanja. Jedrne vsebine obsegajo od 60 do 80 odstotkov učnih ur, vsak učitelj (oziroma šola) pa naj bi praviloma iz ponujenega programa izbral še od 20 do 40 odstotkov izbirnih vsebin. Delitev učne snovi na jedrne in izbirne vsebine je tudi poglavitna prvina diferenciacije pouka. Dijaki jih lahko izbirajo v skladu s svojimi interesi in nagnjenji. Dejavnosti pri izbirnih vsebinah so zahtevnejše, zahtevajo skupinsko raziskovalno ali individualno delo dijakov, načrtovanje diskusijskih ur ali seminarskih predstavitev."

Iz primerjave lahko ugotovimo, da učitelji biologije in njihovi dijaki skoraj nimajo svobode pri izboru vsebin, imajo pa največjo svobodo pri kombiniranju ciljev in kreiranju povezav med vsebinami znotraj lastnega predmeta.

Raven izbirnosti je pri učiteljih drugih dveh predmetov neprimerno višji. Še posebej nas je navdušila rešitev, ki jo ponujajo fiziki: *"Izbirni del (70 ur) zajema vsebine, ki niso obsežene v jedru in jih učitelji vključujejo po svoji presoji, lahko pa izberejo tudi nove vsebine v povezavi z usmeritvijo šole in zanje sami izdelajo podrobnejši učni načrt."*

Če povzamemo zapisano, bi bil naš predlog, ki ga ponujamo snovalcem novih gimnazijskih učnih načrtov, sledeč:

- Pouk (biologije, kemije, fizike) obsega vsebinske sklope s skupnim obsegom 210 ur (od tega 70 ur v prvem, 70 v drugem in 70 v tretjem letniku). Od tega je 140 ur namenjenih temeljnim vsebinam; te so za vse dijake enake (jedro, nivo a), 70 ur pa je prepuščenih učitelju (izbirni del, nivo b). Izbirni del (70 ur) zajema vsebine, ki niso obsežene v jedru in jih učitelji vključujejo po svoji presoji, lahko pa izberejo tudi nove vsebine v povezavi z usmeritvijo šole in zanje sami izdelajo podrobnejši učni načrt. Vseh izbirnih vsebin ni mogoče združiti v enem letniku, temveč predstavljajo približno tretjino vsebin v vsakem letniku.
- Od skupno 210 ur pouka naj bo približno 70 ur (tretjina) namenjena praktičnemu delu (dejavnostim).
- Učitelj lahko določi zaporedje učne snovi po svoji lastni presoji s svojo časovno razporeditvijo. Prav tako ni nujno, da učitelj uresničuje zastavljene cilje v tistem vsebinskem sklopu, v katerem so zapisani, pač pa poljubno, če to njegovemu konceptu bolj ustreza. Učitelj se lahko po svoji presoji odloča tudi o tem, katere cilje bo poglobil in katere bo uresničeval zgolj informativno.
- Maturitetni standard doseže dijak z dodatnimi 105 urami pouka v četrtem letniku. Šola mora v tretjem ali četrtem letniku ponuditi v izbiro dijakom 35 (70) ali dva 35-urna dodatna modula, namenjena laboratorijskemu, eksperimentalnemu in terenskemu delu.

Na ta način bi bilo po našem mnenju zelo olajšano medpredmetno sodelovanje učiteljem naravoslovja, saj bi lahko že v letnih pripravah znotraj šole kreirali skupne teme ali dejavnosti, ki bi potekale ne le vsebinsko, temveč tudi časovno usklajeno. Kot dodatni, ne povsem nepomemben, učinek pa bi bilo zaradi takšne organizacije možno sproti posodabljanje predmeta z novimi vsebinami oziroma aktualnimi temami takrat, ko je to še novost (primer ptičja gripa, položaj Plutona kot planeta, uporaba nanovlaken ipd.), in ne šele takrat, ko se spremeni učni načrt. Naravoslovni predmeti bi tako lahko postali bolj življenjski, saj bi lahko pri kreiranju približno tretjine vsebin sodelovali dijaki.

3.3. Primerjava med učnimi načrti na ravni ciljev, povezanih z laboratorijskim delom

Prednost metode kot povezovalnega elementa med predmeti je, da metoda ni vezana na časovne okvire, zato jo je mogoče uporabiti neodvisno od časovne umeščenosti vsebine v učni načrt posameznega predmeta. Ena od možnih stičnih točk med predmeti, ki bi lahko povečale transfer znanj med njimi, je računalniško podprt laboratorij, kar se je izkazalo tudi že v praksi (Šorgo, 2005; Šorgo in Kocijančič, 2004). S pomočjo enake metode dela je bilo mogoče preseči prepad ne le med predmeti (Šorgo in Keuc, 2001a), temveč celo med različnimi tipi šol (Šorgo in Kocijančič, 2006).

Pri primerjavah ciljev med tremi naravoslovnimi predmeti lahko ugotovimo, da so vsi trije učni načrti zasnovani na povsem drugačni hierarhični in organizacijski ravni zasnove predmeta.

Cilji so v učnem načrtu biologije razpršeni v dve poglavji:

- splošni cilji predmeta ter
- operativni cilji predmeta in vsebine.

Fiziki delijo cilje predmeta v podpoglavja:

- splošni cilji;
- operativni cilji in
- vsebinski cilji.

Pri kemikih je delitev v:

- splošni cilji pouka kemije v gimnaziji;
- operacionalizacija splošnih ciljev;
- klasifikacija ciljev in vsebin učnega načrta in
- vsebina predmeta kemija za gimnazijo.

Vsi trije predmeti si v uvodnem delu postavljajo zelo podobne splošne cilje, ki bi jih lahko delili na cilje:

- skupne vsem trem predmetom in
- specifične za posamezen predmet.

Med cilji, ki podpirajo laboratorijsko delo, so med predmeti le manjše razlike, tako da bi bilo mogoče nekatere cilje uporabiti praktično nespremenjene pri vseh treh predmetih.

Fiziki so na primer zapisali:

“Pri pouku fizike se dijaki naučijo osnovnih eksperimentalnih veščin. To pomeni, da znajo pravilno uporabiti osnovne fizikalne merilne naprave, si znajo zamisliti in postaviti preproste poskuse ter jih tudi samostojno izvesti.”

Kasneje so cilj zapisali v operativni obliki: *“Cilj je sistematično spoznavanje pomena eksperimenta pri spoznavanju in preverjanju fizikalnih zakonitosti.”*

Zato naj dijaki:

- uporabljajo strokovno literaturo in elektronske medije za pridobivanje podatkov,
- načrtujejo in izvajajo preproste poskuse in merijo fizikalne količine,
- se naučijo dela s podatki,
- razlagajo in vrednotijo rezultate.

Kemiki imajo najbolj opredeljene cilje eksperimentalnega dela, ki so jim namenili tri poglavja:

(5.1) *Uvajanje v metodologijo raziskovalnega dela – načrtovanje eksperimentov.*

Dijaki naj:

- spoznavaajo, kako je mogoče na podlagi znanja in ob učiteljevi spodbudi lastne zamisli preoblikovati tako, da jih bo mogoče eksperimentalno preveriti,
- ob učiteljevi pomoči in spodbudi snujejo poskuse,
- na podlagi rezultatov poskusov postavljajo napovedi,
- spoznavaajo, kako opredeliti dejavnike, ki vplivajo na rezultate poskusov,
- razlikujejo med spremenljivkami in konstantami,
- izbirajo primerno in varno opremo za eksperimentiranje.

(5.2) *Uvajanje v metodologijo raziskovalnega dela – zbiranje dokazov.*

Dijaki naj:

- obvladujejo določene eksperimentalne spretnosti,
- spoznavaajo, kako opazovati in izvajati kvantitativne meritve,
- sklepajo o statističnih parametrih, ki opredeljujejo zanesljivost sklepov,
- spoznavaajo načine zapisovanja opažanj in meritev.

(5.3) *Uvajanje v metodologijo raziskovalnega dela – analiza dokazov, sklepi in vrednotenje.*

Dijaki naj:

- spoznavaajo, kako predstaviti kvantitativne in kvalitativne podatke,
- podatke predstavljajo grafično in v njih prepoznavajo vzorce,
- izpeljujejo logične sklepe,
- presojaajo, koliko se sklepi ujemajo z napovedmi,
- sklepe razlagajo na podlagi znanja,
- presojaajo zanesljivost sklepov.

Pri biologih so cilji zapisani:

- zna opredeliti raziskovalni problem in oblikovati hipotezo,
- pozna pomen hipoteze za reševanje znanstvenih problemov,
- zna poiskati in uporabiti informacije za načrtovanje biološke raziskave,
- zna načrtovati in opraviti raziskavo, zbrati podatke in izbrati potrebne pripomočke,
- zna interpretirati rezultate in oblikovati zaključke,
- zna ugotoviti in opisati razlike med dejstvi, podatki, hipotezami, teorijami, nauki in zakoni,
- zna varno delati v laboratoriju.

Ugotovimo lahko, da je že sedaj med vsemi tremi predmeti velika stopnja soglasja, kaj naj bi dosegli dijaki z eksperimentiranjem, tako da na tej ravni večjih težav v medpredmetnem sodelovanju ne bi smelo biti. Morda bi kazalo v prihodnje v pomoč učiteljem pri sodelovanju cilje laboratorijskega dela operativno ločiti v dve skupini: a) znanja, veščine, spretnosti, ki so neodvisne od vsebin posameznega predmeta in s tem skupni vsem trem predmetom. Kot primer bi lahko navedli cilj: "zna predstaviti rezultate eksperimentalnega dela v obliki besedila, grafikona, tabele, sheme, risbe ipd." in b) znanja, veščine in spretnosti, ki so vezane na vsebino in s tem specifične za posamezen predmet. Takšen cilj bi lahko bil v biologiji: "izvede opazovanje vedenja izbranega živega bitja."

V še dodatno spodbudo medpredmetnemu povezovanju bi bilo mogoče povzeti rešitev, ki jo ponuja obstoječi učni načrt biologije. Le-ta omogoča zamenjavo ali dopolnitev ter posodobitev posameznih laboratorijskih del ali njihovih delov. V učnem načrtu je zapisano: "Učitelj lahko predlagana dela zamenja z alternativnimi, vendar s podobnimi cilji. Bistveno je, da ob koncu 210-urnega programa uresniči cilje, ki so zapisani v učnem načrtu. Laboratorijska dela lahko učitelj poljubno premika in jih vključuje v učni načrt na mestih, kjer se ta dela najbolje vključujejo v njegov koncept pouka. Ne more pa jih izvajati povsem ločeno od pouka (na primer v kurzu), ker se s tem izgubi njihova povezanost z učno snovjo."

3.4. Primerjava vključevanja računalnika v pouk na ravni učnih načrtov

Podobno vlogo kot laboratorijsko delo ima lahko pri medpredmetnem povezovanju vključevanje računalniških in informacijskih znanj v pouk. Ugotovimo pa lahko, da so razlike v vključevanju računalnika na ravni predmetnih učnih načrtov ogromne. Največji pomen pripisujejo uporabi računalnika fiziki, ki so mu namenili celo lastno poglavje v učnem načrtu z naslovom Uporaba računalnika pri pouku fizike.

Tam so fiziki zapisali: "Uporaba računalnika mora pripomoči k novi kakovosti pouka (merjenje z računalnikom, obdelava meritev, interaktivnost, modeliranje, analiza, animacija,...), ne pa golemu projiciranju prosojnic." Kasneje so v učnem načrtu v pomoč učitelju navedeni posamezni računalniški programi, namenjeni poučevanju fizike.

Danes so ti programi že zastareli, kar pa učitelju praktiku ne predstavlja večjih težav, saj so jih odpravili s stavkom: "Računalništvo je veja, ki se zelo hitro razvija, tako da je treba gledati na navedene programe kot na priporočene, ne pa obvezne." Programi, ki jih navajajo, pa prekrivajo lok od animacij, preko virtualnega laboratorija, do dela z vmesnikom. V učnem načrtu so tudi svetovane vsebine, kjer bi bilo delo z računalnikom še posebej primerno, v maturitetnem seznamu vaj pa tudi navedene vaje, ki jih je mogoče izvesti ob pomoči računalniške tehnologije.

V učnem načrtu kemije je zapisano: "Poglavitna naloga učitelja kemije v srednji šoli je povezovanje primerov kemijskih pojmov z življenjem, zato mora imeti na voljo čim več informacij, ki jih črpa iz različnih virov, od klasičnih, kot so knjige in revije, do sodobnih, kot so zgoščenke in baze podatkov, dostopne linijsko ali po internetu. Za ta namen priporočamo uporabo spletnega naslova: <http://www.keminfo.uni-lj.si>." Na nekaj mestih je še omenjena multimedija kot možen način dela, računalniško podprtega eksperimentiranja pa učni načrt ne predvideva ali priporoča.

V učnem načrtu biologije delo z računalnikom sploh ni omenjeno. Učitelji praktiki pa so našli možnosti za njegovo vpeljevanje v pouk v stavku, zapisanem v učnem načrtu: "Učitelj lahko predlagana (laboratorijska) dela zamenja z alternativnimi, vendar s podobnimi cilji."

Ugotovimo lahko, da imajo s stališča vključevanja sodobnih tehnologij najbolj zastavljen učni načrt fiziki, sledijo kemiki in biologi.

Rešitev bi morda lahko poiskali že na ravni splošnih ciljev, kjer bi lahko za vse tri predmete zapisali cilj in ga kasneje operacionalizirali.

Cilj bi se lahko glasil: "Dijaki se naučijo uporabljati informacijsko in komunikacijsko tehnologijo za pridobivanje podatkov in informacij, njihovo procesiranje in analiziranje ter predstavitev svojih ugotovitev drugim v pisni in elektronski obliki." Kasneje bi lahko cilj operacionalizirali ob posameznih vsebinah ter na posameznemu predmetu najbolj ustrezen način.

4. Rezultati ankete o temah, pri katerih bi z vajami v računalniško podprtem laboratoriju dosegli boljše medpredmetne povezave med učitelji biologije, kemije in fizike

V sklopu anketiranja o uporabi računalnika pri pouku naravoslovja smo učiteljem zastavili vprašanje:

Pri katerih temah bi z vajami v RPL (računalniško podprtem laboratoriju) dosegli boljše medpredmetne povezave? (Navedite predmetne povezave s predmeti, ki jih ne učite.)

Med 191 anketiranimi učitelji naravoslovja, ki so posredovali odgovore, je na to vprašanje odgovorilo le 6 učiteljev biologije, 13 učiteljev kemije in 18 učiteljev fizike. Odgovore posredujemo v parih (tabela 4), kjer prvi predmet v paru pomeni učitelja predmeta, ki je zapisal povezavo, drugi predmet pa pomeni predmet, ki mu je povezava namenjena. Poudarjene so povezave, ki so jih zapisali učitelji obeh predmetov v paru. Če je več učiteljev podalo enak odgovor, je število takšnih odgovorov podano v oklepaju ob odgovoru.

Ugotovimo lahko, da so učitelji zapisali le malo povezav, ki so praviloma na načelni ravni in niso operacionalizirane. Iz odgovorov je mogoče sklepati, da imajo učitelji le približno predstavbo o tem, kaj se poučuje pri drugih dveh naravoslovnih predmetih. To potrjuje tudi nizko število parov odgovorov, ki so skupne posameznemu predmetnemu paru. Tako so med biologi in fiziki le trije takšni odgovori (difuzija, osvetljenost in prevodnost), med biologi in kemiki pa le en takšen par (izločanje CO₂ pri dihanju).

Iz analize odgovorov bi lahko izpeljali sklep, da medpredmetnega povezovanja na ravni računalniško podprtega laboratorija po šolah skoraj ni. Pri tem pa odločujoč dejavnik ni neopremljenost ali neizobraženost učiteljev za delo s to opremo, ampak zato, ker sodelovanje očitno ni del prevladujoče kulture poučevanja. To pa ne zmanjšuje potencialnih možnosti, ki so v poenotenju protokolov, uporabi enakih postopkov in obravnavi učne snovi v različnih kontekstih, o čemer pa smo že poročali (Šorgo, 2005).

Tabela 4: Medpredmetne povezave med biologijo, kemijo in fiziko h katerim bi lahko pripomoglo računalniško podprto laboratorijsko delo

Predmetni par	Medpredmetne povezave
Biologija – Fizika	abiotski dejavniki; abiotski dejavniki okolja – merjenja; difuzija; fotosinteza; osvetljenost; prevodnost; transport snovi v rastlini; ekologija;
Fizika – Biologija	difuzija; elektromagnetno valovanje; energija svetlobe (2); energija; gibanje; izhlapevanje; kapaciteta pljuč; krvni tlak; odbojnost; optika; osmoza; osvetljenost (2); prevodnost; telesna temperatura; toplota; ultrazvok; vsebnost CO ₂
Biologija – Kemija	barvila v zelenih listih; biokemija (življ. procesi); difuzija; katalizatorji; količina CO ₂ v izdihanem zraku; osmoza; parcialni tlak; razmerje med difuzijo in velikostjo celice; vrenje; zgradba cveta; življenjski procesi; organske molekule; zgradba; lastnosti; pomen v bioloških sistemih
Kemija – Biologija	dokazne reakcije (ionske); enosmerne reakcije; izločanje CO ₂ pri dihanju; kisline/baze/soli; koncentracija CO ₂ , O ₂ ; merjenje kislosti dežja; merjenje nastalega CO ₂ pri dihanju rastline; merjenje pH; pH; prevodnost raztopin
Fizika – Kemija	absorpcija svetlobe v tekočini; atomika; boylov zakon (2); električni tok; elektrokemija (2); elektroliza; energija kemijske reakcije; gibanje molekul (simulacije); merjenje napetosti; merjenje temperature pri reakcijah; merjenje temperature; merjenje tokov; plini; plinska enačba (2); plinski zakoni (5); prevodnost; tlak v plinih; toplota in notranja energija, učinki električnega toka, zgradba snovi (2),
Kemija – Fizika	energija reakcije; hitrost kemijske reakcije (katalizatorji); meritve električne prevodnosti; merjenje temperature; nastanek vezi; plini (2); plinski zakoni (3); polarnost molekule; prevodnost (3); toplota – entalpija; toplota; uporaba svetlobnih vrat

5. Sklep

Medpredmetnega sodelovanja kot zaželenega cilja kurikularne prenove ni bilo mogoče doseči le s prenosom odgovornosti zanj na učitelje po šolah. Zato predlagamo, da se pri prenovi gimnazijskega programa težišče medpredmetnega sodelovanja z organizacijskega prenese na vsebinsko in didaktično raven, kjer pa ključno vlogo igrajo učni načrti. Učne načrte je treba že v fazi nastajanja uskladiti na način, ki bo omogočil fleksibilnost in avtonomijo učiteljem na posamezni šoli. S tem bi na institucionalni ravni omogočili medpredmetno povezovanje in aktiviranje učiteljeve in dijakove kreativnosti.

LITERATURA

1. Beitas K., Daktariunas A. (2003). Computerised Laboratory: a Tool for Integrated Science Studies. 8. mednarodna izobraževalno računalniška konferenca MIRK 2003. Piran 15.-17. maja 2003, str. 227-230.
2. Barle Lakota, A. (ur.), Bergant, K. (ur) (1997). Zbornik Kurikularna prenova. Nacionalni kurikularni svet. Ljubljana.
3. Horvat, P., Kocjan, A. (2001). Trajnost gimnazijskega znanja iz matematike, biologije in kemije. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
4. Kač, M. s sod. (2005). S kakšnim znanjem kemije pričnejo slovenski študenti fakultetni študij? Zaključno poročilo o evalvacijski študiji Trajnost znanja, napovedna vrednost ocen ter vsebinska analiza srednješolskega znanja pri predmetu kemija ob prehodu na fakultetni nivo Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo. Pridobljeno 20.11.2005 na spletni strani http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/pdf/milica_kac.pdf.
5. Marentič-Požarnik, B. (2001). Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja. Vzgoja in izobraževanje, 32 (3), str. 28-33.
6. Rutar Ilc, Z. (2005a). Predstavitev projekta Didaktična prenova gimnazij. Vzgoja in izobraževanje 36(4-5), str. 12-18.
7. Rutar Ilc, Z. (2005b). Kako poteka pouk v slovenskih gimnazijah? Povzetek najpomembnejših ugotovitev kvantitativne in kvalitativne analize izvajanja pouka v gimnazijah. Vzgoja in izobraževanje 36(4-5), str. 58-64.
8. Šorgo A., Keuc Z. (2001a). Laboratorijske vaje z računalnikom-most med kemijo in biologijo. 6. mednarodna izobraževalno računalniška konferenca MIRK 2001. Piran 17.-19. maja 2001.
9. Šorgo A., Keuc Z. (2001b). Getting more for less. A computer-based laboratory – an alternative approach to the traditional laboratory activities at primary and secondary school in Slovenia., 6. European Conference of Chemistry Teachers, Vienna. Chemie & Schule. 1a:102.
10. Šorgo A., Kocijančič S. (2003). Računalniško podprt laboratorij kot spodbuda medpredmetnega povezovanja pri pouku naravoslovnih predmetov. Zbornik 6. mednarodne multikonference Informacijska družba IS 2003, 13. do 17. oktober 2003, Ljubljana. Institut Jožef Stefan, str. 53-59.
11. Šorgo A., Kocijančič, S. (2004). Računalniško podprt laboratorij in njegovo mesto v izobraževanju naravoslovja in tehnologije v poklicnem in strokovnem šolstvu. Vzgoja in izobraževanje, 35(5), str. 49-52.
12. Šorgo, A., Kocijančič, S.F. (2006). Naravoslovni eksperiment: most med šolskim znanjem in vsakdanjimi izkušnjami (v tisku).

13. Šorgo, A. (2005): Računalniško podprt laboratorij pri pouku biologije v programu gimnazije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Učni načrti biologije, kemije in fizike. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2003/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm (stran obiskana 25.10.2006).

Mag. Andrej Šorgo (1957), profesor biologije na Prvi gimnaziji Maribor, predavatelj didaktike biologije na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Ptujška 91, 2327 Rače, SLO; Telefon: (+386) 02 608 26 11

E-mail: andrej.sorgo@guest.arnes.si

Mag. Marjanca Šteblaj (1973), asistentka za naravoslovje – kemijske in fizikalne vsebine na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Grič 53, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 031 701 599

E-mail: marjanca.steblaj@guest.arnes.si

Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 373.3

DESKRIPTORI: Osnovna šola, interkulturalnost, učni načrt, pedagoška načela, asimilacija, integracija, etnocentričnost, realni kurikulum, pouk zgodovine, geografije, slovenskega jezika, tujega jezika

POVZETEK – Cilji interkulture vzgoje so trojni: večanje dejanske enakosti možnosti manjšinskim skupinam, ohranjanje posebnih identitet manjšinskih skupin in obča vzgoja za skupno bivanje različnih. Te cilje je mogoče doseči le prek definiranja interkulturalnosti kot pedagoškega načela, ki preveva vse dejavnosti in odnose v pedagoškem procesu oziroma postane sestavni del realnega kurikula. Dejavniki uresničevanja interkulturalnosti so tudi učni načrti. Analiza učnih načrtov za slovensko devetletno osnovno šolo pa žal kaže na slabo upoštevanje tega načela. Zavzemanje za vzgojo za sožitje tako ostaja bolj na deklarativni kot dejanski ravni in slovenska osnovna šola še vedno krepi asimilacijsko naravnost slovenske družbe.

Conference paper

UDC 373.3

DESCRIPTORS: primary school, intercultural, curriculum, teaching principles, assimilation, integration, ethnocentricity, real curriculum, lessons in history, geography, mother tongue and foreign language

ABSTRACT – The goals of intercultural education are threefold: increasing equal opportunities for minority groups, preserving their specific identities and providing general education and upbringing conditions for living together. These goals, however, can only be achieved by defining intercultural as a teaching principle which is to be ingrained in all the activities and relations of the teaching process. It should become a constituent part of the real curriculum. The analysis of different curricula for the 9-year Slovene primary school, however, shows that the principle is not taken into account very much. Education for harmonious living together thus remains at the declarative level while the Slovene primary school is more oriented toward the assimilation of the Slovene society.

1. Uvod

Pedagogika temelji na nekaj temeljnih principih, dva med njimi sta za interkulturalno izobraževanje še posebej pomembna.

- Izobraževanje je odvisno od družbe (Schmidt, 1960, 1975) in je kot takšno vedno vezano na druge družbene pojave. Zato je izobraževanje nemogoče razumeti neodvisno od družbe, njene strukture in sprememb. Gre za tako imenovano načelo splošne povezanosti (Schmidt, 1975, str. 144).
- Ni neposredne, avtomatične vzročne povezave med izobraževalnim ukrepom in učinkom (Schmidt, 1960). Razmerje je odvisno od okoliščin, v katerih ukrep uporabimo. Določeni ukrep ne funkcionira sam, marveč vedno v povezavi z drugimi dejavniki.

Aplicirano na tematiko interkulturalnosti v pedagogiki ti zakonitosti pomenita dvojje. Cilji interkulturalnega izobraževanja prvič ne morejo biti realizirani, če nimajo širše družbene podpore. In drugič, posamezni "interkulturalni ukrepi" niso učinkoviti, če niso del širšega interkulturalnega pristopa. Če, denimo, v šolo uvedemo fakultativni pouk nekega manjšinskega materinega jezika (npr. srbsčine, albanščine...), s tem še nismo razvili interkulturalnosti kot širšega načela.

Interkulturalnost v pedagogiki razumem kot pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično-kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi-kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter na ta način prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin.

Pomembno v tej definiciji je izhodišče, po katerem je interkulturalnost načelo in ne, denimo, posebna pedagoška disciplina. V pedagogiki načelo pomeni vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka. Gre za splošno napotilo, smernico, ki vpliva na celoten vzgojno-izobraževalni proces (Strmčnik, 2001). Če interkulturalnost razumem kot načelo, to torej pomeni, da mora interkulturalnost prevevati celoten proces vzgoje in izobraževanja.

Da bo načelo interkulturalnosti dejansko zaživel, mora postati del tako imenovanega realnega kurikula šole (Hutmacher, 2001). S pojmom realni kurikulum označujemo povezavo formalnega (uradnega) kurikula, ki zajema vso relevantno dokumentacijo (zakonodaja, pravilniki, izobraževalni program, učni načrti, učbeniki, pedagoško-didaktične smernice ipd.) in tudi celotno pedagoško prakso, skupaj z odnosi ter selekcijo in interpretacijo šolskega znanja (to drugo poznamo pod imenom skriti kurikulum (prim. Illich, 1996).

2. Mesto učnih načrtov pri doseganju ciljev interkulture vzgoje in izobraževanja

Delček k uresničevanju ciljev interkulture vzgoje in izobraževanja prispevajo tudi učni načrti, nosilci šolskega znanja. Pokazala sem, kakšno je njihovo mesto v realnem kurikulumu šole, in jasno je, da je njihov neposredni učinek na pedagoško prakso le delen, kar pa še ne pomeni, da je nepomemben. Kot izhaja iz uvodoma zapisanih zakonitosti, je v šolstvu tako, da več sorodnih ukrepov daje več možnosti za doseg cilja. Manj so ukrepi enotni, manj možnosti je za njihovo učinkovitost.

Vemo, da učni načrti vsebujejo vsebine, ki naj bi jih učenci osvojili. Odgovarjajo torej na vprašanje, kaj v šoli poučevati. Bolj ali manj poglobljeno so v učnih načrtih opisane tudi kakovostne ravni, do katerih naj znanje učenci osvojijo in kako naj jih

učitelji do tja pripeljejo. Kljub vsemu je največja teža na vprašanju vsebine, izbora, povezovanja in specifičnega načina razumevanja tega znanja.

Izbor šolskega znanja je zelo delikatna tema, je politična tema v širšem pomenu besede politično. Političnost je mogoče najlažje ponazoriti s primerom pouka zgodovine, ki buri duhove v strokovni in širši javnosti. Vsekakor ni nepomembno, katera znanja so vključena (vprašanje selekcije!) in kako so interpretirana (kakšne vrednote, svetovni nazor se odraža v interpretaciji). Na vso širino tega vprašanja nas opozarja zlasti pedagoška sociologija (npr. Apple, 1992).

V nadaljevanju si bomo ogledali nekatere vidike izbora in interpretacije znanj, vključenih v posamezne učne načrte za devetletko. Ustavili se bomo pri predmetih geografija, zgodovina, slovenščina, angleščina in nemščina.

2.1. Učni načrt za geografijo

V učnem načrtu za geografijo (1998) je naveden takšen cilj: spoznavanje vrednot in ljudi doma ter spoznavanje bogastva različnosti ljudstev po svetu prispeva k vzgoji v spoštovanju in strpnosti do drugačnih po veri, rasi, jeziku in navedbah. Sam učni načrt je zasnovan kot seznam izobraževalnih ciljev in pripadajočih učnih tematik, ki sledijo logiki regionalnega pristopa (prim. Resnik Planinc, 1998, str. 186), pri katerem so v ospredju fizičnogeografske teme (pokrajine in odnos narava – človek), ki jih izjemoma na nekaj mestih dopolnjujejo nekatere družbenogeografske teme: onesnaženost, prenaseljenost, politična in verska nasprotja.

Poleg doživljajskih in emotivnih dejavnikov vplivanja na učenčevo vrednotenje in ravnanje vpliva tudi učna vsebina. Drugače rečeno, učna vsebina je eden od temeljnih dejavnikov vzgojne učinkovitosti (npr. Klafki, 1992). Zato družbenokritične smeri v pedagogiki promovirajo takšno izoblikovanje znanja, ki pomagajo vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa razviti avtonomno in svobodno državljansko in osebnostno držo (npr. Klafki, McCarthy, Humphries, Rothermel idr.). To pa je mogoče doseči le prek razkrivanja načinov, ki se jih človeštvo poslužuje, da bi nekaterim odvzeli avtonomijo in zrelost ter preprečevali bivanje vseh v smislu sožitja in enakopravnosti. Ker je vzgoja za sožitje eden temeljnih ciljev predmeta, bi od načrtovalcev učnega načrta pričakovali, da v učni načrt vključijo tiste geografske vsebine, ki učence seznanjajo z vsem, kar sožitje in enakopravnost ovira. Premalo je graditi na logiki, ki jo je mogoče prepoznati v tem učnem načrtu, da dobro poznavanje fizične geografije učinkuje na vzgojo za strpnost do ljudi.

S pedagoškega vidika je problem obravnavanega učnega načrta tudi v tem, da tovrstnih tem, kolikor jih je, ne aktualizira: da bo znanje imelo za učence smisel, mora biti relevantno za njihovo življenjsko izkušnjo, predvsem naj bi spodbudilo refleksijo o njej. Rasna diskriminacija je, denimo, omenjena le v okviru Severne Amerike in Južnoafriške republike, s čimer se ustvarja vtis, da rasna diskriminacija ni problem celotnega človeštva, tudi slovenske družbe.

2.2. Učni načrt za zgodovino

Tudi zgodovina (Učni načrt za zgodovino...) je v osnovni šoli predmet, ki naj bi zaradi seznanjanja z življenjem različnih kultur v preteklosti prispeval k razumevanju in prijateljstvu med narodi. Še zlasti naj bi – kot trdijo načrtovalci – k temu prispeval sodobni pouk zgodovine, ki ne predstavlja več toliko vojaške in politične zgodovine, ampak bolj zgodovino vsakdanjega življenja. Poleg tega pa uvaja tako imenovani večperspektivni pristop (Stradling, 2001).

Tematsko je učni načrt omejen na zgodovino zahodne civilizacije, katere zibelka sta bili zlasti grška in rimska kultura; njima je posvečenih kar nekaj podtem. Grška in rimska kultura sta predstavljeni v vrednostno pozitivni luči: učiteljem se svetuje, da pri grški kolonizaciji naglasijo gospodarske vidike in kulturne vplive na različnem območju kolonij, pri rimski kolonizaciji pa vlogo rimske kulture in države. Kolonizacija in njeni nasilni vidiki niso izpostavljeni, niti ni izpostavljena perspektiva kolonizirancev. Učiteljem se svetuje, naj poudarjajo predvsem kulturne, politične, znanstvene, tehnološke prispevke obeh kultur.

Najbolj obsežna je nacionalna zgodovina (evropska dimenzija si še le pridobiva mesto v slovenskih učnih načrtih, Trškan, 2002), ki je vpeta v zgodovino zahodne civilizacije, zlasti zahodne Evrope in deloma ZDA.

Kulture, ki ne pripadajo zahodni civilizaciji, se pojavljajo bežno, vedno v nekakem odnosu do te civilizacije, njene zgodovine in njenega prostora, ne pa kot zanimive in vredne spoznavanja same po sebi, niti ne vredne, da bi spoznali njihova gledišča. Pa naj si bodi govora o kolonizaciji izvornih ameriških ljudstev (v zvezi s tem se še vedno uporablja problematični pojem velikih odkritij sveta) in kolonizaciji afriških dežel (učenci se seznanijo le s spori med največjimi evropskimi kolonialnimi državami), vpadu Turkov (Turki zgolj kot agresorji na našem ozemlju) ali pa o pojmu gospodarskega čudeža (kjer je omenjena Japonsko).

Pouk zgodovine vključuje le tiste neevropske kulture, ki so bodisi v zgodovini iz različnih razlogov prišle v stik z evropsko kulturo, bodisi so doprinesle k njenemu tehnološkemu razvoju – enemu njenih bistvenih vrednot. Resnični kurikulum učencem in učiteljem torej prenaša evropocentrično orodje za analizo in vrednotenje zgodovinskih dogajanj.

V učnem načrtu je moč najti tudi teme, ki krepijo vrednote, povezane z interkulturalizmom: učenci se seznanijo s fašizmom, nacizmom, pojavom nacionalne nestrpnosti (prehod v 20. stoletje), s kršenjem človekovih pravic, dekolonizacijo in neokolonizacijo (po drugi svetovni vojni). Učenci se v okviru spoznavanja sveta na prehodu v 19. stoletje seznanijo z uničevanjem staroselcev ob kolonizaciji ameriškega Zahoda, s položajem črnega prebivalstva. Vendar enako kot pri geografiji tudi tu ne najdemo napotil k aktualizaciji navedenih zgodovinskih tem.

2.3. Učni načrt za slovenski jezik

Tudi pouk slovenskega jezika (Učni načrt za slovenščino...) in kulture naj bi po prepričanju načrtovalcev prispeval k učenju strpnosti med narodi. V učnem načrtu lahko prepoznamo sledečo logiko: če cenimo in obvladamo svoj jezik in književnost, bomo cenili tudi druge. V uvodu učnega načrta za devetletko piše: Pouk materinščine v slovenski šoli je temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, v njem je ključ do razumevanja sebe in sveta, materinščina je osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja.

Učni načrt za slovenski jezik je zasnovan na komunikacijski jezikovni didaktiki: njen osrednji namen je usposobiti učence za rabo jezika na govorni, slušni, pisni in bralni ravni. Temu namenu je podrejen celotni učni načrt (prim. Križaj Ortar, 1995/96). Gre za pragmatični smoter, ki je prežet z močnim vrednostnim nabojem – vzbujanjem ljubezni in spoštovanja do slovenščine kot materinščine, do slovenske književnosti in do ustvarjalne rabe jezika. Slovenščina je osrednja identifikacijska točka slovenskega naroda, njeno domovanje država Slovenija.

Te uvodne misli, ki dajejo pečat celotnemu dokumentu, pripadajo izključujočemu diskurzu – čeprav gre za dokument slovenske države, naslavlja samo tiste državljane Slovenije, katerih materni jezik je slovenščina, in s tem izključi vse, ki se slovenščine učijo kot drugega jezika, torej kot jezika okolja (teh je nekaj več kot 12 odstotkov vseh državljanov, Popis, 2002).

Učenje drugih materinščin seveda ni stvar učnega načrta za slovenski jezik oziroma predmeta slovenščine, vendar pa sistem ne rešuje vprašanja pouka slovenščine za tiste, ki niso materni govorci. Zaradi tega bi pričakovali določene prilagoditve tega učnega načrta: če se slovenščino razume tudi kot drugi jezik, se vzpostavi temelj za prilagajanje usposabljanje za rabo jezika nematernim govorcem (od senzibilnosti za jezikovne ovire do poudarka na nekaterih specifičnih spretnostih in znanjih).

Omembe vreden je tudi predlagani literarni kanon, v katerem najdemo dela številnih angleških in ameriških avtorjev, dela nekaj nemških, francoskih, ruskih avtorjev in malo drugega. Slovenske osnovne šole pa razen Slovencev obiskujejo Hrvati, Srbi, Bošnjaki, Albanci, Makedonci, tudi nekaj Iračanov, Kitajcev, Rusov...

Iz teh razlogov obstoječo zasnovo jezikovnega pouka ocenjujem kot etnocentrično, kot izraz monokulturne narave naše šole. Za njo ne stoji premislek, kakšen vpliv ima takšna zasnova na tiste, ki ne pripadajo večinskemu narodu – kako vpliva na njihovo identifikacijo z znanjem in šolo, na počutje in s tem povezanima motivacijo za delo in učnim uspehom. Vsekakor pa je jasno sporočilo tem učencem: opozarja jih, da so drugačni, da so v resnici tujci, ki bodo lahko sprejeti šele, ko bodo svojo kulturo pozabili in postali to, kar je večina. Naša kultura je nevtralna, njihova kultura je drugačna, morda neobičajna, celo zanimiva in eksotična, morda pa nepomembna in manj razvita.

2.4. Učna načrta za angleški in nemški jezik

Pouk angleščine in nemščine (Učni načrt za angleški jezik..., Učni načrt za nemški jezik...) naj bi ravno tako bil pomembno sredstvo vzgoje za sožitje. Moč učenja tujega jezika je v tem pogledu po mnenju načrtovalcev v tem, da pomeni učenje tujega jezika soočanje z drugačno kulturo in razmišljanjem, ki ozavešča potrebo po strpnem komuniciranju, povečuje razgledanost in tudi refleksijo o lastnem jeziku in kulturi.

Načrtovalci uvodoma zapišejo, da si posameznik ob učenju tujega jezika hkrati dodatno osvešča delovanje in pomen lastnega jezika, v katerem je tako doma, da ga sam težko reflektira. Ob učenju išče enakosti in razlike med jezikoma in si pridobiva splošnejše razumevanje o človeškem sporazumevanju, njegovih značilnostih, omejitvah, tudi o povezanosti jezika in kulture. Zato lažje razume tudi ovire pri razumevanju ljudi drugih kultur in se zaveda, da k boljšemu medsebojnemu razumevanju prispeva tudi poznavanje relevantne tuje in svoje kulture.

Učni načrti za tuji jezik so, tako kot to velja za učni načrt za slovenski jezik, zasnovani komunikacijsko, torej z namenom usposobljenosti za učinkovito sporazumevanje na slušni, govorni, bralni in pisni ravni (prim. Howatt, 1984; Stern, 1983). Usposobljenost za medkulturno komuniciranje, povečevanje spoštovanja in razumevanja drugih kultur, sprejemanja sebe kot člana mednarodne skupnosti, vse to so cilji, ki naj bi jih dosegali pri pouku tujega jezika. Učna načrta vključujeta tudi te cilje (v njih spoznamo bolj svetovljansko oziroma internacionalno držo, kot pa notranjo interkulturno držo, prim. Luchtenberg, 2002), ki jih po mnenju načrtovalcev načrta dosegamo s samim učenjem jezika in z izbiro primernih tem, na osnovi katerih poteka učenje.

Analiza operativnih ciljev in didaktičnih napotkov kaže, da naj bi se interkulturni cilji uresničevali prek spoznavanja drugih kultur, to je kultur ciljnih jezikov. Pri pouku angleškega jezika učenci spoznavajo posamezne elemente angleške, irske, avstralske in drugih anglosaških kultur, pri pouku nemškega jezika pa elemente avstrijske, švicarske in drugih germanskih kultur. Učenci se potemtakem seznanjajo z zahodnimi kulturami, kar pa gotovo omejuje možnost uresničevanja interkulturnih ciljev. Težko je pričakovati, da bodo učenci samostojno naredili transfer, saj ni težko sprejeti in razumeti človeka, ki ni tako zelo drugačen od nas, kateremu bi morda celo radi bili bolj podobni. Interkulturne cilje bomo začeli uresničevati, ko bomo dosegli razumevanje med ljudmi iz zelo različnih kultur, iz dominantnih in podrejenih kultur, ko bomo vedeli več o življenjskih in komunikacijskih navadah različnih kultur. Spoznavanje zahodnih dominantnih kultur pa kvečjemu pripomore k njihovi večji moči; še zlasti, če upoštevamo, da slovenski učenci v sklopu pouka slovenščine od tujih del preberejo največ zahodnoevropskih. Kulturo, ki jo dobro poznamo, katere umetniška dela in dosežki, način življenja in razmišljanja so nam všečni, posnemamo, še zlasti če v primerjavi z lastno deluje bolj napredna in bogata. To ne pripomore niti k lastni kulturni samozavestni podobi

niti k preseganju nestrpnosti do drugih kultur, pripomore pa še k večji kulturni moči dominantnih kultur.

3. Sklep

Problem učnih načrtov v slovenski osnovni šoli se kaže najprej na ravni neenotnosti med splošnimi cilji in operativnimi cilji ter vsebinami. Nekaj je, za kar se zavzemamo na deklarativni ravni, drugo pa je, kar nam uspe konkretizirati. Zato ne preseneča, da tudi opazovanje pedagoške prakse kaže (Skubic Ermenc, 2003; Ermenc, 2005, 2006) na zaskrbljujočo diskrepanco med tistim, za kar se javno zavzemamo, in med tistim, kar zares delamo in v sebi menimo. Splošna ugotovitev za slovensko šolo je, da kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo (s temi besedami ne varčujemo) na ravni šolskega sistema (skladno z drugimi družbenimi sistemi) še vedno delujemo asimilacijsko. Želimo torej, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije nasploh prilagodijo nam, da postanejo Slovenci. Razen morda, če so Angleži, Američani, Švicarji...

LITERATURA

- Apple, M.W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualization of school knowledge. London: Intercultural Education. 1, str. 41-56.
- Ermenc, S.K. (2004). Položaj pripadnika manjšinskih etničnih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi. Zagreb: Pedagoška istraživanja. 2, str. 261-274.
- Ermenc, S.K. (2006). Slovenska šola z druge strani. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Posebna izdaja, str. 150-167.
- Howatt, A.P.R. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Humphries, B., Mertens, D.M., Truman, C. (2000). Arguments for an emancipatory research paradigm. v: Truman, C., Mertens, D. M., Humphries, B. (ur.): Research and Inequality. London: UCL Press. Taylor & Francis Group, str. 3-23.
- Huttmacher, W. (2001). Education systems, social integration and inequality. In: Tawil, S. (ed.): Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries. Final Report of the Regional Seminar held in Vilnius, Lithuania, 5-8 December 2001. Open Society Fund – Lithuania. International Bureau of Education. www.unesco-ibe.org.
- Illich, I. (1996). Deschooling Society. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. In: Gudjons, H. et al. (ur.): Didaktičke teorije. Zagreb: Educa, str. 13-31.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Ljubljana: Jezik in slovstvo. 1-2, str. 5-15.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship from a comparative German-Australian perspective. London: Intercultural Education. 1, str. 49-61.
- McCarthy, C. (1995). Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education. In: Ng R., Staton P., Scane J (ed). Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Popis 2002. (2003). www.sigov.si/popis2002.
- Resnik Planinc, T. (1998). Evropska dimenzija pouka geografije v Sloveniji. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rothermel, L. (1997). Paedagogik als Wissenschaft. V: Bernhard, A., Rothermel, L. (ed): Handbuch Kritische Paedagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, str. 19-27.
- Schmidt, V. (1960). Uvod v pedagoško metodologijo. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LR Slovenije.
- Schmidt, V. (1975). Pedagoška metodologija. V: Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V., Šimleša, P. (ur.) Pedagogika I. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 121-187.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stradling, R. (2001). Teaching 20th-century European history. Multiperspectivity in history teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 137-155.
- Strmčnik, F. (ur.): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (2002). Nova vloga predmeta zgodovine v sedanji Evropi. Ljubljana: Sodobna pedagogika. 2, str. 64-77.
- Učni načrt za angleški jezik. Devetletka. (1998). http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/an.pdf
- Učni načrt za geografijo. Devetletka. (1998). http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/geo.pdf
- Učni načrt za nemški jezik. Devetletka. (1998). http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/ne.pdf
- Učni načrt za slovensščino. Devetletka. (1998). http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/sl.pdf
- Učni načrt za zgodovino. Devetletka. (1998). http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/zgo.pdf

Dr. Klara Skubic Ermenc (1971), docentka za primerjalno pedagogiko na oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Naslov: Ulica bratov Učakar 106, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 031 551 337

E-mail: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si

Odnos študentov, bodočih učiteljev, do živali

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3

DESKRIPTORJI: odnos človek-žival, strah, zoofobije, študent učitelj, antropomorfizem

POVZETEK: V članku obravnavamo človekov odnos do različnih živali. V raziskavi je sodelovalo 109 študentk in študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Osrednji cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri so vzroki za razlike v odnosu do različnih vrst živali. Ugotavljamo, da na odnos študentov do živali najbolj vplivajo antropomorfizem, videz živali, njihovo življenjsko okolje ter strah in predsodki do živali. Menimo, da bi se učitelji morali bolj zavedati pomena teh dejavnikov pri razvijanju učenčevega odnosa do živali.

Author review

UDC 37.011.3

DESCRIPTORS: human-animal relationship, fear, zoophobia, student, anthropomorphism

ABSTRACT: The article explores human relationships with different animals. The study involved 109 student teachers from the Faculty of Education, University of Ljubljana. The most important goal of the research was to find out the main reasons for differences in students' relationships with animals. The results show that the main reasons are anthropomorphism, prejudice towards certain animals, animal appearance, their living environment and the fear of potentially dangerous animals for humans. We believe that this issue should be given more attention since teachers teach pupils how to behave towards animals.

1. Uvod

Med temeljne vzgojno-izobraževalne cilje v Republiki Sloveniji sodi razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995). Iz standardov znanja, ki so opredeljeni v učnih načrtih naravoslovnih predmetov devetletke (npr. Naravoslovje za 6. in 7. razred devetletke, Biologija za 8. in 9. razred devetletke...) je razvidno, da učitelji ocenjujejo učence predvsem na osnovi doseganja kognitivnih ciljev; z znanjem o biologiji živali naj bi učenci razvili tudi svoj odnos do živali.

V praksi se velikokrat dogaja, da se učenec nauči in razume, da je neka na primer rastlinska vrsta redka, ter zna marsikaj povedati o njeni razširjenosti, taksonomiji in morfologiji. Kljub temu pa jo lahko še vedno brezobzirno izpuli s koreninami vred (UNICEF-UNEP 1990). Spomnimo se kranjske afere "mačke", ko so trije gimnazijci na zverinski način pobili na desetine mačk, o tem pa pisali še poseben dnevnik grozodejstev. Ob takih dogodkih se sprašujemo, ali šola lahko razvija odgovoren odnos do narave ter kakšne so njene resnične zmožnosti vplivanja na spreminjanje posameznikovega odnosa do narave.

Človekov odnos do narave je veliko več kot le plod znanja o živalih, rastlinah, mikroorganizmih, naravnih procesih, ekologiji itd. Raziskovanje odnosa med človekom in naravo je plod posameznikovih odzivov na okolje in kulture (razumevanja narave). Na eni strani lahko razumemo naš odnos kot nujno koeksistenco z živalmi in ostalo naravo, po drugi strani pa še naprej razvijamo nove tehnologije, ki (navidezno) zmanjšujejo našo odvisnost od narave. Rezultat tega je paradoksalna situacija, ko delamo razlike med živalmi, ki jih je dopustno ubijati in jesti, ter tistimi, ki so postale del našega družbenega okolja (Serpell, 1991). V članku želimo ugotoviti, kateri so pglavitni dejavniki, ki oblikujejo človekov odnos do različnih vrst živali.

Poslikave iz paleolitika (obdobje do 8. stoletja pr.n.št.) razkrivajo, da je takratni človek, ki je živel od lova in nabiralništva, v živalih in rastlinah videl svojega prednika in naravo doživljal kot kult Velike Matere (Magne Mater), ki skrbi za svoje otroke: ljudi, živali in rastline (animizem). Toteme (sonce, dež, različne živali, drevesa, gore...) so častili kot nekaj nedotakljivega, kot tabu (Kirn, 2004, str. 34). Takšna participativna zavest ne ločuje med človekom in naravo. Človek se v teh kulturah nikoli ne počuti sam, še manj pa izoliran od drugih in od svoje okolice. V sebi nosi zavest, da je narava, v kateri živi, del njega samega oziroma njegovega plemena (Kovač, 1993).

Z udomačitvijo prvih živali in nastankom prvih kulturnih rastlin je povezan začetek neolitskega razmerja do narave. V neolitiku (obdobje med 4500 pr.n.št. in 1800 pr.n.št.) so se ljudje preživljali s poljedelstvom in živinorejo. Nastajala so prva mesta, države, rokodelstva, rudarstvo, filozofija itd. Z neolitikom so se začele velike spremembe v odnosu človeka do narave. Človek s poljedelstvom in živinorejo spreminja podobo krajine. Neolitik predstavlja začetek zoperstavljanja in razdvajanja z naravo (Veliko Materjo). Spreminjanje narave je hkrati spreminjanje človeka, njegove duhovnosti in celotnega načina življenja (Kirn, 2004). Vse ostrejšje zoperstavljanje naravi je, po mnenju Passmora (1974; cit. po Kirn, 2004), posledica človekovega samoizoblikovanja kot jezikovnega, govorečega, družbenega, tehničnega bitja.

Antična Grčija (7. stoletje pr.n.št.) predstavlja obdobje velikih sprememb v človekovem odnosu do narave. Grškim mislecem mitološka predstava o naravi ni zadostovala več. Naravne pojave so skušali s pomočjo znanosti (filozofija, matematika, astronomija, medicina...) racionalno pojasniti. Verjeli so, da lahko z razumom razkrijejo naravo. Po Aristotelu (1960) je narava vse ustvarila zaradi ljudi in jim dala v posest plodove in živali. Na eni strani je torej svet, na drugi pa človek, ki ta svet obvladuje s svojim razumom. Aristotel razlikuje vegetativno dušo pri rastlinah (omogoča le rast in življenje), animalično dušo pri živalih (omogoča že gibanje) in racionalno dušo pri ljudeh, ki omogoča mišljenje (Jerman in Štern, 1999). Kovač (1993) pravi, da je takšno mišljenje usodno vplivalo na kasnejši razvoj zahodne civilizacije. V antični Grčiji se je dokončno razdvojila participativna zavest, značilna

za ljudstva tradicionalnih kultur in civilizacij, ki jih ponekod, v oddaljenih predelih sveta, najdemo še danes.

Grška misel je odločilno vplivala na kasnejši razvoj razsvetljske misli, ki si je prizadevala za človeka in družbeni napredek na temelju človekovih pravic in razuma. Serres (1995) meni, da se širokopotezno uničevanje začne z Descartesom in njegovim načrtom podrediti si svet. Ljudje naj bi svet neprenehoma in brez omejitev obvladovali. Po Descartesu (1975) bomo s pomočjo znanosti in tehničnih večin postali gospodarji in lastniki narave in bomo uživali njene sadove ter si ohranili zdravje. Ferry (1998) pravi, da smo naravo s tem, ko smo določili, da z njo lahko poljubno manipuliramo, oropali vseh skrivnosti. Konec je animizma in skrivnosti srednjeveških alkimistov. Temu pa je s pojavom moderne industrije sledilo izčrpavanje sveta do onemoglosti.

Novoveški (moderni) odnos do narave je očiščen subjektivnosti. Novoveški kriterij znanstvenosti je zahteval strogo ločitev filozofsko konstruiranega subjekta in objekta. Živali in rastline so v tržnih odnosih spremenjene v blago, surovino, ki je predmet človekovega izkoriščanja. Uveljavil se je razsvetljski projekt človeške vladavine nad naravo. Bacon je spodbujal ljudi, naj premaknejo meje človeške vladavine v naravi daleč naprej, do koder dopuščata bog in njegova dobrot (Kirm, 2004). Tudi tako pomembna dela, kot je Darwinova teorija, je zaznamovala duh tega obdobja. Darwin je naravi pripisal motivacije in težnje kapitala ter ji podelil celo značilnosti trga, kapitalistično obliko boja za obstanek in vladanje najbolj prilagodljivih (zmožnih) (Komat, 2005).

Nasprotovanje skrajno antropocentričnemu odnosu do narave ustoliči utilitarizem. Ta se kaže kot univerzalizem ali bolje altruizem, katerega načelo bi lahko predstavili takole: "dejanje je dobro, kadar pomaga ustvariti največjo možno vsoto sreče za največjo možno število ljudi, ki jih dejanje prizadeva" (Ferry, 1998). Utilitarizem, ki ga utemeljil Bentham, pomeni razrahljanje človekovega dominantnega odnosa do živali. Najbolj znana sodobna zagovornika utilitarizma sta Regan in Singer. Slednji postavi za subjekt, ki mu moramo izkazovati spoštovanje, vsako bitje, sposobno trpljenja. Vsaka žival, ki občuti ugodje in bolečino, je nosilec svobode oziroma pravni subjekt. Utilitarizem nudi zaščito predvsem posameznim pripadnikom ljudem simpatičnih živalskih vrst, kot so domače živali in atraktivne divje živali (kiti, opice, medvedi, tigri, sloni, pande...) (Markus, 2004). Logika utilitarizma je, da je vse naravno, zato ne more biti diskontinuitete med naravo in kulturo, živalskostjo in človeškostjo (Ferry, 1998). Očitki, s katerimi Ferry oporeka utilitarizmu, letijo na njegovo nekoherentnost. Interes trpeče živali namreč ni nujno v sozvočju z našim interesom, ko si zaželimo odlične jetrne pašete. Z zaužitjem pašete torej kršimo enakost med bitji, hkrati pa spoštujemo svoj interes naravnega plenilca. Utilitarizem v praksi ne vzdrži vseh argumentov, pomeni pa začetek gibanja, ki nasprotuje strogemu antropocentrizmu, saj postavi nekatere vrste živali v sfero moralnih vprašanj.

Biocentrizem še bolj zaostri razumevanje razmerja človek-narava, saj človeka zreducira na isto z vsemi bitji. Biocentrizem polje moralnega razširi na drevesa, reke, kamne..., ki jim je treba dati moralni status. Človek torej postane del narave in nima več privilegiranega položaja. Leopold je v tridesetih in štiridesetih letih 20. stoletja osnoval etiko zemlje (land ethics) kot osnovo za drugačen, "zdrav" odnos ljudi do narave. Etiko zemlje je utemeljeval z evolucijsko teorijo in ekologijo, ki je s svojimi pojmi (ekosistem, biodiverzitet, prehranjevalni splet...) pokazala na usodno soodvisnost in povezanost človeka s celotno biosfero. Njegova etika zemlje pomeni odklon od mehanicističnega pojmovanja narave (Leopold, 1933). Etika zemlje je dala podlago za razvoj moderne ekološke filozofije, imenovane "globoka ekologija" (deep ecology), katere oče je Naess. Za globoko ekologijo je bistvenega pomena prehod iz partikularnega organizma, nekega živega bitja, k temu, da se kot organizem razume celota, vsa narava (Ferry, 1998).

Boj zoper človekov dominanten odnos do narave je postal zelo agresiven. Abbey (1968, cit. po Kirm, 1992) je odkrito izjavil, da bi raje ustrelil človeka kot kačo, vendar večina zagovornikov biocentrizma ne poseduje tako radikalnih stališč. Leopold (1987) pravi, da ko bomo sebe videli kot del skupnosti, bomo Zemljo začeli tudi uporabljati z večjim spoštovanjem in ljubeznijo. Leopold torej ne brani narave pred vsakršno rabo človeka. Tudi Naess priznava, da ne moremo biocentristične ideje jemati dobesedno, ampak kot abstraktno idejo, ki se ji je treba približati (Naess, 1984).

Nekateri ljudje imajo odpor do določenih vrst živali. Odpor se odraža kot neprijetni občutki – kot antipatija, stud ali gnus, strah ali v najintenzivnejši obliki kot zoofobija (fobija do živali). Ljudje s fobijami doživljajo ob srečanju z neljubim dražljajem iracionalni strah, zato se izogibajo kontaktov z njimi. Vzroki za fobije so večinoma še neznani (Thobaben, 2004). Verčkovnikova (1995) ugotavlja, da so med slovenskimi osnovnošolci najbolj nepriljubljene živali kača, žaba, podgana, močerad, pajek, deževnik, sršen, osa, gosenica in škorpjon. Bixler in Carlisle (1994) pa ugotavljata, da ameriški učenci na ekskurzijah v naravi najpogosteje omenjajo strah do kač (87%) in strah do insektov (79%). Pogost je tudi strah do tujih vrst živali (73%), kot sta na primer tiger in lev. Nekateri odgovori učencev nakazujejo, da je strah do tujih vrst živali posledica televizijskih oddaj in zabaviščnih parkov, kjer lahko spoznavajo življenje tigrov, levov in drugih živali. Avtorja tudi ugotavljata, da učenci pogosto uporabljajo besedi gnusno in umazano, predvsem ko opisujejo žuželke, kače, klope, blato, kalno vodo itd. Psihologi opredeljujejo gnus kot drugačno čustvo od strahu (Rozin in Fallon, 1987; Matchett in Dawey, 1991). V raziskavi, katere cilj je bil odkriti vzroke za nepriljubljenost kače (kar 82,5% vprašanih je imelo odklonilen odnos do kače) Verčkovnikova (1995) ugotavlja, da je strah do kač pridobljen kot posledica odklonilnega odnosa učenčeve okolice (staršev, starih staršev, prijateljev...).

Pri fobijah gre (lahko) tudi za pripravljeno učenje, nagnjenost za hitro učenje in zadrževanje nenaklonjenosti (strahu) do nekega objekta ali situacije, ki se je v

evoluciji človeka pokazala kot potencialno nevarna (npr. kača, pajek, škorpion, medved...). Bixler in Carlisle (1994) imenujeta takšen prirojeni strah do kač, insektov in pajkov predtehnološka grožnja človeku.

Jung (2003) pravi, da naj bi človek in nekateri primati v svojem dednem zapisu posedovali nagnjenost za hitro učenje ali ohranjanje strahu do potencialno nevarnih objektov in situacij. Jung pojasnjuje, da so arhetipi ali "prvobitne podobe" sestavni del nezavednega. Povezujejo človekov način zavestnega izražanja misli z bolj prvinsko, barvitejšo ter s slikovitejšo obliko izražanja. Prav slednja naj bi neposredno vplivala na naše občutke in čustvovanje.

Te "zgodovinske" asociacije, kakor jih Jung tudi imenuje, so most med racionalnim svetom zavesti in svetom nagonov. Asociacije so nekakšna latentna zakladnica spominskih sledov, ki bogati in podpira celotno človekovo osebnost. Daje nam sposobnost oživljati doživljaje preteklih rodov. Arhetip je torej nekakšna usedlina, ki se usede s stalnim ponavljanjem impresivnih doživljavaev skozi dolge rodove. Človek je torej proizvod in nosilec zgodovine svojih prednikov – skupek doživetij preteklih rodov iz pradavnine do danes. Primitivni človek je bil vsakodnevno izpostavljen nevarnostim (npr. ugrizu strupene kače ali napadu medveda), zato gre po Jungovem mnenju iskati dispozicije za tako pogost pojav, kot je strah pred kačami in medvedi, v arhetipih.

Tezo o prirojenem strahu do kač potrjuje tudi raziskava Öhmanna in sod. (2001, str. 469), ki so ugotavljali reakcijski čas odziva preizkušancev na slike organizmov, ki se jih ljudje pogosto bojimo (kača in pajek) ter organizmov, ki se jih navadno ne bojimo (rastlina in goba). V raziskavi so dokazali, da se ljudje hitreje odzivamo na dražljaje, ki so nam lahko nevarni.

Antropomorfizem je pripisovanje človekovih mentalnih stanj (misli, čustev, motivacij in prepričanj) nečloveškemu, največkrat živalim. Značilen je predvsem za lastnike psov, mačk in drugih hišnih ljubljencev. Ljudje ponekod svojim "zvestim spremljevalcem" prirejajo rojstnodnevne zabave, vodijo jih k veterinarjem, specializiranim za male živali, jih pokopavajo na posebnih pokopališčih za hišne ljubljence (Serpell, 1996), jih oblačijo v modna oblačila, organizirajo dnevno varstvo itd.

Antropomorfizem naj bi imel svoje korenine v človekovi sposobnosti, da znanje o sebi (o tem, kako je biti človek) uporabi za razumevanje in napoved vedenja drugih (Humphrey, 1983). Mithen (1996) meni, da je antropomorfno mišljenje v človeški zgodovini evolviralo in še okrepilo, saj je imelo pomembno vlogo že v paleolitiku. Lovcem naj bi antropomorfno mišljenje pomagalo predvidevati, kakšno bo gibanje in vedenje živali, ki so jih lovili.

Antropomorfizem naj bi odprl tudi možnosti za vključevanje nekaterih živali v človekovo družbeno okolje (Serpell, 1996). Po mnenju Mithena (1996) naj bi do udomačevanja živali in skrbi za hišne ljubljence nikoli ne prišlo brez antropomorfizma. Ni težko pojasniti, zakaj ljudje gojimo kokoši, krave, prašiče in ovce, ki so vredne vsaj svojih jajc, mleka, mesa in volne. Vprašanje pa je, zakaj imamo ljudje

hišne ljubljence. V literaturi je pogosto moč zaslediti idejo, da so hišni ljubljenci "družbeni paraziti", ki so dovršili sposobnost izkoriščanja našega starševskega instinkta (Archer, 1997).

Znanstveniki zelo podrobno raziskujejo pomen živali za zdravstveno stanje ljudi. Serpell (1991) je v longitudinalni raziskavi učinkov živali na človekovo zdravje prišel do ugotovitve, da so lastniki psov bolj fizično aktivni od drugih ljudi. Lockwood (1983, cit. po Robinson, 1995) je v svoji študiji vplivov živali na človeka prišel do zaključka, da živali pozitivno vplivajo na človekovo zaznavanje sebe in narave, ki ga obdaja. Ne smemo pa obravnavanega razumeti kot zdravilo zoper slabo počutje, ampak kot priložnost za spremembo življenjskih navad, ki učinkujejo na naše zdravje in kakovost življenja.

Ob prisotnosti živali otroci pogosto lažje govorijo o težavah, kar opisuje otroški psiholog Levinson (1969, cit. po Robinson, 1995). Opisuje primer dečka, ki po mesecu terapije še ni spregovoril. Po naključju je deček nekega dne pred terapijo prišel v stik s Levinsonovim psom in se na psihologovo presenečenje začel s psom pogovarjati.

Terapija, kjer sodelujejo živali (animal-assisted-therapy – AAT), je usmerjen postopek, pri katerem je žival sestavni del poteka zdravljenja. AAT lahko pomaga pri izboljšanju fizičnega, socialnega, emocionalnega in kognitivnega delovanja človeka. AAT se lahko izvaja v različnih pogojih in je lahko v obliki individualne ali skupinske terapije (Chamradova, 1995). Chamradova (1995) v raziskavi ugotavlja, da lahko pes otroku olajša učenje. Pes je deloval kot žariščna točka za naloge in spretnosti, ki se jih je treba naučiti (imenovanje telesnih delov in barv, štetje kolačkov za psa, krtačenje, vodenje psa na vrvici...).

Starši lahko ob pomoči živali otroka soočijo z izkušnjo rojstva, bolezni in smrti. S pomočjo teh izkušenj otroci zorijo in se lažje spoprijemajo z vsakodnevnimi življenjskimi težavami. Edinci in najmlajši otroci pogosto svoje domače živali (predvsem mladiče) uporabljajo za izkazovanje čustev in vedenj, ki jih drugi otroci izkazujejo do svojih mlajših sestrice in bratov. Živali naj bi pomembno vplivale tudi na verbalni razvoj otroka. Žival je namreč potrpečljiv sprejemnik otrokovega blebetanja in hkrati atraktiven verbalni stimulator (Robinson, 1995).

Kellert in Felthous (1985) izpostavljata različne motive za nasilje nad živalmi. To so: kontrola, maščevanje, sproščanje agresije preko živali, maščevanje drugim osebam, predsodki do določene vrste živali itd.

Avtorja poudarjata, da je lahko katerikoli od teh motivov odločilen. Na primer, prvi kmečki fantek ubije miš, ker se potika po shrambi, drugi mestni fantek pa ubije miš, ki je hišni ljubljeneček njegove sestre. Z vidika motivov sta opisani dejanji zelo različni. Mertz-Perez in sod. (2001) ugotavljajo, da otrokovo nasilje nad živalmi napoveduje kasnejše nasilje nad ljudmi.

2. Metodologija

2.1. Namen in cilji

Namen raziskave je ugotoviti, kakšna so stališča študentov razrednega pouka (bodočih učiteljev) do različnih vrst živali ter kateri so pomembni dejavniki, ki vplivajo na njihova stališča. Osrednji cilj raziskave je oblikovati drevo združevanja živali (dendrogram), ki nam bo pomagal razumeti obstoječa razmerja človeka do različnih živali. Upamo, da nam bo drevo združevanja pomagalo pri opredeljevanju razlik v odnosu do različnih vrst živali.

2.2. Vzorec

V raziskavi so sodelovali študenti prvega letnika študijske smeri razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V raziskavi je sodelovalo 108 študentov (4 študenti, 104 študentke) razrednega pouka. Večina (59,3%) anketiranih je bila v času izvedbe raziskave stara 19 let (64 študentov), 18-letnikov je bilo 17 (kar predstavlja 15,7%), 20-letnikov 15 (13,9%), 21-letnikov 9 (8,3%), 24- in 30-letnikov pa le 3 (2,8%). Povprečna starost anketiranih je 19,3 let.

2.3. Instrumenti in spremenljivke

Vprašalnik je bil oblikovan na osnovi podatkov, dobljenih v predhodnih raziskavah, opravljenih v naši instituciji (Praprotnik, 2003; Kos, Praprotnik in Bajd, 2004). Vprašalnik je bil razdeljen na tri dele. V prvem delu smo zbrali splošne podatke o anketiranih študentih (starost, spol, smer študija). V drugem sklopu vprašanj smo ugotavljali, katere živali so pri študentih najbolj priljubljene, katerih jih je najbolj strah ter katere se jim najbolj gnusijo. Vsak študent je iz vnaprej oblikovanega seznama živali (možna tudi opcija drugo) izbral po eno vsečno žival, eno žival, katere se boji, ter eno žival, ki se mu zdi gnusna. Za vsako od navedenih živali so zapisali razlog, zakaj so jo izbrali (npr. zaradi videza, otipa, inteligentnosti, načina premikanja, realne nevarnosti, predsodkov...). V tretjem delu vprašalnika so anketirani podali svoje ocene doživljanja za 29 različnih živali (čebela, ptica-splošno, kačji pastir, riba, muha, žaba, morski prašiček, kušcar, ličinka mokařja, miš, zajec, podgana, močerad, polž, pajek, kača, veverica, krastača, deževnik, puščavski skakač, pes, mačka, konj, papiga/kanarček, škorpion, medved, gosena, delfin, volk). Uporabili smo Likartovo lestvico (0 – živali ne poznam, 1 – te živali sploh ne maram, 2 – ta žival mi ni všeč, 3 – ne morem se odločiti, ali mi je žival všeč ali ne, 4 – ta žival mi je všeč, 5 – ta žival mi je zelo všeč).

2.4. Postopek zbiranja in obdelava podatkov

Anketirani so vprašalnik izpolnjevali pred pričetkom predavanj iz biološkega dela naravoslovja. Sodelovanje v raziskavi je bilo anonimno. Anketa je bila izvedena v oktobru 2005. Po končanem anketiranju smo najprej analizirali, katere živali so najbolj priljubljene, katerih se bojijo ter katere se jim gnusijo. Nato smo analizirali vzroke za tak odnos do navedenih živali.

V rezultatih predstavljamo štiri najbolj priljubljene živali, štiri najbolj strašljive živali ter štiri najbolj gnusne živali ter ugotavljamo, kaj vpliva na njihov odnos do le-teh. Sledi analiza ocen doživljanja 29 različnih živali. Iz nadaljnje obravnave smo izločili dve živali (ličinko mokařja, puščavskega skakača), ker ju veliko vprašanih ni poznalo (ličinko mokařja ni poznalo 54 študentov, puščavskega skakača pa 20 študentov).

Z metodo razvrščanja v skupine (angl. cluster method) smo oblikovali skupinice živali. V vsaki skupinici so skupaj živali, ki imajo podoben profil. "Y" predstavlja razdaljo med dvema skupinicama oziroma živalma, ki sta povezani. Za izmero razdalje smo uporabili metodo Evklidove razdalje. Slika 1 prikazuje drevo združevanja (angl. dendrogram). Analiza je bila opravljena s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 13.0.

3. Rezultati in interpretacija

Štiri najbolj priljubljene živali so pes (50), mačka (20), konj (15) in delfin (13). Anketirani so izbrali tudi ribo (2), kanarčka/papigo (1) in hrčka (1). Iz rezultatov je razvidno, da so anketirani najpogosteje izbrali psa. Pretežno zaradi navezanosti na žival, sledi njegova inteligentnost, komunikativnost, prijeten otip in videz. Med vzroki za priljubljenost mačke prevladuje navezanost na žival, sledijo pa prijeten otip, inteligentnost, komunikativnost in videz. Vzroki za priljubljenost konja se razlikujejo od prej navedenih. Anketirani izpostavljajo konjev videz, inteligentnost, navezanost in drugo (gibanje konja, praktična uporabnost). Med štiri najbolj priljubljene živali uvrščajo tudi delfine zaradi njihove inteligentnosti, videza in navezanosti.

Med živali, ki se jih anketirani najbolj bojijo, sodijo kača (49), škorpion (16), medved (12) in pajek (7). Poleg teh izpostavljajo še žuželke (5), podgano (3), psa (3), kokoš (2), kušcarja (2), ptiča (1), morskega psa (1) in čebele (1). Šest anketiranih študentov se ne boji nobene živali. Kot glavni vzrok za strah do kač navajajo resnično (objektivno) nevarnost, ki jo lahko pomeni ugriz strupene kače za človeka. Med vzroki za strah do kač so še predsodki, videz, njihov način premikanja, človekove slabe izkušnje z njimi ter drugo (splošno mnenje ljudi). Resnična nevarnost je tudi glavni vzrok za strah do škorpionov, sledijo predsodki, njihov videz in

človekove slabe izkušnje z njimi. Glavni vzrok za strah do medveda je resnična nevarnost, ki lahko preti človeku ob srečanju z njimi. Anketirancev je strah tudi velikosti medvedov in njihove moči. Strah do pajkov je posledica njihovega načina premikanja, videza in predsodkov.

Med najbolj gnusne živali anketiranci uvrščajo ščurka (24), podgano (21), krastačo (19), pajka (8), kačo (7), ličinko mokařja (7), žuželke (3), ptice (2), deževnika (2), močerada (2), kuščarja (1), žabo (1), polža (1), psa (1), paličnjaka (1) in črva (1). Šestim anketiranim se ne gnusi nobena žival. Iz rezultatov je razvidno, da je anketiranim najbolj gnusna žival ščurek. Med vzroki je na prvem mestu videz, sledijo predsodki, njihova nadležnost in način življenja. Druga najbolj gnusna žival je podgana. Glavna vzroka za gnus sta njihov videz in predsodki, sledita pa še način življenja in nadležnost živali. Vzroka za gnus do krastač sta njihov videz in sluzavost. Med štiri najbolj gnusne živali so anketiranci uvrstili tudi pajka zaradi videza, načina premikanja in nadležnosti.

Z metodo razvrščanja v skupine smo oblikovali skupinice živali, ki bi jih lahko prikazali v obliki drevesa združevanja živali. Živali bi bile razdeljene v *dve veliki skupini*. V prvi skupini (A) so konj, delfin, papiga/kanarček, zajec, veverica, pes, ptica, riba, mačka in morski prašiček. V drugi skupini (B) pa so polž, deževnik, gosenica, pajek, škorpion, muha, podgana, žaba, krastača, kuščar, močerad, kača, miš, medved, volk, čebela, kačji pastir.

Skupinica B se razdeli na dve manjši skupini. V prvi skupinici (B1) so medved, volk, čebela, kačji pastir, v drugi največji skupinici (B2) pa so miš, kača, močerad, kuščar, krastača, žaba, podgana, muha, škorpion, pajek, gosenica, deževnik in polž. Živali skupinice B2 imajo čvrsto (kačasto) obliko telesa, sluzasto kožo ali živijo v "nesnažnem" okolju.

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča študentov razrednega pouka (bodočih učiteljev) do različnih vrst živali ter kateri so pomembni dejavniki, ki vplivajo na stališča do živali.

Navezanost, inteligentnost in videz so dejavniki, ki najbolj vplivajo na priljubljenost živali. Najbolj priljubljene živali so pes, mačka, konj in delfin. Praprotnik (2002) ugotavlja, da je pes najbolj priljubljena žival pri dijaki. Kot razloge dijaki navajajo navezanost psa na človeka in njegove pozitivne lastnosti, kot so zvestoba, inteligentnost in ubogljivost. Vse štiri najbolj priljubljene živali so sesalci, vse imajo stalno telesno temperaturo, z izjemo delfina imajo vse dlako, dva para okončin, smrček in razmeroma velike oči. Priljubljenim živalim torej pogosto pripisujemo človeške značilnosti (antropomorfne značilnosti), kot so inteligentnost, zvestoba, ubogljivost... Ljudje naj bi se z živalmi, ki imajo veliko antropomorfne značilnosti, lažje poistovetili, kar ugotavlja tudi Robinson (1995) pri edincih in najmlajših otrocih, ki pogosto svoje domače živali (predvsem mladiče) uporabljajo za izkazovanje čustev in vedenj, ki jih drugi otroci izkazujejo do svojih mlajših sester in bratov. Morda je to tudi vzrok, zakaj imajo plišaste igrače običajno živalsko podobo.

Največkrat so imitacija sesalcev, pokritih z dlako (npr. medvedek, zajček, pes...). V prid antropomorfizmu govorijo tudi uspehi mednarodnih naravovarstvenih organizacij (primeri organizacij: Greenpeace, WWF, BirdLife International...), ki se zavzemajo za zaščito kitov, delfinov, pand, ptic itd.

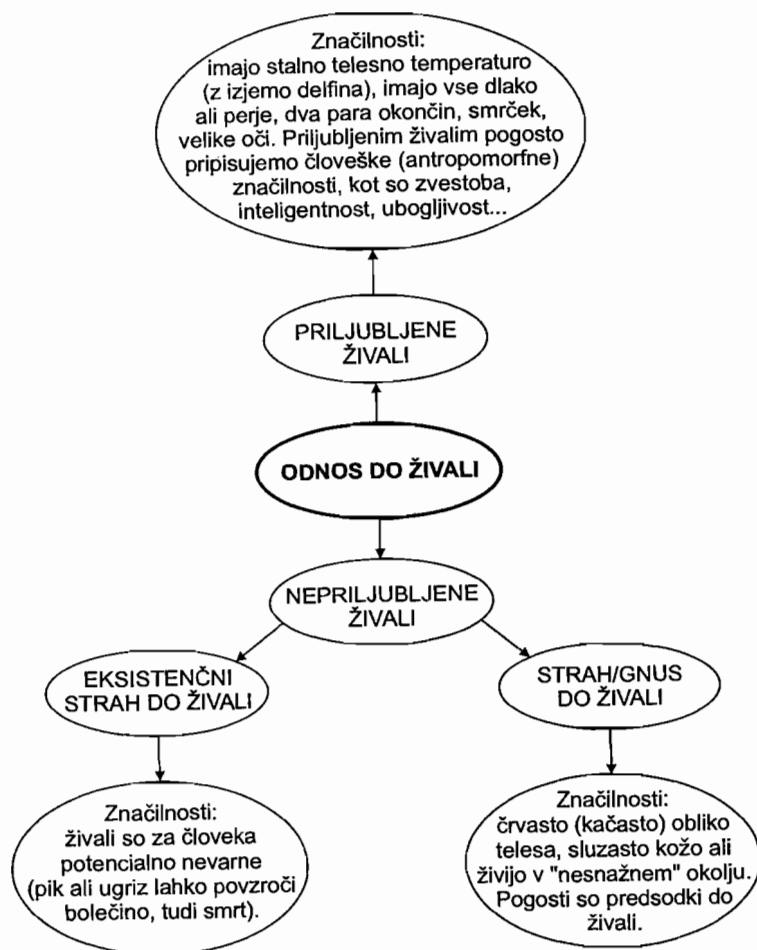
Analiza drevesa združevanja živali kaže, da naj bi bil antropomorfizem eden pglavitnih dejavnikov njihovega združevanja. Vse najbolj priljubljene živali so se združile v eno veliko skupinico A (konj, delfin, papiga, zajec, veverica, pes, mačka, riba...). Večina priljubljenih živali ima dlako ali perje. Večinoma so to domače živali in hišni ljubljenci. Ljudje naj bi svoj odnos do živali oblikovali glede na to, v kolikšni meri je moč posamezni vrsti živali pripisovati antropomorfne značilnosti.

Primer medveda, ki pri anketiranih vzbuja strah, priča o tem, da antropomorfizem ni zadosten pogoj za razlago posameznikovega odnosa do živali. Med vzroki za strah do medvedov, kač in pajkov anketirani na prvo mesto postavljajo realno nevarnost, ki jo pomeni napad medveda, strupeni ugriz kače ali pik škorpionja za človeka. Med vzroki za strah do kač, škorpionov in pajkov so pogosto tudi predsodki in videz živali. V naši kulturi so zakoreninjeni številni predsodki, predvsem do kač (npr.: Pred kačami je treba bežati cik cak. Kača piči z jezikom. Kače pijejo kravam mleko...). V raziskavi, opravljeni med ameriškimi učenci, Bixler in Carlisle (1994) ugotavljata, da anketirani najpogosteje omenjajo strah do kač (87%) in strah do žuželk (79%). Verčkovnikova (1995) ugotavlja, da je strah do kač pridobljen oziroma posledica odklonilnega odnosa okolice (staršev, prijateljev, starih staršev...) do kač. Če držijo ugotovitve Verčkovnikove, potem bi morala v našem primeru biti pglavitna vzroka za strah do kač predsodki in slabe izkušnje. Dobljeni rezultati tega ne potrjujejo. Ugotavljamo namreč, da je pglaviten vzrok za strah realna (objektivna) nevarnost, ki jo pomeni pik ali ugriz škorpionja, kače ali medveda za človeka. Bolj se nagibamo v prid raziskavam (Öhmana in sod., 2001; Bixler in Carlisle, 1994), ki ugotavljajo, da je strah do medveda, kače in škorpionja prirojen. Jung (2003) pravi, da gre za pripravljeno učenje, nagnjenost za hitro učenje in zadrževanje nenaklonjenosti (strahu) do nekega objekta ali situacije, ki se je v evoluciji človeka pokazala kot potencialno nevarna. Analiza drevesa združevanja živali je pokazala, da se volk, medved, čebela in kačji pastir združujejo v skupinico B1. Vse navedene živali so za človeka potencialno nevarne (povzročijo bolečino, lahko tudi smrt).

Zapletenost razlaganja odnosov do živali se pokaže tudi na primeru kače, ki je ne najdemo v skupinici B1, čeprav bi glede na do sedaj povedano tja sodila. Kača sodi med živali, ki se jih najbolj bojimo, in med živali, ki se nam najbolj gnusijo. Med najbolj gnusne živali anketiranci uvrščajo ščurka, podgano, krastačo, pajka, kačo, ličinko mokařja, žuželke, ptice, deževnika, močerada, kuščarja, žabo, polža, psa, paličnjaka in črva. Vse našete živali, z izjemo psa in ptice, so v drevesu združevanja živali strnjene v skupinico B2 (stališč anketiranih do ščurka žal nismo merili). Med vzroki za gnus do živali so najpogosteje omenjeni videz živali, predsodki, njihova nadležnost in način življenja. Iz načina združevanja živali znotraj

skupinice B2 je moč sklepati, da so anketiranim gnusne živali tiste, ki imajo črvasto obliko telesa, sluzasto kožo ali živijo v "nesnažnem" okolju. Bixler in Carlisle (1994) ugotavljata, da učenci pogosto uporabljajo besedi gnusno in umazano, predvsem ko opisujejo žuželke, kače, klope, blato, kalno vodo..., kar je skladno z našimi ugotovitvami. Gnus do nekaterih vrst živali, kot so kače, izvira lahko tudi iz napačnih predstav študentov – veliko ljudi napačno misli, da ima kača sluzasto kožo.

Slika 1: Odnos do živali



4. Sklep

Že uvodoma smo izpostavili, da je eden temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev razvijanje učenčevega odnosa do narave. Menimo, da je odnos do narave zelo težko, če ne celo nemogoče vrednotiti. Gre za večer problem "objektivnosti" vrednotenja rezultatov vzgojno-izobraževalnega procesa, kar v praksi pomeni, da ocenjevanje temelji (skoraj) izključno na kognitivno zastavljenih ciljih. K zahtevnosti vrednotenja prispeva tudi kompleksnost problematike. Od učitelja pričakujemo poglobljeno znanje s področij psihologije, biologije, sociologije, pedagogike, mitologije...

S člankom smo želeli opozoriti, da za posameznikov odnos do živali ni pomembno le poznavanje biologije živali. V članku nas je zanimalo, kateri so še dejavniki, ki oblikujejo študentov odnos do različnih vrst živali. Ugotavljamo, da na študentovo doživljanje živali vplivajo antropomorfizem (npr. priljubljenost hišnih ljubljencev, kot sta pes in mačka), eksistenčni strah (npr. strah pred strupenim ugrizom ali pikom živali), predsodki (npr. napačne predstave o živalih, kot sta kača in krastača), videz živali (npr. črvasta oziroma kačasta oblika telesa pri študentih vzbuja strah in odpor) in njen način življenja (npr. življenje živali v "nesnažnem" okolju povzroča pri študentih odpor). V našem vzorcu prevladujejo študentke, zato zbranih podatkov ne gre posploševati na širšo populacijo. Vsekakor pa rezultati raziskave kažejo določene trende v odnosih do živali.

V prihodnje bomo analizirati odgovore študentov po enem letu študija na Pedagoški fakulteti. Ugotoviti želimo, ali se je zaradi študija, ki vključuje tudi konkretno spoznavanje živali (kače, krastače, žuželk, morskih prašičkov, rib, skakalcev...), spremenil njihov odnos do živali.

V prihodnje bi se bilo treba podrobneje posvetiti odnosu ljudi do gensko spremenjenih živali. Gre za eno aktualnejših etičnih vprašanj na področju človekovega odnosa do narave. Transgene živali (predvsem miši in podgane) uporabljajo pretežno v laboratorijskih raziskavah. Zamenjava genskega materiala živali (navadno za človeške gene) je običajno namenjena posnemanju človekovih genetskih funkcij in motenj, kar služi testiranju novih zdravil in medicinskih posegov. S pomočjo genskih modifikacij bi bilo možno v prihodnje imeti krave, katerih mleko bi imelo manj holesterola, pospešiti rast domačih živali, odpraviti mačkam lovski instinkt ali dlako brez alergenov, imeti prašiče, ki bodo proizvajali organe za ksenotrasplantacije itd. (Macnaghten, 2004). Čeprav so živali in rastline že tisočletja predmet človekove selekcije (npr. pasme domačih živali, cepljenje sadnih dreves, heksaploidna pšenica...), pa raziskovalci ugotavljajo, da imamo ljudje odklonilen odnos do gensko spremenjenih organizmov. Gensko spremenjene živali so simbol napetosti med "instrumentalnim" in "moralnim" odnosom do živali.

LITERATURA

1. Archer, J. (1997). Why do people love their pets. *Evolution and Human Behavior*, št. 18, str. 237-259.
2. Aristotel (1960). *Politika*. Kultura, Beograd.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Krek J. (ur.). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
4. Bixler, R.D., Carlisle, C.L. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *Journal of Environmental Education*, 26, št. 1, str. 10-24.
5. Chamradova, A. (1995). The behaviour of children with severe learning difficulties during AAT. Anthropozoology Institute, Department of Biology, University of Southampton, UK.
6. Ferry, L. (1998). *Novi ekološki red: drevo, žival in človek*. Krtina, Ljubljana.
7. Humprey, N. (1983). *Consciousness regained*. Oxford, OUP.
8. Jerman, I., Štern, A. (1999). *Evolucija s teoretično biologijo*. Študentska založba, Ljubljana.
9. Jung, C. (2003). *Človek in njegovi simboli*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
10. Kellert, S.R., Felthous, A.R. (1985). Childhood cruelty toward animals among criminals and noncriminals. *Human Relations*, št. 38, str. 1113-1129.
11. Kirn, A. (2004). *Narava-družba-ekološka zavest*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
12. Kirn, A. (1992). *Ekološka (okoljska) etika*. Maribor, Abram.
13. Komat, A. (2005). Simbiotski človek. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 33, št. 219, str. 63-90.
14. Kos, M., Praprotnik, L., Bajd, B. (2004). Apprehension toward animals among future pre-school teachers, and a method for its reduction. *Quality curricula – 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education*, Malta, 1st-4th September 2004, str. 116-117.
15. Kovač, E. (1993). Zaveza z naravo. *Dom in svet*, št. 6, str. 21-28.
16. Leopold, A. (1993). The conservation ethic. *Journal of Forestry*, št. 21, str. 634-643.
17. Machaghteen, P. (2004). Animals in their nature: a case study on public attitudes to animals, genetic modification and "nature". *Sociology*, 38, št. 3, str. 533-551.
18. Matchett, G., Dawey, G. (1991). Test of disease-avoidance model of animal phobias. *Behaviour research and Therapy*, 29, št. 1, str. 91-94.
19. Markus, T. (2004). Ekološka etika – razvoj, možnosti, omejitve. *Socijalna ekologija*, 13, 1, str. 1-25.
20. Mertz-Perez, L., Heide, M.K., Silverman, I.J. (2001). Childhood Cruelty and Subsequent Violence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45, 5, str. 556-573.
21. Mithen, S. (1996). *The prehistory of the mind: a search for the origins of art, religion and science*. London, Thames&Hudson.
22. Naess, A. (1984). A defence of the deep ecology movement. *Environmental Ethics*, št. 6, str. 270.
23. Öhman, A., Flykt, A., Esteves, A. (2001). Emotion drives attention: detecting the snake in the grass. *Journal of experimental psychology: general*, 130, 3, str. 466-478.
24. Praprotnik, L. (2003). Predsodki do živali na Srednji ekonomski šoli Ljubljana. *Biologija za odgovoren odnos do živali: zbornik izveščkov 6. kongresa učiteljev biologije Slovenije*, Zreče, 25.-27. septembra 2003.
25. Robinson, I. (ur.) (1995). *The Waltham Book of Human-Animals Interaction: benefits and responsibilities of pet ownership*. Elsevier Science, Oxford.
26. Serpell, J.A. (1996). *In the company of animals*. Cambridge University Press, Cambridge.
27. Serpell, J.A. (1991). Beneficial effects of pet ownership on some aspects of human health and behaviour. *Journal of Royal Society of Medicine*, št. 84/1991, str. 717-720.
28. Serres, M. (1995). *The natural contract*. Michigan, The University of Michigan Press.

29. Thobaben, M. (2004). Psychological perspectives: phobias. *Home Health Care Management & Practice*, 16, št. 5, str. 414-416.
30. Rozin, P., Fallon, A.E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Reports*, št. 94, str. 23-41.
31. Verčkovnik, T. (1995). Odnos do živali – predsodki. *Zbornik referatov / Mednarodni simpozij. Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta, Maribor, str. 266-276.

Gregor Torkar (1977), asistent za področje gospodinjanskega izobraževanja na oddelku za biologijo, kemijo in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Prekomorskih brigad 14, 5220 Tolmin, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 12

E-mail: gregor.torkar@guest.arnes.si

Luka Praprotnik (1972), profesor biologije, zaposlen na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Rojčeva 15, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 544 42 94

E-mail: luka.praprotnik@guest.arnes.si

Dr. Barbara Bajd (1949), izredna profesorica za naravoslovje – biološke vsebine na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Bobenčkova 12, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 256 46 02

E-mail: barbara.bajd@guest.arnes.si

Predstave osnovnošolcev in študentov o DNA

Strokovni članek

UDK 373.3:378.18:57

DESKRIPTORI: DNA, nevihta možganov, predstave, osnovnošolci, študenti, učni načrt

POVZETEK – Genska tehnologija je prinesla velik napredek v razvoju biotehnologije kot tudi številne pomisleke o njenem vplivu na naravo in družbo. Poseganje genske tehnologije v naš vsakdanjik sproža številna etična in pravna vprašanja ter dileme. Za razumevanje in razsojanje le-teh pa je pomembno poznavanje in razumevanje osnovnih pojmov, povezanih z genetiko, na primer DNA, dedovanje, gen in podobno.

V raziskavi predstav o DNA, v kateri so bili vključeni osnovnošolci (sedmi razred devetletke) ter študenti prvega in drugega letnika dvopredmetnega študija biologije z vezavami na Pedagoški fakulteti, smo z metodo prostih asociacij preverjali asociacije ob pojmu DNA. Najmanj različnih pojmov (5) so pričakovano navajali osnovnošolci. Največ pojmov (43) so navajali študenti drugega letnika, sledijo študenti prvega letnika z 41 različnimi pojmi. Osnovnošolci so največkrat zapisali odgovor "ne vem" (45), študenti prvega letnika "dedni-na" (48), študenti drugega letnika pa "dvojni heliks" (69). Omenjeni odgovori so bili tudi največkrat prva asociacija na DNA.

1. Uvod

Leta 2003 je minilo 50 let, od kar sta Francis Crick in James Watson odkrila zgradbo DNA. Za svoje dosežke sta prejela Nobelovo nagrado (1962), njuno odkritje pa je utrlj pot molekularni biologiji.

Pri odkrivanju pomena DNA je imel pomembno vlogo tudi projekt človeški genom. Rezultati tega projekta so omogočili vpogled v katalog vseh genov in njihovih produktov, proteinov, ki sodelujejo pri delovanju človeških celic (Ander-

Professional paper

UDC 373.3:378.18:57

DESCRIPTORS: DNA, brainstorming, conceptions, schoolchildren, students, curriculum

ABSTRACT – Gene technology has brought great progress in the development of biotechnology but also many scruples about its influence on nature and society. The impact of gene technology on our daily life raises several ethical and legal issues and dilemmas. For the understanding and judgment of these issues, it is important to understand some basic terms associated with genetics, e.g. DNA, heredity, gene, etc.

In the research on the concepts associated with DNA, in which primary schoolchildren (seven graders/13-year-olds) and biology teacher students (Faculty of Education) took part, we applied the technique of free associations to determine the associations with selected concepts and notions concerning DNA. As expected, the lowest number of different concepts/notions (5) was stated by primary schoolchildren. The greatest number of associations (43) was made by second year biology teacher students, followed closely by first year biology teacher students with 41 different notions. Primary school pupils most often answered "I don't know" (45), first year students most often gave the answer "genetic material" (48), second year students mostly put down "double helix" (69). These answers were often their first association with DNA.

luh, 2002). Dosežki znanosti, kot so projekt človeški genom, genska terapija, gensko spremenjeni organizmi in kloniranje ovce Dolly, so postali znani tudi širši javnosti.

Za razumevanje biotehnoloških procesov ter za razvijanje kritičnosti do novih spoznanj s tega področja je potrebno tako pri osnovnošolcih, srednješolcih kot študentih sistematično posredovati znanja s področja biologije, kemije in genetike. Pri posredovanju znanja je pomembno zavedanje učitelja, da učenje ni le proces, ki poteka samo v "glavah", ampak se vanj vključuje tudi posameznikovo socialno in kulturno okolje (Vosniadou in sod., 2001). Pri prenosu informacij na otroke, mladostnike in odrasle, ki so vključeni v različne izobraževalne programe, imajo poleg učiteljev pomembno vlogo tudi mediji (knjiga, medmrežje, radio, televizija) (Kalin, 2004).

V slovenskem jeziku je mlajšim (od 7 do 14 let) dostopna knjiga Geni in DNA (Claybourne, 2004), v kateri so nekatera znanstvena področja genetike otrokom predstavljena na doumljiv način. Venville in sod. (2005) ugotavljajo, da se genetiko prav zaradi abstraktnosti redko vključuje v učne načrte osnovnošolskega izobraževanja. Podobno je tudi v Sloveniji, saj se seznanijo učenci v okviru učnega načrta biologije s pojmom DNA in pomenom tega pojma šele v devetem razredu. Pojem DNA spoznajo v povezavi s kromosomi pri obravnavi vsebin mitoze in mejoze, vendar naj učitelji po didaktičnih priporočilih, zapisanih v učnem načrtu, poznavanja teh vsebin ne bi preverjali (Učni načrt – Biologija 9. razred). Pri osnovnošolcih je tako poznavanje in razumevanje vsebin s področja genetike vprašljivo. V devetem razredu lahko učenci pri izbiri izbirnega predmeta genetika (obseg 32 ur) pridobivajo uporabno znanje za razumevanje procesov in pojavov v zvezi z dednostjo, pridobivajo sposobnost predvidevanja posledic poseganja v dedni material ter se navajajo na kritično presojanje pozitivnih in negativnih posledic človekovega poseganja v dedni material in se zavejo možnih zlorab ter njihovih posledic (Učni načrt – Biologija 9. razred). Tako osnovnošolci nekatere vsebine, povezane z genetiko, spoznavajo preko filmov, medmrežja, stripov, znanstvene fantastike in televizijskih nadaljevanj (citirano v Venville in sod., 2005). Nelkin in Lindee sta mnenja, da so lahko omenjeni viri informacij tudi ceneni (citirano v Venville in sod., 2005). Avtorici kot enega od cenjenih virov informacij navajata epizodo televizijske nadaljevanke CSI (Crime Scene Investigation). Opisujeta, da je v eni od epizod 20-letni fant zagrešil krut umor z mučenjem. Po testiranju fantove DNA so iz baz podatkov ugotovili, da je v preteklosti tudi fantov oče zagrešil podobno krut umor. Ena od zaključnih misli raziskovalne ekipe CSI je bila: kakršen oče, takšen sin. Snovalci nadaljevanke so iz te misli izpeljali zaključek, da je 20-letnik od očeta podedoval posebno obliko kriminalnega vedenja, ki ga ni mogel spremeniti ne glede na socialno okolje, v katerem je bival, saj je bilo fantu tako dano (podedovano) (citirano v Venville in sod., 2005). Informacije takega vira lahko vodijo do napačnih predstav. Nelkin in Lindee menita, da je v današnjem času DNA dobila vlogo nečesa, kar je neodvisno od telesa, nesmrtno, kar je osnova identitete posameznika in nekaj, s čimer lahko razlagamo razlike med posamezniki,

moralne vrednote in usodo posameznika (citirano v Venville in sod., 2005). Tako je tudi gen zadnjih nekaj deset let postal vpliven in determinističen pojem ter osnova razumevanja tako vsakdanjega obnašanja kot tudi skrivnosti življenja (DNA). Gen je postal močan socialni simbol, ki se v javnosti zlorablja za razlago številnih človekovih lastnosti od debelosti do sloga oblačenja (citirano v Venville in sod., 2005).

V raziskavi nas je zanimalo, kaj vedo o DNA osnovnošolci (sedmi razred devetletne OŠ). Izbrana skupina osnovnošolcev je po programu osnovnošolskega izobraževanja v petem razredu pri predmetu spoznavanje narave obravnavala rastlinsko celico in pojme: celična stena, jedro, citoplazma, vakuola in klorofila zrna. Njihove predstave smo primerjali s predstavami študentov prvega in drugega letnika dvopredmetnega študija biologije z vezavami na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Študenti so v prvem letniku visokošolskega izobraževanja dvopredmetnega študija spoznali zgradbo in lastnosti tako rastlinske kot živalske celice ter mitozo in mejozo. V drugem letniku pa so pri genetiki nadgradili poznavanje o tej temi.

2. Metoda

Za preverjanje poznavanja pojma DNA smo pri osnovnošolcih kot študentih uporabili metodo prostih asociacij. Ta metoda ali nevihta možganov je skupinska tehnika ustvarjalnega mišljenja. Namenjena je tvorjenju novih in uporabnih idej, reševanju široko ali ozko in dobro opredeljenih problemov oziroma spodbujanju kreativnosti. Sprva so to tehniko ustvarjalnega mišljenja uporabljali samo v industriji, kasneje pa se je razširila tudi v negospodarske panoge, kot so zdravstvo in šolstvo (Geuna in sod., 2002).

V raziskavi je sodelovalo 160 osnovnošolcev in študentov, ki so bili razdeljeni v dve skupini. Pri osnovnošolcih so v raziskavi sodelovali učenci sedmega razreda devetletne OŠ, starosti 12–13 let (v nadaljevanju osnovnošolci). Sodelovalo jih je 83. Pri študentih pa so sodelovali študenti dvopredmetnega študija biologije z vezavami Pedagoške fakultete v Ljubljani (v nadaljevanju študenti). V raziskavo je bilo vključeno 77 študentov, in sicer 48 študentov iz prvega in 29 študentov iz drugega letnika.

Metodo prostih asociacij smo prilagodili ločeno osnovnošolcem in študentom, upoštevaje njihovo predznanje. Pri zapisovanju pojmov smo osnovnošolce časovno omejili na tri minute, študente pa na dve minuti (Povše, 2004). V primeru, da bi dali osnovnošolcem ali študentom na voljo preveč časa, opisana metoda ne bi bila več metoda prostih asociacij, saj so pri tej metodi pomembni tisti pojmi, ki testirancem pridejo na misel takoj, ko slišijo ali preberejo ključno besedo (Povše, 2004).

Pred izvedbo raziskave smo obema skupinama predstavili, kako poteka metoda prostih asociacij. Za predstavitev smo izbrali nevtralen primer. Osnovnošolce in

študente smo prosili, naj ustno naštejejo vse pojme, ki jim pridejo na misel ob besedi počitnice (Povše, 2004). Prav tako smo pred začetkom predstavili vse različice pojma DNA, kot so DNK ali deoksiribonukleinska kislina, da ne bi prišlo do neznanja zaradi uporabljenega pojma. V nadaljevanju so osnovnošolci in študenti izpolnili anketni list, na katerega so zapisali starost, spol, razred ali letnik. Po izpolnitvi anketnega lista so začeli zapisovati pojme v zvezi z DNA.

Zaradi lažje razlage smo rezultate metode prostih asociacij v tabelah 1 in 2 razdelili v pet skupin (zgradba DNA, genski kod, celica, dedovanje in drugo). Predstavili smo jih ločeno za osnovnošolce ter študente prvega in drugega letnika. Pri analiziranju podatkov in risanju grafov smo uporabili program SigmaStat 3.11 (Systat Software Inc.).

3. Rezultati in interpretacija

V raziskavi smo pri osnovnošolcih in študentih z metodo prostih asociacij (nevihta možganov) preverjali poznavanje DNA.

Ugotovili smo, da je le 35 odstotkov osnovnošolcev zapisalo vsaj en pojem, ki je smiselno povezan z DNA. Ravno nasprotno pa je bilo pri študentih. Vsi študenti so navedli vsaj en smiselni pojem.

Pojme, ki so jih navajali osnovnošolci in študenti, smo zaradi boljše preglednosti razdelili v pet skupin (tabela 1).

Tabela 1: Število različnih pojmov posamezne skupine pojme, tematsko povezane z DNA

Skupina pojmov	Število različnih pojmov		
	OŠ	1. letnik	2. letnik
Zgradba DNA	0	16	18
Mitoza	0	9	9
Celica	2	8	6
Dedovanje	1	2	2
Ostalo	2	6	8

Osnovnošolci in študenti so pojme tematskih skupin (tabela 1) navedli 455-krat. Najmanjši delež navedenih pojmov (5%) smo zabeležili pri osnovnošolcih, sledijo študenti prvega letnika z 41 odstotki in študenti drugega letnika s 54 odstotnim deležem. Z razliko od osnovnošolcev, ki so pojme večinoma navajali le iz tematskih

skupin genski kod, celica in dedovanje, pa so študenti pojme navajali iz vseh skupin (tabela 1). Največ različnih pojmov so študenti navedli pri zgradbi DNA, najmanj pa pri dedovanju.

Tabela 2: Najpogostejše asociacije na DNA

Skupine pojmov		Oš (N = 83)	1. letnik (N = 48)	2. letnik (N = 29)
Zgradba DNA	dvojna vijačnica (dvojni heliks)		27	69
	vodikova vez		2	52
	fosfodiesterška vez			38
	adenin		10	34
	gvanin		10	34
	timin		13	34
	citozin		10	34
	nukleotid		4	31
	AT		2	21
	GC			21
	fosfatna skupina			14
	baza		4	10
	purini			10
	pirimidini			10
	deoksiriboza		2	10
	pentoza2-deoksiriboza		2	7
Mitoza	kromosom		17	21
	kromatin		4	17
	histon		2	14
	kromatida		2	7
	supernavijanje			7
	delitev celice		6	3
Celica	celica	11	27	34
	jedro	5	42	28
	mitohondrij		6	3
Dedovanje	dednina		48	38
	dedovanje	2	42	31
Drugo	gen	4	23	34
	podvojevanje		6	34
	prepisovanje		17	34
	genotip		13	17
	protein			14
	prevajanje		4	14
	genom		2	14
	aminokislina		4	7
	genski kod			7
	kodoni			7
	genska zasnova	4	6	

Osnovnošolci z razliko od študentov pojmov, ki bi jih lahko povezali z zgradbo DNA, niso navajali. Študenti so največkrat navajali dvojno vijačnico (69 odstotkov študentov drugega letnika in 27 odstotkov prvega letnika) (tabela 2). Dvojna vijačnica je bila med vsemi pojmi tematskih skupin tudi najpogostejša asociacija na DNA. Poleg dvojne vijačnice je več kot polovica študentov drugega letnika navajala tudi pojem vodikova vez. Približno 30 odstotkov študentov drugega letnika ter okoli 10 odstotkov študentov prvega letnika je navajalo tudi baze adenin, gvanin, timin in citozin. Druge asociacije, ki se navezujejo na zgradbo DNA in so jih navajali študenti, so prikazane v tabeli 2.

Podobno kot pri zgradbi DNA osnovnošolci niso navajali pojmov iz skupine mitotične. Za razliko od osnovnošolcev so študenti navajali pojme iz omenjene skupine. Pri študentih je bila v tej skupini največkrat omenjena asociacija kromosom. Študenti drugega letnika so omenjali še kromatin in histon.

Osnovnošolci in študenti so ob DNA navajali tudi pojme, ki smo jih predstavili v skupini celica. Pri obeh skupinah sta najpogostejši asociaciji celica in jedro. Celico je navajalo 11 odstotkov osnovnošolcev, 27 odstotkov študentov prvega in 34 odstotkov študentov drugega letnika. Jedro pa je navajalo 5 odstotkov osnovnošolcev, 42 odstotkov študentov prvega in 28 odstotkov študentov drugega letnika.

V skupini dedovanje so tako osnovnošolci kot študenti navajali pojem dedovanje. Slednji pojem je navajalo le 2 odstotkov osnovnošolcev in 42 odstotkov študentov prvega ter 31 odstotkov študentov drugega letnika. Študenti so pogosto navajali tudi pojem dednina.

Pri asociacijah, ki smo jih razporedili v skupino drugo, so osnovnošolci navajali pojma gen in genska zasnova, študenti pa gen, podvojevanje in prepisovanje. Omenjene pojme je navajalo 34 odstotkov študentov drugega letnika, študenti prvega letnika pa so te pojme navajali manj pogosto. Drugi pojmi, ki so jih navajali študenti iz te skupine, so prikazani v tabeli 2.

Osnovnošolci so najpogosteje navajali pojme, ki niso povezani s tematskimi skupinami prikazanimi v tabeli 2. Največkrat so zapisali odgovor "ne vem" (45%), sledijo asociacije na kri (18%) na primer vzorec krvi, krvne preiskave, določitev krvne skupine, sestava krvi ipd., identiteta (10%) in ugotavljanje sorodstvenih vezi (6%).

Prav tako so tudi študenti navajali asociacije, ki niso bile povezane s tematskimi skupinami. Študenti drugega letnika so največkrat navajali kloniranje (34%) in genetiko (31%). Študenti 1. letnika pa so največkrat navajali genetiko (17%), ugotavljanje sorodstvenih vezi (17%), kloniranje (13%), srednja šola (SŠ) (8%), na primer mučili s tem v SŠ, zoprna snov, profesorica iz SŠ, prvi letnik SŠ ipd. ter gensko spremenjene organizme (6%).

Pri osnovnošolcih so se o DNA pojavile tudi napačne predstave. Nekateri osnovnošolci so pojem DNA povezovali s pojmi prstni odtis, mamilo, vrsta, celica, darovanje, nekaj v zvezi z državo, vzorec.

V raziskavi nas je zanimalo, katere asociacije so najpogostejše navedli osnovnošolci in študenti na prvem, drugem in tretjem mestu.

Tabela 3: Zaporedje navajanja asociacij na DNA pri osnovnošolcih in študentih

	Osnovnošolci	1. letnik	2. letnik
Prvi pojem	ne vem 36	dednina 8	dvojna vijačnica 9
	celica 7	dvojna vijačnica 4	genetika 5
	krvne preiskave 5		DNA (z besedo) 3
Drugi pojem	ni odgovora 48	jedro 3	dvojna vijačnica 5
	značilnost osebe 5	dedovanje 3	nukleotidi 3
	gen 3		gen ali kloniranje 2
Tretji pojem	ni odgovora 70	prepisovanje 3	adenin ali celica 3
	značilnost osebe 3	jedro 3	AT ali kloniranje 2
	celica 2		

Pri osnovnošolcih je bil na prvem mestu najpogostejši odgovor ne vem, celica ali krvne preiskave. Drugega pojma ni zapisalo 48 osnovnošolcev. Tisti, ki pa so ga, so navajali asociaciji značilnost določene osebe ali gen. Tretjega pojma ni navajalo kar 70 osnovnošolcev. Pri nekaterih osnovnošolcih pa se pri tretjem zapisu najpogostejše pojavljata značilnost določene osebe ali celica. Študenti prvega letnika so kot prvi pojem največkrat zapisali dednina ali dvojna vijačnica. Kot drugi pojem so zapisali jedro ali dedovanje, kot tretji pojem pa prepisovanje ali jedro. Študenti drugega letnika pa so kot prvi pojem največkrat navajali dvojna vijačnica, genetika ali deoksiribonukleinska kislina. Tudi pri drugem pojmu prvo mesto zaseda dvojna vijačnica, sledijo še pojmi nukleotidi, gen ali kloniranje. Kot tretji pojem pa se največkrat pojavljajo adenin, celica, AT ali kloniranje (tabela 3).

V raziskavo poznavanja DNA smo vključili osnovnošolce (sedmi razred devetletke) in študente prvega in drugega letnika dvopredmetnega študija biologije z vezavami na Pedagoški fakulteti. Pričakovali smo, da bodo največ pojmov v povezavi z DNA navajali študenti in da bodo imeli manj napačnih predstav o DNA kot osnovnošolci. Osnovnošolci so v petem razredu spoznali le nekaj pojmov, ki bi jih lahko povezali z DNA. Spoznali so pojma celica in jedro. Ugotovili smo, da so osnovnošolci navajali največkrat prav omenjena pojma in da niso navajali pojmov iz skupin zgradba DNA in mitoza. Pri osnovnošolcih asociaciji jedro in celica nista bili najpogostejši, saj jih je 18 odstotkov DNA povezovalo s krvjo. Pri krvi so bili najpogostejši odgovori krvne preiskave, določitev krvne skupine, sestava krvi ipd., kar kaže na nepopolno predstavo ali razumevanje. Osnovnošolci so pogosto navajali tudi pojma identiteta (10%) in ugotavljanje sorodstvenih vezi (6%). Ugotovili smo, da so učenci informacije o DNA pridobili preko televizije in medmrežja, manj

učencev pa preko prispevkov poljudnoznanstvenih revij in knjig, ki obravnavajo omenjeno tematiko.

Do podobnih ugotovitev so prišli tudi avtorji Venville in sod. (2005). Ugotovili so, da so mladi v teku izobraževalnega procesa s strani medijev podvrženi različno kvalitetnim informacijam s področja genetike. Avtorji so mnenja, da bi lahko učitelji z različnih stopenj izobraževanja s svojimi pristopi in pogledi pomagali mladim umestiti, osmisliti ter povezati znanje, pridobljeno izven izobraževalnih institucij z znanjem, pridobljenim na ravni izobraževalnih institucij (Venville in sod., 2005).

Pri analiziranju odgovorov pri študentih smo ugotovili, da so študenti drugega letnika navajali več različnih pojmov v povezavi z zgradbo DNA kot študenti prvega letnika (tabela 1). Rezultati so pričakovani, saj so študenti drugega letnika poslušali predavanja pri predmetu genetika. Študenti so v primerjavi z osnovnošolci navajali več različnih pojmov posamezne skupine (tabela 1 in 2). Prav tako so študenti določen pojem (celica, jedro, dedovanje, gen, genska zasnova) navajali večkrat kot osnovnošolci (tabela 2). Poznavanje pojmov v zvezi z DNA pri študentih ni vprašljivo, vprašljivi pa sta njihovo razumevanje in predstave, česar v raziskavi nismo preverjali. Chattopadhyay in Mahajan sta ugotovila, da nekateri študenti študija biotehnologije in mikrobiologije dobro poznajo pojme, povezane z DNA, vendar pojmov ne znajo uporabljati pri razlagi procesov, ki so z njimi povezani. Avtorja kot primer navajata, da so študenti že slišali za gensko spremenjene organizme, a velika večina študentov (90%) ni znala opisati postopek genske manipulacije organizmov. Prav tako 70 odstotkov študentov ni poznalo niti enega organizma, ki bi bil gensko spremenjen (Chattopadhyay in Mahajan). Pri študentih prvega letnika biologije so do podobnih ugotovitev prišli tudi Lewis in sod. (2005).

Avtorji ugotavljajo, da imajo študenti težave s pravilnimi predstavami zapletenih mehanizmov (npr. sinteza beljakovin) in da veliko študentov predavanja procesa sinteze beljakovin ne razume in si ga ne predstavlja. Knipples in sod. (2005) so predlagali, da bi bilo tudi pri študentih smiselno uvajati posredovanje genetike od nivoja organizmov do nivoja celic(e) (od konkretnega k abstraktnemu).

V izobraževalnem procesu je treba pri načrtovanju uvajanja in razumevanja novih ter abstraktnih pojmov proces poučevanja načrtovati tako, da ima vsaka stopnja spoznavanja novih pojmov že predhodne osnove, na katerih lahko učenec gradi novo in/ali zahtevnejše znanje (Esprívalo Harrell in sod., 2005). Avtorji navajajo, da predstavlja poznavanje pojmov, ki so povezani z zgradbo DNA, izhodišče za razumevanje nadaljnjih procesov npr. podvajanje DNA, mutacije, popravilni mehanizmi ipd. Po mnenju Esprívalo Harrell in sod. (2005) je pri učencih, ki spoznavajo zgradbo DNA okoli 13. leta starosti, ključnega pomena konkretizacija problema.

Avtorji so za učni proces zato predlagali štiri stopenjski model, ki vodi učence k postopnem pridobivanju in osmišljanju pojmov, povezanih z zgradbo DNA. Po

mnenju avtorjev je prav zgradba DNA pomembno izhodišče za razumevanje pojmov, ki so povezani s procesi podvajanja in prepisovanja DNA, prevajanja ipd. Za učno uro spoznavanja zgradbe DNA Esprivalo Harrell in sod. (2005) predlagajo izolacijo DNA iz znanega biološkega objekta (npr. sadje, zelenjava). Učenci naj v nadaljevanju izdelajo preprost DNA model in s pomočjo literature preučujejo zgradbo DNA ter dopolnjujejo že izdelan model DNA. V zaključku učne ure pa morajo učenci razpravljati o znanju, ki so ga pridobili med učnim procesom. V predlagani učni uri ima po mnenju Esprivalo Harrell in sod. (2005) učitelj vlogo moderatorja.

4. Sklep

Glede na rezultate raziskave o poznavanju DNA pri osnovnošolcih bi bilo vredno razmisliti o posodobitvi učnega načrta biologije v osmem in devetem razredu osnovne šole. Nekatere vsebine bi lahko od izbirnega predmeta genetika prenesli k biologiji. Pri vključevanju vsebin v predmet biologija bi bilo treba organizirati aktivno in ne pasivno učenje. Učitelj bi moral ne le razlagati vsebine, ampak organizirati učni proces tako, da bi učenci aktivno pridobivali znanje in veščine, na primer z vključevanjem v raziskovalne projekte, reševanjem problemov, načrtovanjem in izvajanjem poskusov (Vosniadou in sod., 2001).

LITERATURA

1. Anderluh, G. (2002). Bioinformatika – iskanje igle v kopici sena, kvarkadabra.net – številka 16, oktober 2002.
2. Chattopadhyay, A., Mahajan, B.S. Students' Understanding of DNA and DNA Technologies after "Fifty years of DNA Double Helix": <http://www.hbcse.tifr.res.in/episteme1/postersch>.
3. Claybourne, A. (2004). Geni in DNA, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.
4. Esprivalo Harrell, P., Richards, D., Collins, J., Taylor, S. (2005). Using Concrete & Representational Experiences To Understand the Structure of DNA, *The American Biology Teacher*, 67, št. 2, str. 77-85.
5. Geuna, S., Giacobini-Robecchi, M.G. (2002). The use of brainstorming for teaching human anatomy, *The New Anatomist*, 269, št. 5, str. 214-216.
6. Kalin, J. (2004). Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanju njihove učinkovitosti, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 19, št. 3-4, str. 111-117.
7. Knippels, M.C., Waarlo, A.J., Boersma, K.Th. (2005). Coping with learning and teaching difficulties in genetics: searching for educational design criteria, *Journal of biological education*, 39, št. 3, str. 108-112.
8. Lewis, A., Peat, M., Franklin, S. (2005). Understanding protein synthesis: an interactive card game discussion, *Journal of Biological Education*, 39, št. 3, str. 125-130.
9. Povše, A. (2004). Biodiverziteta ugreznin na območju premogovnika Velenje in njeno razumevanje pri učencih, dijakih in študentih, Magistersko delo, Biotehniška fakulteta, Ljubljana.

10. Venville, G., Gribble, S.J., Donovan, J. (2005). An exploration of young children's understandings of genetics concepts from ontological and epistemological perspectives, *Science education*, 89, št. 4, str. 614-633.
11. Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., Papademetriou, E. (2001). Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science, *Learning and Instruction*, št. 11, str. 381-419.

Dr. Tatjana Vidic (1975), asistentka za področje botanike, zaposlena na Osnovni šoli Simona Jenka v Kranju.

Naslov: Tenetiše 69, 4204 Golnik, SLO; Telefon: (+386) 031 262 105

E-mail: tatjana.vidic@bf.uni-lj.si

Stres v pedagoških poklicih

Strokovni članek

UDK 331.442:37.001.3

DESKRIPTORJI: stres, učitelj, vzgojitelj, pedagoško delo

POVZETEK – V pričujočem prispevku smo pozornost namenili stresu, ki ga pri svojem delu doživljajo pedagoški delavci – vzgojitelji in učitelji. Najprej smo opredelili stres, ob tem pa poudarili, da je poleg negativnega stresa treba računati tudi na pozitiven stres. Opredelili smo dejavnike, ki vzgojiteljem in učiteljem povzročajo stres pri pedagoškem delu, opisali simptome stresa pri učiteljih in vzgojiteljih, pozornost pa namenili tudi preprečevanju in konstruktivnemu obvladovanju stresa. Prispevek smo zaključili s prepričanjem, da se stresu v pedagoških poklicih ni mogoče povsem izogniti, da pa moramo posebno skrb namenjati fizični in psihični pripravljenosti, prav tako pa poskrbeti za pristope za premagovanje tistih stresnih situacij, ki jih ni mogoče preprečiti.

1. Uvod

Tisti, ki ne opravljajo pedagoškega poklica, vidijo pedagoško delo povsem iz druge perspektive kot zaposleni v vzgoji in izobraževanju. Z učiteljskim poklicem radi povezujejo dolge počitnice in kratek delovni čas, prikrile pa jim ostanejo tiste druge, manj radostne plati tega poklica. Mednje je med drugim gotovo mogoče uvrstiti slabši ugled poklica kot nekoč, manjše možnosti napredovanja, zahtevno delo s težavnimi, nediscipliniranimi otroci oziroma mladostniki, veliko število otrok v oddelkih, obsežno administracijo in drugo. Poleg tega morajo vzgojitelji in učitelji uspešno krmariti med zahtevami oblastmi, pričakovani staršev in željami otrok, zato ni nič nenavadnega, da se vsak izmed njih vsaj kdaj v svoji karieri sooči s stresom.

Zanimanje za raziskovanje stresa med pedagoškimi delavci se je začelo relativno pozno. Kyriacou in Sutcliffe sta v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja objavila prispevek o stresu učiteljev, in kot navaja Kyriacou (2001), je bilo prvič, da se je

Professional paper

UDC 331.442:37.001.3

DESCRIPTORS: stress, teacher, pre-school teacher, teaching

ABSTRACT – The article talks about stress that teachers and pre-school teachers experience in their work. Stress is first defined and then the point is made that beside negative stress we must also take into account positive stress. Further on, the factors causing stress during the teaching process are identified, the symptoms described, and attention is given to prevention and constructive stress management. We are convinced that in the teaching profession one cannot completely avoid stress. Special care, however, should be given to the physical and psychological preparation of teachers and appropriate steps should be undertaken to overcome those stress situations which cannot be prevented.

termin stres učiteljev pojavil v naslovu kakšnega prispevka. Do takrat so bile tudi raziskave o stresu v pedagoških poklicih redke, po tem času pa je zanimanje za stres v pedagoških poklicih začelo naraščati, vrstiti pa so se začele tudi številne raziskave na to temo.

2. Pozitiven in negativen stres pri pedagoškem delu

Preden bomo spregovorili o stresu v vzgojiteljskem oziroma učiteljskem poklicu, je treba opredeliti, kaj je stres. Obstaja precej bolj ali manj podobnih definicij stresa. Ena izmed njih pravi, da je stres "sklop telesnih, fizičnih, duševnih in kemičnih reakcij na okoliščine, ki sprožijo v človeku zmedenost, nejevoljo in vznemirjenost. Te reakcije ne izvirajo zgolj iz samih stresnih dejavnikov, temveč predvsem iz našega zaznavanja dogodka in našega odziva nanj." (Youngs, 2001) Ta definicija kaže, da je stres tudi subjektivno pogojeno doživljanje. Posamezniki se razlikujejo v tem, kaj pojmujejo kot stres in katere situacije doživljajo kot stresne. Nekateri stres doživijo ob situacijah, ki le nekoliko ogrozijo njihovo ugodje, spet drugi ob življenjsko ogrožajočih dogodkih, večina pa stres doživlja ob situacijah, ki se nahajajo med obema skrajnostima.

Eno najbolj citiranih definicij stresa v kontekstu učiteljskega poklica je podal Kyriacou (1987), ki je učiteljev stres definiral kot negativno oziroma neprijetno učiteljevo izkušnjo, ki je posledica nekaterih vidikov njegovega dela. V navedeni definiciji se stres pojavlja kot negativna izkušnja, vendar pa ni vedno nujno tako. Premočan stres in nezmožnost obvladovanja stresa lahko pri posamezniku res povzroči bolezenska stanja, vendar pa je lahko stres tudi motivator oziroma, kot piše Chaplain (2003), začimba življenja. Med negativnim in pozitivnim stresom je težko potegniti mejo, odvisna je od tega, kako definiramo stres v povezavi s tem, kako ga zaznavamo in obvladujemo. Tako nekateri učitelji in vzgojitelji na delovnem mestu stres doživljajo neprestano, se z njim slabo soočajo in lahko zaradi njega tudi zbolijo, spet drugim pa enako delovno mesto ne predstavlja prevelikih težav, temveč prej izziv in ga z lahkoto opravljajo.

Podobno pojasnjujeta Locker in Gregson (1993), da razlika med negativnim in pozitivnim stresom ni toliko v situaciji sami, kot pa v tem, kako posameznik situacijo oceni in vrednoti. Če se počuti sposobnega, da se z njo spoprime in pri tem upa na uspeh, je ne bo občutil kot grožnjo, temveč kot izziv. Takšen stres, ki ga človek doživlja kot izziv, pa stimulira, izboljšuje posameznikovo ustvarjalnost in učinkovitost. Tudi Powel (1999) se strinja, da je določena količina stresa koristna, saj nas spodbuja k večji učinkovitosti. Po njegovem mnenju nam celo omogoča preživetje, kar pojasnjuje z naslednjim primerom: "Kadar čakamo na prehodu za pešce, smo v stresu. To je prav, saj smo zato bolj previdni in pozorni, torej imamo večje možnosti za varno prečkanje ceste. Stres je podoben elektriki – zvišuje budnost, povečuje energijo in izboljšuje učinkovitost." (prav tam, str. 6)

2.1. Dejavniki, ki povzročajo negativen stres pri pedagoškem delu

Z mnogimi raziskavami so želeli raziskovalci spoznati, kateri so tisti dejavniki, ki povzročajo negativen stres v vzgojiteljskem in učiteljskem poklicu. Raziskave so najpogosteje izvajali tako, da so vzgojitelje oziroma učitelje vprašali o lastnem doživljanju stresa in stresogenih dejavnikih na delovnem mestu. Precej tovrstnih raziskav je bilo opravljenih med učitelji, manj pa med vzgojitelji. Kljub temu, da so raziskave identificirale nekatere skupne povzročitelje stresa v navedenih poklicih, pa je, kot poudarila Kelly in Berthelsen (1996), treba upoštevati tudi posameznega učitelja oziroma vzgojitelja znotraj konteksta določenega vzgojno-izobraževalnega sistema, prav tako pa tudi družbene vplive, ki se odražajo na tem sistemu. Doživljanje stresa pri posamezniku je odvisno od več dejavnikov, in sicer od interakcije med posameznikovo osebnostjo, vrednotami, spretnostmi in okoliščinami (Chaplain, 2003).

Izvori stresa so torej raznoliki, kar velja tudi za stres v vzgojiteljskem in učiteljskem poklicu. Tisto, kar nekemu vzgojitelju ali učitelju pomeni hud izvor stresa, lahko drugemu pomeni izziv. Izvori stresa se lahko spreminjajo od ustanove do ustanove in od okolja do okolja, spreminjajo pa se tudi pri posamezniku: kar nekomu danes predstavlja stres, ni nujno, da mu bo tudi jutri. Raziskave so pokazale, da se skozi kariero spreminjajo izvori in tudi obseg stresa, ki ga učitelji oziroma vzgojitelji doživljajo na delovnem mestu. Začetniki občutijo več stresa kot bolj izkušeni kolegi, kar naj bi bilo med drugim povezano s številnimi novimi situacijami, s katerimi se posamezniki soočajo ob vstopu v pedagoški poklic.

V nadaljevanju navajamo nekatere stresogene dejavnike v učiteljskem poklicu, ki so bili v raziskavah najpogosteje identificirani (Kyriacou, 2001):

- nemotivirani učenci,
- vzdrževanje discipline,
- časovni pritiski in delovne obremenitve,
- spopadanje s spremembami,
- ocenjevanje učiteljevega dela s strani drugih,
- odnosi s sodelavci,
- samospoštovanje in status,
- administracija in menedžment,
- konflikti in negotovost in
- slabi delovni pogoji.

Podobne stresogene dejavnike so raziskave identificirale tudi v vzgojiteljskem poklicu, in sicer časovni pritiski, potrebe otrok, naloge, ki niso povezane z vzgojo in izobraževanjem, skrb za skladnost filozofije in prakse v predšolskih programih, osebne potrebe, zadeve v zvezi s starši otrok, medosebni odnosi in dojemanje programov v zgodnjem otroštvu (npr. Kelly, Berthelsen, 1995).

Chaplain (2003) je izvore stresa v učiteljskem poklicu razvrstil na tri ravni, pri tem pa poudaril, da se pri pojasnjevanju izvorov stresa v učiteljskem poklicu ne moremo omejiti le na eno raven, temveč je treba zaradi dinamične narave stresa upoštevati vse tri ravni:

- Stres na organizacijski in strukturalni ravni lahko nastane zaradi negativne organizacijske kulture in vzdušja, ki med drugim zajemata: neučinkovit menedžment, pomanjkljivo komunikacijo, slabo delovno okolje, prekomerne delovne obremenitve, pomanjkljivo administrativno podporo, časovne pritiske in pomanjkljiva sredstva, delovne zahteve, prenapetost, nejasnost in konfliktnost vlog.
- Na ravni medosebnih odnosov lahko stres povzročajo neustrezni odnosi. Za vzgojitelje in učitelje je zelo pomembno, kako zaznavajo podporo kolegov v kolektivu, kajti višja kot je zaznavna podpora kolegov, manjša je stopnja stresa. Zaupanje kolegom, da so nam pripravljeni pomagati, lahko zmanjša občutke izolacije in negotovosti ter tako blaži stres. Podobno kot z odnosi s kolegi je tudi z odnosi z učenci; lahko predstavljajo izvor zadovoljstva na delovnem mestu ali pa so spodbujevalci stresa. Mnoge raziskave, ki so pozornost namenile stresu pedagoških delavcev, so zanemarile stres, ki ga ti doživljajo zunaj delovnega mesta, v zasebnem življenju, pa vendar pomembno vpliva na njihovo zaznavanje in obvladovanje stresa v celoti. Raziskovalci so potrdili, da je stopnja socialne podpore s strani partnerja v obratnem sorazmerju s stresom. Hkrati pa ne velja prezreti, da lahko poklicno delo, ki ga vzgojitelj oziroma učitelj opravi doma in posega v njegovo osebno življenje, povzroči nesoglasja v družinskem življenju in vpliva na manjšanje njegove socialne podpore v ožjem okolju.
- Tretja raven, ki prav tako pomembno vpliva na razlike med posamezniki v doživljanju in obvladovanju stresa pa je osebna raven oziroma raven posameznikovih individualnih značilnosti. Vključuje številne posameznikove značilnosti, kot na primer samoučinkovitost, odprtost, samospoštovanje, občutek za humor, asertivnost, odpornost in druge.

2.2. Kako se kaže stres med učitelji in vzgojitelji?

Looker in Gregson (1993) govorita o treh plateh stresa. Dobro plati stresa so po njunem: prijetno vznemirjenje, navdušenost, spodbuda, ustvarjalnost, uspešnost, doseganje zastavljenih ciljev in večja produktivnost. Manj prijetne so slabe paleti stresa, ki se kažejo kot dolgočasnost, nezadovoljstvo, zaskrbljenost, napekost, neučinkovitost, manjša produktivnost, neuspešnost, glavobol, prebavne motnje, prehlad ter klavrni in skaljeni odnosi med ljudmi. Najmanj prijetne pa so grde plati stresa, ki se odražajo kot čir, srčni infarkt, rak, tesnoba, depresija, živčni zlom in samomor. Seveda si želimo, da bi bilo čim več pozitivnih plati in čim manj slabih in grdih plati stresa, čeprav pa je jasno, da se tudi slednjima ne moremo

povsem izogniti. Da pa bi jih bilo čim manj, pa je pomembno, da se naučimo stres primerno obvladovati.

Stres, ki se mu izogibamo, namesto da bi se z njim uspešno spoprijeli, se lahko kopiči in nekoč preseže meje naše odpornosti. Takšno stanje lahko vpliva na manjšo odpornost za bolezni, hkrati pa zmanjša delovno vnemo, motivacijo in elan. V delo smo pripravljeni vlagati vse manj časa in energije, kar se odraža tudi na delovni učinkovitosti in rezultatih. V delu vse manj uživamo in ga doživljamo kot vse večje breme. Ob tem se pogosto pojavi še izguba samozaupanja, prav tako pa lahko zaupanje v nas in naše delo izgubijo tudi drugi, hkrati pa se v takšnih okoliščinah radi poslabšajo tudi naši odnosi z drugimi. Tako stres ne vpliva le na naše zdravje, osebnostni razvoj in delovno produktivnost, ampak tudi na okolico. Stres, ki ga doživlja učitelj oziroma vzgojitelj, se prenaša tudi na njegove najbližje, na kolege in otroke oziroma mladostnike. Raziskave so pokazale, da dajejo v stresnih situacijah učitelji učencem več negativnih spodbud namesto pozitivnih. Fuller in Bown (1975) navajata, da učitelji v situacijah, v katerih se počutijo ogroženi in negotovi, reagirajo na neprimerno vedenje drugače, kot bi sicer. Pod stresom se pogosteje odzivajo na kršitve strožje, kot je skladno z njihovimi osebnimi predstavami in profesionalno zrelostjo, in uporabljajo prijeme, s katerimi kar najbolj preprosto ohranjajo kontrolo nad celotnim razredom.

Ena skrajnih posledic negativnega stresa v vzgojiteljskem in učiteljskem poklicu je lahko velika želja po begu ali dejansko zapuščanje pedagoškega poklica. Stres lahko hitro uniči motivacijo za delo, entuziazem, mnoge izvirne in sveže ideje, velika pričakovanja in energijo, ki so jo številni vzgojitelji in učitelji polni na začetku svoje kariere. Po nekaterih podatkih so zlasti prva leta dela velikega pomena za nadaljnjo kariero v pedagoškem poklicu ali zapuščanje tega poklica. Huberman (1993, po Kyriacou, 2001) je opravil intervju s 160 srednješolskimi učitelji v Švici. Zanimalo ga je, kako učitelji z različnim obsegom izkušenj gledajo na svoje delo, in na osnovi tega identificiral naslednji ključni stopnji. Prva stopnja je stopnja dvoma vase, ki ji sledi stopnja streznitve in ponovne ocenitve, na kateri se učitelji odločijo, ali bodo z delom učiteljevanja nadaljevali ali pa bodo zapustili učiteljski poklic. Najpogostejši motivi za slednje so po navedbah omenjenega avtorja: izčrpanost, napetosti, frustracije, iztrošenost, težave v prilagajanju učencem, osebna krhkost in rutina. Tudi raziskava, ki je bila opravljena v slovenskem prostoru (Skerbinek, 1991), je pokazala, da bi se skoraj tretjina učiteljev zaposlila zunaj pedagoškega poklica, če bi imela za to možnost. Učitelji so med razlogi za navedeno zapisali preobremenjenost, utrujenost in izčrpanost.

2.3. Preprečevanje in konstruktivno obvladovanje stresa v pedagoških poklicih

V vsakdanjem življenju navadno prevladuje prepričanje, da se je stresu treba izogibati za vsako ceno, saj slabo deluje na zdravje. Glede na to, da je stres del našega vsakdana, se vsem stresnim situacijam nikakor ne moremo povsem izogniti.

Poleg tega pa ne smemo spregledati, da lahko stres učinkuje tudi pozitivno. V primeru, če se s stresom konstruktivno spopademo, sporočimo možganom, naj poskrbijo za dodatno energijo. Tako dobimo moč za spopad z nepričakovano situacijo in se pripravimo za naslednje soočenje s podobnim dogodkom. Če pa stresnih dogodkov ne obvladujemo, potem lahko stres resnično postane posameznikov sovražnik. V skrajnih primerih slabi telo, zaradi tega pa se težje borimo proti boleznim oziroma postanemo zanje dovzetnejši (Youngs, 2001).

Prepuščanje stresu lahko torej resno ogrozi naše zdravje, osebnostni razvoj in delovne dosežke, vpliva pa tudi na naše najbližje, zato je pomembno, da se naučimo s stresom konstruktivno spopadati. Literatura ponuja različne pristope za preprečevanje in konstruktivno obvladovanje stresa, kot so na primer: telesna dejavnost, zdrava prehrana, pravilno dihanje, avtogeni trening, meditacija, joga, spanje in počitek, druženje, zabava, glasba, petje, branje, obisk raznih prireditev in druge. Kateri je pravi pristop, ni mogoče jasno definirati, univerzalna formula za to ne obstaja. Kako se odzivamo na stres, je odvisno od številnih dejavnikov, in sicer: osebnosti, osebnih okoliščin (npr. materialnega statusa, financ, odnosov, pritiskov na delovnem mestu), dosedanjih življenjskih izkušenj, telesne pripravljenosti, sposobnosti prepoznavanja simptomov, samospoštovanja, sposobnosti sproščanja in organizacijskih sposobnosti (Holmes, 2005). Odzivanje na stres se torej razlikuje med posamezniki. Kar komu zelo pomaga obvladovati stres, ni nujno, da bo imelo enak učinek pri drugih. Tudi nek posameznik se lahko v določenih okoliščinah bolj dramatično odzove na stres kot v drugih okoliščinah. Vsak posameznik se mora zato sam zase naučiti, kako se lahko kdaj izogne stresnim situacijam in kako se lahko na stres uspešno odzove v primeru, če ga ne more preprečiti, oziroma kako lahko zmanjša njegove neugodne učinke.

Kyriacou (2001) govori o individualnih strategijah za obvladovanje stresa pri učiteljih na delovnem mestu, ki jih deli v dve osnovni skupini: tehnike neposrednega ukrepanja in tako imenovane blažilne tehnike. Tehnike prve skupine so namenjene zmanjševanju izvorov stresa, pri čemer mora posameznik dobro poznati, kaj mu povzroča stres. Izvire stresa lahko zmanjša tako, da se bolje organizira: pridobi nova znanja, razvije nove spretnosti, pridobi izkušnje in drugo, kar mu je v oporo pri preprečevanju stresa. Druga skupina tehnik pa nima opravka s povzročitelji stresa, ampak je njihov cilj blaženje občutka stresa. Blažilne tehnike so lahko miselne ali fizične. Pri prvih posameznik poskuša drugače oceniti situacijo, pri drugih pa gre za aktivnosti, ki posamezniku pomagajo, da zmanjša obstoječo napetost in se sprost oziroma takšno stanje obdrži. Že naveden avtor je na osnovi analize več raziskav ugotovil, da učitelji stres najpogosteje obvladujejo z uporabo tehnik obeh skupin, in sicer:

- poskušajo probleme obdržati v perspektivi,
- se izogibajo soočenjem,
- se poskušajo sprostiti po delu,
- izvajajo ukrepe za razrešitev problemov,

- ☐ obvladujejo čustva,
- ☐ več časa posvetijo posameznim nalogam,
- ☐ diskutirajo o problemih in izrazijo čustva drugim,
- ☐ doma živijo zdravo,
- ☐ načrtujejo vnaprej in postavljajo prioritete,
- ☐ priznajo lastne omejitve.

Vzgojno-izobraževalno delo terja od vzgojiteljev in učiteljev čas, fizično energijo, kreativnost, samostojnost in še marsikaj drugega. Da se bodo lahko učinkovito odzvali izzivom na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju, morajo najprej poskrbeti zase, za lastne vire, šele nato bodo lahko poskrbeli za druge. Brez skrbi zase lahko propadejo še tako dobri nameni in prizadevanja, se izjalovijo izvirni načrti in ustvarjalne ideje. Vire, za katere naj bi poskrbel vsak učitelj (oziroma vzgojitelj), da se bo lažje soočal z vsakdanjimi stresnimi situacijami, je mogoče razdeliti v tri velike skupine, in sicer fizične, časovne in čustvene (Roffey, 2004).

Med fizičnimi viri je treba najprej izpostaviti kakovostno spanje. Utrujenost povzroča razdražljivost, impulzivnost in manjšo sposobnost razmišljanja, kar gotovo ni v prid delovnim podvigom. Vsaj uro pred spanjem se je treba sprostiti na način, ki posamezniku najbolj ustreza, in ne misliti na delo. Dobrodošli so napitki brez kofeina, topla kopel, sprehodi v naravi, branje knjig in podobno. Če so bili možgani pred spanjem preveč aktivni, naj bi se posameznik zavestno osredotočil na dosežke in ne na tisto, kar še mora storiti. V primeru, da ne deluje ničesar od navedenega, se je smiselno naučiti sprostitvenih in meditacijskih tehnik. Poleg kakovostnega spanja je izjemnega pomena zdrava prehrana, skrb zase pa vključuje tudi redno telesno aktivnost. Aktivnost ima mnoge pozitivne učinke: pripomore k telesni zmogljivosti, k boljšemu spanju, prekravitvi in drži, pripomore k moči in vztrajnosti in k boljšemu počutju. Ko smo fizično aktivni, ne moremo početi istočasno ničesar drugega, kar osvobaja naše misli, in tako pripomore k večji kreativnosti in lažjemu razreševanju problemov. Ob mnogih vsakdanjih aktivnostih je redno izvajanje kakšne športne dejavnosti zelo težko. Dobro si je izbrati eno aktivnost in jo izvajati redno, kolikor je mogoče.

Druga skupina zajema časovne vire. Navadno učiteljem predstavlja precejšen stres, če morajo opraviti številne obveznosti, za katere pa nimajo na razpolago dovolj časa. Premalo časa za to, da bi bile stvari dobro opravljene, lahko precej ogrozi delovno motivacijo. Še posebno velik problem pomanjkanje časa predstavlja začetnikom v pedagoških poklicih, ki se soočajo z mnogimi novostmi. Postopno, ko spoznajo institucijo, otroke, kolege, ko si pridobijo določene izkušnje, znanja in spretnosti, pa je vse lažje. Čas je omejen vir, ni ga mogoče povečati, mogoče pa ga je obvladovati na različne načine. Pri načrtovanju časa je nujno prisluhniti sebi in svojim potrebam, prav tako pa tudi delovnim okoliščinam. Skrbno in premišljeno načrtovanje sicer terja nekaj začetnega časa, hkrati pa je mogoče s pomočjo skrbnega načrtovanja prihraniti čas kasneje.

Tretja skupina zajema čustvene vire. Visoka stopnja pozitivne čustvene energije je nujna za mirno in pozitivno obvladovanje kriz, nasprotno pa nizka čustvena energija vodi do neugodnih reakcij. Čeprav so nekateri čustveni viri odvisni od drugih, pa lahko za nekatere uspešno poskrbimo tudi sami. Med njimi želimo izpostaviti zlasti odnose z drugimi.

Za vsakega posameznika je pomembno druženje z osebami, navadno so to najbližji, ki nas spodbujajo in pripomorejo k temu, da se imamo lepo in se lahko sprostimo. Pozitiven vpliv imajo prav tako tiste osebe, ki imajo o nas dobro mnenje, nas cenijo in potrjujejo naše samospoštovanje. Na delovnem mestu so nepogrešljivi kolegi, ki opazijo naša prizadevanja, hkrati pa so nam pripravljeni pomagati, ko se pojavijo težave. Vsakdo pa potrebuje tudi svoje zaupnike, s katerimi lahko deli notranje občutke. Tako kot potrebujemo čustveno podporo drugih, je pomembna tudi lastna čustvena podpora. Negativne občutke, ki niso koristni niti za osebno niti za poklicno plat življenja, je treba nadzirati in se jim ne prepustiti. Koristno je tudi, če se naučimo na dogodke gledati z distanco. Ob neprijetnih pripetljajih se je smiselno vprašati, koliko bodo ti za nas še sploh pomembni čez določen čas. Z odgovorom na to vprašanje bomo neugodne situacije, ki so za nas v trenutku, ko se zgodijo, zelo pomembne, lažje prešli.

Do sedaj smo govorili o tem, kako lahko vsak vzgojitelj ali učitelj sam zase pripomore k preprečevanju oziroma konstruktivnemu obvladovanju stresa. Gotovo pa ima pomembno vlogo pri tem tudi institucija. Analiza rezultatov nekaterih raziskav je pokazala, da lahko šole pripomorejo k zmanjšanju stresa učiteljev z/s (Kyriacou, 2001):

- ☐ dobro komunikacijo med osebjem,
- ☐ močnim občutkom pripadnosti,
- ☐ sprejemanjem odločitev ob posvetovanju,
- ☐ soglasnostjo o ključnih vrednotah in standardih,
- ☐ celotno šolsko politiko in prostorom,
- ☐ jasno definiranimi vlogami in pričakovanji,
- ☐ pozitivnimi povratnimi informacijami in pohvalami učiteljem,
- ☐ dobrimi viri in pripomočki, ki so v podporo učiteljem,
- ☐ razpoložljivo podporo za reševanje problemov,
- ☐ politiko in postopki, ki jim je enostavno slediti,
- ☐ zmanjšanjem obsega birokracije,
- ☐ skladnostjo učiteljevih dodatnih obveznosti z njihovimi spretnostmi,
- ☐ zgradbo, v kateri je prijetno delati,
- ☐ dobrim izkoriščanjem zgodnjega planiranja in
- ☐ nasveti za uvajanje v kariero in za razvoj kariere.

3. Sklep

Stres je danes zelo tesno povezan z našim vsakdanjim življenjem in delom, lahko bi rekli, da jima daje močan pečat. Dejstvo je, da je vsak poklic kdaj stresen, in pedagoški poklici pri tem niso izjema. Učiteljski poklic naj bi bil, kot navaja Youngs (2001), za kontrolo letenja najbolj stresno delo. V prispevku smo videli, da so takšne izjave zelo posplošene, saj je zaznavanje stresa v poklicu odvisno od vsakega posameznika. Poleg tega pa je lahko ocenjevanje učiteljskega poklica kot enega najbolj stresnih poklicev celo zelo slabo tako za učitelje, ki ta poklic že opravljajo, kot tudi za vse tiste, ki se na pot učiteljevanja šele podajajo. Na osnovi označb, da je učiteljski poklic stresen, pojasnjuje Chaplain (2003), lahko učitelji začno v to verjeti. Rezultat pa je takšen, da lahko normalna vznemirjenja, ki spremljajo domala vse poklice, začno označevati kot kronične stresorje, sledi pogostejše poročanje o stresu na delovnem mestu in tako je negativen krog sklenjen.

Stresu se ni mogoče povsem izogniti, poleg tega pa ne smemo pozabiti, da stres ni nujno vedno slab. Lahko je produktiven, deluje kot izziv, kot nekaj, kar poživlja, daje voljo, moč, energijo za premagovanje težav in motivira. Ugotovili smo, da je razlika med negativnim in pozitivnim stresom zlasti v tem, kako človek situacijo oceni in vrednoti. Če se počuti sposobnega, da se z njo spoprime, in pri tem upa na uspeh, je ne bo občutil kot grožnjo, temveč kot izziv. Zaradi tega je nujno, da pedagoški delavci posebno skrb namenjajo fizični in psihični pripravljenosti, prav tako pa poskrbijo za pristope za premagovanje stresnih situacij, ki jih ni mogoče preprečiti.

LITERATURA

1. Chaplain, R.: Teaching without disruption: a multilevel model for managing behaviour in the secondary school, Routledge, London, 2003.
2. Fuller, F.F., Bown, O.H.: Becoming a teacher, V: Ryan, K. (ur.), Teacher Education: The seventy fourth yearbook of the national society for the study of education (part 2), University of Chicago Press, Chicago, 1975.
3. Holmes, E.: Teacher well-being: looking after yourself and your career in the classroom, RoutledgeFalmer, London, 2005.
4. Kelly, L.A., Berthelsen, C.D.: Preschool teachers' experiences of stress, Teaching and Teacher Education, 11, št. 4/1996, str. 345-357.
5. Kyriacou, C.: Teacher Stress: directions for future research. Educational Review, 53, št. 1/2001, str. 27-35.
6. Kyriacou, C.: Teacher stress and burn out: An international review. Educational Research, 29/1987, str. 146-152.
7. Looker, T. Gregson, O.: Obvladajmo stres, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1982.
8. Powell, T.: Kako premagamo stres? Mladinska knjiga, Ljubljana, 1999.
9. Roffey, S.: The new teacher's survival guide to behaviour, Paul Chapman Publishing, London, 2002.

10. Skerbinek, M.: Kaj učitelji menijo o obremenjenosti njihovih učencev s šolskim delom in svoji lastni obremenjenosti, Sodobna pedagogika, št. 9-10/1991, str. 579-584.
11. Youngs, B.: Obvladovanje stresa za učitelje in vzgojitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres, Educy, Ljubljana 2001.

Razvoj glasbenih sposobnosti

Strokovni članek

UDK 372.878

DESKRIPTORJI: otrok, glasba, otrokov razvoj, glasbene sposobnosti

POVZETEK – Že nekaj tednov star otrok se odziva na glasbo, prijazne besede in pesmi so pomirjajoče. Razlikovanje tonov pa je dolgotrajnejši proces. Glasovno izražanje je močno povezano z motorično-dinamično dejavnostjo. Poslušanje glasbe ima velik vpliv na razvijanje govornih, pisnih in bralnih sposobnosti na področju glasbe. Ustvarjalnost se pričinja s posnemanjem. Članek prikazuje, kako otrok razvija svoje glasbene sposobnosti v posameznih obdobjih svojega življenja ter pomen le-tega za njegov osebnostni razvoj.

Professional paper

UDC 372.878

DESCRIPTORS: child, music, child development, music abilities

ABSTRACT – Only a few weeks old child can already respond to music; kind words and lullabies are soothing, but making the distinction between different tones is much more demanding. Using one's voice as a means of communication depends very much on the child's kinaesthetic development. In connection with music education, listening to music has a huge influence on the development of speaking, reading and writing abilities. Creativity always starts with imitation. The presented article deals with the development of the child's music abilities throughout different life periods, as well as its influence on personal growth in general.

Številni avtorji, ki so raziskovali glasbeni razvoj otrok, so ugotovili, da že nekaj tednov po rojstvu otrok opazimo pri dojenčkih dve vrsti reakcij, odvisnih od zvočnih dražljajev. Na močne in nenavadne zvoke se otrok odziva z nezadovoljstvom, specifične glasbene vsebine pa imajo pomirjujoč vpliv.

Pogostost reagiranja na zvočne dražljaje naglo narašča. Vsaka mati ve, da lahko svojega otroka že v prvih mesecih življenja potolaži s prijaznimi besedami in petjem.

V drugem mesecu lahko glasba tako pomirjujoče deluje na otroka, da preneha jokati. V tretjem in četrtem mesecu se otrok prvič svojevrstno odzove na človeški glas. Lokalizira izvor zvoka in pomakne glavo v smeri zvočnega izvora.

Učenje prvih razlikovanj med toni poteka počasi in zahteva mnoge ponovitve. Otrok v prvem letu življenja že razlikuje glasove različnih ljudi. Razlikovanje akustičnih dražljajev povzroči še večje veselje do poslušanja in petja. Že v prvi polovici prvega leta otrokovega življenja kažejo naši nadebudneži znake vse večjega zadovoljstva. Kmalu se začnejo na glasbo odzivati z glasom. Šestmesečni dojenček vriska ter že poskuša imitirati glasove z zlogi la, la. Postopoma se razširja vrsta samoglasnikov in soglasnikov. Zelo pomembno vlogo pri tem ima intonacija, saj jo otrok poskuša obdržati in ponoviti zvoke v določenem obsegu.

Glasovno izražanje je močno povezano z motorično-dinamično dejavnostjo. Motorično gibanje ob petju je izraz senzomotorične enovitosti dojenčkov. Paul Michel je razlikoval primarni ritem od glasbenega. Prvi je v ospredju pri dojenčkih, pa tudi pri otrocih v zgodnjem otroštvu. Kaže se v nagonem gibanju. Naravni gibalni ritem pospeši razvoj glasbenega ritma.

Glasbeni pedagogi se danes močno zavedajo pomena gibanja pri usvajanju ritmičnih glasbenih sposobnosti. Trdijo, da otrok lahko občuti ritem šele takrat, ko ga zmore telesno zaznati in ga interpretirati. Na tem dejstvu temeljijo mnogi metodološki sistemi glasbene vzgoje in izobraževanja, kot so Orffov, Gordonov...

Okoli prvega leta otrokove starosti se pojavijo prvi gibi na poslušano glasbo, in sicer kot odgovor na melodične in ritmične elemente. Otrok si prek koncentracije na glasbene dražljaje in njihovo razlikovanje pridobi osnove za nadaljnji glasbeni razvoj. Rezultati glasbenega razvoja v zgodnjem otroštvu in v predšolskem obdobju se kažejo v natančnosti razlikovanja glasbenih predstav in vtisov. Hkrati se razvijajo sposobnosti za poslušanje glasbe, posnemanje in lastno ustvarjanje.

V prvem letu otrok še nima razvitih pevskih organov. Prepevati lahko začne šele ob koncu prvega leta starosti. Zelo pomembno je, da svoje pevske nezmožnosti v tem obdobju nadomesti s poslušanjem glasbe.

Tako kot odrasli ima tudi naš otrok štiri vrste glasbenih vokabulatorjev: govornega (petje in gibanje), bralnega, pisnega in poslušalskega. Najpomembnejši je poslušalski vokabulator, saj predstavlja prvo kategorijo, ki jo razvijamo. Poslušalske izkušnje v prvih mesecih in nato v prvih letih otrokovega življenja določajo meje sposobnosti, do katerih bo otrok lahko razvil svoje govorne, pisne in bralne sposobnosti na glasbenem področju.

Že veliko dvehletnih otrok brez napak ponovi enostavne otroške motive, vendar še ne zmorejo ponoviti celotne pesmi brez napak. Otrok še ne dojame povezave med besedilom in melodijo.

Na začetku tretjega leta zmore ponoviti dvotonski motiv. Z leti narašča zmožnost za reprodukcijo večjega števila tonov in večjih intervalov. Najprej znajo in zmorejo ponoviti padajoče motive, v četrtem letu pa so zmožni ponoviti tudi naraščajoče.

Med ponavljanjem pesmi in glasbeno ustvarjalnostjo je tesna povezava. Pri ustvarjanju si otrok "sposoja" delčke že znanih melodij in jih povezuje z lastnimi. Motive postopno sestavi v periode in je pred vstopom v šolo že zmožen ustvariti celo tridelno pesemsko obliko.

Času od otrokovega rojstva pa do razvoja občutka za tonalnost pravimo obdobje glasbenega čebljanja. Poznamo dve vrsti čebljanja – ritmično in melodično. Glasbeno čebljanje ima enak pomen za razvoj glasbenega jezika, kot ima govorno čebljanje za razvoj govornih sposobnosti. Šele ko se začne zavedati, da imajo njegovi sovrstniki in odrasli drugačno glasbeno sintakso, začne otrok preraščati to obdobje.

Najpogostejše se to obdobje izgubi med petim in devetim letom starosti. Čim večje so otrokove glasbeno razvojne sposobnosti in bolj bogato njegovo glasbeno okolje, tem hitreje bo to obdobje prerasel.

Majhen otrok najraje prepeva na svojih tonskih višinah, čeprav se lahko od njih tudi oddalji. Po obdobju glasbenega čebljanja začne prepevati manj monotono in bolj sledi dinamiki. Naslanja se na pentatoniko – do, re, mi, sol, la. Nekateri otroci uporabljajo vse tonske višine pentatonske lestvice, drugi le dve ali tri. Pojejo najprej v duru, nato sledi mol.

Priporočeno je, da posamezne pesmi in melodične vzorce prepevamo vedno na istih tonskih višinah in v istih tonskih razmerjih, da utrdimo občutek za tonaliteto. Seveda pa različne pesmi pojemo v različnih tonalitetah, da utrdimo občutek zanje. Ko otrok preraste obdobje čebljanja, lahko iste pesmi prepevamo v različnih tonalitetah.

V obdobju ritmičnega čebljanja se otrok izraža z gibanjem enega ali več delov telesa. Ko preide obdobje ritmičnega čebljanja, začne uporabljati repertirane in variirane ritmične vzorce, ki so ločeni z nedoslednimi pavzami ter se gibajo v enakih ali različnih tempih.

Otrok popolnoma preide obdobje ritmičnega čebljanja, ko izvaja ritmične vzorce v relativno stalnem tempu ter v dvo ali tridobnem taktovskem načinu. Ko otroka vključimo v formalno glasbeno vzgojo, je zelo pomembno, da izvajamo določene ritmične vzorce v istih tempih, kar velja tudi za petje pesmi.

Do različnih harmonizacij so otroci v predšolskem obdobju brezbrizni. Večina jih tega ne loči, drugi pa to zaznajo le kot bogat zvok. Harmonski posluš se razvije mnogo kasneje.

Otrokov glasbeni razvoj moramo opazovati z njegovim celostnim razvojem. Skozi slušno izkustvo si otrok pridobi znanje o nekem glasbenem delu, razširja si tudi svoj emocionalni svet, dobi svoje mnenje in si tako postopoma skozi glasbeno vzgojo in izobraževanje gradi svoj vrednostni sistem. Poslušalske izkušnje pa mu omogočajo ne le posredovanje znanih in neznanih občutkov, temveč mu razširjajo vpogled tudi v vrednostne sisteme drugih.

LITERATURA

1. Manturzevska, M.: *Musikalishes Talent im Lichte biografischer Forschung*, Regensburg Gustav Boss, Verlag, 1996.
2. Motte-Haber, H.: *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber, 1995.

Usvajanje temeljnih znanj v osnovni šoli s pomočjo kibernetične metode

Strokovni članek

UDK 372.4

DESKRIPTORI: kibernetično, glasovno zavedanje, številske predstave, zavedanje lastnega telesa, motorični, socialni in kognitivni razvoj

POVZETEK – Prispevek predstavlja novo metodo zgodnjega opismenjevanja in razvijanja matematičnih predstav v začetnem obdobju redne osnovne šole. Z njo razvijamo številske predstave in glasovno zavedanje z zavestnim gibanjem določenih delov telesa. Vse izhaja iz otroka, njegovega zavedanja lastnega telesa. Proces osvajanja računanja, branja in pisanja poteka pri kibernetični metodi po točno določenem zaporedju. Metoda je primerna za uporabo pri vsej populaciji otrok, tudi pri otrocih s posebnimi potrebami. Kibernetična metoda ne zahteva posebnih pripomočkov ali učil, otroci se učijo s pomočjo svojega telesa in je zaradi tega z manjšimi spremembami in dopolnitvami primerna za uporabo tudi na slovenskem govornem območju.

Professional paper

UDC 372.4

DESCRIPTORS: voice consciousness, mathematical concepts, number ideas, motor, social and cognitive development

ABSTRACT – The article presents a new method of learning writing, reading and developing mathematical concepts in the first years of primary school. With this method we develop mathematical concepts and language by consciously moving certain parts of our body. Everything derives from the child's awareness of his/her own body. The learning of the three R's proceeds in specifically determined sequences. The method is suitable for all children, including the children with special needs. The cyber method does not require any special resources because children simply learn with their body. With minor adaptation, it could easily be applied to the Slovene speech region.

1. Uvod

Zgodnje opismenjevanje in razvijanje matematičnih spretnosti se začne že v predšolskem obdobju. Otroci opazuje svojo okolico, jo spoznava preko vseh svojih čutil, spoznava osnovne matematične pojme in poskuša oponašati zvoke iz okolice. Že od rojstva naprej se razvijajo določene predispozicije, ki so kasneje v šoli zelo pomembne za uspešno delo in otrokov napredek. Otroci v prvih letih življenja razvijajo svoje sposobnosti in spretnosti v domačem okolju, večina pa tudi vsaj kakšno leto pred šolanjem, v vrtcih. Predšolsko in začetno šolsko obdobje vpliva na otrokov uspeh v nadaljnjem šolanju, otroci, ki imajo dobro razvite bralne spretnosti, so tudi pri drugih predmetih uspešnejši, saj večina predmetov zahteva dobro razumevanje prebranega. Matematična znanja, ki se jih otroci učijo v prvih

letih osnovne šole, pa so pomemben temelj za vsa nadaljnja matematična znanja v višjih razredih.

V Sloveniji poteka v javnem šolstvu načrtno opismenjevanje in razvijanje matematičnih sposobnosti od prvega razreda naprej. Učitelji imajo na izbiro različne delovne zvezke in knjige različnih založb, metode in oblike dela pa prilagajajo otrokom in sebi. Edina alternativa na našem področju je v osnovnošolskem izobraževanju Waldorfska šola. V njej je opismenjevanje ponavadi pomaknjeno v drugi in tretji razred, v prvem razredu pa se zelo veliko posvečajo razvijanju grafomotoričnih spretnosti, spoznavanju raznih matematičnih pojmov skozi igro, ritmične igre..., pri vsem tem pa izhajajo iz otrokovega ožjega okolja in njega samega, se pravi tistega, kar otrok dobro pozna. Pri opismenjevanju se otroci spoznavajo s črkami skozi zgodbe, ki so dodatno podkrepljene s slikami. Učitelj časovno prilagaja realizacijo faz opismenjevanja glede na otrokove sposobnosti in pripravljenost. Ravno v tem pa je ena izmed pomembnih razlik med javno in Waldorfsko šolo, kajti v javni šoli je učni načrt temelj učiteljevega dela, iz katerega izhajajo tedenske in dnevne priprave. Učitelj v javni šoli ne more za pol leta odložiti spoznavanje črk, ker bi se mu zdelo, da večina otrok še ni dovolj zrela za učenje le-teh.

V prvem razredu otroci spoznavajo veliko pomembnih znanj z delom z delovnimi zvezki. Rešujejo naloge, ki od njih zahtevajo poznavanje različnih matematičnih pojmov (obkroži največjo žogo, pobarvaj levo drevo...), ki jih otroci včasih težko prenesejo iz resnične situacije v njihovih življenjih na neko izmišljeno v ponavadi zelo barvitih in na oko zanimivih delovnih zvezkih. Delo z delovnimi zvezki je seveda zelo pomembno, otroci se morajo naučiti prenesti svoje izkušnje na neko simbolno raven, vendar šele, ko so opravili vrsto konkretnih dejanj. Prehod iz štetja na spoznavanje simbolov – številke je za nekatere otroke težak, ne povezujejo številke s tem, kar stoji za njo, ne predstavljajo si količine, ki jo to število predstavlja.

Pri glasovnem zavedanju otroci spoznavajo glasove, sprva prvi glas v besedi, sledi zadnji glas, nato pa tudi glasove, ki so na sredi besede. Nekateri otroci imajo pri tem hude težave, saj ne zmorejo ločiti besedo na posamezne glasove in ne razumejo, kaj te naloge od njih zahtevajo.

Tako pri številskih predstavah in glasovnem zavedanju je učitelju dobrodošla pomoč kibernetična metoda (Kybernetische methode).

2. Uporaba kibernetične metode

Kibernetično izhaja iz besede kybernetes in pomeni krmarja na ladji pri starih Grkih. Pri pisanju, branju in računanju otroci vodijo (krmilijo) različne dele telesa, predvsem usta in roke. Kibernetična metoda se zato osredotoča na zavestno

krmiljenje le-teh. V središču učnega procesa je učenje skozi gibanje ob podpori različnih čutov.

2.1. Štetje in računanje

Priprava na računanje se prične že v predšolskem obdobju, ob vstopu v šolo pa pričnemo najprej z vajami štetja, ki morajo biti prav tako sistematične in se izvajati vsakodnevno, da z njimi dosežemo želeni učinek. Vaje štetja pri kibernetični metodi izvajamo ob pomoči prstov na rokah, in sicer vedno od leve proti desni. S štetjem torej pričnemo pri mezinici leve roke. Pri tem je zelo pomembno, da ima otrok primerno razvito fino motoriko prstov in orientacijo na sebi. Oboje razvijamo po kibernetični metodi že v predšolskem obdobju.

Najprej štejemo v obsegu do deset, in sicer naprej in nazaj. Za vsako število, ki ga izgovorimo, moramo premakniti točno določen prst. Prvi prehod, ki ga otroci spoznajo, ni prehod čez prvo desetico, pač pa prehod čez pet, ki je zelo dobro viden, saj se morajo pri štetju prestaviti z ene na drugo roko.

Ko otroci znajo šteti po ena, pričnemo s štetjem nazaj in naprej po korakih (po dva, tri). Zelo pomembno je, da številke, ki jih kažemo s prsti, zraven tudi izgovarjamo. Otroci najprej osvojijo štetje v prvi desetici, nato pa lahko štejemo do 20, in sicer tako, da otroci sedijo po parih ter štejejo prste na štirih rokah. V naslednji fazi se učenci seznanijo tudi z zapisom števila – simbolom.

Ko otroci osvojijo štetje s prsti, ponazarjamo števila tudi s paličicami. Paličice, ki jih povežemo v šop po deset, predstavljajo desetice, tiste, ki jih povežemo v šop po sto, pa stotice. Učenci pri pouku z njimi ponazarjajo različna števila, ki jih nato izgovorijo in zapišejo. Pomembno je, da si otroci za določeno številko predstavljajo točno določeno količino, zato največ časa posvetimo štetju paličic oziroma prstov, ob glasnem izgovarjanju številke, šele ko so predstave utrjene, lahko utrdimo zapis le-teh. Ob vajah štetja delamo še različne vaje dopolnjevanja, razčlenjevanja, dodajanja in odzemanja števil.

Na ta način otroci, seveda v višjih razredih, spoznavajo števila do sto in več. Na podoben način se učijo tudi seštevanja in odštevanja. S pomočjo preštevanja prstov in paličic utrjujejo poštevanke, delijo ter rešujejo besedilne naloge. Postopek učenja sicer traja nekoliko dlje časa, vendar je izredno učinkovit, saj se otroci naučijo računati z vsemi računskimi operacijami z razumevanjem.

Avtomatizaciji računanja s pomočjo prstov in paličic namenimo 90 odstotkov vsega časa pri pouku matematike. Učencu odvzamemo omenjene računske pripomočke, ko opazimo, da si z njimi ne pomaga več, ampak računa, ne da bi jih gledal, torej na pamet.

2.2. Branje in pisanje

Tako kot pri računanju se tudi pri učenju branja in pisanja predpriprave pričnejo že v predšolskem obdobju. Otroci s pomočjo različnih zanimivih iger raziskujejo svoja govora in spoznavajo njihov namen. Kasneje se seznanijo tudi s piktogrami, slikovnimi prikazi položajev govoril pri posameznih glasovih. Najprej se učijo izgovarjati lažje glasove, katerih piktogrami se medsebojno zelo razlikujejo, nato pa se naučijo tudi tistih glasov, ki so si glede na položaj govoril zelo podobni (npr. b in p). Črkam pri izgovoru nikoli ne dodajamo polglasnika, saj le-ta kasneje predstavlja oviro pri spajanju glasov v besede. Otroci lahko že kmalu s pomočjo piktogramov zapišejo besede, ki so nekoliko krajše in izhajajo iz besedišča, ki je otroku znano in blizu. Učitelj otrokom sestavlja besede iz piktogramov, oni pa jih nato preberejo. Pri tem glasove izgovarjajo zelo počasi, z gibi govoril pri izgovoru posameznega glasu pa nekoliko pretiravajo. To pomeni, da denimo pri izgovoru glasu "a" zelo široko odprejo usta, pri izgovoru glasu "l" pa potuje konica jezika za zgornje zobe, usta pa so tako široko odprta kot pri glasu a.

Pri učenju uporabljamo različne igre, ki naredijo učne urice zanimivejše. Otrokom lahko pripravimo nekaj piktogramov, ki predstavljajo določeno besedo in ki jih morajo otroci prebrati ter poiskati sliko, ki jo beseda označuje (npr. slika mame k piktogramu m-a-m-a).

Otroci s temi vajami zavestno vadijo gibanje govoril, spoznavajo posamezne glasove in se učijo vezanega branja ob piktogramih. Kasneje se naučijo ob piktogramih zapisovati tudi črke. Pri tem je pomembno, da glas preko piktograma povežejo s črko. V Nemčiji in Avstriji, kjer se kibernetična metoda že uporablja, je na voljo nekaj učnega materiala v obliki delovnih zvezkov, ki je prilagojen za takšen način opismenjevanja. Na voljo so tudi žigi posameznih piktogramov, ki učiteljem omogočajo hitro in preprosto sestavljanje vaj različnih težavnosti.

Kibernetična metoda pa ponuja seveda še veliko več, saj se opismenjevanje ne konča s prepoznavanjem glasov in zapisovanjem črk. Temu namreč sledi trening branja in pravilnega pisanja. Ta temelji na jasno začrtanih ciljih, ki jih mora posameznik doseči ob njegovem zaključku. Trening je zelo uspešen tudi pri starejših otrocih, saj lahko izboljša težave tako pri pisanju in branju. Izvaja se vsak dan in naj ne bi trajal več kot 10 minut. Trening se lahko izvaja v šoli ali doma.

3. Sklep

Kibernetična metoda predstavlja novost na našem območju. V šolskem letu 2006/07 sta se z njo spoznali dve šoli v Sloveniji v okviru inovacijskih projektov Zavoda za šolstvo. Za analizo rezultatov je seveda še prezgodaj, saj projekta trenutno še potekata, se pa kažejo pozitivni odzivi učiteljic, ki sta se z njo spoznali,

pa tudi otroci so navdušeni nad piktogrami in radi delajo tudi s palčkami, saj jim je ta način podajanja osnovnih znanj blizu. Kibernetična metoda izhaja iz otroka, upošteva otrokovo poznavanje svojega telesa in ga skozi podrobnejše poznavanje sebe popelje do elementarnih znanj, ki so potrebna za kasnejše uspešno nadaljevanje šolanja.

LITERATURA

1. Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2001). Lesen und Rechtschreiben. Grundlagen. Rottenburg: Rottenburger Verlag.
2. Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2002). Die Werkzeuge der Kybernetischen Methode in sechs Heften. Rottenburg: Rottenburger Verlag.
3. Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2001). Eine Einfuehrung in die Kybernetische methode. Skriptum 2001-Band 1 zum Akademielehrgang ueber die Kybernetische Methode. Klagenfurt: Pädagogischen Institut in Klagenfurt.
4. Spindler, E., Dreher, H. (1996). Rechnen lernen mit Kybernetischen Methode. Rottenburg: Rottenburger Verlag.
5. Učni načrt: Program Waldorfske šole.

Silva Škoberne (1975), profesorica defektologije, specialna pedagoginja na Osnovni šoli Prebold.
Naslov: Polzela 154, 3313 Polzela, SLO; Telefon: (+386) 03 572 20 58
E-mail: silva.skoberne@guest.arnes.si

Katja Kojnik Vengust (1980), profesorica defektologije na Osnovni šoli Glazija v Celju.
Naslov: Tumova 41, 3211 Škofja vas, SLO; Telefon: (+386) 03 490 40 26
E-mail: katja.kojnik@guest.arnes.si

Kolegialno opazovanje in ocenjevanje učnega dela

Strokovni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: kolegialno opazovanje in ocenjevanje, kooperativnost, ocenjevalni obrazci, konstruktivizem v vzgoji in izobraževanju, metakognicija

POVZETEK – Pričujejoče delo predstavlja nekaj temeljnih iztočnic kolegialnega opazovanja in ocenjevanja učnega procesa pri profesorjih v osnovni ali srednji šoli. Izobraževalni sistem deluje v intenzivnih, socialno prepletenih okoliščinah, vendar je kljub temu usmerjen izrazito individualistično, brez tesne kolaborativnosti in kooperativnosti. Pedagoški delavci se strokovno-pedagoško urijo in praktično spoznavajo z delom v razredu predvsem individualno. Vendar obstajajo tudi alternativne oblike vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa v tandemu, ocenjevanja, opazovanja učnega procesa, načrtovanja in podajanja izredno pomembne povratne informacije drugemu kolegu.

Učitelj se kot ekspert in avtonomen izvajalec pouka dnevno izpostavlja opazovanju in ocenjevanju svojega dela s strani zahtevnega občinstva učencev. Veliko večje težave pa se pojavijo pri fenomenu kolegialnega ocenjevanja, ki s svojo funkcijsko naravnostjo postavlja učitelja v nelagodno položaj. Zaradi negativnih občutkov, ki se pri tem razbohotijo, in nadaljnjega odpora do kooperativnega dela bomo v nadaljevanju predstavili korake, ki jim morata kolega/učitelj slediti na svoji konstruktivistično zasnovani poklicno-osebni poti kakovostnega razvoja.

1. Uvod

Kakovostna in konstruktivistična kolaboracija na polju vzgoje in izobraževanja prinaša izredno produktivne spremembe na področju praktičnih izkušenj, podiranja zapor kot posledice strahu, predsodkov in izoliranosti pred poučevanjem, izmenjavi idej in informacij ter nadaljnjemu optimalnemu napredovanju in izboljšavi

Professional paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: peer observation and assessment, cooperation, assessment forms, constructivism in education, metacognition

ABSTRACT – The article presents some of the essential elements of peer observation and assessment of the teaching process concerning primary and secondary school teachers. The education system functions in intensive, socially intertwined circumstances, whereby it is strictly individualistically oriented, without any close collaboration and cooperation. Teachers are being trained for their profession and learn about the work in the classroom mostly on an individual basis. There are, however, alternative methods of conducting the educational process such as the tandem form, where feedback information on assessment, observation of the teaching process, planning and teaching is provided to the teacher by his/her colleague.

Even though teachers are autonomous professionals daily exposed to the observation and assessment of their work by a very demanding student audience, they feel much more uncomfortable in the case of peer assessment. Due to the negative feelings arising in such a situation, and the resulting resistance to cooperative work, we would like to present the steps peer teachers can take to be successful on this constructively conceptualised path of quality professional and personal development.

pedagoškega dela. Bistvo interakcije in sodelovalnega dela se intenzivno odraža tako na interpersonalni kot tudi intrapersonalni ravni učiteljeve strokovne in osebne rasti.

Učitelji so v poklicni sferi drug drugemu najboljši zgled, saj najbolj poznajo prostranost svojega dela, psihofizično zahtevnost pedagoškega poklica in mnogotere potrebe vseh dejavnikov, ki so v delo povezani (Polak, 2004).

Pojem kolega/ica je v kontekstu omejen na strokovnega delavca, ki je v enakovrednem položaju kot drugi delavec, opravlja sočasne zadolžitve, ki so jima skupne in potekajo na istem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Lahko bi uporabili drugačno terminologijo, ki je pri mnogih svetovnih avtorjih osredotočena na vsestransko uporabo pojma vrstnik (Adams in sod., 2000; Harris, 2000; Gosling, 2002 itd.), vendar je ta veliko bolj uporabna na dodiplomski stopnji izobraževanja bodočih učiteljev. Pri omenjenih avtorjih se pojem pojavlja v velikih razsežnostih, ki ga glede na kontekst sočasno spreminjajo od vrstnika do kolega.

Kolegialno opazovanje in ocenjevanje bomo v nadaljevanju uporabljali za opredelitev medsebojnega prepleta in povezanosti dveh profesorjev, ki pedagoško delo opravljata na isti izobraževalni instituciji, se pri delu opazujeta, si medsebojno pomagata, se dopolnjujeta, ocenjujeta in bistveno: se učita na lastnih napakah in napakah drugega. Kolegialno opazovanje in ocenjevanje je osnovno načelo nadaljnjega profesionalnega razvoja na področju učenja in poučevanja.

Pedagoško delo, ki ga učitelji opravljajo v kolegialnem sodelovanju (tudi tako imenovano timsko delo), ima veliko prednosti, ki blagodejno vplivajo na pedagoško-psihološke vidike razvoja, socialno in osebno rast, kritično refleksijo in druge metakognitivne spretnosti, pozitivno povezanost ter podajanje dragocenih povratnih informacij o delu. Izredno pomembna je tudi oblika skupnega in koherentnega vodenja učnega procesa, ki jo imenujemo poučevanje v tandemu. Tandem je oblika skupnega nastopa, kar bi v vzgojno-izobraževalnem procesu pomenilo, da učitelja istočasno vodita učno uro, se dopolnjujeta in nadgrajujeta.

Didaktične etape in njihovo izpeljavo si razdelita ter usklajeno izpeljeta učno uro. Takšna oblika dela je izredno dobrodošla pri skupinskem delu, ko imata popolnoma razporejene skupinske naloge, zadolžitve in druge funkcije dela.

Mnogi strokovnjaki po svetu poudarjajo pomen fenomena človeških možganov, ki delujejo koherentno z družbenimi, saj so učenje, poučevanje in metakognicija integralni deli kakovostnega dela, ki temelji na komunikaciji in sodelovanju z drugimi (Erlauer, 2003, str. 135). Poleg izredno pomembne kolaborativnosti so glavni nameni opravljanja pedagoškega dela v paru naslednji:

- **Motivacijski** – samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje povzročata večjo vpletenost učitelja v celoten učni proces, zavzetost in željo po dobro opravljenem delu. Kolegialno ocenjevanje pa ocenjevalcu omogoča neponovljivo in edinstveno izkustvo, saj se na napakah ocenjevanega dodatno usposablja in uči.

- *Povratna informacija* – povratna informacija, ki jo posreduje kolega, ima večjo vrednost in je veliko bolj upoštevana pri sprejemniku informacije. Vendar mora biti le-ta pri posredovanju in oblikovanju povratne informacije pazljiv, saj mora vsebovati korake, načela in cilje, ki bodo pripomogli k daljnoročni evalvaciji in izboljšavi dela. Učitelj si pri oblikovanju smiselne in ključne povratne informacije vrednotenja dela kolega pomaga z različnimi sistemskimi oblikami obrazcev, vprašalnikov, ocenjevalnih lestvic in drugega. Povratna informacija mora biti konstruktivna in racionalna, dovolj kritična in spodbudna. Najbolje posredovana je v obliki “sendviča”, kar pomeni: pozitivno-negativno-pozitivno.
- *Opazovanje in ocenjevanje* – opazovanje in ocenjevanje kolega in njegovega dela v razredu lahko temelji na različnih vsebinskih poudarkih, ki so vnaprej izbrani s strani ocenjevanega (opazovanega). Učitelj si lahko izbere tista šibka področja, ki jih želi izboljšati, področja, kjer se sam ne zna oceniti oz. opredeliti in tiste vidike, ki so po njegovem mnenju zelo dobro izbrani, izpiljeni in učinkoviti. Z ocenjevalcem lahko sestavi lestvico z vsemi ocenjevanimi elementi ali pa si ocenjevalec samostojno izbere določen vidik, etapo, spretnosti in podobno, ki jo bo v učnem procesu ocenjeval.
- *Diskusija in skupno reševanje nevrtačnih točk* – pri sodelovalnem poklicnem delu učitelja/kolega ne preneha: debatirata; odkrivata problematične točke s pomočjo ocenjevalnih listov in povratne informacije; se dopolnjujeta; iščeta rešitve; poglobljata svoja znanja, spretnosti in obzorja pedagoškega dela; razvijata občutek pripadnosti, enakovrednosti in si predvsem stojita ob strani ter se podpirata.

2. Kolegialno opazovanje pedagoškega dela

2.1. Predpriprava na kolegialno opazovanje

Predpriprava mora potekati v ozračju, kjer si kolega medsebojno zaupata, se cenita in spoštujeta. V takšnem duhu bo tudi povratna informacija konstruktivna, odkritosrčna in razvojno usmerjena. V pedagoškem praktičnem usposabljanju po svetu so učiteljem na voljo različne alternativne oblike kolegialnega opazovanja, kot:

- *opazovanje v trojici* – skupine s tremi opazovalci, kjer vsak opazuje določen vsebinski, metodološko-didaktični vidik, povratna informacija je posredovana individualno in skupinsko;
- *skupinsko opazovanje* – izpeljava je možna v večjih predavalnicah (čeprav ni priporočljivo za nastopajočega in učence);
- *opazovanje v notranjem krogu (notranji nastopajoči in opazovalci)* – učitelja opazujeta kolegi iste stroke;
- *zunanj opazovalci* – učitelja poleg kolega opazuje še nekdo drug iz različnega strokovnega polja (Harris, 2000).

V našem primeru bomo osredotočeni zgolj na dvojiško opravljanje pedagoškega opazovanja in ocenjevanja.

2.2. Pogovor pred neposrednim opazovanjem

Pogovor je bistven korak predpriprave na opazovanje, saj vzpostavlja ravno-vesje med pričakovani nastopajočega učitelja in kolega opazovalca. Pogovor zagotavlja nadaljnji uspeh in razvoj vzgojno-izobraževalnega izkustva. Bistveno je, da si medsebojno zaupata, se podpirata in odpravljata ovire, ki se pojavijo pred samim učnim nastopom.

Pogovor pred nastopom učitelja naj bi zajel naslednja področja: pregled učne priprave, ciljev, oblik in metod dela; aktivnosti in zadolžitve učencev; potek opazovanja in opazovanih elementov (osredotočenost na celotno izpeljavo učnega procesa ali na določene izseke, osredotočenost na učence in učno vzdušje v razredu ipd.); razporeditev prostora, kjer bo opazovalec nemoteno opazoval; določitev ure in prostora, kjer bo potekalo posredovanje povratne informacije in analize dela; problemi, vprašanja in druge težave, ki jih ima kolega v zvezi z učno uro in učenci; specifična področja, ki jih želi nastopajoči izpostaviti oziroma izbor ocenjevalnega obrazca (verbalna, neverbalna komunikacija, didaktično-metodični elementi itd.). Pomembna je tudi analiza ciljev opazovanja in ocenjevanja ter oblikovanje osnovnih pravil, ki morajo zadovoljevati potrebe in stališča obeh kolegov.

2.3. Opazovanje učnega procesa: metode in ocenjevalni obrazci

Kritičnost opazovanja se začne že pri samoocenjevanju in samoevalvaciji nastopajočega učitelja. Opazovalca si pri ocenjevanju pomagata z vnaprej pripravljenimi obrazci, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju. Opazovalec mora biti pri svojem početju diskreten in diplomatski. Učnega procesa ne sme ovirati in motiti, zato je najbolje, da sedi odmaknjeno od drugih učencev. Najbolje je, da sledi ocenjevalnemu obrazcu in si ob tem zapisuje krajše povzetke, ki bodo služili kot vir konstruktivne povratne informacije. Zapiski se morajo nanašati predvsem na kolega, ki poučuje, in opazovane elemente, ne pa na vsebinsko zasnovanost učne ure.

Kolegialno in mentorsko opazovanje je lahko osredotočeno na:

- vodenje učno-vzgojnega procesa z vsemi didaktičnimi etapami,
- realizacijo učne priprave,
- uvodni in zaključni del učnega procesa (uvodna motivacija, ustreznost predstavitev in uvajanja v učno uro, ustreznost zaključka ipd.),
- pestrost uporabe metod in oblik dela (pravilna uporaba in kombinacija, prehodi, ustreznost, primernost uporabe),
- tempo podajanja in ustreznost učne snovi,

- ☐ upoštevanje razlik med učenci in prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami,
- ☐ prilagajanje pouka učencem,
- ☐ intelektualne stimulacije (izzivi, tehnike in strategije razvijanja ustvarjalnega mišljenja),
- ☐ aktivnost učencev (možnost vključevanja v učni proces, spodbujanje, alternativni in motivacijski pristopi, raziskovalna vprašanja in problemske situacije),
- ☐ motiviranje, ponavljanje, preverjanje znanja,
- ☐ pravilno uporabo in pestrost učnih sredstev ter uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije,
- ☐ komunikacijo v razredu in vzpostavljanje pozitivnega učnega okolja,
- ☐ učiteljevo neverbalno komunikacijo in veliko drugega.

Na podlagi zapisanih elementov, ki jih lahko kolega opazuje, si z vnaprejšnjim dogovorom nastopajoči samostojno izbere tiste, o katerih želi povratno informacijo, ali pa opazuje kot izkušen praktik ocenjuje vse. Menimo, da je najbolje, če kolega opazuje in ocenjuje določene elemente (po izboru nastopajočega) in ne celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V ta namen ima pripravljene različne ocenjevalne obrazce.

2.4. Ocenjevalni obrazci

V nadaljevanju bomo predstavili različne obrazce za kolegialno ocenjevanje, ki jih lahko pripravi specialni didaktik, nastopajoči učitelj, oba učitelja ali pa razredni oziroma predmetni aktiv učiteljev.

Obrazec lahko prilagodimo glede na želje nastopajočega kolega ali priporočila drugih strokovno-pedagoških delavcev.

Prikazan obrazec (tabela 1) za opazovanje besedne in nebesedne komunikacije smo izpostavili zaradi narave učiteljevih komunikacijskih spretnosti, ki so pri tem delu nepogrešljive in imajo izredno pozitivne učinke tudi na širših področjih sodelovanja s starši in kolegi. Timski pouk postaja namreč vse pomembnejši pri vzpostavljanju produktivnega sodelovanja med učitelji (Marentič Požarnik, 2000, str. 231).

Naslednji obrazec (tabela 2), ki ga bomo predstavili, se nanaša na eno najbolj problematičnih točk šolskega sistema, kjer so učitelji ostali brez potrebnih pooblastil in avtoritete. Vzdrževanje discipline zahteva praktične izkušnje in znanja, ki pa jih predvsem učitelj – začetnik zagotovo nima. Ravno zaradi tega je toliko pomembneje slediti razvoju tistih ključnih sposobnosti, ki jih na podlagi teoretičnega znanja ni mogoče popolnoma realizirati.

Tabela 1: Primer obrazca za opazovanje besedne in nebesedne komunikacije v razredu.

Značilnosti verbalnega in neverbalnega nastopa	1 slabo, neizrazito	3 srednje	5 zelo dobro
Govor je bil glasen.			
Govor je bil jasen in razumljiv.			
Intonacija glasu je bila primerna.			
Pravilna izgovorjava in raba slovenskega jezika.			
Intonacija glasu se je ob pomembnejših vsebinskih poudarkih spremenila.			
Bistva in ključne pojme je učitelj glasneje ponovil.			
Pozornost je posvečal učenčevim odgovorom, pripombam, vprašanjem ipd.			
Učitelj je miselno aktiviral učence.			
Drža učitelja je samozavestna in sproščena.			
Učitelj je med razlago stal pred učenci.			
Med samostojno aktivnostjo učencev je hodil po razredu.			
Roke je imel sproščeno ob telesu, pri ponazarjanju ključnih elementov razlage je to počel tudi z rokami.			
Učitelj je navezoval očesni stik.			
Mimika obraza je bila raznolika in razgibana glede na dane situacije.			
Pri pomoči učencu, preusmerjanju pozornosti, opozoritvi ipd. je vzpostavil telesni dotik.			
Učitelj je bil primerno urejen.			
Besedna in nebesedna komunikacija sta bili usklajeni.			

Primer ocenjevalnega obrazca lahko po predhodnem dogovoru popolnoma prilagodimo okoliščinam in učencem v razredu.

Pri tem je smiselno, da opazuje kolega ob vsaki opazki (negativni ali pozitivni) zapiše: reakcijo učitelja/kolega, učinke reakcije, svoje alternativne rešitve.

Po končani učni uri oziroma ob koncu delovnika se pri podajanju povratne informacije in evalvaciji dela skupaj pogovorita o vseh vidikih (opazovanih, smiselnih, alternativnih, izpeljanih in možnih), s katerimi bi učitelj lahko rešil nastalo

situacijo v razredu. Obrazec je pomemben tudi za opazovalca in njegovo nadaljnje pojmovanje vloge učitelja kot vzdrževalca discipline v razredu.

Tabela 2: Primer obrazca za opazovanje učiteljevega vzdrževanja discipline v razredu

<i>Vzdrževanje discipline v razredu</i>	<i>1 slabo, neizrazito</i>	<i>3 srednje</i>	<i>5 zelo dobro</i>
Učitelj je na začetku ure postavil jasna pravila.			
Učenca, ki je klepetal, je v trenutku primerno opozoril.			
Moteče učence je umirjal in opozarjal z očesnim stikom.			
Motečim učencem se je približal in vzpostavil telesni stik.			
Učitelj je pogosto uporabil instinktivni krik: "Tišina!"			
Vprašanja je naslavljal na učence, ki niso bili pozorni.			
Učitelj ima razvit občutek stalne prisotnosti v razredu oz. t.i. "oči na hrbtu".			
Pri motečem dogajanju v razredu je spremenil tempo in aktivnosti dela.			
Učitelj se ni pustil zavesti provokacijam in pripombam, ki so zmotile njegovo delo.			
Učitelj je zahteven in hkrati vzpostavlja topel odnos z učenci.			
Učitelj se nepričakovano in neutemeljeno razjezi.			
Učitelj je neustrezno vedenje preprečil, preden se je le-to razvilo v incident.			
Učitelj se na pripombe odziva nepotrpežljivo.			
Učitelj pravilno uporablja "Jaz" izjave (osebna čustva in izjave v 1. os. ed.)			

Ob prvem stiku je od učitelja odvisno, kako bo učencem sporočil svoja pričakovanja, odnos do njih, kako bo predstavil sebe in svoje delo ter vzpostavil dobre, pozitivne in predvsem sodelovalne medosebne odnose. S tem, ko učitelj vzpostavi dober odnos z učenci, lahko prične s kakovostnim delom v razredu.

Obrazec je usmerjen k enakovredni obravnavi vseh učencev in vzpostavljanju zaupnega, prijateljsko naravnega in spodbudnega okolja, kjer bo učitelj pozoren na potrebe in pričakovanja slehernega učenca.

Tabela 3: Primer obrazec za opazovanje učiteljeve interakcije z učenci v razredu

<i>Interakcija učitelj – učenec</i>	<i>1 slabo, neizrazito</i>	<i>3 srednje</i>	<i>5 zelo dobro</i>
Vsakega učenca kliče po imenu, ki ga pravilno izgovarja.			
Učitelj je do učencev odprt, spoštljiv in dosleden.			
Učitelj kaže interes za učence in njihove potrebe.			
Učitelj izkoreninja diskriminatorna nagnjenja učencev in se izogiba diskriminatorni tipizaciji.			
Spodbuja diskusijo in skupinsko reševanje problemov.			
Spodbuja učenčevo aktivnost in vpletenost v učni proces.			
Z vprašanji spremlja in preverja učenčevo razumevanje ter napredovanje.			
Na učenčeva vprašanja in ideje se odziva pozitivno in jih ne zavrača.			
Učitelj je sprejemljiv tudi za nesmiselna vprašanja.			
Odziva se na nebesedne namige učenca, ki se odražajo v obliki zmede, nerazumevanja in težav.			
Tempo prilagaja učencem in njihovim potrebam.			
Učencem dopušča dovolj časa za zapisovanje.			
Učence ustrezno motivira in spodbuja k iskanju netipičnih rešitev.			
Uporablja tehnike in strategije reševanja problemov in ustvarjalnega mišljenja.			
Pri nerazumevanju razlage le-to ponovno obrazloži in preveri, ali učenci razumejo.			
Učitelj se prilagaja željam učencev in posledično spreminja aktivnosti, metode in oblike dela.			
Učitelj upošteva vse učence, vendar se jim ne podreja.			
Učencem pomaga razkriti čustva in pri tem ne zanemari svojih.			

Naslednji primer obrazca (tabela 4) je uporaben pri metakogniciji in zaključnem ocenjevanju ter povzemanju splošno-specifičnih ugotovitev učitelja opazovalca/ocenjevalca.

Tabela 4: Obrazec splošnih vtisov in spoznanj učnega nastopa kolega

1. Učni proces je bil izveden skladno z učno pripravo. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
2. Učni cilji so bili doseženi. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
3. Učitelj je bil pozoren na potrebe učencev in jim pri tem ustrezno pomagal. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
4. Učenci so bili aktivno vpleteni v učni proces. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
5. Učitelj je pri svojem delu ustrezno kombiniral različne metode in oblike dela. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
6. Redno in pravilno je uporabljal različne učne pripomočke in avdiovizualna sredstva. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
7. Spodbujal je učenčevo izražanje, ustvarjalno mišljenje in kritično razmišljanje. (se ne strinjam) 1 2 3 4 5 (popolnoma se strinjam)
8. Izredno dobro razvita področja kolega so naslednja: – osebnostna: – pedagoško-psihološka: – strokovna – organizacijska: – drugo:
9. Področja, kjer ima kolega še veliko težav, so naslednja:
10. Priporočal bi mu/ji naslednje:
11. Splošna ocena nastopa: Obrazložitev:
12. Specifična priporočila (literatura, drugo gradivo ipd.), ki bi pripomogla k izboljšanju kolegovga poučevanja:
13. Spoznanja, ki jih bom vnesel v svoje delo:
14. Kritične točke, ki zahtevajo holističen pristop pri spreminjanju svojega načina dela in prepričanj, so:

Takšna in drugačna vprašanja so dobrodošla informacija učitelju, ki je učno uro izpeljal, in tistemu, ki je pouk opazoval. Oba se namreč učita na podlagi lastnih in tujih napak.

Opazovalca sili kritičen razmislek z analizo k samorefleksiji o svojem načinu dela in uvedbi novih sprememb za izboljšavo le-tega. Povratna informacija, ki jo dobi nastopajoči s strani kolega, pa ga usmerja k iskanju in prepoznavanju šibkih točk ter k samostojnemu iskanju rešitev vzgojno-izobraževalnega dela.

2.5. Povratna informacija

Po končanem opazovanju učnega procesa in poučevanja sledi sestanek. V prejšnjem poglavju smo predstavili primere ocenjevalnih obrazcev, pri katerih so v ospredju drugi (manj opazovani) elementi vzgojno-izobraževalnega dela, ki jih na dnevnem sestanku oba akterja ustrezno analizirata in evalvirata.

Temeljno pravilo pri analizi dela je samoocenjevanje oziroma učiteljeva samorefleksija o opravljenem delu. Pri tem si lahko pomaga z različnimi vnaprej pripravljenimi vprašanji ali mu le-te postavlja kolega:

- ☐ Ali sem bil na poučevanje dobro pripravljen? Sem dobro povezoval vsebinske sklope in pri tem uresničeval zastavljene učne cilje? Je bila razlaga razumljiva, jasna in nazorna?
- ☐ So bili prehodi med didaktičnimi etapami dobro izpeljani? Sem pozabil, izpustil kakšno pomembno aktivnost, etapo, ključni poudarek?
- ☐ Sem bil uspešen pri izbiri različnih metod in oblik dela? Sem uporabil preveč ali premalo učnih sredstev?
- ☐ Katere so tri najpomembnejše sledi, ki sem jih pustil učencem po končanem učnem procesu? Katera nova spoznanja so učenci osvojili? Ali sem jim poleg znanja posredoval še kaj drugega?
- ☐ Ali sem uspešno pritegnil učence k delu, sodelovanju in aktivnosti? So bili pristopi motiviranja učencev uspešni?
- ☐ Kaj sem storil napačno? Kaj mi pri poučevanju ni bilo všeč oziroma se ni izšlo? Kaj mi je uspelo oziroma na kaj sem ponosen?
- ☐ Kaj bom pri naslednjem učnem nastopu zagotovo spremenil? Itd.

Nanizali smo nekaj ključnih vprašanj, na katera mora po končani praktični izkušnji poučevanja odgovoriti nastopajoči učitelj. Lastnemu premisleku sledi razgovor z opazovalcem ter težko pričakovana povratna informacija. Pri tem moramo biti pozorni, v kakšni obliki jo bomo podali, saj lahko ob nepravilni uporabi povzroči negativne dolgotrajne posledice.

Kakovostna in konstruktivna povratna informacija mora vsebovati naslednje karakteristike:

- povratna informacija mora biti odkritosrčna in osebna,
- povratna informacija mora biti deskriptivna (opisna) ali ustna ter individualno naravnana na ocenjevanega,
- povratna informacija mora biti specifična in ne splošna,
- osredotočenost povratne informacije mora biti na določeno obnašanje in situacijo, ne pa osebo,
- vključevati mora potrebe in želje tistega, ki jo daje in tistega, ki prejema,
- bistvo povratne informacije ni žaljenje in povzročanje slabega občutka prejemniku, temveč pomoč,
- ocenjevanemu mora dopuščati obrazložitev izkušnje, čustev in drugih občutkov,
- osvetliti mora kritične točke nastopa, brez obsojanja in podcenjevanja z možnostjo učiteljevega "zagovora" oziroma razlage in skupnega iskanja rešitev,
- vsebovati mora smeri in priporočila, ki bi lahko privedla do izboljšanja,
- ustrezen čas podajanja povratne informacije (najbolje takoj po učnem nastopu),
- podane informacije morajo biti v določenih količinskih omejitvah, da jih bo lahko nastopajoči intenzivneje analiziral in iskal rešitve. Preveč informacij ga lahko zmede,
- biti mora pozitivno in motivacijsko naravnana, saj je povratna informacija ključnega pomena za nadaljnje veselje do dela, izpopolnjevanje in poklicno rast.

S povratno informacijo dobijo učitelji elan za nadaljnje delo, poleg tega pa jim spoznanje, ki ga dobijo s strani kolega, daje upanje, da obstaja nekdo, ki jih razume, bodri, spodbuja in jim pomaga. Kolega skupno analizirata učni proces, prednosti in pomanjkljivosti ter evalvirata opravljen učni nastop. Skupno iščeta možne rešitve in smernice, po katerih bo potekalo njuno nadaljnje delo.

Kolegialno opazovanje in ocenjevanje v simbolnem smislu ponazarja izgrajevanje trdnega ogrodja, ki bo omogočalo uspešen trajnostni razvoj na področju učenja in poučevanja. Diskusija med enakovrednima partnerjema namreč zagotavlja razvoj samorefleksije, prepoznavanja in vrednotenja pedagoškega dela, podpira alternativne in inovativne pristope, omogoča nenehno raziskovanje področja poučevanja in zagotavlja zadostitev vsem potrebam učitelja.

3. Sklep

Opazovanje učnega procesa je del učiteljevega poklicnega razvoja in osebne rasti. Izpopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje je namreč možno le na podlagi analize trenutnega stanja, kakovostne povratne informacije, ki odkriva pozitivne in negativne točke našega delovanja, ter nadaljnega iskanja rešitev za izboljšanje dela. Pri tem pa vsakdo potrebuje partnerja, ki mu zaupa in s katerim si utira poklicno pot.

Navajanje učiteljev na kolegialno ocenjevanje in sodelovalno opravljanje pedagoškega dela je pomembno iz več vidikov, predvsem pa iz tega, da učitelji koherentno spremljajo delo eksperta in svojega poklicnega kolega. S pripombami, nasveti in pomočjo si v takšnih okoliščinah lahko pomagajo, so si za zgled in motivacija za izboljšanje svojega dela.

Oblika sodelovalnega in hkrati kritičnega pristopa pri delu je bogata in pomembna popotnica za nadaljnje vseživljenjsko izobraževanje, saj odpira nove poglede na načela kolaboracije, povezovanja, medsebojne pomoči in skupnega strokovnega razvoja.

Tradicionalna zakoreninjenost našega šolsko-kolektivnega delovanja, bolesta konkurenčnost, zavist in ideološka usmerjenost po samozadostnosti in izoliranosti v poklicni sferi zastirajo in onemogočajo razvoj kakovostnega poučevanja in optimalnega poklicno-personalnega razvoja slovenskega učitelja.

Z uvajanjem takšnih oblik praktičnega usposabljanja, spopolnjevanja in kolegialnega sodelovanja bomo dosegli, da bo v prihodnosti prišlo do težko pričakovanih premikov na področju kakovostne in intenzivne kolaboracije med nosilci vzgojno-izobraževalnega dela.

LITERATURA

1. Adams, J., Marley, R., Slater, T., Swanson, E. (2000). Model Guidelines for Indepth Assessment of Teaching. www.brookes.ac.uk. (oktober, 2006).
2. Erlauer, L. (2003). The Brain-Compatible Classroom. Using What We Know About Learning to Improve Teaching. Alexandria, USA: ASCD.
3. Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching. London: LTSN Generic Centre, Learning and Teaching Support Network. www.heacademy.ac.uk/resources/guides. (oktober, 2006).
4. Harris, B. (2000). Planning for Peer observation of learning and teaching. London: LTSN Generic Centre, Learning and Teaching Support Network. www.escalate.ac.uk/resources/peerobservation. (oktober, 2006).
5. Marentič Požarnik B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
6. Phillips, R. (2002). Reflective Teaching of History 11-18. London: Continuum.
7. Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: konstruktivizem in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 569-582.

Mojca Kukanja (1980), študentka podiplomskega študija didaktike zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Hrvatnova ulica 17, 6280 Ankaran, SLO; Telefon: (+386) 05 652 83 10

E-mail: mojca.kukanja@siol.net