

IZDAJATELJI:

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

UREDNIŠKI ODBOR:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Peter Štefančič

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

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

Izhajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

2007 letnik 22

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Marija Javornik Krečič, dr. Milena Ivanuš Grmek, dr. Karmen Kolenc Kolnik, mag. Eva Konečnik Kotnik	3	POMEN MENTORSTVA V ČASU DODIPLOMSKEGA IZOBRAŽEVANJA IN MENTORJEVE KOMPETENCE
Dr. Andreja Drobnič Vidic	13	VRSTE PROBLEMOV PRI PROBLEMSKO ZASNOVANEM ŠTUDIJU
Mag. Andrej Šorgo	28	POMEN LABORATORIJSKEGA DELA PRI POUKU BIOLOGIJE
Mag. Klemen Prah, dr. Karmen Kolenc Kolnik	38	DIDAKTIČNA ANALIZA UČENJA NA PROSTEM NA PRIMERU VODNE UČNE POTI V POREČJU SOTLE
Mag. Janja Batič	53	UPORABA UČNIH MEDIJEV PRI POUČEVANJU PROSTORSKEGA OBLIKOVANJA PRI LIKOVNI VZGOJI
Dr. Vlasta Zabukovec, dr. Metod Resman, Maja Furlan	63	BIBLIOSVETOVANJE (BIBLIOTERAPIJA) V ŠOLI
Dr. Zlatka Cugmas, Tanja Horvat Bojan Kovačič	78	SAMOPODOBA NADARJENIH UČENCEV
Mateja Gorše	89	STALIŠČA UČITELJEV O GLASBENI TALENTIRANOSTI
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec	103	VLOGA IN POMEN UČITELJEV PRI ODKRIVANJU NADARJENIH UČENCEV
Lucija Čevnik, dr. Andrej Fištravec	114	RAZLOGI ZA IZBIRO POKLICA VZGOJITELJICA PREDŠOLSKIH OTROK
Simon Dragšič	127	VPLIV ETNIČNE/RASNE PRIPADNOSTI NA TELESNO SAMOPODOBO, PREDSTAVO O IDEALNEM TELESU TER TELESNO TEŽO
Katarina Pucelj	145	UČENJE TUJEGA JEZIKA V PRVI TRIADI
Anica Čepin	149	NOVI MEDIJI IN RAZVOJ ŠTUDIJA NA DALJAVO
Nataša Trampuš	163	O POSLUŠANJU
Mag. Barbara Turinek	169	ALPSKO SMUČANJE OTROK S CEREBRALNO PARALIZO
	181	VPLIV POKLICA IN DRUŽBENIH DEJAVNIKOV NA SOCIALNI STATUS BREZPOSELNEGA V DRUŽBI

Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence

CONTENTS

Marija Javornik Krečič, PhD, Milena Ivanuš Grmek, PhD, Karmen Kolenc Kolnik, PhD, Eva Konečnik Kotnik, MA	3	SIGNIFICANCE OF MENTORSHIP IN UNDERGRADUATE EDUCATION AND MENTOR COMPETENCES
Andreja Drobnič Vidic, PhD	13	TYPES OF PROBLEMS IN PROBLEM-BASED LEARNING
Andrej Šorgo, MA	28	MEANING OF LABORATORY WORK IN BIOLOGY CLASSES
Klemen Prah, MA, Karmen Kolenc Kolnik, PhD	38	DIDACTIC ANALYSIS OF OUTDOOR LEARNING BASED ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL WATER TRAIL IN THE SOTLA RIVER BASIN
Janja Batič, MA	53	TEACHING MEDIA IN SPATIAL DESIGN AS PART OF ART EDUCATION
Vlasta Zabukovec, PhD, Metod Resman, PhD, Maja Furlan	63	BIBLIOCOUNSELING (BIBLIOTHERAPY) IN SCHOOL
Zlatka Cugmas, PhD, Tanja Horvat	78	SELF-IMAGE OF GIFTED AND TALENTED PUPILS
Bojan Kovačič	89	MUSICAL TALENT AND VIEWS OF THE CLASS TEACHERS
Mateja Gorše	103	ROLE AND MEANING OF TEACHERS IN IDENTIFYING GIFTED AND TALENTED PUPILS
Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD	114	REASONS FOR CHOOSING THE PROFESSION OF A PRESCHOOL TEACHER
Lucija Čevnik, Andrej Fištravec, PhD	127	INFLUENCE OF ETHNICAL AND RACIAL BELONGING ON BODY IMAGE
Simon Dragšič	145	FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE FIRST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOLING
Katarina Pucelj	149	NEW MEDIA AND THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING
Anica Čepin	163	ABOUT LISTENING
Nataša Trampuš	169	ALPINE SKIING FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
Barbara Turinek, MA	181	INFLUENCE OF PROFESSIONAL AND SOCIAL ELEMENTS ON THE SOCIAL STATUS OF UNEMPLOYED

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3

DESKRIPTORJI: učitelj, mentorstvo, kompetence mentorja

POVZETEK – Avtorice v prvem delu izpostavijo pomembnost mentorjeve vloge v času dodiplomskega izobraževanja. S svojo vlogo mentor najbolj neposredno vpliva na razvoj bodočega učitelja, saj je ob njem na vseh stopnjah njegovega učenja. Mentor – razmišljajoči praktik – je odgovoren za ustvarjanje učnih možnosti, v katerih študent (bodoči učitelj) kritično išče ter ustvarjalno razvija svoj profesionalni nastop ter na podlagi lastnih pedagoških izkušenj razširja in pogloblja svoje teoretično znanje. V drugem delu avtorice predstavijo rezultate empirične raziskave, ki dajejo vpogled v razmišljanje mentorjev na eni in univerzitetnih učiteljev na drugi strani o tem, kakšno znanje, zmožnosti oziroma kompetence potrebuje učitelj mentor.

Author review

UDC 37.011.3

DESCRIPTORS: teacher, mentorship, competences of mentor

ABSTRACT – In the first part of the article, the authors expose the significance of the mentor's role in undergraduate education. Being present in all educational phases, the mentor has the most direct influence on the development of the future teacher. The mentor, a thoughtful practitioner, is responsible for creating new learning opportunities, which enable the students (future teachers) to critically search for and creatively develop their professional efficacy, while broadening and deepening their theoretical knowledge through personal teaching experiences. The second part presents the results of an empirical research, which elucidates the opinions of mentors and university teachers about the nature of knowledge, capabilities and competences required of a teacher – mentor.

1. Uvod

Hkrati z nenehnimi družbenimi, političnimi, kulturnimi spremembami se spreminja tudi vloga šole in s tem vloga in položaj učitelja. Nove okoliščine zahtevajo od učitelja višjo stopnjo profesionalnosti, zato se vse bolj poudarja pomen *učiteljeve profesionalne rasti* (Lang, 1999; Cochran Smith, 2000; Campbell, McNamara, Gilroy, 2004; Marentič Požarnik, 1993a, 1993b, 2000). Velika pozornost se namenja zlasti vidiku "notranjega" učiteljevega profesionalnega razvoja oziroma zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in akciji.

Govorimo o novem profesionalizmu (Niemi, Kohonen, 1995), ki predstavlja klic k celostnemu razvoju učitelja in k novi kulturi izobraževanja učiteljev, v kateri bodo povezane in prepletene vse tri ravni učiteljevega učenja: (1) pridobivanje

novega znanja o predmetu in o tem, kako ga poučevati; (2) razvijanje pedagoških spretnosti in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem in samoevalvacijo; (3) spreminjanje osebnosti v povezavi s spreminjanjem interakcij z učenci in spreminjanjem prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem.

Glede na to dobivajo vse pomembnejšo vlogo mentorji (Blom, 2000; Cvetek, 2003; Bizjak, 2004), ki so sicer že od nekdaj predstavljali sestavino izobraževanja učiteljev, vendar se danes njihova vloga ob sodobnih spremembah v filozofiji in zasnovi izobraževanja učiteljev kot razmišljajočih praktikov precej spreminja. B. Marentič Požarnik (2006, str. 46) govori o kognitivnem zasuku: mentor ni več le izkušen učitelj, ki ponazarja dober pouk ter z nasveti pomaga študentu – bodočemu učitelju, temveč v sodelovanju s fakultetnimi učitelji usposablja študenta, da bo na podlagi razmisleka o svojih praktičnih izkušnjah pretresal in spreminjal tako svoja ustaljena pojmovanja kot tudi ravnanja (prav tam, gl. tudi Hollinsworth, 1988, 1989, 1992 v Kagan, 1992).

Fish (Jurišević, 2000) loči dva pogleda na mentorstvo. Prvi je tehnično-racionalni pogled na poučevanje, kjer je študentova naloga obvladovanje posameznih spretnosti poučevanja, ki jih pridobi z opazovanjem mentorja. Ta mu pri tem svetuje in ga ocenjuje. Drugi pogled, ki ga avtorica (prav tam) imenuje "umetnost profesije", temelji na modelu razmišljajoče prakse. Mentor – razmišljajoči praktik – je odgovoren za ustvarjanje učnih možnosti, v katerih študent (bodoči učitelj) brez strahu pred napakami kritično išče ter ustvarjalno razvija svoj profesionalni nastop ter na podlagi lastnih pedagoških izkušenj razširja in pogloblja svoje teoretično znanje. Študent in mentor tako sovplivata drug na drugega, strokovno rasteta in se medsebojno bogatita.

Vprašanje, kako študenti dojemajo svojega mentorja, bi zato bilo pomembno podrobneje analizirati in raziskati. Poklicne biografije učiteljic v raziskavi M. Javornik Krečič (2006) so na primer razkrile, da so učiteljice svoje mentorje med praktičnim usposabljanjem v času dodiplomskega usposabljanja in pripravištva največkrat dojemale kot izkušenega učitelja, ki ga je moč neposredno posnemati. Če ponazorimo z besedami ene od učiteljic: "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*." (Javornik Krečič, 2006) Tudi raziskave Evansa (1986) ugotavljajo, da študenti in 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). Takšna pričakovanja študentov, po katerih želijo ti predvsem

posnemati ravnanje svojega mentorja (torej t.i. vajeniški model), pa po mnenju Zeichnerja in Listona (1987) predstavljajo oviro za njihov profesionalni razvoj.

Kot izpostavlja B. Marentič Požarnik (2006), je pomembno, da je mentorjeva vloga večplastna in predpostavlja tudi produktivno razreševanje cele vrste dilem (npr. dilema med večjo in manjšo direktivnostjo, med čustveno podporo študentu in izzivanju k spremembami...), postavlja pa se vprašanje, kakšno znanje, zmožnosti, kompetence mentor za to potrebuje. Odgovor bodo nakazali rezultati empirične raziskave v nadaljevanju razprave.

2. Opredelitev problema in metodologija empirične raziskave

Mentor ima torej pri spodbujanju profesionalnega razvoja študenta (bodočega učitelja) in učitelja pomembno vlogo. 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, ki naj bi jih imel mentor, ki vodi študenta v času opravljanja pedagoške prakse.

Osnovno raziskovalno vprašanje raziskave je bilo: kakšne kompetence potrebuje učitelj mentor po presoji univerzitetnih učiteljev in učiteljev mentorjev samih.

2.1. Raziskovalna metoda

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

2.2. Opis vzorca

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 vzorec smo zajeli pedagoške fakultete v Mariboru, Ljubljani, Kopru in filozofsko fakulteto v Ljubljani, nismo pa zajeli drugih fakultet, ki prav tako omogočajo pedagoške smeri študija.

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 tako predmetnih didaktik (37) kot tudi različnih strokovnih predmetov (57). Zaradi premajhnega vzorca posameznih skupin 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*).

2.3. 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.

400 anketnih vprašalnikov smo 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.

Anketni vprašalnik je strukturiran iz sklopa (18) petstopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic, kjer smo anketirance spraševali po pomembnosti posamezne kompetence učitelja mentorja.

Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pregledom strokovnjakov za njegovo vsebinsko in oblikovno stran ter z upoštevanjem ugotovitve sondažnega preizkusa (izvedenega aprila 2006). Na sondažni uporabi, natančnih navodilih in enopomenskih vprašanjih sloni *zanesljivost* vprašalnika. *Objektivnost* pa je bila zagotovljena z izvedbo anketiranja brez prisotnosti nosilcev raziskave ter z možnostjo objektivnega razbiranja odgovorov.

2.4. Obdelava podatkov

Najprej smo podatke ocenjevalnih lestvic ponderirali: 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 na ravni inferenčne statistike s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Uporabili smo Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med visokošolskimi učitelji in učitelji mentorji.

3. Rezultati z razpravo

Rezultati so urejeni v preglednici. Statistično značilne razlike med skupinami smo prikazali s poševnim tiskom.

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik med univerzitetnimi učitelji in mentorji po presojanju pomembnosti posamezne kompetence mentorja

<i>Mentor naj bi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečni rangi</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
poznal kompetence, ki naj bi jih študenti dosegli pri praktičnem usposabljanju na poklic	uni 94 mentorji 137	140,80 98,99	-5,071	0,000
povezal različne situacije, ki se dogodijo na pedagoški praksi, z ustreznimi spoznanji na pedagoškem področju	uni 94 mentorji 137	115,24 116,52	-0,158	0,874
znal razmerja med teorijo in prakso razjasnjevati študentom	uni 94 mentorji 137	98,03 128,33	-3,961	0,000
upošteval individualiziran pristop k študentu	uni 94 mentorji 137	119,22 113,79	-0,690	0,490
ovrednotil izvedbo praktičnega pedagoškega programa	uni 94 mentorji 137	98,86 127,76	-3,774	0,000
zagotavljal stalno povratno informacijo študentu (bodočemu učitelju) o njegovem napredku in usposobljenosti	uni 94 mentorji 137	117,09 115,26	-0,245	0,806
oblikoval kriterije vrednotenja učnih nastopov in jih prepoznaval pri opazovanju nastopov	uni 94 mentorji 137	91,51 132,81	-5,323	0,000
študentom zagotavljal vpogled v predvidene in načrtovane dejavnosti na šoli	uni 94 mentorji 137	80,19 140,57	-7,249	0,000
spodbujal študente k refleksiji o lastnih izkušnjah	uni 94 mentorji 137	117,47 114,99	-0,332	0,740
spodbujal študente k ocenjevanju svoje usposobljenosti za delo učitelja	uni 94 mentorji 137	103,73 124,42	-2,713	0,007
se znal živeti v vlogo študenta (bodočega učitelja)	uni 94 mentorji 137	105,77 123,02	-2,111	0,035
poznal systemske in vsebinske novosti na področju šolstva	uni 94 mentorji 137	99,26 127,49	-3,406	0,001
pridobival in ohranjal znanje in spretnosti, ki se nanašajo na njegovo lastno disciplino	uni 94 mentorji 137	115,29 116,49	-0,154	0,878
povezoval vsebino lastne discipline z elementi drugih disciplin	uni 94 mentorji 137	100,29 126,78	-3,240	0,001
sposoben delovanja v različnih timih	uni 94 mentorji 137	104,40 123,96	-2,391	0,017
kritično premišljeval o svojem pedagoškem pristopu, odnosih s kolegi, študenti (bodočimi učitelji)	uni 94 mentorji 137	104,03 124,21	-2,689	0,007
uporabljal učno tehnologijo pri pouku	uni 94 mentorji 137	91,55 132,78	-5,117	0,000
uporabljal informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) pri svojem strokovnem delu in za potrebe lastnega poklicnega razvoja	uni 94 mentorji 137	101,61 125,87	-2,943	0,003

Rezultati v preglednici pokažejo statistično značilne razlike med učitelji mentorji in visokošolskimi učitelji pri večini naštetih kompetenc. Statistično značilne razlike se niso pokazale samo pri naslednjih kompetencah mentorja: pridobivanje in ohranjanje znanja in spretnosti, ki se nanašajo na njegovo lastno disciplino; spodbujanje študentov k refleksiji o lastnih izkušnjah; zagotavljanju stalne povratne informacije študentu (bodočemu učitelju) o njegovem napredku in usposobljenosti; upoštevanju individualiziranega pristopa k študentu ter povezovanju različnih situacij, ki se dogodijo na pedagoški praksi, z ustreznimi spoznanji na pedagoškem področju.

Pri drugih naštetih kompetencah so med skupinama mentorjev in visokošolskih učiteljev statistično značilne razlike, in sicer lahko glede na povprečne range sklepamo, da posamezni kompetenci večjo pomembnost pripisujejo mentorji kot pa visokošolski učitelji (izjema je kompetenca: mentorjevo poznavanje kompetenc študenta ($z = -5,071$, $P = 0,000$), ki jo višje vrednotijo visokošolski učitelji).

Tako torej mentorji večjo pomembnost v primerjavi z visokošolskimi učitelji pripisujejo temu, da zna mentor razmerja med teorijo in prakso razjasnjevati študentom ($z = -3,961$, $P = 0,000$), ovrednotiti izvedbo praktičnega pedagoškega programa ($z = -3,774$, $P = 0,000$), oblikovati kriterije vrednotenja učnih nastopov in jih prepoznavati pri opazovanju nastopov ($z = -5,323$, $P = 0,000$), študentom zagotavljati vpogled v predvidene in načrtovane dejavnosti na šoli ($z = -7,249$, $P = 0,000$), spodbujati študente k ocenjevanju svoje usposobljenosti za delo učitelja ($z = -2,713$, $P = 0,007$), povezovati vsebino lastne discipline z elementi drugih disciplin ($z = -3,240$, $P = 0,001$), kritično premišljevali o svojem pedagoškem pristopu, odnosih s kolegi, študenti ($z = -2,689$, $P = 0,007$), uporabljati učno tehnologijo pri pouku ($z = -5,117$, $P = 0,000$), uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) pri svojem strokovnem delu in za potrebe lastnega poklicnega razvoja ($z = -2,943$, $P = 0,000$). Mentor naj bi tudi poznal sistemske in vsebinske novosti na področju šolstva ($z = -3,406$, $P = 0,001$), se znal vživeti v vlogo študenta (bodočega učitelja) ($z = -2,111$, $P = 0,035$) ter bil sposoben delovanja v različnih timih ($z = -2,391$, $P = 0,017$).

Razlike v presojanju pomembnosti posamezne kompetence med skupino mentorjev in skupino visokošolskih učiteljev po eni strani niso presenetljive. Učitelji praktiki, ki so se že znašli v mentorjevi vlogi, namreč na osnovi lastne izkušnje vedo, katera znanja, zmožnosti za to vlogo potrebujejo. Visokošolski učitelji pri presojanju pomembnosti posamezne kompetence izhajajo iz svojih predstav oziroma pričakovanj. Po drugi strani pa lahko rezultati, ki kažejo tolikšen razkorak med mentorji in visokošolskimi učitelji, odpirajo vprašanje sodelovanja med fakulteto in šolami.

Ali visokošolski učitelji (dovolj) cenijo mentorjevo vlogo? Vprašanje je upravičeno tudi zaradi ugotovitev raziskave Magajne (2005), ki je bila izvedena na visokošolskih učiteljih Pedagoške fakultete v Ljubljani in je pokazala, da visokošolski učitelji sicer pričakujejo, da se bodo študentje skupaj z mentorjem učili ob

reflektiranju izkušenj, vendar ne čutijo potrebe, da bi študente in mentorje usposobili za tovrstno učenje. Poleg tega se Magajna (2005) na osnovi rezultatov sprašuje, v kolikšni meri so visokošolski učitelji, kljub morebitnim deklariranim željam, pripravljeni prepustiti mentorjem določene funkcije, ki so sedaj pretežno domena visokošolskih učiteljev (npr. ocenjevanje študentov, soraziskovanje pojavov pri učnih urah mentorjev in študentov...).

Rezultate naše in tudi omenjene raziskave Magajne (2005) bi lahko razumeli kot odraz realnosti sedanjega časa, na katerega opozarja nemalo strokovnjakov in raziskovalcev (Valenčič Zuljan, 1991; Juriševič, 1997; Bizjak, 1997; Razdevšek Pučko, 1997, 2000; Marentič Požarnik, 1992, 2000; Cvetek, 2002a,b, 2006): namreč, da pedagoška praksa (in s tem mentorstvo) v Sloveniji nima ustrezne vloge in da na tem področju Slovenija zaostaja za sodobnim razvojem v Evropi in svetu.

Razloge lahko povzamemo po Erautu (2000, str. 567), ki navaja štiri probleme ustanov, ki izobražujejo učitelje, in sicer:

- izoliranost, pomanjkanje vizije in nezanimanje za pedagoške probleme,
- visokošolski učitelji, ki se ne zavedajo, ne razumejo in ne opravljajo sodobne učiteljeve vloge,
- statično in neučinkovito vodstvo,
- prevladujoča filozofija, ki ne ceni praktičnega znanja in daje prednost splošni izobrazbi, ozko specializiranim vsebinam, družboslovnemu raziskovanju, medtem ko druge vrste znanj pušča ob strani.

4. Sklep

Učitelji praktiki so mentorji študentom v procesu praktičnega usposabljanja. S svojo vlogo najbolj neposredno vplivajo na razvoj bodočih učiteljev, saj so ob njih na vseh stopnjah njihovega učenja. Kljub pomembnosti mentorstva za učiteljev profesionalni razvoj pa pri nas mentorstvo ni niti dovolj statusno urejeno niti dovolj cenjeno tako na šolah kot tudi v širši skupnosti (Pravilnik o pripravi študentov, 1997, 2000; Marentič Požarnik, 1997a,b,c, 2006; Resman, 2005). V prvem delu prispevka smo zato izpostavili pomen mentorstva v izobraževanju bodočih učiteljev.

Rezultati empirične raziskave so pokazali statistično značilne razlike v presojanju posameznih mentorjevih kompetenc med mentorji in visokošolskimi učitelji, in sicer posamezne kompetence višje vrednotijo mentorji sami. Rezultati odpirajo vprašanje o razlogih za takšno stanje, ki jih lahko iščemo v konkretnem poznavanju vloge mentorja s strani mentorjev ali pa pripisujemo odrazu (tradicionalne) razcepljenosti med teorijo in prakso (šolo in univerzo) v našem sistemu izobraževanja učiteljev.

Vsekakor bi morala biti glede na cilje programa izobraževanja učiteljev, ki izhajajo iz konstruktivistične paradigme in reflektivnega modela, po katerih je pomembno v izobraževanju učiteljev med drugim omogočiti študentom, da se na način postopnega in nadzorovanega uvajanja v pedagoško prakso usposobijo za poučevanje in pedagoško delo v razredu (Wallace, 1991; Hatton, Smith, 1995; Cvetek, 2006, str. 138), sodelovanje med fakulteto in šolami prioriteta, ki bi ji morali posvetiti več pozornosti – prav vsi, ki se ukvarjajo in sodelujejo v izobraževanju učiteljev.

Gotovo je prispevek k temu tudi projekt Partnerstvo fakultet in šol (Peklaj, 2005), ki je še v teku in bo (še) prinesel kvalitetne premike (tudi) na področju mentorstva. Strinjamo se namreč z besedami, da "dobrega izobraževanja učiteljev ni brez sistematičnega povezovanja teorije in prakse, brez proučevanja lastne pedagoške prakse, brez spreminjanja in analiziranja obstoječega stanja in načrtovanja sprememb na podlagi ugotovitev, zlasti pa ne brez sodelovanja vseh udeležencev v tem procesu: fakultet, šol, učiteljev, mentorjev in študentov" (Peklaj, 2005, str. 9).

LITERATURA

1. Bizjak, C. (1997). Prenova sistema pripravništva pedagoških delavcev v Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(5), 51-54.
2. Bizjak, C. (2000). Pripravnništvo pedagoških delavcev. (2000). *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 8-15.
3. Bizjak, C. (2004). Organizacija pripravništva na šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
5. Campbell, A., McNamara, O., Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
6. Cochran-Smith, M. (2000). Teacher Education in the Turn of the Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 163-165.
7. Cvetek, S. (2002a). Argumenti za prenovo izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 124-143.
8. Cvetek, S. (2002b). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17(3/4), 125-139.
9. Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54(3), 78-96.
10. Cvetek, S. (2006). Model pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V: Peklaj, C. (ured.) *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 137-148.
11. Eraut, M. (2000). Teacher Education Designed or Framed. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 557-574.
12. Evans, H.L. (1986). How do early field experiences influence the student teacher? *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 35-47.
13. Javornik Krečič, M. (2006). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. Doktorska disertacija. Maribor: Pedagoška fakulteta.
14. Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129-169.
15. Jurišević, M. (2000). Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(5), 4-7.
16. Magajna, Z. (2005). Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete. V: Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje: education – practical work – research. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7-8), 347-359.
18. Marentič Požarnik, B. (1993b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13-15.
19. Marentič Požarnik, B. (1997a). Ali ob kurikularni prenovi tudi prenova izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev? V: Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 197-205.
20. Marentič Požarnik, B. (1997b). Pripravnništvo učiteljev po novem – po nepotrebnem zapravljenjena priložnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(2), 18-20.
21. Marentič Požarnik, B. (1997c). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, stanje – potrebe – rešitve* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9-18.
22. Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4-11.
23. Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: Peklaj, C. (ured.) *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 45-52.
24. Niemi, H., Kohonen V. (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.
25. Peklaj, C. (2005). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete,
26. Pravilnik o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (1996). V: *Uradni list* 1996/12.
27. 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.
28. Razdevšek Pučko, C. (2000a). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – I. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 15-22.
29. Razdevšek Pučko, C. (2000b). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 21-29.
30. Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80-95.
31. Valenčič Zuljan, M. (1991). Prispevek strnjene pedagoške prakse k študentovi profesionalizaciji. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(3), 18-28.
32. Zeichner, K.M., Liston, D.P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

Vrste problemov pri problemsko zasnovanem študiju

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: problemsko zasnovan študij, reševanje problemov, tipi problemov, učenje statistike

POVZETEK – Problemsko zasnovan študij (ang. Problem-Based Learning) temelji na reševanju realnih problemov, ki sprožijo učenje določene učne snovi. Predstavlja tako organizacijo pouka, ki omogoča srečevanje s primeri iz prakse, interdisciplinarni pristop k snovi, ki je pomembna za uspešno opravljanje poklica in razvoj raznih zmožnosti za samostojno delo in izobraževanje. Avtorica prikaže reševanje problemov pri problemsko zasnovanem študiju, ki je primeren za učenje osnov statistike za inženirje, ki je na tretji stopnji izobraževanja lahko del matematike ali pa samostojen predmet. Osredotočimo se na vrste interdisciplinarnih problemov, v katere lahko razvrstimo probleme v statistiki in tudi probleme mnogih drugih področij. Opišemo značilnosti posamezne vrste problemov, kdaj jih zastavimo študentom in kaj je pomembno pri njihovem ocenjevanju. Pri vsaki vrsti podamo zgled s področja inženirske statistike in korake reševanja danega problema, ki so lahko v pomoč pri oblikovanju problemov na drugih področjih.

Author review

UDC 371.3

DESCRIPTORS: problem-based learning, problem solving, types of problems, statistics learning

ABSTRACT – Problem-based learning is based on solving interdisciplinary real-life problems which trigger the learning of a particular learning content. It is a way of constructing the courses which enable students to work in small groups and confront students with problems from the practice. Problem-based learning also provides an interdisciplinary approach to the subject which is necessary for a successful performance in students' future jobs. Moreover, PBL helps students develop many skills needed for independent study and work. PBL is very suitable for a basic engineering statistics course which forms a part of a mathematics course or a course of its own in tertiary education. Our attention in this article is focused on types of interdisciplinary problems into which we can classify statistics problems and problems from other fields. We describe characteristics of each type of problems, when to introduce it and student's assessment of students' learning process through these types of problems and their outcomes. Each type of problem is presented with an example from the field of engineering statistics and steps for solving the given problem. These steps can be useful in problem formation in other fields as well.

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. 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. 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 Kolnik (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

1. Uvod

Razvoj kritičnega razmišljanja in reševanja problemov sta pomembni učni komponenti na vseh strokovnih področjih, posebej pomembni pa sta pri matematiki, kjer skušamo sposobnost in zmožnost reševanja problemov skrbno razvijati. Sposobnost reševanja problemov je v veliki meri odvisna od posameznikove genske zasnove (IQ), na katero v šoli lahko le deloma vplivamo, veliko pa lahko storimo

za razvoj zmožnosti reševanja problemov (učenje poti reševanja problemov, algoritmov za njihovo reševanje...). Zmožnost kakovostnega in ustvarjalnega reševanja problemov lahko pri učencih aktivno razvijamo, ko jim postavimo zanimiv problem, s katerim se učenci spopadejo, še preden jim podoben problem rešimo sami.

Matura s (pretirano) temeljito pripravo na določene tipe nalog ne razvija dovolj kritičnega razmišljanja in reševanja problemov (Pavlič, 1998). Prav reševanje problemov in uporaba znanja sta se pri znanju matematike srednješolcev pred vstopom na univerzo v mednarodni raziskavi TIMSS (Third international mathematics and science study) leta 1995 izkazali za najšibkejši komponenti (Japelj in sod., 2002). Grmek in Krečič (2006) sta v raziskavi, v kateri so sodelovali gimnazijci prvih in četrth 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. Karakteristike, ki kažejo na demokratizacijo v ocenjevalnem procesu pri maturitetnih predmetih, kot sta matematika in slovenščina, so pri dijakih četrth letnikov manj izrazite, medtem ko so zahteve po memoriranju informacij bolj izrazite kot pri dijakih v prvem letniku (Grmek in Krečič, 2006, str. 327-328).

To pa pomeni, da je treba pri študiju primanjkljaj samostojnega in kritičnega razmišljanja v čim večji meri nadoknaditi. Toliko bolj, ker z naraščanjem znanja in informacij na vseh strokovnih in znanstvenih področjih študenti za samostojno delo in izobraževanje v poklicu nujno potrebujejo zmožnost in sposobnost samostojnega učenja, kritičnega razmišljanja in reševanja realnih problemov.

Ena od učnih inovacij, kjer študenti v veliki meri lahko razvijajo zmožnost in sposobnost reševanja realnih, praktičnih problemov in uporabe znanja, je problemsko zasnovan študij. Ta način organizacije pouka, ki so ga v največji meri razvili in uporabili do sedaj pri študiju medicine, zahteva korenito spremembo v organizaciji pouka, tako v razporeditvi snovi, v nalogah izvajalcev pouka, v nalogah in zahtevah študentov kot tudi v ocenjevanju (Drobnič Vidic, 2006). Za izvedbo problemsko zasnovanega študija je treba zadostiti več pogojem. Bistvenega pomena je, da pri takem načinu pouka realen problem pri študentih sproži in vodi učenje določene snovi.

Seveda je treba kritično presoditi, na katerih strokovnih in znanstvenih področjih je za razvoj kritičnega razmišljanja ta učna inovacija primernejša od drugih oblik učenja. Pri določenih matematičnih vsebinah, ki zahtevajo dobro strukturiranost, je bolje snov kar podati na tradicionalen način (Peerenet in sod., 2000). A tudi pri temeljnih znanstvenih disciplinah, ki jih potrebujejo na primer bodoči inženirji in praktiki, so vsaj v določeni meri realni problemi, ki sprožijo učenje snovi, dobrodošli, saj znanstveno disciplino povežejo s stroko.

Ugotovili smo, da problemsko zasnovan študij lahko prilagodimo in vpeljemo tudi v slovenski visokošolski prostor in je lahko zelo učinkovit pri učenju osnov

statistike za inženirje (Drobnič Vidic, 2005). Statistika za inženirje je oblikovana na matematičnih temeljih, vendar se uporablja predvsem za reševanje realnih življenjskih problemov določenega strokovnega področja v inženirstvu.

Namen tega prispevka je prikazati vrste problemov pri problemsko zasnovanem študiju osnov inženirske statistike, s katerimi pri študentih razvijamo zmožnost reševanja problemov. Vendar take vrste problemov lahko umestimo tudi na drugih področjih, od medicine, biologije do gradbeništva, ekonomije in prava. Statistika, ki je v srednji šoli del matematike, je pri študiju pogosto samostojen predmet, povezan tako z matematiko kot z določenim strokovnim področjem, v katerem statistične metode uporabljamo. In težko najdemo področje, v katerem statistika ne bi bila njegov sestavni del.

V prispevku najprej opišemo pomembnejše faze problemsko zasnovanega študija in pojasnimo, zakaj je tak način primeren za učenje statistike za inženirje. Nato se osredotočimo na lastnosti problemov, ki sprožijo učenje snovi pri problemsko zasnovanem študiju inženirske statistike. Podrobneje opišemo vrste problemov in zglede s področja statistike za inženirje. Omenimo tudi, na kaj moramo paziti pri ocenjevanju takih problemov, in zaključimo, da opisan način učenja preko problemov, ki med drugim ustrezajo zahtevam kakovostnega izobraževanja v bolonjski prenovi, lahko uporabimo tudi na nekaterih drugih področjih izobraževanja.

2. Problemsko zasnovan študij pri učenju inženirske statistike razvija zmožnost reševanja problemov

Pri problemsko zasnovanem študiju je pouk razdeljen v zaporedne faze. Na začetku vsake faze zastavimo študentom realen, kompleksen problem. Študenti ga rešujejo v majhnih skupinah v dveh ali tudi več zaporednih (blok) urah. Problem mora biti ravno prav težak in strukturiran, da študenti lahko s svojim predznanjem o njegovi rešitvi razmišljajo in razpravljajo. Mora biti zanimiv in aktualen, vzet iz vsakdanjega življenja ali poklicne prakse, da pri študentih vzbudi zanimanje. Sestavljen mora biti tako, da ga študenti samo s pomočjo predhodnega znanja ne znajo enostavno rešiti, temveč morajo osvojiti določeno snov, ki je del predmeta oziroma izbranega področja študija, da z vsemi miselnimi naporji nato problem uspejo rešiti.

Problemsko zasnovan študij je usmerjen v študenta. Študenti, ki rešujejo problem v majhni skupini, so aktivni, sprašujejo, razpravljajo, iščejo, dajejo pobude, ideje in poti za rešitev problema. Študenti si določijo učne cilje, kaj novega morajo spoznati, da bodo problem lahko rešili. Izvajalec pouka jim pri tem pomaga, a sam ni glavni pobudnik. Izvajalcu pouka se zmanjšuje vloga predavatelja – prenašalca znanja in povečuje vloga usmerjevalca – vodnika pri študentovi samostojni izgradnji znanja. Študenti imajo pri tem konstruktivističnem načinu učenja možnost, da novo znanje na podlagi lastnega predznanja, razpravljanja v skupini in novih informacij,

ki jih dobijo z različnimi viri, zgradijo sami. Problemsko zasnovan študij daje možnost uporabe in razvijanja zmožnosti reševanja problemov, sodelovalnega dela in komunikacije. Izvajalci pouka morajo študentom omogočiti dostop do informacijske tehnologije in drugih učnih virov, kar omogoča učenje s pomočjo novih informacij. Študenti torej pri tej obliki učenja razvijajo zmožnosti, ki so pomembne za uspešno samostojno učenje. Danes se z zaključkom šolanja izobraževanje ne konča, tudi na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju je potrebno nenehno samostojno izobraževanje.

Učenje statistike za inženirje in problemsko zasnovan študij imata mnogo skupnih komponent. Cilj učenja statistike za inženirje je zmožnost reševanja statističnih problemov v inženirstvu, problemi iz prakse pa so hkrati temelj problemsko zasnovanemu študiju. Statistične probleme v inženirstvu navadno rešuje skupina strokovnjakov, sodelovalno delo pa je značilno tudi za omenjeno učno inovacijo. Naslednja skupna značilnost je interdisciplinarnost problemov. Statistični problemi v inženirstvu združujejo različna področja, od matematike, statistike do raznih inženirskih področij. Pri problemsko zasnovanem študiju, ki ga na nekaterih tujih univerzah izvajajo v čisti obliki, pa je pouk razdeljen na sklope, ki združujejo področja glede na izbrane probleme. Delo z računalnikom je nepogrešljivo pri učenju statistike za inženirje – pri iskanju podatkov in pri statistični obdelavi. Prav tako je računalnik pomemben vir novih informacij za študente pri problemsko zasnovanem študiju, kajti izvajalec pouka ni edini vir novega znanja in informacij. Učenje z razumevanjem in razvoj zmožnosti reševanja problemov sta med najpomembnejšimi komponentami pri učenju statistike in pri problemsko zasnovanem študiju.

Predavanja in enkratno preverjanje znanja, ki sta v študijski praksi Univerze v Ljubljani najširše zastopana, ne omogočata dovolj razvoja zmožnosti reševanja problemov. Navadno predavatelj študentom reši problem, študenti pa se naučijo zbirati podobne probleme in jih reševati po vnaprej predstavljenem vzorcu. Če naletijo na nov problem, ga zato pogosto ne znajo reševati (Woods, 1995, str. 4-7). Pri matematiki za študente nematematičnih visokošolskih študijskih programov namreč opažamo, da takoj, ko študenti naletijo na nalogo, ki ni podobna kakšni od tistih, ki so jo pri pouku že reševali, odnehajo in je sploh ne poskušajo rešiti.

Pri problemsko zasnovanem študiju študenti obravnavajo in rešujejo v celotni fazi en sam problem in se ob njem učijo poti reševanja problema ter procesa samostojnega dela in učenja. Pogosto rešujejo študenti problem po modelu sedmih korakov, ki je dobra osnova za to, da se študenti naučijo spoprijeti z neznanim problemom. Zanj sta potrebna dva sestanka (Drobnič Vidic, 2006). Na prvem sestanku študenti v skupini najprej umestijo dobljen problem v strokovno področje, se seznanijo z nejasnimi pojmi ali izrazi in ugotovijo, kaj problem od njih zahteva. Povedo, kaj o tem problemu že vedo, katere informacije so znane, na podlagi predhodnega znanja podajo trenutne ideje za rešitev problema, ki se jim porodijo v glavi. Študenti nato ideje zapišejo, analizirajo, izločijo slabe (nemogoče) in

izoblikujejo prioriteto listo možnih poti, ki bi lahko pripeljale do rešitve problema. Zatem določijo, katere informacije je treba še poiskati, da bodo problem rešili. Razdelijo si naloge za samostojno iskanje in učenje. S tem je prvi sestanek končan. Nato izven učnih ur samostojno iščejo dodatne informacije, razlage in podatke. Na drugem sestanku zberejo nove informacije, drug drugega poučijo o snovi in informacijah, ki so jih spoznali. Z novim znanjem nato poskusijo problem rešiti. Običajno je, da pri tem delajo napake, da zaidejo na stran poti. Zato pogosto poskušajo znova in znova, izločajo manj pomembne stvari, iščejo nove informacije in ponavljajo posamezne korake, dokler problem ni rešen. Naslednji problem je zanje spet problem, vendar se ga znajo lotiti reševati.

Seveda moramo pri takem načinu pouka spremeniti tudi ocenjevanje, ki mora slediti ciljem novega načina pouka. Zmožnost reševanja kompleksnega problema ima pomembno mesto pri ocenjevanju.

V tuji literaturi o problemsko zasnovanem študiju lahko precej preberemo o splošnih lastnostih kakovostnega problema, manj pa je konkretnih zgledov, kakšen problem je kakovosten, motivacijski in hkrati sproži učenje želene snovi.

3. Oblikovanje problemov pri problemsko zasnovanem študiju inženirske statistike

Pri osnovah inženirske statistike večinoma obravnavamo naslednje učne vsebine: verjetnostni račun, slučajne spremenljivke, verjetnostne porazdelitve, zbiranje, obdelava in prikazovanje podatkov, vzorčenje in izračun osnovnih statističnih parametrov vzorca, ocenjevanje statističnih parametrov, statistične hipoteze, regresija in korelacija; seveda so vsebine lahko v drugačnem vrstnem redu (Cobb, 1993). Pri problemsko zasnovanem študiju osnov inženirske statistike namenimo nekaj uvodnih ur učenju reševanja problema (na primer po modelu sedmih korakov). Tu ima izvajalec pouka še vodilno vlogo. Pri obdelavi podatkov, vzorčenju in drugih statističnih vsebinah pa se znanje nadgrajuje, veliko znanja pa imajo študenti že v sebi iz vsakdanjega življenja. Število problemov je seveda odvisno od izvedbenih ur, ki so na razpolago, in od tega, kako podrobno obravnavamo naštetе vsebine inženirske statistike. Problemi, ki sprožijo učenje določene snovi inženirske statistike, si tako časovno kot vsebinsko sledijo od lažjih k težjim. V začetku sta za rešitev potrebna dva sestanka, kot zahteva osnovni model sedmih korakov, kasneje pa so problemi daljši in se rešujejo po razširjenem modelu sedmih korakov, kjer so potrebni štirje sestanki ali celo več: poleg sestanka o ciljeh in o učenju, ki predstavlja klasični model sedmih korakov, še sestanek o povratni informaciji in utrditvi (Woods, 1995, str. 4-2 do 4-4).

Problemi pri osnovah inženirske statistike so v večini mnogo krajši od kasnejših inženirskih projektov, ki so odraz dejanskih nalog inženirjev v poklicu. Tudi po

obliki se problemi razlikujejo od projektov, saj navadno ne zajemajo modeliranja, skiciranja in preverjanja modelov v praksi. Z reševanjem problemov študenti pridobivajo novo znanje, medtem ko se v projektih zrcali predvsem uporaba znanja (Perrenet in sod., 2000, str. 348). Vendar študentom zastavljamo vse bolj kompleksne probleme, tako da je zadnji problem že podoben pravemu inženirskemu projektu.

Kakovostna sestava problemov je bistvenega pomena. Problemi morajo ustrezati vsem splošnim karakteristikam dobrega problema (Dolmans in Snellen-Balendong, 2000). Ker je pri statistiki tako kot pri večini naravoslovnih znanstvenih disciplin značilno, da se snov neprestano nadgrajuje, moramo to upoštevati tudi pri oblikovanju problemov. Najprej so problemi krajši, enostavnejši, bolj strukturirani, nato pa se kompleksnost stopnjuje, problemi pa so vse manj strukturirani, informacije so nepopolne. Vse več je odprtih problemov, ki zahtevajo zahtevnejše miselne aktivnosti (analiza, sinteza, planiranje, formulacija hipotez...). Seveda pa je primernost problema odvisna od reševalca. Določen problem je lahko za študente naloga, za dijake pa nerešljiv problem (Taconis in sod., 2001, str. 445).

Študenti preko problemov tudi spoznajo, kako koristna je uporaba računalnika pri statistiki za inženirje. Pri uvodnih problemih uporaba računalnika ni nujno potrebna, kasneje pa morajo študenti vse več informacij in podatkov najti s pomočjo uporabe računalnika, vse bolj pa se kažejo tudi potrebe po računalniški obdelavi statističnih podatkov.

3.1. Vrste problemov

Probleme lahko razvrščamo na različne načine (po vsebini, po načinu reševanja, po zahtevnosti in podobno). V matematiki probleme lahko razvrstimo po načinu (strategiji) reševanja problema (Engel, 1997). Johnstone je probleme naravoslovja razdelil le v osem skupin glede na to, ali so podatki, metode in cilji znani v celoti ali ne (Tsaparilis in Angelopoulos, 2000, str. 132). Pri problemsko zasnovanem študiju sta Smith in Moust (1998) razvrstila probleme glede na tip znanja, ki ga problem v največji meri sproži ali zahteva:

- problem z razlago (ang. explanation problem),
- študijski problem (ang. fact-finding problem ali study problem),
- planski problem (ang. strategy problem),
- diskusijski problem (ang. moral dilemma resolution problem ali discussion problem).

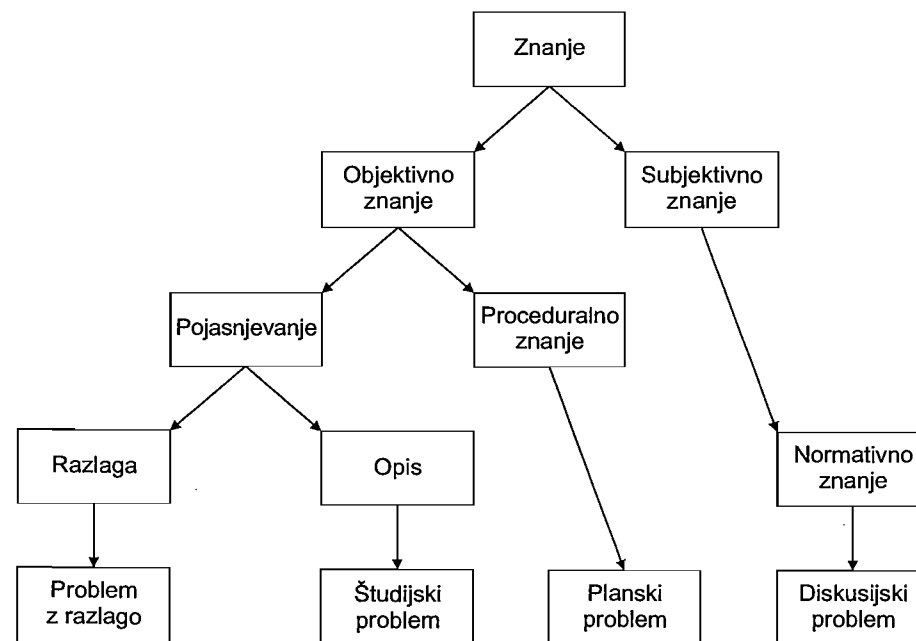
Te vrste problemov izvirajo iz razlike med subjektivnim in objektivnim znanjem (slika 1). Objektivno znanje je zapisano v knjigah, dobljeno v raznih raziskavah, dostopno javnosti, ki to znanje seveda lahko preverja, ocenjuje, izboljša in podobno. Pri objektivnem znanju ločimo pojasnjevalno znanje, kjer pojasnjujemo nek pojav, ter proceduralno znanje, kjer podajamo postopke za spreminjanje pojava. S po-

jasnjevalnim znanjem opisujemo ali razlagamo pojave in svet okoli nas, medtem ko s proceduralnim znanjem spreminjamo pojave in svet okoli nas. Podobno delitev objektivnega znanja za probleme iz fizike sta opisala de Jong in Ferguson-Hesser, le da sta proceduralno znanje delila glede na to, ali spreminjanje pojava le oblikujemo ali to spreminjanje tudi izvajamo. Ločita torej probleme še glede na to, ali načrt, plan oziroma postopek le oblikujemo in zapišemo ali ga tudi izvedemo (Taconis in sod., 2001, str. 446).

V nasprotju z objektivnim – javnim znanjem pa je subjektivno znanje, ki ga posameznik zgradi in nosi v sebi. Zgrajeno je na podlagi javno dostopnega objektivnega znanja in posameznikovih izkušenj ter prepričanj. To znanje nam posameznik lahko razkrije ali pa tudi ne. Ravno zato je subjektivno znanje težje dostopno, težje ga ocenjujemo, a je za določen poklic prav tako pomembno.

Glede na to, katero znanje pri posameznem problemu prevladuje, katero znanje v največji meri zahtevamo oziroma pri študentih razvijamo, razvrstimo problem pri problemsko zasnovanem študiju v enega izmed prej naštetih vrst, ki jih prikazuje slika 1.

Slika 1: Vrste problemov pri problemsko zasnovanem študiju glede na vrsto znanja (po Schmidt in Moust, 1998).



Kadar želimo, da študenti znajo razložiti nek pojav, da razumejo določen princip ali delovanje, tedaj postavimo problem z razlago. V njem zastavimo vprašanja: "Kako deluje...? Razloži...!" in podobno. Včasih pa morajo študenti pridobiti tudi določene informacije, ki jih morajo najti in si jih zapomniti. V takem primeru postavimo študijski problem, v katerem študenti spoznajo, zakaj so te informacije zanj (in stroko) tako pomembne, kar jih najbrž motivira za učenje teh informacij. V določenih primerih pa ne zadostuje, da dani pojav ali princip študenti le razumejo, temveč zahtevamo, da pojav spremenijo, da delovanje izboljšajo. V tem primeru postavimo planski problem. Značilna zanj je akcija in v takem problemu so pogosta vprašanja: "Kako spremeniti...? Kako izboljšati...? Kaj je treba narediti...?" V teh primerih morajo študenti podati načrt dela, potek ali zaporedje aktivnosti, ki jih moramo izvršiti, da rešimo problem. Pogosto pa je treba ta postopek ne le podati, ampak tudi izvesti. Ko pa želimo, da študenti razpravljajo o določeni dilemi, ki pogosto nastopi v poklicni praksi, da dobimo njihovo subjektivno znanje, zastavimo diskusijski problem.

Tipični statistični problem vsebuje raziskovalno vprašanje, ki je postavljeno v določeno strokovno področje. Raziskovalno vprašanje zahteva izvedbo določenega statističnega postopka (določitev populacije, vzorca, slučajnih spremenljivk, karakteristik, testiranje statističnih hipotez), lahko tak statistični problem uvrstimo med planski problem. Študentom ga lahko zastavimo, ko že imajo nekaj osnovnega statističnega znanja in morajo to znanje uporabiti v praktični situaciji. Planski problem je v statistiki najpogostejši. Seveda pa vsaj na začetku izvajanja problemsko zasnovanega študija za poučevanje inženirske statistike podamo problem z razlago ali študijski problem. Študenti se prek teh problemov osnovnih principov in statističnega znanja šele učijo. Z njimi študente počasi uvajamo v samostojno delo. Diskusijski problem je redkejši, zastavimo ga lahko ob koncu izvajanja modela, ko postavimo pred študente kakšno dilemo s področja uporabe statistike v inženirski stroki.

Na kratko bomo opisali vsako vrsto problema in podali primer za dano vrsto, kakršen nastopi pri izvajanju problemsko zasnovanega študija osnov inženirske statistike pri študentih varstva pri delu in požarne varnosti.

3.1.1. Problem z razlago

Problem z razlago postavimo pogosto na začetku izvajanja problemsko zasnovanega študija pri inženirski statistiki, ko morajo študenti dobiti teoretična spoznanja o verjetnosti in verjetnostnih porazdelitvah. Problem z razlago postavimo tedaj, ko želimo, da študenti razumejo določene statistične principe, spoznajo teoretične modele ali slučajne spremenljivke, ki jih pogosto uporabljamo, da z njimi kasneje prikažemo praktično situacijo.

ZGLED 1: Število rezervacij za sedež na letalu

Ameriško letalo, ki leti na relaciji New York – Boston, ima na voljo 120 sedežev. Navadno vsak, ki se želi peljati na omenjeni relaciji, najprej v agenciji rezervira sedež na letalu. Napravljenih je lahko največ 120 rezervacij. Ker pa je ta linija zelo obremen-

jena, so večinoma vsa mesta na letalu zapolnjena z rezervacijo sedeža. Seveda tisti, ki je sedež rezerviral, lahko pride na letalo ali pa ne. V povprečju 5 odstotkov ljudi, ki rezervirajo sedež na letalu, v resnici ne pride na letalo zaradi tega ali onega razloga. Zato so se v agenciji, ki organizira lete na tej relaciji, odločili, da bodo sprejemali 126 rezervacij namesto 120 rezervacij za let na omenjeni relaciji.

Razloži, zakaj je agencija ravnala tako!

Študenti naj bi s problemom seznanili z binomsko porazdelitvijo. Študenti naprej ugotovijo, kateri podatki so znani in kaj lahko izračunajo. Ugotovijo, da sta pri rezervaciji vsakega sedeža le dve možnosti: da oseba po rezervaciji pride na letalo ali ne. Sedežev je 120. Da oseba pride na letalo po rezervaciji, je 95 odstotna verjetnost in 5 odstotna je verjetnost, da osebe ne bo na letalo. Toda zakaj so v agenciji dodali ravno šest rezervacij več? Izvajalec pouka študente nato lahko vpraša (če se ne vprašajo sami): Ali lahko izračunamo, kakšna je verjetnost, da ene osebe, ki je rezervirala sedež, ni na letalo? Verjetnost, da dveh oseb ni? Da treh ni?... Da šestih oseb ni? Zaradi velikih števil je zelo pomembna formula za izračunavanje teh verjetnosti (pomoč računalnika je dobrodošla). Študenti izračunajo nekaj vrednosti, potem pa si verjetno zadajo cilje: zapisati porazdelitveno shemo slučajne spremenljivke za število ljudi, ki ne pridejo na letalo, poiskati čim več lastnosti dane teoretične slučajne spremenljivke: diskretnost, matematično upanje, disperzijo... Lahko si naloge razdelijo.

Nekaj članov lahko sestavi računalniški program za porazdelitveno shemo. Morda drugi preberejo lastnosti binomske porazdelitve v kaki literaturi in ugotovijo, da matematično upanje enostavno izračunamo kot produkt števila sedežev in verjetnosti, da potnik res zavzame sedež. Na naslednjem sestanku nato prikažejo vse izračunano, vse nove informacije in zaključijo, da je število dodanih sedežev matematično upanje za to slučajno spremenljivko in da je šest najverjetnejše število ljudi (med 120), ki rezervirajo sedež, a ne poletijo. Na naslednjem sestanku lahko ugotovijo nato še lastnosti za binomsko porazdelitev z namišljenimi 126 sedeži in s 5 odstotno verjetnostjo nenadne odpovedi leta. Lahko izračunajo verjetnost, da med 126 rezervacijami pride na letalo 121 ali več potnikov ali kaj podobnega.

Pomembno vlogo pri reševanju problema z razlago ima izvajalec pouka (profesor ali asistent), ki ni več predavatelj, in tisti, ki razlaga, temveč tisti, ki študente usmerja pri samostojnem razmišljanju. Pomaga jim v procesu reševanja problema, pri ugotavljanju, kaj problem od njih zahteva, kaj se je treba naučiti, česa ne vedo in kaj je treba poiskati. Postavlja jim ustrezna vprašanja in namige. Skupin ne sme biti preveč, da jim lahko pomaga postaviti prave učne cilje in da jih usmeri na znanje, ki ga že imajo o določenem pojavu (na primer na znanje splošnih lastnosti porazdelitvenih funkcij). Opomni jih na primer na korist računalnika pri izračunih in podobno. V opisanem problemu jim na drugem sestanku postavlja dodatna vprašanja, da spozna, ali so s pogoji uporabe binomske spremenljivke seznanjeni, da preveri, če znajo uporabiti binomsko slučajno spremenljivko za odgovore na druga vprašanja in da znajo novo snov prenesti v novo situacijo.

3.1.2. Študijski problem

Postavitev študijskega problema pri inženirski statistiki je redka. Malo je namreč snovi, ki bi jo morali študenti le teoretično preštudirati. Lahko podamo primer, ko študenti podrobneje predelajo lastnosti normalne porazdelitve, katere formulo in graf ter lastnosti le poiščejo v literaturi in jih ni treba izpeljati. Vselej pa takemu samostojnemu študiju sledi sestanek, na katerem se študenti pogovorijo med seboj. V razgovoru spoznajo, ali so pravilno razumeli novo snov, ali jo znajo uporabiti v novih problemih in podobno.

ZGLED 2: Zvonasta porazdelitev

Dober ergonomski proizvod mora biti varen, funkcionalen, učinkovit in udoben. Čas vselej zahteva tudi ergonomske spremembe. Sedeži pilotov na primer so bili oblikovani v preteklosti posebej za moške. Model sedeža je bil oblikovan za moške, težke od 64 do 96 kg. Tisti, ki tehtajo manj ali več od predpisane mase, so v veliko večji nevarnosti za poškodbo.

Danes pa pilotirajo tudi ženske. Po podatkih Mednarodne inšpekcije za zdravje je masa žensk porazdeljena po zvonasti krivulji z matematičnim upanjem 65 kg in standardnim odklonom 13 kg.

Opiši lastnosti omenjene porazdelitve. Na osnovi lastnosti izračunaj, kakšen odstotek žensk ima maso v predpisanih vrednostih med 64 in 96 kg in jim torej predpisani sedeži ergonomsko ustrezajo! Kje na primer take vrste porazdelitev še uporabljajo? (Drobnič Vidic)

V problemu je izpostavljena normalna porazdelitev. Z uvodnim opisom problema študente želimo seznaniti, da so predpisane (ergonomske) norme dobljene na podlagi lastnosti, ki so podobne večini ljudem določene skupine. Lastnosti, ki se nanašajo na veliko število elementov populacije (ljudi določene skupine), so porazdeljene po zvonasti krivulji, ki se imenuje Gaussova krivulja. Na prvem sestanku lahko nekaj lastnosti študenti skupaj ugotovijo, nato čim več podatkov zberejo še doma. Na ponovnem sestanku pregledajo lastnosti in se tudi seznaniijo z nadaljnjo uporabo normalne porazdelitve, med drugim odgovorijo na vprašanje o odstotku žensk, ki ustrezajo predpisani masi. Navedejo še druge primere uporabe te porazdelitve.

3.1.3. Planski problem

Največ problemov pri inženirski statistiki je planskih. Statistično znanje inženirjev namreč največkrat uporabimo, da neko situacijo proučimo in spremenimo. Pri planskih problemih se namreč ne sprašujemo koliko, zakaj je nastala taka situacija, ampak, kako to situacijo spremeniti in kakšni postopki so za to potrebni (Schmidt in Moust, 1998). Planski problemi so lahko manj ali bolj kompleksni, postavljeni lahko domala pri vsaki statistični vsebini osnov inženirske statistike.

Planski problemi so lahko dobro strukturirani, samostojno učenje je lahko usmerjeno na omejen obseg literature, za delo z računalnikom so lahko dana dodatna navodila. Problem je lahko predstavljen kot niz vprašanj, ki študente dobro usmerjajo pri delu. Lahko pa je problem manj strukturiran, kompleksen, študenti svobodno iščejo informacije med različnimi viri in sami oblikujejo zaporedje postopkov, da nazadnje rešijo problem.

V naslednjem problemu morajo študenti izvesti celotno zaporedje postopkov, ki je značilno za izvedbo tipičnega statističnega problema.

ZGLED 3: Varna vožnja s kolesom

Vožnja s kolesom, kolesom z motorjem oziroma motornim kolesom je v mestnih središčih zagotovo bolj ekonomična kot vožnja z avtomobilom, s katerimi prihaja do velikih zastojev. Toda ali je tudi manj nevarna? Kakšna je korelacija med številom vseh smrtnih žrtev v prometu na leto in številom smrtnih žrtev pri vožnji s kolesom z motorjem ali motornim kolesom na leto v Sloveniji? Ali je delež študentov Oddelka za tehniško varnost na FKKT, ki pri vožnji s kolesom, kolesom z motorjem oziroma motornim kolesom uporabljajo čelado, večji od ustreznega deleža pri drugih študentih FKKT?

Študenti morajo pri takem kompleksnem problemu uporabiti predhodno znanje o obdelavi, prikazovanju podatkov, korelaciji, računanju osnovnih karakterističnih lastnosti spremenljivke, ki nas v problemu zanima in podobno. Poleg tega pa morajo pridobiti novo znanje o statističnih testih. Študenti morajo najprej sami pridobiti potrebne podatke (na primer sestaviti anketo in jo razdeliti ustrezni množici študentov), na osnovi tako dobljenih podatkov pa morajo nato izračunati karakteristične parametre in izvesti primerne statistične teste. Rezultate morajo znati tudi prikazati in interpretirati.

3.1.4. Diskusijski problem

Diskusijski problem zahteva subjektivno znanje. To so lastna prepričanja, ki jih vsak posameznik zgradi na podlagi javno dostopnega objektivnega znanja in lastnih izkušenj. V določenih poklicnih odločitvah oziroma pri reševanju nekaterih problemov v poklicu ima subjektivno znanje zelo pomembno vlogo.

ZGLED 4: Jedrske elektrarne

Nekā krajevna skupnost ima pogosto probleme z dobavo električne energije. Predpostavite, da ste izbrali dva naključna vzorca ljudi iz te krajevne skupnosti. Ljudem iz prvega vzorca zastavite naslednja vprašanja:

- 1A. *Ali ste seznanjeni z nevarnostmi jedrske elektrarne?*
- 2A. *Ali naraščanje števila jedrskih elektrarn predstavlja nevarnost za prihodnost?*
- 3A. *Menite, da bi morali več storiti na področju drugih virov pridobivanja električne energije?*
- 4A. *Bi morali zmanjšati število jedrskih elektrarn?*

Ljudem iz drugega vzorca pa ste postavili vprašalnik z naslednjimi vprašanji:

- 1B. Menite, da smo dovolj preskrbljeni z električno energijo?
- 2B. Se strinjate, da motnje v dobavi električne energije v naši krajevni skupnosti povzročajo težave?
- 3B. Ali veste, da uporabljamo zadnje zaloge premoga, plina in olja?
- 4B. Ali naj ohranimo število delujočih jedrskih elektrarn?

Ljudje v obeh vzorcih so odgovorili na vprašanja z DA ali NE. Kaj menite, kakšna sta odgovora na zadnji vprašani pri anketirancih v obeh vzorcih in zakaj? Opiši kvaliteto vprašalnikov! (<http://www.learner.org/channel/courses/learningmath/data/session1/video.html>)

Skupina študentov je verjetno tudi sama poskusila rešiti vprašalnika. Zagotovo ima vsak študent svoje mnenje o številu jedrskih elektrarn na podlagi subjektivnega znanja oziroma prepričanj. Ta so nastala kot skupek objektivnega znanja, izkušenj, raznih vsakodnevnih informacij in tudi osebnosti. Vendar pa študenti ob odgovorih obeh vprašalnikov verjetno spoznajo, da vprašanja napeljujejo reševalca na točno določen odgovor pri zadnjem vprašanju. Četudi imajo lastno prepričanje o (ne)zadostnem številu jedrskih elektrarn, verjetno pri zadnjem vprašanju 4A odgovorijo z "DA" in tudi na vprašanje 4B odgovorijo z "DA" (zmanjšati število jedrskih elektrarn in ohraniti število jedrskih elektrarn). Tak vprašalnik za statistične obdelave ni primeren, saj je sugestiven. Na kaj vse mora sestavljalec anket in vprašalnikov paziti, se lahko pogovorijo študenti v diskusiji, več informacij pa zberejo tudi doma.

4. Ocenjevanje veščin za reševanje problemov

Zmožnost reševanja problema moramo vključiti v ocenjevanje in v njem mora imeti vidno mesto. Če bi namreč študente pri problemsko zasnovanem študiju ocenjevali z rutinskim testom, kjer bi zahtevali golo poznavanje dejstev in principov, ne bi pa ocenili zmožnosti reševanja problemov, potem študenti ne bi posvečali dovolj pozornosti reševanju problemov. Ocenjevalni sistem je namreč tisti, ki največkrat narekuje način učenja študentov in ne izvajalec pouka z določeno metodo učenja (Lovie-Kitchin, 2001).

Pri razvoju zmožnosti reševanja problemov je pomembna tudi zmožnost uspešnega samostojnega učenja. Sem sodi uspešno pridobivanje pravih kvalitetnih informacij, njihovo predelavo in posredovanje. Izvajalci pouka pogosto predpostavijo, da študenti znajo kritično izločiti dobre informacije med množico informacij, da znajo kvalitetno iskati informacije med različnimi viri (spletne strani, knjige, revije) in da znajo nove informacije in znanje vgraditi v svoj miselni sistem tako, da daje razumno logično celoto. A vendar zaradi splošnega naraščanja znanja in informacij učitelji v srednjih šolah hitijo z obravnavo snovi, za učenje procesa pridobivanja znanja pa je storjenega premalo. Tudi ocenjevalni sistem je zaradi

pomanjkanja časa usmerjen v teste s kratkimi odgovori. Dijaki in študenti imajo premalo možnosti komunikacije, razpravljanja in posredovanja naučenega, kjer dobijo povratno informacijo od sošolcev ali izvajalcev pouka, ali so novo znanje razumeli tako kot drugi. Premalo imajo tudi možnosti razvoja in izražanja osebnega pogleda na aktualne probleme in svet. Prav zato je učenje procesa pridobivanja, preoblikovanja in posredovanja informacij in znanja pomembna komponenta tudi za uspešno reševanje problemov. Tu ima pomembno mesto tudi uporaba računalnika.

Spletno iskanje je zelo pomembno za hitro pridobivanje svežih informacij, seveda pa je treba študente poučiti, da izločijo dobre informacije med množico različnih informacij na spletu. Preoblikovanje statističnih informacij je možno predvsem z uporabo raznih programskih paketov. Pravzaprav si statistično obdelavo (korelacije, testiranje hipotez in podobno) brez uporabe programskih orodij težko predstavljamo. Pomembno mesto pa ima računalnik tudi pri prikazovanju naučenega (tabele, grafi). Študenti naj bodo poučeni, da računalnik zmoro marsikaj, toda kateri izračuni so smiselni in dajo objektivne rezultate, pa morajo vedeti študenti sami.

Pri problemsko zasnovanem študiju je pomembno tako ocenjevanje znanja kot procesa učenja. Ocenjevanje tega načina pouka pri inženirski statistiki je usmerjeno predvsem v ocenjevanje reševanja problema in zajema: pisno preverjanje osnovnega statističnega znanja, sprotno povratno informacijo pri reševanju problemov, študentovo mapo z vsemi izdelki, iz katerih je razviden napredek tako v samem znanju kot v procesu učenja, pisno poročilo zadnjega najobsežnejšega problema ter javni nastop in zagovor (Ronis, 2001). Zmožnost individualnega reševanja enostavnejših problemov preverimo že s testom, napredek v zmožnosti reševanja problemov pa ugotavljamo s študentovo mapo, kjer so zbrani tako skupinski kot individualni rešeni problemi. V mapi je tudi samoocena o napredku v samostojnem učenju posameznega študenta pri novem načinu pouka in ocena posameznih članov skupine pri skupinskem delu. Zmožnost reševanja kompleksnejšega problema in uporabe pridobljenega znanja pa se zrcali v pisnem poročilu reševanja najobsežnejšega problema, ki ga vsak posamezni študent tudi ustno zagovarja (Drobnič Vidic, 2006).

5. Sklep

Zmožnost reševanja problemov pri študentih lahko izboljšamo, če jim zastavimo realne, uporabne oziroma življenjske probleme, ki jih ne morejo enostavno rešiti s predhodnim znanjem. Taki problemi študente motivirajo, da pridobijo novo znanje, s katerim bodo lahko rešili probleme. Seveda je izredno pomembno, kateri ciljni skupini je problem namenjen.

Opisane vrste problemov, katerih zglede smo podali s področja statistike za inženirje, lahko uporabimo tudi na drugih področjih, na primer na področju fizike, gradbeništva, geodezije za študente določenih visokošolskih programov, ki se bodo ob koncu študija kot inženirji zaposlili v proizvodnih panogah. V inženirstvu je namreč problemsko zasnovan študij dobro sprejet (Steinemann, 2003). Snov, vpeta v realen problem iz stroke, ki je tem študentom blizu in za katero so se pri izbiri študija odločili, bo verjetno bolj zanimiva in jo bodo hitreje osvojili. S takimi problemi ne le večamo motivacijo, ampak tudi povezujemo znanstvene discipline in strokovna področja. Prav to je eden pomembnih ciljev bolonjske prenove. Ker obravnavamo snov s področjem, ki je predmet inženirskega izobraževanja in hkrati v situaciji, ki je podobna tisti, s katero se bodo soočili kasneje na delovnem mestu, je dobljeno znanje po mnenju bolj uporabno in vseživljenjsko, kajti v poklicni praksi mladi s konkretnimi problemi vezano znanje hitreje priključijo iz globokega spomina in ga znajo bolje uporabiti v konkretni situaciji kot znanje, pridobljeno posebej kot del neke znanstvene discipline (Norman in Schmidt, 1992). Vendar pa sestava kvalitetnih interdisciplinarnih problemov, ki sproži učenje izbrane snovi, zahteva čas. Javno dostopni zgledi kvalitetnih problemov z raznih področij bi bili zato zagotovo zelo dobrodošli.

LITERATURA

1. Boud, D., Feletti, G.: The challenge of problem-based learning, London: Kogan Page, 1998.
2. Cobb, G.W.: Reconsidering statistics education, A national science foundation conference, Journal of statistics education, 1993, 1(1). (www.amstat.org/publications/jse/v1n1/cobb.html)
3. David, T., Patel, L., Burdett, K., Rangachari, P.: Problem-based learning in medicine, a practical guide for students and teachers, London: Royal Society of Medicine Press, 1999.
4. Dolmans, D., Snellen-Balendong, H.: Problem-based medical education: Problem construction, Maastricht: Department of educational development and research, 2000.
5. Drobnič Vidic, A.: A model for teaching basic engineering statistics in Slovenia. Metodološki zvezki: Advances in methodology and statistics: journal of statistical society of Slovenia, 2006, 3(1), str. 163-183. (mrvar.fdv.uni-lj.si/pub/mz/)
6. Drobnič Vidic, A.: Problemsko naravnani študij pri proučevanju inženirske statistike: disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2005.
7. Drobnič Vidic, A.: Problemsko naravnano učenje tujega strokovnega jezika, Pedagoška obzorja, 2006, 21(2), str. 24-41.
8. Engel, A.: Problem-solving strategies. New York, Berlin, Heidelberg: Springer, 1997.
9. Ivanus Grmek, M., Javornik Krecic M.: Impact of external examinations (Matura) on school lessons, Educational studies, 2006, 30 (3), str. 319-329.
10. Japelj, B., Magajna, Z., Drobnič Vidic, A., Žakelj, A., Čuček, M., Brečko, B., Perat, Z., Makarovič, M., Klokočevnik, A.: Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja IEA TIMSS in druga mednarodna raziskava o informacijski tehnologiji v izobraževanju IEA sites ter vključevanje izsledkov v slovenski izobraževalni sistem: poročilo projekta CRP 1999-2002. Ljubljana: Center IEA raziskave, Pedagoški inštitut, 2002.
11. Lovie-Kitchin, J.: Reflecting on assessment. V: Schwartz, P., Mennin, S. in Webb, G. (ur.), Problem-based learning: Case studies, experience and practice, Case studies of teaching in higher education, London: Kogan Page, 2001, str. 149-155.

12. Norman, G.R., Schmidt, H.G.: The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence, Academic medicine, 1992, 67(9), str. 557-565.
13. Pavlič, G.: Statistika v prenovljeni srednji šoli, Matematika v šoli, 1998, 5(3-4), str. 213-219.
14. Perrenet, J.C., Bouhuijs, P.A.J., Smits, J.G.M.M.: The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice, Teaching in higher education, 2000, 5(3), str. 345-358.
15. Ronis, D.: Problem-based learning for math and science: integrating inquiry and internet, Arlington Heights: SkyLight Training and Publishing company, 2001.
16. Schmidt, H.G., Moust, J.H.C.: A taxonomy of problems used in problem-based curricula. V: Van Marrienboer J. in Koerkerke G. (ur.), Instructional design for problem-based learning, Proceedings of the third workshop of the EARLI SIG instructional design, University of Maastricht, 1998, str. 3-12.
17. Steinemann, A.: Implementing sustainable development through problem-based learning: pedagogy and practice, Journal of professional issues in engineering education and practice, 2003, 129(4), str. 216-224.
18. Taconis, R., Ferguson-Hessler, M.G.M., Broekkamp, H.: Teaching science problem solving: An overview of experimental work, Journal of research in science teaching, 2001, 38(4), str. 442-468.
19. Tsapalis, T., Angelopoulos, V.: A model of problem solving: Its operation, validity, and usefulness in the case of organic-synthesis problems, Science Education, 2000, 84(2), str. 131-153.
20. Woods, D.R.: Problem-based learning: helping your students gain the most from PBL, Waterdown: Canada, 1995.

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.si

Pomen laboratorijskega dela pri pouku biologije

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.621.5:57

DESKRIPTORJI: laboratorijsko delo, kompetence, kakovost, eksperimentalno delo, naravoslovje, biologija

POVZETEK – V ospredju razmišljanj o izobraževanju naj ne bi bile več vsebine in količine znanj, ki naj bi jih posameznik posedoval, temveč predvsem njihova kakovost. Pojem, ki se ga vse pogosteje povezuje s kakovostjo izobraževanja, so kompetence, kot tisti preplet vedenj, spretnosti, veščin in stališč, ki naj bi vsakemu posamezniku omogočale kakovostno in polno življenje. V izobraževanju vodijo h kompetencam predvsem metode osredinjene na učenca. Metoda, s katero je mogoče kar v največji meri spodbujati takšen način dela, pa je laboratorijsko in eksperimentalno delo. V članku povzemamo cilje, ki jih je mogoče udejaniti z laboratorijskim in eksperimentalnim delom. Za polno uvajanje laboratorijskega dela v šoli pa se je treba na državni ravni odlepi od vsebinsko preobloženih učnih načrtov, na šolski ravni omogočiti večjo fleksibilnost pri organizaciji pouka, na učiteljevi ravni pa se odlepi od miselnosti, da mora učitelj opraviti večino dela, učenci pa ga naj pri tem predvsem opazujejo.

1. Uvod

Izobraževanje danes ni več privilegij posameznikov, temveč je v sodobni družbi pridobilo ključen pomen, ki zagotavlja napredek (Hawkins, 2002). V ospredju pa nista več v tolikšni meri količina in vsebina znanj, ki naj bi jih posameznik posedoval, temveč predvsem njihova kakovost (Pluško in sod., 2001) in ne nazadnje uporabnost. Pojem, ki se vse pogosteje povezuje s kakovostjo znanja, so kompetence. Teh ni lahko definirati (Eurydice, 2002; Winterton in sod., 2005), lahko pa privzamemo, da so kompetence tisti preplet vedenj, spretnosti, veščin in stališč, ki naj bi vsakemu

Author review

UDC 371.621.5:57

DESCRIPTORS: laboratory work, competences, quality, experimental work, natural science and biology

ABSTRACT – The content and quantity of knowledge which an individual is supposed to communicate should not be the centre of discussions about education. Attention should be focused on the quality. A notion which is frequently associated with the quality of education is 'competence' as the combination of knowledge, skills and point of views which ensure every individual a quality life. Methods in education that lead to competences are mostly methods of focusing on the pupil. And this kind of work can be to a great extent stimulated by laboratory and experimental work. In this article, we have summarised the goals which can be achieved through laboratory and experimental work. Full introduction of experimental work in schools will require distancing at the national level from the prescribed curricula, more flexibility in organizing lessons at the school level and distancing from the idea that the teacher has to do most of the work while pupils watch at the teacher's level.

posamezniku omogočale kakovostno in polno življenje, zaposljivost, sposobnost razreševanja problemov v znanih in neznanih situacijah, polno vključitev v družbene procese, uspešno komunikacijo, obvladovanje tehnologij ter sposobnost vseživljenjskega učenja. V zadnjih letih se je uveljavil termin ključne kompetence kot tisti skupni minimum, ki naj bi jih posedoval vsak (Rychen in Salganik, 2001; Scottish qualifications authority, 2003; PISA, b).

Premik od vedenja h kompetencam nujno zahteva drugačne pristope v šolskem delu. Zgoditi se mora premik od metod, osredotočenih na učitelja, na metode, osredotočene na dijaka. Učitelj v sodobni šoli zato ne more biti le posredovalec povzetkov iz zakladnice človekovih znanj, temveč mora predvsem voditi procese učenja in poučevanja, ustvarjati problemske situacije in priložnosti, ki nudijo mlademu človeku izziv, da se sam dokoplje do novih spoznaj (Michael, 2006). Ob tem pa bi moralo znanje, ki so ga pridobili udeleženci izobraževanja, omogočati njegovo stalno obnavljanje in nadgradnjo v vseživljenjskem učenju (Svetlik, 1997).

Za doseg teh ciljev izobraževanja ni ene same zveličavne metode, ki bi jo lahko uporabili v vseh situacijah. Poučevanje in iz njega izhajajoče učenje mora biti zato sestavljeno iz pestrega prepleta metod in oblik dela (Tranter, 2004). Učiteljevo delo v takšni šoli zato postane izredno dinamično, saj mora nenehno izbirati vsebine ter iskati nove metode dela in sredstva, s katerimi bi soodbudil pozitiven odnos učencev do znanja in v povezavi s tem tudi izboljšal njihove dosežke (Paris, 2004).

Z laboratorijskimi in eksperimentalnimi vajami je mogoče doseči razumevanje mnogih procesov ter mnoge empirične cilje (Eschenhagen in sod., 1998), ki so z drugimi metodami dela težje dosegljivi ali celo nedosegljivi. Prav laboratorijsko, terensko in projektno delo omogoča boljše povezovanje teoretičnih znanj s prakso in s tem pridobitev več življenjskega in manj faktografskega znanja (Verčkovnik, 2000). Laboratorijske vaje so lahko učinkovitejše s stališča trajnosti znanja od drugih oblik dela, saj mora dijak vključiti več senzomotoričnih funkcij kot na primer pri enostavnem poslušanju. Ker potekajo v dobršni meri individualizirano, je praviloma tudi interakcija z učiteljem pogostejša.

Sami smo v zadnjih letih iskali načine, kako popestriti in izboljšati kakovost pouka biologije v gimnazijskem programu, vanj vključiti uporabo novih tehnologij in ga povezovati z znanji pri drugih predmetih ter s tem prispevati k razvoju kompetenc. Ugotovili smo, da je ena od možnosti, s katero bi bilo mogoče prispevati k doseganju takšnih ciljev, uvajanje računalniško podprtih laboratorijskih vaj v gimnazijski program (Šorgo, 2004a; Šorgo, 2005a; Šorgo in Kocijancič, 2004, 2006a, 2006b).

2. Pomen eksperimentalnega in laboratorijskega dela pri pouku

Metoda je način premišljenega načrtnega ravnanja, ki je usmerjeno k dosegu kakega cilja. Učne in izobraževalne metode lahko delimo v različne skupine (Poljak,

1974; Koletić, 1975; Tomić, 1999; Blažič in sod., 2003). Glede na vir, od katerega prihajajo sporočila k učencu, jih delimo na verbalno tekstualne, ilustrativne-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne in metode izkustvenega učenja (Tomić, 1999).

Laboratorijsko-eksperimentalne metode dela imajo poseben položaj v splošni didaktiki in didaktiki pouka naravoslovnih predmetov. Medtem ko so mnoge druge metode poučevanja (na primer razlaga, predavanja, problemska metoda, metoda primera ipd.) skupne vsem predmetnim področjem, je laboratorijsko-eksperimentalno delo predvsem domena naravoslovnih predmetov (Eschenhagen in sod., 1998). To jim daje še poseben pomen, saj je mnoge pomembne izobraževalne cilje z drugimi metodami dela težje ali celo nemogoče usvojiti (Šorgo, 2004).

Pomen laboratorijsko-eksperimentalnega dela pri pouku biologije se v veliki meri pokriva z njegovim pomenom pri pouku kemije in fizike. Pri tem pa seveda ne gre prezreti posebnosti takšnega dela v biologiji, ki so povezane predvsem s kompleksnostjo objektov proučevanja (organizmov in življenjskih procesov), terenskimi deli v naravi ter etičnimi dimenzijami dela z živimi organizmi. Ker je biologija marsikje v svetu združena s fiziko in kemijo ter tehniko v skupnem predmetu (science) in jo v tem sklopu tudi obravnavajo mnogi avtorji, bomo pri obravnavi ciljev in pomena laboratorijsko-eksperimentalnega dela za poučevanje povzeli tudi njihove ugotovitve.

O značaju neke laboratorijsko-eksperimentalne aktivnosti pri pouku pa ne moremo sklepati le na osnovi oblike in vsebine, temveč predvsem na osnovi njenega položaja in ciljev, ki jih s takšnim delom želimo doseči v konkretnih učnih situacijah. Učni načrt biologije v gimnaziji (Biologija, 1998) tako ločuje med laboratorijskimi deli in laboratorijskimi vajami. Laboratorijska dela so opredeljena z besedami: Ta dela so zasnovana tako, da so vanje vključene vse faze raziskovalnega eksperimenta. Posamezno delo načrtujemo v sklopih po približno dve šolski uri. Dijaki oddajo o njih pisna poročila. Vaje se od laboratorijskih del razlikujejo ne toliko po vsebini, kakor po ciljih, ki jih z njimi poskušamo doseči. Če citiramo zapis v učnem načrtu: Vaje so namenjene ponazoritvam, konkretnim predstavam, urjenju veščin itd. Praviloma obsegajo le del šolske ure in so vanjo integrirane.

V tem delu te delitve ne bomo upoštevali in bomo uporabljali termin laboratorijske vaje v kontekstu vsebinsko zaključene dijakove ali učiteljeve aktivnosti, ki ima značaj praktičnega dela in laboratorijsko delo, kot krovni pojem, ki vključuje laboratorijske in eksperimentalne aktivnosti.

Kljub izrednemu pomeni, ki se laboratorijsko-eksperimentalnemu delu pripisuje (Abraham 1989, 1992; Eschenhagen in sod., 1998; Blosser, 1999; Johnstone in Al-Shuaili, 2001; Šorgo, 2004), pa je zaskrbljujoča ugotovitev, da najnovejši slovenski visokošolski učbenik didaktike (Blažič in sod., 2003) teh metod sploh ne obravnava. Stanje ni dosti boljše v starejši didaktični literaturi v slovenskem jeziku. V študijskem gradivu za pedagoško andragoško izobraževanje (Tomić, 1999) so

laboratorijsko-eksperimentalne metode odpravljene z devetimi vrsticami besedila. V Poljakovi Didaktiki (1974) laboratorijsko-eksperimentalno delo ni prepoznano kot sklop samostojnih metod, temveč so te metode skrite v metodi demonstracije in praktični metodi. Nekaj več informacij je zapisanih le v poglavju o didaktiki v drugem delu knjige Pedagogika 2 (Koletić, 1975), kjer je obravnavana kot metoda laboratorijskega dela.

Ker je učitelj v veliki meri ključen dejavnik pri izboru metod, s katerimi naj bi dosegel z učnim načrtom predpisane cilje, bi se učitelju praktiku lahko zastavila naslednja vprašanja povezana z laboratorijskim delom (Johnstone in Al-Shuaili, 2001):

- ☐ Kateri so razlogi za vključevanje laboratorijskega dela v poučevanje?
- ☐ Katere strategije so na voljo za poučevanje v laboratoriju in kako so te strategije povezane z razlogi za vključevanje takih del v pouk?
- ☐ Kako lahko ovrednotimo učinke laboratorijskih del?

3. Razlogi za vključevanje laboratorijskega dela v poučevanje biologije

Osnovni namen vključevanja laboratorijskega dela v pouk naj bi bilo neposredno pridobivanje znanj, ki jih bodo lahko učenci uporabili pri nadaljnjem študiju ali na delovnih mestih (Eschenhagen in sod., 1998).

Cilje, ki naj bi jih dosegali z laboratorijskim delom, lahko razdelimo v splošne cilje, ki niso vezani na posamezno vajo in na operativne cilje, ki so vezani na specifično učno enoto. Splošni cilji so nekakšni krovni cilji, ki jih učenec ne more usvojiti s posamezno vajo, temveč jih učenec izpopolnjuje skozi daljše obdobje šolanja. Operativni cilji pa so vezani na konkretno učno enoto in so seznam znanj in veščin, ki bi jih po opravljenem delu dijak moral obvladati.

Kerr (1961, v Johnstone in Al-Shuaili, 2001) je na osnovi dveletne študije med učitelji naravoslovja (fizike, kemije, biologije) v Angliji in Walesu o njihovem praktičnem delu pri pouku naravoslovja sestavljal listo desetih razlogov, zaradi katerih učitelji menijo, da je praktično laboratorijsko delo v šoli koristno:

- ☐ za natančna opazovanja in skrbne zapise,
- ☐ za vzpodbujanje enostavnih, zdravorazumskih, znanstvenih metod razmišljanja,
- ☐ za razvoj manipulativnih veščin (spretnosti),
- ☐ za urjenje v razreševanju problemov,
- ☐ da bi ustrezalo zahtevam praktičnih preverjanj,
- ☐ za osvetlitev teoretičnega dela in pomoč k njegovemu razumevanju,
- ☐ za preverjanje že naučenih dejstev in principov,
- ☐ ker je integralni del procesa iskanja dejstev in iz teh dejstev izpeljanega sklepanja,

- za dvig in vzdrževanje zanimanja za predmet,
- skozi izkustvo napraviti pojave bolj resnične.

Buckley in Kempa (1971, v Johnstone in Al-Shuaili, 2001) ugotavljata, da bi moralo laboratorijsko delo spodbujati učence, da bi pridobili veščine, kot so: manipulativne veščine, opazovanje, sposobnost interpretacije eksperimentalnih podatkov in načrtovanje eksperimentov.

Shulman in Tamir (1973, v Blosser, 1999) navajata pet skupin ciljev, ki jih je mogoče doseči z laboratorijskim delom:

- veščine (spretnosti): manipulacija, iskanje informacij, raziskovanje, organiziranje, komunikacija,
- koncepti: hipoteze, teoretični modeli, taksonomske kategorije,
- kognitivne sposobnosti: kritično mišljenje, razreševanje problemov, uporaba, analiza, sinteza,
- razumevanje narave znanosti: znanstveno čudenje, delo raziskovalca, obstoj raznolikih znanstvenih metod, povezanost med znanostjo in tehnologijo,
- zavzemanje stališč: radovednost, sprejemanje rizika, objektivnost, natančnost, zadovoljstvo, dvom, odgovornost, konsenz, sodelovanje in veselje do znanstvenega dela.

Beatty in Woolnough (1982) sta v raziskavi med učitelji v Angliji in Walesu Kerrovim dodala še deset ciljev. Raziskavo so leta 1997 ponovili Swain in sod. (2000). Razlogi za vključevanje laboratorijskega dela v pouk so:

- ker vključuje kreativnost,
- da bi si zapomnili dejstva in principe,
- da bi poudarili pomen znanosti za industrijo,
- da bi bili sposobni razumeti in delati po navodilih,
- za razvoj samozavesti,
- za razvoj sposobnosti komunikacije,
- za razvoj sposobnosti sodelovanja,
- za razvoj spretnosti,
- za razvoj kritičnega razmišljanja,
- zaradi pridobivanja spretnosti v standardnih tehnikah.

Še natančneje sta cilje razdelala Kirschner in Meester (1988), ki navajata preko 120 različnih ciljev, ki jih je mogoče usvojiti z laboratorijskim delom. Ugotavljata, da je možnih mnogo različnih klasifikacij, ki lahko temeljijo na različnih podmenah (na primer cilji, osredotočeni na učitelja, cilji, osredotočeni na učenca, cilji, vezani na proces ali produkt ipd.). Sama sta oblikovala osem osnovnih skupin, ki združujejo cilje, ki so namenjeni:

- formuliranju hipotez,
- razreševanju problemov,

- uporabi znanj in spretnosti za razreševanje problemov v novih okoliščinah,
- snovanju (preprostih) eksperimentov, namenjenih preverjanju predpostavk,
- uporabi veščin, potrebnih za izvajanje eksperimentov,
- interpretaciji pridobljenih podatkov,
- jasnemu opisu eksperimenta in
- zapomnitvi osnovne ideje eksperimenta še dolgo časa po tem, ko je bil izveden.

Gardner in Gauld (1990, v Johnstone in Al-Shuaili, 2001) delita cilje v dve skupini. V prvo skupino spadajo cilji, s katerimi želimo spodbujati razvoj stališč do znanosti (na primer zanimanje za znanost, znanstveno čudenje, motivacija ipd.), ter cilje, ki bi jih lahko opredelili kot znanstvena stališča (objektivnost, skepticizem ipd.)

4. Strategije poučevanja v laboratoriju

Laboratorijsko delo je mogoče vključiti v pouk iz različnih ciljev in na različne načine, ki pa bi morali izhajati iz ciljev, ki so si jih učitelji zastavili (Johnstone in Al-Shuaili, 2001):

- *Za urjenje manipulativnih spretnosti:* V tem primeru je vsebina postranskega pomena, cilj pa je izpopolnjevanje posameznih spretnosti. Običajno je ta vidik dela v gimnaziji zelo zapostavljen. Ob pregledu učnega načrta za biologijo lahko ugotovimo, da je potek obravnave snovi zasnovan linearno in tako se dijaki z mnogimi aparaturami srečajo le malokrat v času šolanja (še takrat med eno in drugo rabo posamezne aparature preteče toliko časa, da je potrebno ponovno učenje).
- *Za prikaz objektov:* Delo je v tem primeru namenjeno predvsem vzpostavljanju predstav. Klasična primera takšnega dela sta mikroskopiranje ali disekcija. V učnem načrtu biologije je takšnih večina predvidenih vaj. Takšnemu delu so lahko namenjeni le deli ur, tako da si lahko dijaki objekt ogledajo. Če zahtevamo izdelek, je to praviloma označena risba.
- *Za prikaz procesov:* Učitelj (redkeje učenec) v tem primeru nek dogodek sproži, učenci pa ga morajo kasneje opisati, analizirati in razložiti. Za demonstracijo procesov v biologiji je še posebej primeren računalniško podprt laboratorij (Šorgo, 2004), saj lahko z njim spremljamo zelo hitre in zelo počasne biološke procese. Učitelj lahko izvede demonstracijo pred začetkom obravnave snovi (s tem sproži problemsko situacijo), lahko pa jo uporabi tudi za predstavitev procesa po teoretični obravnavi.
- *Za preverjanje naravnih zakonov:* Dijaki (učitelj) v tem primeru spreminjajo pogoje praviloma ene od spremenljivk in opazujejo povezavo z drugo spremenljivko. Kot primer bi lahko navedli odvisnost med jakostjo svetlobe in količino snovi, nastalih

pri fotosintezi. Takšne vaje praviloma izvajajo dijaki sami. Žal pa ugotavljamo, da pri njihovi izvedbi prevladuje recepturni način, ki sicer predvidi primerjavo med testom in kontrolo, ne predvideva pa samostojnih variacij enega ali več dejavnikov, ki bi jih izvajali dijaki.

- *Za preverjanje hipotez:* Učitelj v tem primeru sproži problemsko situacijo, v kateri morajo dijaki napovedati rezultat. Z laboratorijskim delom nato preverijo napoved. V obstoječi šolski praksi poučevanja biologije je to redko izvajan način dela.

Domin (1999) razlikuje med štirimi različnimi stili poučevanja v laboratoriju na osnovi treh deskriptorjev – izdelek, način in potek (tabela 1).

Tabela 1: Stili izvajanja laboratorijskih vaj (Domin 1999)

Stil	Deskriptor		
	Izdelek	Način	Potek
Vodene vaje (expository)	V naprej določen	Deduktiven	Podan
Proučevalne vaje (inquiry)	Nedoločen	Induktiven	Generirajo dijaki
Vaje z odkrivanjem (discovery)	V naprej določen	Induktiven	Podan
Problemske vaje (problem based)	V naprej določen	Deduktiven	Generirajo dijaki

V vsakdanjem šolskem delu prevladujejo vodene vaje, kjer sta cilj in metoda podana, učenec pa mora le slediti navodilom, ki ga pripeljejo do rezultata. Skoraj praviloma se takšne vaje izvajajo z namenom, da dijak potrdi nekaj, kar že ve. Domin (1999) ugotavlja, da s tem načinom ni mogoče doseči višjih taksonomskih nivojev znanja. Lagowsky (2005) pa ob analizi Dominovega sistema ugotavlja, da bi vaje pridobile pomen, če bi se učitelji odlepili od recepturno zasnovanih vaj.

Gott in Duggan (1995) ter Pekmez s sod. (2005) praktična laboratorijska dela delijo v eno od štirih osnovnih skupin glede na to, katere cilje želimo doseči. Ti cilji so: spretnosti, demonstracije, ilustracija in proučevanje.

5. Ovrednotenje učinkov laboratorijskega dela

Želja po obširnejšem znanju in boljših učnih dosežkih učencev ni na zadnjem mestu zaželenih učinkov laboratorijskega dela. Abraham (1989, 1992) je primerjal pomen posameznih metod dela z učenci na rezultate poučevanja kemije v srednji

šoli in ugotovil, da so več pridobili tisti učenci, ki so bili deležni aktivnih metod dela (diskusija, laboratorijsko delo in demonstracije), v primerjavi s sošolci, ki so pridobivali znanje s poslušanjem učitelja ali branjem. Težave, ki se pojavljajo z vrednotenjem učinkov laboratorijskega dela, so neusklajenost med cilji laboratorijskega dela in ovrednotenjem tega dela. V praksi se žal vse prepogosto dogaja, da od učencev pričakujemo dosežke, ki jih na način, na katerega je bila vaja izvedena, ni bilo mogoče doseči. Drug nezaželen pojav je, da dosežkov ne merimo. Tako na primer na pisnem preverjanju učenec ne more pokazati manipulativnih spretnosti.

Kirschner in Meester (1988) sta v svoji metaštudiji literature o laboratorijskem delu, nastale med letoma 1970 in 1986, povzela najpogostejše kritike takšnega dela. Kritike (kljub starejšemu datumu) so aktualne še danes, zato jih povzemamo:

- Izplen znanja in spretnosti je majhen v primerjavi s sredstvi in časom, vloženim v delo. Še posebej to velja za enkratna laboratorijska dela, ki ne prispevajo k formiranju ustreznih konceptov.
- Laboratorijska dela so namenjena le potrjevanju znanj, pridobljenih na druge načine, ki jih učenci že posedujejo.
- Preveč časa je porabljenega za izvajanje trivialnih eksperimentov.
- Učenci že dan po eksperimentu ne vedo več, kaj so počeli.
- Eksperimentalno (netrivialno) delo prevečkrat postavlja pred učence zahteve, ki jim niso kos.
- Učenci imajo le redkokdaj priložnost opazovati pri delu eksperta, kar jim onemogoča postavitev ustreznih standardov o tem, kaj je dobro opravljeno delo.
- Povratne informacije o lastnem delu, ki jih dobijo od učiteljev, so praviloma pomanjkljive in neustrezne.
- Praktična dela so mnogokrat izolirana in nepovezana s predhodnim ali načrtovanim delom.

Pickering (1980) je opozoril na dva napačna koncepta, povezana z laboratorijskimi vajami. Prvi je, da laboratorijske vaje na nek način ilustrirajo predavanja. Sam meni, da naj predavanja ilustrirajo druge oblike predstavitev, kot so demonstracije ali avdiovizualni pripomočki. Drugi koncept je povezan s trditvijo, da z eksperimentalnim delom dijaki pridobivajo pomembne manipulativne spretnosti. Trditev utemeljuje s tem, da večine spretnosti dijaki v svoji nadaljnji študijski ali poklicni karieri ne bodo nikoli potrebovali. Še več, večina šolskih metod v sodobnih laboratorijih sploh ne uporabljamo. Če so takšne spretnosti že potrebne za izvedbo vaje, naj bodo le sredstvo za doseg drugih ciljev, povezanih z raziskavo, in ne cilj same po sebi.

6. Sklep

Laboratorijsko in eksperimentalno delo je eden od temeljnih kamnov, na katerih bi morali v mnogo večji meri izvajati pouk naravoslovnih predmetov. Le ob

prenosu težišča dela z učitelja na učenca lahko pričakujemo, da bodo učenci od takšnega pouka imeli tudi korist, ki se bo izrazila v večji uporabnosti in trajnosti znanja. Da pa bi bilo to mogoče, se je na državni ravni predvsem treba odlepiti od vsebinsko preobloženih učnih načrtov, na šolski ravni omogočiti večjo fleksibilnost pri organizaciji pouka, na učiteljevi ravni pa se odlepiti od miselnosti, da mora učitelj opraviti vse delo, učenci pa ga naj pri tem opazujejo. Do kompetenc se namreč lahko človek dokoplje le s pomočjo lastnega dela, in če lahko uporabimo za konec primero: Še nihče se ni naučil pilotirati ob gledanju filmov o pilotih ali branju knjig o njihovih podvigih.

LITERATURA

1. Abraham, M.R. (1989). Research on instruction strategies. *Journal of College Science Teaching*, 18: str. 185-187.
2. Abraham, M.R. (1992). Instructional strategies designed to teach science concepts. In F. Lawrenz et al. (eds), *Research matters to the Science Teacher*, monograph, number 5 (Kansas State University, Manhattan, KS: National Association for Research in Science Teaching): 41-50.
3. Beatty, J.W., Woolnough, B.E. (1982). Practical Work in 11-13 Science: the context, type and aims of current practice. *British Educational Research Journal*, 8: str. 23-30.
4. Biologija; predmetni katalog – učni načrt. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2003/-programi/gimnazija/gimnazija/bio.spl.-popravljen.htm> (02.01.2007).
5. Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Visokošolski učbenik. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo. Novo mesto.
6. Blosser, P.E. (1999). The role of the Laboratory in Science teaching. *Research Matters – to the Science Teacher*. No. 9001. National Association for research in Science teaching. <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/labs.htm> (10.08.2004).
7. Domin, D.S. (1999). A review of laboratory instruction styles. *Journal of Chemical Education*, 76, 4: str. 543-547.
8. Eschenhagen, D., Katmann, U., Rodi, D. (1998). *Fachdidaktik Biologie*. 4. izdaja, uredil Ulrich Kattman. Aulis Verlag Deubner. Köln.
9. Eurydice. (2002). Key competencies – A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. http://www.eurydice.org/resources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf (25.11.2006).
10. Gott, R., Duggan, S. (1995). Investigative work in the science curriculum. Buckingham, Open University Press.
11. Hawkins, R.J. (2002). Ten Lessons for ICT and Education in the Developing World. V: Kirkman G. et al. *The Global Information Technology Report 2001-2002: Readiness for the Networked World*. World economic forum. Oxford University Press. str. 38-43.
12. Johnstone, A.H., Al-Shuaili, A. (2001). Learning in the laboratory; some thoughts from the literature. *University Chemistry Education* 5: str. 42-51.
13. Kirschner, P.A., Meester, A. (1988). The laboratory in higher science education: Problems, premises and objectives. *Higher education* 17: str. 81-98.
14. Koletić, M. (1975). Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku. V (ur) Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V., Šileša, P. *Pedagogika* 2. DZS. Ljubljana.
15. Lagowsky, J.J. (2005). A chemical laboratory in a digital world. *Chemical Education International* 6, 1: str. 1-7.
16. Rychen, S., Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers. str. 151-173.
17. Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education* 30: str. 159-167.
18. Paris, P.G. (2004). E-Learning: A study on Secondary Students' Attitudes towards Online Web Assisted Learning. *International Education Journal* 5, 1: str. 98-112.
19. Pekmez, E.S. et al. (2005). Teachers' understanding of the nature and purpose of practical work. *Research in Science and Technology Education* 23, 1: str. 3-23.
20. Pickering, M. (1980). Are Lab Courses a Waste of Time? *The Chronicle of Higher Education*, str. 80.
21. PISA (b). The definition and selection of key competencies. Executive Summary <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (20.11.2006).
22. Pluško, A. et al. (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj: "nadaljevanje projekta" Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. Poljak, V. (1974). *Didaktika*. DZS. Ljubljana.
24. Rychen, S., Salganik, L.H. (ur) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
25. Scottish qualifications authority. (2003). Key competencies – some international comparisons. Policy and research. *Research bulletin* no. 2.
26. Svetlik, I. (1997). Sredi kurikularne prenove. Kurikularna prenova: zbornik. Ur. Barle Lakota, A. in Bergant, K. *Nacionalni kurikularni svet*. str. 9-22.
27. Swain, J. et al. (2000). Developments in Science Teachers' Attitudes to Aims for Practical Work: continuity and change. *Teacher Development*, 4, 2: str. 281.
28. Šorgo, A. (2004). Računalniško podprt laboratorij pri pouku biologije v programu gimnazije. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Biotehniška fakulteta. Oddelek za biologijo.
29. Šorgo, A. (2005). Računalniško podprt laboratorij pri pouku biologije v programu gimnazije. Modeli poučevanja in učenja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.
30. Šorgo, A., Kocijančič, S. (2006a). Demonstration of biological processes in lakes and fishponds through computerised laboratory practice. *The International Journal of Engineering Education* 22, 6: str. 1224-1230.
31. Šorgo, A., Kocijančič, S.F. (2006b). Naravoslovni eksperiment: most med šolskim znanjem in vsakdanjimi izkušnjami. *Organizacija (Kranj)* 39(8): str. 513-517.
32. Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Center za pedagoško izobraževanje. str. 244.
33. Tranter, J. (2004). Biology: dull, lifeless and boring? *Journal of Biological Education*. 38, 3, str. 104-105.
34. Verčkovnik, T. (2000). Biologija v prenovljeni šoli. *Acta Biologica Slovenica*. 43, 3: str. 21-32.
35. Winterton, J., Delamare – Le Deist, F., Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences. Centre for European Research on Employment and Human Resources. Thessaloniki.

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

Didaktična analiza učenja na prostem na primeru vodne učne poti v porečju Sotle

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.891

DESKRIPTORJI: voda, porečje, Sotla, geografija, učna pot, didaktična analiza

POVZETEK – Slovenijo uvrščamo med pokrajine, ki so bogate z vodo. Njen geografski položaj, ki ga določa stik štirih evropskih naravogeografskih makroregij, pogojuje izjemno različnost oblik voda in sočasno velik obremenitveni pritisk nanje. Vsa tri dejstva kažejo na pomembnost proučevanja vodnih virov v Sloveniji kakor tudi načrtno spodbujanje izobraževanja za razumevanje in kompetentno upravljanje z vodnimi viri. Kot doprinos k uresničitvi tega cilja smo izbrali porečje Sotle, ki se po velikosti uvršča med večja porečja v Sloveniji.

Geografska vodna učna pot v porečju Sotle je aktualna z vidika celostnega pristopa proučevanja porečja ter z vidika izobraževanja za kompetentno soodločanje pri ravnanju s prostorom. V didaktično analizo sestavin izobraževalno-vzgojnega dela na prostem smo vključili učne cilje, učne vsebine, didaktična načela, didaktična sredstva, učne metode in učno okolje. Primer izdelane geografske vodne učne poti v porečju Sotle lahko prenesemo na druga porečja in druge vodotoke v Sloveniji in Evropi, prav tako pa je učna pot oblikovana z namenom spodbuditi različne javnosti za smotno ravnanje z vodnimi viri.

1. Uvod

Za učenje na prostem je treba porečje Sotle didaktično proučiti. To dosežemo z didaktično analizo, s katero z didaktičnih vidikov osvetlimo celoten izobraževalno-vzgojni proces ali njegove posamezne strukturne sestavine, faze ali sklenjene dele procesa (Kramar, 1999). V didaktično analizo sestavin izobraževalno-vzgojnega dela v porečju Sotle smo vključili učne cilje, učne vsebine, didaktična načela,

Author review

UDC 372.891

DESCRIPTORS: water, river shed, the Sotla river, geography, didactic analysis

ABSTRACT – Slovenia belongs to the regions with an abundance of water. Its geographical position on the juncture of four European natural geographic macro regions yields an exceptional variety of water forms and, at the same time, exercises a significant environmental impact on them. The above mentioned facts emphasize the importance of water resources research in Slovenia and of targeted encouragement of education for understanding and competent management of water resources. To achieve this, we chose the Sotla river basin, which is among the largest river basins in Slovenia.

The geographical educational water trail in the Sotla river basin is an up-to-date project from the aspect of an integral approach to river basin research and from the aspect of education for competent joint decision-making in spatial planning. A didactic analysis of educational components in field work includes learning goals, contents, didactic principles, educational methods and the learning environment. The example of the geographical educational water trail in the Sotla river basin could be transferred to other basins and rivers of Slovenia and Europe. The educational trail is designed to encourage the public to consider proper treatment of water resources.

didaktična sredstva in učne metode ter samo učno okolje (Kolenc Kolnik, 2006b). Rezultat didaktične analize porečja Sotle je geografska vodna učna pot z desetimi učnimi mesti. Pripravo učnih nalog z rešitvami ter pripravo opisnega točkovnika za uspešnost izvedbe terenskega dela in pisnega poročila prepuščamo učiteljem. Slednje argumentiramo s tem, da morajo učitelji glede na značilnosti vsakokratne učne populacije njim prilagajati vse elemente didaktične analize, še zlasti to velja za nivoje učne zahtevnosti.

V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo metodologijo didaktične analize porečja Sotle. Okoljskim kazalcem varovanja porečja Sotle smo na osnovi učnih načrtov za geografijo v osnovni šoli in splošni gimnaziji poiskali vsebinsko ustrezne učne cilje. Pri didaktični analizi porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi cilji pouka geografije v devetletni osnovni šoli in v splošni gimnaziji.

Geografske vsebine, to je rezultati proučevanja porečja Sotle z integralnim geografskim modelom, pomenijo osnovo za učne vsebine na geografski vodni učni poti v porečju Sotle. To pomeni, da so učne vsebine, prav tako kot geografske vsebine, prikazane z vidika povezanosti in soodvisnosti hidrogeografskih značilnosti porečja, dejavnosti v porečju in kakovostnega stanja reke. Ob upoštevanju učnih ciljev, vezanih na okoljske kazalce varovanja porečja Sotle, učitelj prilagodi geografske vsebine starostni stopnji oziroma psihofizičnim sposobnostim učencev. V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi vsebinami. Prepletanje več vsebinskih sklopov na enem učnem mestu pomeni bolj celostno predstavitev geografskega pojava oziroma procesa in s tem kompleksnejše učno mesto.

Pri didaktični analizi porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto s splošnimi didaktičnimi načeli in didaktičnimi načeli pouka geografije.

V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi sredstvi, ki jih učenci oziroma učitelji uporabljajo za izvajanje terenskega dela. Učna mesta vrednotimo z naslednjimi kriteriji:

- številčnost učnih sredstev omogoča učencem oziroma dijakom razvijanje spretnosti za ravnanje z njimi,
- večina učnih sredstev je zapisanih v minimalnih materialnih pogojih učnega načrta geografije v splošni gimnaziji,
- določena učna sredstva lahko izdelajo učenci oziroma dijaki sami iz preprostih materialov,
- večino učnih sredstev uporabljajo pri izvedbi vaj učenci oziroma dijaki sami.

V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi metodami in učnimi oblikami. Metodična raznolikost in raznolikost učnih oblik pomenita večjo pestrost učnega procesa na posameznem učnem mestu.

Pri vrednotenju ustreznosti učnega prostora upoštevamo naslednje kriterije (Kolenc Kolnik, 2006a):

- ☐ prostorska raznolikost fizičnega in družbenega okolja,
- ☐ prostorsko spoznavna oziroma geografsko sporočilna moč pokrajine,
- ☐ oddaljenost oziroma dosegljivost učnega mesta,
- ☐ dostopnost učnega/raziskovalnega gradiva in
- ☐ varnost.

Z vidika prostorske raznolikosti fizičnega in družbenega prostora opredeljujemo učno mesto s številom naravnogeografskih in družbenogeografskih elementov, ki jih na učnem mestu obravnavamo. Večje kot je število obravnavanih geografskih elementov, večja je prostorska raznolikost učnega mesta.

Primernost učnega mesta z vidika prostorsko spoznavne oziroma geografsko sporočilne moči pokrajine opredeljujemo z naslednjimi kriteriji:

- ☐ tipičnost pokrajine (šolski primer pokrajine),
- ☐ pogosta navedba območja v strokovni literaturi (opisi, analize, raziskave...),
- ☐ pogosta navedba območja v učni literaturi (učna gradiva, članki, kartografsko gradivo, video posnetki...).

Primernost učnega mesta z vidika oddaljenosti oz. dosegljivost učnega mesta opredeljujemo z naslednjimi kriteriji:

- ☐ vrsta prometa, ki je na razpolago,
- ☐ cestna povezava (kategorija cest, število kilometrov od avtoceste),
- ☐ število kilometrov od večjega naselja,
- ☐ možnost parkiranja,
- ☐ železniška povezava (oddaljenost od železnice),
- ☐ bližina drugih zanimivosti,
- ☐ bližina naslednjega učnega mesta,
- ☐ možnost počitka in prehrane.

Glede dostopnosti učnega/raziskovalnega gradiva nas zanima, kje oziroma na kakšen način je to gradivo dostopno:

- ☐ v splošnih ali študijskih knjižnicah,
- ☐ na občinah,
- ☐ v zavodih in agencijah,
- ☐ na spletnih straneh.

Eden od pogojev za nemoteno izvajanje izobraževalno-vzgojnega procesa je varnost. Zanimajo nas kriteriji kot so: ali je na učnem mestu dovolj prostora za večjo skupino, ali je učno mesto dovolj varno z vidika prometa (bližina prometnic in železnice), ali je učno mesto dovolj varno z vidika bližine državne meje in mejnega prehoda ter ali je učno mesto dovolj varno z vidika drugih naravnih in družbenih značilnosti pokrajine (krušljivost rečnega brega, močvirje, ugrezanje tal

na deponiji odpadkov itd.). V sinteznem delu naloge smo primerjali učna mesta glede na kriterije didaktične analize.

2. Kriteriji za didaktično analizo porečja Sotle

Z didaktično analizo porečja Sotle želimo pripraviti didaktično osnovo za učenje na prostem v tem porečju. Didaktična analiza tega porečja pomeni proučitev pogojev za izvajanje učnega procesa v tem porečju. Na osnovi ugotovitev didaktične analize in praktičnih izkušenj ter poznavanja značilnosti učečih učiteljev oblikuje učno pot. V didaktično analizo sestavin izobraževalno-vzgojnega dela na prostem vključujemo učne cilje, učne vsebine, didaktična načela, didaktična sredstva in učne metode ter samo učno okolje.

2.1. Učni cilji za oblikovanje geografske vodne učne poti v porečju Sotle

Okoljskim kazalcem varovanja porečja Sotle smo poiskali vsebinsko ustrezne učne cilje iz učnih načrtov za geografijo v osnovni šoli in splošni gimnaziji. S tem smo začrtali vzporednico med geografskimi vsebinami učne poti in o tem, kaj je za učence in dijake primerno in na kakšen način jim naj to posredujemo. V preglednici 1 navajamo samo primer. V *poševnem tisku* navajamo splošne cilje (S) in operativne cilje (O) iz učnega načrta za geografijo v splošni gimnaziji (Kunaver in drugi, 1998), v navadnem tisku pa splošne cilje (S) in operativne cilje (O) iz učnega načrta za geografijo v osnovni šoli (Kunaver in drugi, 2001).

Okoljskim kazalcem varovanja porečja Sotle vsebinsko bolj ali manj ustreza 69 splošnih in operativnih ciljev pouka geografije (tabela 2). Od tega se jih 13 nanaša na devetletno osnovno šolo in 56 na učni načrt za geografijo v splošnih gimnazijah.

V osnovni šoli se večina učnih ciljev (10) nanaša na 9. razred in so vezani na spoznavanje Slovenije.

V splošni gimnaziji se večina učnih ciljev nanaša na 3. letnik (25) in na 1. letnik (24). V 3. letniku so vezani na spoznavanje splošnih značilnosti Slovenije, v prvem letniku pa na spoznavanju obče geografije. V 4. letniku se učna cilja nanašata na spoznavanje značilnost subpanonske Slovenije.

Z vidika operativnih učnih ciljev je geografska vodna učna pot v porečju Sotle najprimernejša za učence 9. razreda osnovne šole ter dijake 1. in 3. letnika splošne gimnazije. Zaradi spoznavanje geografskih značilnost subpanonske Slovenije je primerna tudi za dijake 4. letnika splošne gimnazije, ki so geografijo izbrali kot maturitetni predmet.

Učna pot je pomembna tudi z vidika medpredmetnih splošnih učnih ciljev, ki se nanašajo na razvijanje pozitivnega odnosa do okolja.

Tabela 1: Primer splošnih in operativnih ciljev pouka geografije, vezanih na okoljske kazalce varovanja porečja Sotle

OKOLJSKI KAZALCI VAROVANJA POREČJA SOTLE	SPLOŠNI IN OPERATIVNI CILJI POUKA GEOGRAFIJE VEZANI NA OKOLJSKE KAZALCE VAROVANJA POREČJA SOTLE V poševnem tisku so navedeni splošni cilji (S) in operativni cilji (O) iz učnega načrta za geografijo v splošni gimnaziji, v navadnem tisku pa splošni cilji (S) in operativni cilji (O) iz učnega načrta za geografijo v osnovni šoli.
OSNOVNE HIDRO- GEOGRAFSKE ZNAČILNOSTI POREČJA SOTLE IN REČNE MREŽE	
– oblika in površina porečja – značilnosti izvira in izliva	Učenec oz. dijak: – Razloži glavne pojme o tekočih vodah (porečje, povirje, razvodnica) (1.1) (O).
– značilnosti rečne mreže	– Našteje jezera po nastanku in jih primerja med seboj (pretočna, brez pretoka, vglobljena, zaježivena, umetna jezera) (1.1) (O). – Opiše rečno omrežje Slovenije (jadransko in črnomorsko povodje, površinske vode, kraške vode) (3.1) (O). – Označi najpomembnejša naselja in reke subpanonske Slovenije (4.1) (O). – Imenuje in locira na karti največja slovenska jezera, jih opredeli po nastanku in oceni njihov pomen za turizem (3.1) (O).

Pri didaktični analizi porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi cilji pouka geografije v devetletni osnovni šoli in v splošni gimnaziji. Kot nabor učnih ciljev uporabimo splošne in operativne cilje pouka geografije, vezane na okoljske kazalce varovanja porečja Sotle (tabela 1).

Tabela 2: Število splošnih in operativnih ciljev pouka geografije, vezanih na okoljske kazalce varovanja porečja Sotle

	Osnovna šola				Splošna gimnazija				Skupaj	
	Splošni cilji	Operativni cilji			Splošni cilji	Operativni cilji				
		7. razred	8. razred	9. razred		1. letnik	2. letnik	3. letnik		4. letnik
Število učnih ciljev	1	1	1	10	5	24	0	25	2	69

2.2. Učne vsebine za geografsko vodno učno pot v porečju Sotle

Geografske vsebine, to je rezultati proučitve porečja Sotle z integralnim geografskim modelom, pomenijo osnovo za učne vsebine na geografski vodni učni poti v porečju Sotle. To pomeni, da so učne vsebine, prav tako kot geografske vsebine, prikazane z vidika povezanosti in soodvisnosti hidrogeografskih značilnosti porečja, dejavnosti v porečju in kakovostnega stanja reke. Ob upoštevanju učnih ciljev, vezanih na okoljske kazalce varovanja porečja Sotle (glej preglednico 1), učitelj prilagodi geografske vsebine starostni stopnji oziroma psihofizičnim sposobnostim učencev.

Učne vsebine obsegajo sedem vsebinskih sklopov, in sicer:

- ☐ osnovne hidrogeografske značilnosti porečja Sotle in rečne mreže,
- ☐ pokrajinsko občutljivost reke Sotle in drugih vodnih virov porečja,
- ☐ dejavnike (gonilne sile) pritiskov porečja Sotle,
- ☐ pritiske na vodni tok Sotle in na druge vodne vire porečja,
- ☐ stanje in težnje kakovosti vodnega toka Sotle in drugih vodnih virov porečja,
- ☐ vplive kakovosti vodnega toka Sotle in drugih vodnih virov porečja ter
- ☐ odgovore in odzive ravnanja z vodnimi viri v porečju Sotle.

V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto med drugim z učnimi vsebinami. Če se na učnem mestu pojavljajo učne vsebine iz več vsebinskih sklopov, pomeni, da je pojav ali proces predstavljen bolj celostno, kar pomeni z vsebinskega vidika kvalitetnejše učno mesto.

2.3. Didaktična načela pri oblikovanju geografske vodne učne poti v porečju Sotle

Didaktična načela učitelju pomagajo, da uspešno načrtuje in vodi pouk (Kolenc Kolnik, 2006b). Brinovec (2004) didaktična načela razdeli v splošna didaktična načela in didaktična načela pouka geografije (tabela 3). V okviru geografske vodne učne poti v porečju Sotle od splošnih didaktičnih načel izpostavimo načelo prilagojenosti vzgoje starostni stopnji učencev, načelo individualizacije in racionalizacije, načelo zavestne dejavnosti, načelo sistematičnosti in postopnosti ter načelo nazornosti in konkretnosti. Didaktična načela pouka geografije na vodni učni poti v porečju Sotle pa so načelo prostorske razmestitve pojavov in procesov ter njihovih medsebojnih odnosov, načelo regionalnosti, načelo kompleksnosti (celostnosti) in načelo opazovanja.

Tabela 3: Didaktična načela oblikovanja geografske vodne učne poti v porečju Sotle

SPLOŠNA DIDAKTIČNA NAČELA

- načelo prilagojenosti vzgoje starostni stopnji učencev
- načelo individualizacije in racionalizacije
- načelo zavestne dejavnosti
- načelo sistematičnosti in postopnosti
- načelo nazornosti in konkretnosti

DIDAKTIČNA NAČELA POUKA GEOGRAFIJE

- načelo prostorske razmestitve pojavov in procesov ter njihovih medsebojnih odnosov
- načelo regionalnosti
- načelo kompleksnosti oziroma celostnosti
- načelo opazovanja

2.4. Didaktična sredstva za učenje na geografski vodni učni poti v porečju Sotle

Didaktična sredstva so konstitutivni dejavniki izobraževalno-vzgojnega procesa na geografski vodni učni poti v porečju Sotle in imajo v njegovem izvajanju pomembno vlogo. Sredstva so učna pomagala (npr. štoparica za merjenje hitrosti vodnega toka), posredniki informacij (npr. učne table ob učni poti) ter primeri neposredne resničnosti in imajo funkcijo boljšega informiranja, razumevanja in dojemanja, racionalizacije procesa in motivacije učencev. V izobraževalnem procesu jih uporabljajo učitelji in učenci (Kramar, 1999).

Tabela 4: Vrednotenje učnega mesta z vidika rabe učnih sredstev

Številčnost učnih sredstev omogoča učencem oziroma dijakom razvijanje spretnosti za ravnanje z njimi.

Večina učnih sredstev je zapisanih v minimalnih materialnih pogojih učnega načrta geografije v splošni gimnaziji.

Določena učna sredstva lahko izdelajo učenci oziroma dijaki sami iz preprostih materialov.

Večina učnih sredstev uporabljajo pri izvedbi vaj učenci oziroma dijaki sami.

V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi sredstvi, ki jih učenci oziroma učitelji uporabljajo za izvajanje terenskega dela. Uporaba različnih učnih sredstev še posebej pomaga učencem oziroma dijakom razvijati spretnosti za ravnanje z njimi. Če je večina učnih sredstev zapisanih v minimalnih materialnih pogojih učnega načrta, pomeni, da najbrž ne bo problemov z nabavo in da se učna sredstva že nahajajo v šoli. Pozitivno je, če določena učna sredstva izdelajo učenci oziroma dijaki sami iz preprostih materialov. Pri tem razvijajo tehnične spretnosti, hkrati pa jim to omogoča, da bolje

razumejo delovanje učnega pripomočka. Za učence oziroma dijake bo najbolj učinkovito takšno terensko delo, kjer bodo večino učnih sredstev uporabljali sami, učitelj pa jih bo le vodil in usmerjal (tabela 4).

2.5. Učne metode in oblike učenja na geografski vodni učni poti v porečju Sotle

V okviru učenja so metode konkretni načini ravnanja oziroma delovni postopki učiteljev in učencev (Kramar, 1999). O priporočljivih učnih metodah za učenje geografije na prostem piše Kolenc Kolnikova (2006b). Učne metode, ki jih uporabljamo pri pouku geografije na učni poti v porečju Sotle, temeljijo pretežno na izkustvenem učenju. Prednost imajo učne metode neposrednega opazovanja, nadgrajujemo pa jih z učnimi metodami posrednega opazovanja. Učne oblike so tesno povezane s konkretnimi učnimi metodami. Metode neposrednega opazovanja so naravnane na celostno dojetje prostora. Učenci opazujejo različne pojave in procese v porečju Sotle (npr. zaraščanje regulirane struge), rišejo geografske pojave in objekte v naravi (npr. oblika rečne struge), merijo (npr. temperaturo vode v reki, in sicer pred in za izlivom odpadne termalne vode v reko), zbirajo vzorce (npr. vzorce vode v reki pred naseljem in za naseljem), izvajajo intervju in anketirajo (npr. izvajajo intervju v podjetju o čiščenju odpadnih voda) in kartirajo (npr. regulirane rečne odseke). Učne metode neposrednega opazovanja nadgradijo z metodo dela s pisnimi viri (npr. branje informacijskih tabel, branje statističnih podatkov o pretoku reke), ki spada med učne metode posrednega opazovanja.

Učenje na geografski vodni učni poti v porečju Sotle izvajamo kot terensko delo. Terensko delo uvrščamo med kratke metodične situacije, kjer so v ospredju demonstracije in psihomotorično učenje (npr. anketiranje o škodi zaradi poplav v različnih delih porečja).

Učenje na geografski vodni učni poti v porečju Sotle lahko zasnujemo tudi kot študij primera, ki temelji na izkustvenem učenju in obravnavi konkretnih primerov (bodisi izbora konkretnega učnega – geografskega okolja, prostorskega problema, geografskega procesa in podobno). Učenci na terenu rešujejo učno situacijo in ob tem oblikujejo različne rešitve.

Učenje na geografski vodni učni poti v porečju Sotle je lahko zasnovano kot projektno učno delo. Primerni so tematski projekti s prvinami raziskovalnih vprašanj (npr. odzivi na onesnaževanje vodnih virov v porečju Sotle). Učencem omogočajo med drugim diferenciran učni pristop.

Izobraževalno-vzgojni proces v porečju Sotle lahko organiziramo tudi kot ekskurzijo. Osnovni namen ekskurzije je, da učenci združujejo pri posameznih geografskih učnih vsebinah ali šolskih predmetih pridobljeno znanje v celostno razumevanje območja, in to ob neposrednem izkustvenem doživljanju (Kolenc Kolnik, 2006b).

V okviru didaktične analize porečja Sotle opredelimo vsako učno mesto z učnimi metodami in učnimi oblikami. Metodična raznolikost in raznolikost učnih oblik pomenita večjo pestrost učnega procesa na posameznem učnem mestu.

2.6. Porečje Sotle kot učno okolje za geografsko vodno učno pot

Učno okolje tvorijo različni objekti in procesi v naravi in družbi, ki so potrebni za učenje in jih je možno uporabiti v didaktične namene. Učno okolje za našo učno pot predstavlja porečje Sotle s številnimi naravnimi in družbenimi objekti in procesi. Za izvajanje izobraževalno-vzgojnega procesa lahko učitelj izbere le del porečja Sotle, na primer povirje Sotle, ali pa celotno porečje. Pri izboru ustreznega didaktičnega učnega prostora naj upošteva prostorsko raznolikost fizičnega in družbenega okolja, geografsko sporočilno moč pokrajine, oddaljenost oziroma dosegljivost učnega mesta, dostopnost učnega/raziskovalnega gradiva in varnost (Kolenc Kolnik, 2006a).

Z vidika prostorske raznolikosti fizičnega in družbenega prostora opredeljujemo učno mesto s številom naravnogeografskih in družbenogeografskih elementov, ki jih na učnem mestu obravnavamo. Naravnogeografski elementi so relief in kamninska sestava, podnebje, vodovje, rastlinska odeja in živalski svet. Družbenogeografski elementi so prebivalstvo, gospodarstvo, promet in politične razmere. Večje kot je število obravnavanih naravnogeografskih in družbenogeografskih elementov, večja je prostorska raznolikost učnega mesta.

3. Učna mesta za geografsko vodno učno pot v porečju Sotle z vidika kriterijev didaktične analize

Vzdolž celotnega porečja Sotle smo določili deset učnih mest:

1. Povirje Sotle v Maclju
2. Kakovost Sotle v Rogatcu
3. Mineralna voda v Rogaški Slatini
4. Vonarsko jezero
5. Termalna voda v Podčetrtku
6. Naravna struga Sotle v Brinejevem kotu
7. Poplavno območje pri Sedlarjevem
8. Bistrica – pritok Sotle v srednjem toku
9. Vodomerna postaja v Rakovcu
10. Vlažni in poplavni travniki v Jovsih

Kot primer navajamo učno mesto 1: Povirje Sotle v Maclju

Geografske značilnosti povirja Sotle lahko na učnem mestu v Maclju nudijo kvalitetno učno vsebinsko podlago za doseg osmih učnih ciljev pouka geografije, in sicer dveh učnih ciljev za osnovno šolo in šestih za gimnazijo (tabela 6).

Na učnem mestu se prepletajo učne vsebine iz treh vsebinskih sklopov: osnovne hidrogeografske značilnosti porečja Sotle, pritiski na vodni tok Sotle ter stanje in težnje kakovosti vodnega toka Sotle.

Na učnem mestu lahko uresničujemo sedem didaktičnih načel – tri splošna didaktična načela in štiri didaktična načela pouka geografije.

Številčnost učnih sredstev (7) omogoča učencem oziroma dijakom razvijanje spretnosti za ravnanje z njimi. Večina učnih sredstev je zapisanih v minimalnih materialnih pogojih učnega načrta geografije v splošni gimnaziji. Večino učnih sredstev uporabljajo pri izvedbi vaj učenci oziroma dijaki sami.

Raznolikost učnih metod (štiri učne metode neposrednega opazovanja in dve učni metodi posrednega opazovanja) pomeni veliko pestrost učnega procesa na obravnavanem učnem mestu. Enako lahko rečemo za učne oblike, saj je učno-vzgojno delo primerno za individualno delo ali delo v dvojicah ter se lahko izvaja kot terensko delo in v obliki ekskurzije.

Prostorsko raznolikost fizičnega in družbenega prostora označujeta dva naravnogeografska elementa, in sicer relief in kamninska sestava ter vodovje.

Učno mesto nima izstopajoče prostorsko spoznavne oziroma geografsko sporočilne moči pokrajine, je pa na ravni osnovne geografske sporočilnosti (prepletanje naravnih in družbenih geografskih dejavnikov).

Zaradi ozke ceste je učno mesto dosegljivo le z manjšim ali s srednje velikim avtobusom. Od avtoceste v Dramljah je oddaljeno približno 40 kilometrov, od večjega naselja Rogatec pa približno 12 kilometrov. V Rogatcu so tudi železniška postaja in naslednji dve učni mesti. V bližini učnega mesta je veliko parkirišče.

Okolica nudi tudi precej drugih zanimivosti: izvir reke Sotle, pragozd v Belinovu, opuščeni kamnolomi kremenovega peščenjaka, ostanki glažut. Učno mesto je primerno za organizacijo počitka učencev.

Glede varnosti je treba upoštevati, da se v neposredni bližini nahaja reka Sotla, ki pomeni mejno reko s Hrvaško, in je zaradi tega o obisku treba obvestiti policijo. Na učnem mestu je dovolj prostora za večjo skupino učencev (eden do dva šolska razreda).

Tabela 5: Didaktična analiza učnega mesta 1 – Povirje Sotle v Maclju

<i>Učno mesto 1</i>	Povirje Sotle v Maclju
<i>Lokacija</i>	Ob drenažnem zajetju pitne vode v Belinovcu
<i>UČNI CILJI</i> (V poševnem tisku so navedeni splošni (S) in operativni cilji (O) za geografijo v splošni gimnaziji, v navadnem tisku pa splošni (S) in operativni cilji (O) za geografijo v osnovni šoli; 9. r pomeni 9. razred, 1. l pa 1. letnik.) Učenci oz. dijaki naj:	– Spoznavajo nujnost smotrne rabe naravnih dobrin in s tem povezanega varovanja naravnega okolja za prihodnje generacije (S). – Opiše glavne faze nastanka današnjega reliefa Slovenije in dejavnike, ki so ga oblikovali (usedline (sedimenti), geološke dobe, zunanje sile, paleozoik, mezozoik, kenozoik (terciar, kvartar)) (9. r) (O). – Razumejo probleme varstva geografskega okolja ter se zavedajo pomena človeka kot preoblikovalca geografskega okolja in prizadevanj za vzdrževanje ravnovesja med človekovimi hotenji in naravo (S). – S pomočjo skic oziroma slikovnega gradiva opiše reliefne oblike v zgornjem, srednjem in spodnjem toku reke in njihov vpliv na življenje ljudi (akumulacija, meander) (1.l) (O). – Navede in razloži dejavnike v procesu razvoja rečnega reliefa (rečna erozija, globinska, bočna) (1.l) (O). – Razloži glavne pojme o tekočih vodah (porečje, povirje, razvodnica) (1.l) (O). – Razloži vpliv kamninske zgradbe (karbonatne in nekarbonatne kamnine) na način oskrbovanja z vodo v različnih delih Slovenije in v domači pokrajini (vodno zajetje, vodovarstveno območje) (3.l) (O). – Prepozna in locira značilne tipe reliefa in reliefne kategorije Slovenije (rečni (normalni), kraški, obalni, ledeniški, nižine, kotline, doline, gričevje, sredogorje, visokogorje, kotline) (3.l) (O).
<i>Operacionalizirani cilji terenskega dela</i>	– Skicirajo prečni prerez grap in sklepajo o vzrokih za nastanek takšnega reliefa. – Z uporabo preprostih analiz ugotavljajo kamninsko sestavo območja. – Z uporabo preprostih analiz ugotavljajo nekatere fizikalne (vonj) in kemijske lastnosti vode (vsebnost amonija) ter sklepajo o pomenu teh lastnosti za izkoriščanje vode v pitne namene (drenažno zajetje pitne vode Belinovec). – Sklepajo o možnih posledicah izkoriščanja vode (zmanjšanje vodnega pretoka).
<i>Učne vsebine</i>	OSNOVNE HIDROGEOGRAFSKE ZNAČILNOSTI POREČJA SOTLE IN REČNE MREŽE – značilnosti reliefa ob zgornjem toku reke – kamninska sestava porečja in oskrba z vodo PRITISKI NA VODNI TOK SOTLE IN NA DRUGE VODNE VIRE POREČJA – črpanje in poraba vode

<i>Učne vsebine</i>	STANJE IN TEŽNJE KAKOVOSTI VODNEGA TOKA SOTLE IN DRUGIH VODNIH VIROV POREČJA – kakovost vodnega toka
<i>Didaktična načela</i>	SPLOŠNA DIDAKTIČNA NAČELA – načelo individualizacije in racionalizacije – načelo zavestne dejavnosti – načelo nazornosti in konkretnosti DIDAKTIČNA NAČELA POUKA GEOGRAFIJE – načelo prostorske razmestitve pojavov in procesov ter njihovih medsebojnih odnosov – načelo regionalnosti – načelo kompleksnosti oziroma celostnosti – načelo opazovanja
<i>Učna sredstva</i>	POMAGALA: geološko kladivo, 10 odstotna koncentracija solne kisline v steklenici, kapalka, čaša, indikator za ugotavljanje vsebnosti amonija v vodi, delovni (učni) list POSREDNIKI INFORMACIJ: zemljevid
<i>Učne metode</i>	UČNE METODE NEPOSREDNEGA OPAZOVANJA: opazovanje, risanje na terenu, merjenje, zbiranje vzorcev UČNE METODE POSREDNEGA OPAZOVANJA: razlaga, pogovor
<i>Učne oblike</i>	učno delo v dvojicah, individualna učna oblika dela, terensko delo, ekskurzija
<i>Učno okolje</i>	Prostorska raznolikost fizičnega in družbenega prostora: – grapast relief Maclja – kamninska sestava – pritok reke Sotle – drenažno zajetje pitne vode Prostorsko spoznavna oziroma geografsko sporočilna moč pokrajine Oddaljenost oziroma dosegljivost: – Učno mesto je zaradi ozke ceste dosegljivo le z manjšim ali s srednje velikim avtobusom. – Od avtoceste v Dramljah je učno mesto oddaljeno približno 40 kilometrov. – Od večjega naselja Rogatec je učno mesto oddaljeno približno 12 kilometrov. Tam se nahajajo tudi železniška postaja in naslednji dve učni mesti. – V bližini učnega mesta je veliko parkirišče. – V bližini učnega mesta je precej drugih zanimivosti: izvir reke Sotle, pragozd v Belinovcu, opuščeni kamnolomi kremenovega peščenjaka, ostanki glažut. – Primerno za organizacijo počitka. Dostopnost učnega/raziskovalnega gradiva: – Knjižnica Rogaška Slatina, OKP javno podjetje za komunalne storitve Rogaška Slatina, Občina Rogatec Varnost: – prostor za večjo skupino, bližina državne meje
<i>Medpredmetna povezava</i>	– kemija – 8. in 9. razred devetletne osnovne šole

4. Sklep

Ker želimo po porečju Sotle popeljati učence in dijake, smo območje primerno proučili z didaktično analizo sestavin učenja na prostem (učni cilji, učne vsebine, didaktična načela, didaktična sredstva in učne metode ter učno okolje). Preko učnih mest želimo učence in dijake izobraziti za smotrno ravnanje z vodnimi viri v porečju Sotle.

Ko smo okoljskim kazalcem varovanja porečja Sotle iskali ustrezne učne cilje, smo ponekod dosegli le delno vsebinsko ujemanje. Kljub temu menimo, da je vzporedno opredelitev okoljskih kazalcev varovanja porečja Sotle z učnimi cilji smiselno izhodišče za učenje na prostem.

Glede števila učnih ciljev posebej izpostavimo učna mesta "Geografske značilnosti Vonarskega jezera", "Kakovost vodotokov v Rogatcu" in "Mineralna voda v Rogaški Slatini", ki nudijo učno vsebinsko podlago za doseg vsaj desetih učnih ciljev pouka geografije.

Vsako od zgoraj omenjenih učnih mest nudi učno vsebinsko podlago za doseg štirih učnih ciljev pouka geografije v osnovni šoli, medtem ko je pri drugih učnih mestih število takšnih učnih ciljev manjše. Učno-vsebinsko podlago za doseg največjega števila učnih ciljev v gimnaziji nudijo učna mesta "Vonarsko jezero", "Kakovost vodotokov v Rogatcu" in "Termalna voda v Podčetrtku".

Glede na število vsebinskih sklopov, ki se prepletajo na učnem mestu, so geografski pojavi in procesi najbolj celostno predstavljeni na učnem mestu "Vonarsko jezero". Tam se prepleta sedem vsebinskih sklopov, na učnih mestih "Mineralna voda v Rogaški Slatini" in "Termalna voda v Podčetrtku" pa se prepleta po pet vsebinskih sklopov.

Na učnih mestih "Kakovost vodotokov v Rogatcu", "Bistrica – pritok Sotle v srednjem toku" ter "Povirje Sotle v Maclju" omogoča številčnost učnih sredstev učencem oziroma dijakom razvijanje spretnosti za ravnanje z njimi, večina učnih sredstev je zapisanih v minimalnih materialnih pogojih učnega načrta geografije v splošni gimnaziji, določena učna sredstva lahko izdelajo učenci oziroma dijaki sami iz preprostih materialov in večino učnih sredstev uporabljajo pri izvedbi vaj učenci oziroma dijaki sami. Zaradi tega opredeljujemo omenjena učna mesta z vidika rabe učnih sredstev kot najprimernejša.

Glede raznolikosti učnih metod posebej omenimo učni mesti "Povirje Sotle v Maclju" in "Vonarsko jezero", kjer učno-vzgojni proces izvajamo s štirimi oziroma tremi učnimi metodami neposrednega opazovanja. Z vidika števila učnih metod pomeni to precejšnjo pestrost učnega procesa na obravnavanem učnem mestu. Menimo, da pomenijo učne metode neposrednega opazovanja večjo motivacijo za učence oz. dijake, saj pomenijo zanje več praktičnega dela.

Od učnih oblik sta na večini učnih mest najprimernejša individualno delo in delo v dvojicah, od zahtevnejših, kombiniranih učnih metod in oblik dela pa terensko delo in ekskurzija. Učno mesto "Poplave pri Sedlarjevem" je primerno med drugim za skupinsko delo. Učni mesti "Kakovost vodotokov v Rogatcu" sta primerni med drugim za projektno delo, učni mesti "Poplave pri Sedlarjevem" in "Vodomerna postaja v Rakovcu" pa sta primerni med drugim za raziskovalno delo.

Prostorsko raznolikost fizičnega in družbenega prostora označujejo na posameznih učnih mestih od dva do štirje naravnogeografski oziroma družbenogeografski elementi. Večje kot je število obravnavanih naravnogeografskih oziroma družbenogeografskih elementov, večja je prostorska raznolikost učnega mesta. Za največjo prostorsko raznolikost gre na učnih mestih "Kakovost vodotokov v Rogatcu" ter "Vonarsko jezero".

Tri učna mesta imajo izstopajočo prostorsko spoznavno oziroma geografsko sporočilno moč pokrajine. To so učna mesta "Mineralna voda v Rogaški Slatini", "Termalna voda v Podčetrtku" in "Vlažni in poplavni travniki v Jovsih". Omenjena značilnost se kaže v vsaj enem od kriterijev kot so: tipičnost pokrajine, pogosta navedba območja v strokovni literaturi in pogosta navedba območja v učni literaturi.

Menimo, da je geografska vodna učna pot v porečju Sotle aktualna z vidika celostnega pristopa proučevanja porečja, okoljskega osveščanja, obveščanja in izobraževanja za kompetentno soodločanje pri ravnanju z vodnimi viri ter z vidika učenja v naravi. Model oblikovanja geografske vodne učne poti v porečju Sotle lahko prenesemo na druga porečja in druge vodotoke v Sloveniji.

Na osnovi raziskave o učnih poteh v osnovnih in srednjih šolah (Prah, 2005) želimo predlagati:

- Izvajanje izobraževalnih seminarjev za učitelje o ustanavljanju in nadgrajevanju učnih poti.
- Vključevanje ustanavljanja učnih poti v okoljske raziskovalne in izobraževalne projekte ter povabilo šol, širše javnosti, lokalnih oblasti, strokovnjakov s področja urejanja okolja itd. k sodelovanju.
- Oblikovanje učnih poti z namenom izobraževanja za smotrno ravnanje z naravnimi in kulturnimi vrednotami.

LITERATURA

1. Brinovec, S.: Kako poučevati geografijo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2004.
2. Ham, S.H.: Environmental Interpretation: a practical guide for people with big ideas and small budgets. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing, 1992.
3. Klemenčič, M.M. in Lipovšek, I.: Geografija Slovenije 1. Učbenik za 3. letnik gimnazij. Ljubljana: DZS, 2003.
4. Klemenčič, M.M. in Lipovšek, I.: Geografija Slovenije 2. Priprava na maturo. Učbenik za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: DZS, 2003.

5. Kokalj, I.: Učna pot ob reki Temenici. Specialistična naloga. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2006.
6. Kolenc Kolnik, K.: Didaktična vrednost učenja v naravi – primer geografija. V Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. 2. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi, Tolmin. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, 2005a, pp. 8-18.
7. Kolenc Kolnik, K.: Učenje za odgovorno prihodnost: primer učenja za kompetentno ravnanje s prostorom. Pedagoška obzorja 20 (3/4), 2005b, pp. 58-67.
8. Kolenc Kolnik, K.: Učenje geografije v učilnici na prostem: didaktična analiza prikazov učne prakse. Geografija v šoli, XVI (2), 2006a.
9. Kolenc Kolnik, K.: Didaktična vrednost učenja geografije na prostem. Pedagoška obzorja, 21 (1), 2006b, pp. 48-56.
10. Kramar, M.: Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 1999.
11. Kunaver, J. et al.: Učni načrt: Geografija v splošni gimnaziji. Ljubljana, 1998.
12. Kunaver, J. et al.: Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Geografija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001.
13. Novak, F.: Geografija Slovenije. Učbenik za 9. razred devetletne in 8. razred osemletne osnovne šole. Ljubljana: DZS, 2003.
14. Prah, K.: Vodne učne poti v Sloveniji. V Vovk Korže, A. in Prah, K. (ur.), Vodne učne poti – izobraževanje javnosti za varovanje okolja. Pedagoška fakulteta Maribor, 2005, pp. 16-33.
15. Prah, K.: Geografska vodna učna pot v porečju Sotle. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, 2006.
16. Veverka, J.A.: Interpretive master planning: The essential planning guide for interpretive centers, parks, self-guided trails, historic sites, zoos, exhibits and programs. Tustin, California: Acorn Naturalists, 1994.
17. Vovk Korže, A.: Teaching About the Regional Geography of Europe in Slovenia. Geography, 90 (1), 2005, pp. 90-97.
18. Vrtačnik, M. et al.: Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Kemija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000.

Mag. Klemen Prah (1973), asistent na oddelku za geografijo Filozofske fakultete v Mariboru.
 Naslov: Topole 15, 3250 Rogaška Slatina, SLO
 E-mail: klemen.prah@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. Janja Batič

Uporaba učnih medijev pri poučevanju prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.87:371.64:69

DESKRIPTORJI: likovna vzgoja, učni mediji, prostorsko oblikovanje, predstave

POVZETEK – Pri prostorskem oblikovanju se učenci ob oblikovanju in preoblikovanju prostora seznanjajo s pojmi, kot so prostor, oblika in velikost prostorov ipd., razvijajo zmožnost opazovanja različnih prostorov, smisel za oblikovanje in razporejanje prostorov, razvijajo zmožnost orientacije, spoznavajo prostorske odnose. Pri tem ima pomembno vlogo opazovanje različnih prostorov in predvsem gibanje. Zato učitelj izbira take metode dela, ki učencu omogočijo, da dobi čimveč informacij o nekem prostoru. Kadar gibanje v določenem prostoru ni mogoče, lahko učitelj uporabi različne učne medije, s katerimi učencem približa nek pojem prostorskega oblikovanja. V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto in katere učne medije uporabljajo pri urah prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji učitelji razrednega pouka. Ugotovili smo, da učitelji najpogosteje prikazujejo fotografije iz knjig in učbenikov, zelo pogosto uporabljajo tudi grafoskop in računalnik. Žal teh ugotovitev ne moremo podkrepiti z izkušnjami iz prakse, ki kažejo na to, da so učni mediji pri prostorskem oblikovanju redko prisotni. Učitelje bi morali skozi proces permanentnega izobraževanja ustrezno motivirati za uporabo sodobnih učnih medijev. Z uporabo multimedijev bi prostorsko oblikovanje kot področje pridobilo vidnejše mesto pri pouku likovne vzgoje in bi lahko pomembno vplivalo na razvijanje prostorskih predstav oziroma na prostorsko inteligenco pri učencih.

Author review

UDC 372.87:371.64:69

DESCRIPTORS: art education, teaching media, spatial design, representation

ABSTRACT – Through their work in spatial design, pupils learn expressions such as space, shape and size of space etc. They develop their ability to observe various types of space, and their skills in shaping and arranging different spaces, improve their orientation and learn to comprehend relations in space. Observation of various spaces and movement in space play an important role in this. Hence, the teacher should use methods which enable the pupil to obtain as much information on a particular space as possible. When movement in a certain space is not possible, the teacher can use specific media to introduce to the pupil a certain spatial design concept. The aim of our research was to determine which teaching media are being used by teachers of art classes and how frequently. The target group in our research were the teachers of first five grades of elementary school. The results showed that teachers most commonly use photographs from books and schoolbooks or overhead projector and computer. Unfortunately, our conclusions cannot be substantiated by our experiences in practice. These namely show that the teaching media are in fact rarely present in spatial design. Teachers should be motivated to use up-to-date teaching media throughout permanent education. By using multimedia, spatial design would also gain in importance and could significantly contribute to the development of spatial notions and spatial intelligence of pupils.

1. Uvod

Pouk likovne vzgoje je kompleksen proces, ki temelji na izmenjavi vidnih in tipnih informacij. Učitelj pri vseh področjih likovne vzgoje uporablja take metode

dela, ki to izmenjavo v največji meri omogočajo. Zato je razumljivo, da ob splošnih metodah, ki se pojavljajo pri likovni vzgoji, zasedajo pomembno mesto specifične metode, na primer metoda estetske komunikacije. Za to metodo je značilno sprejemanje estetskega sporočila in kultiviranje zavesti sprejemnika tega sporočila, pri čemer je nujno medsebojno upoštevanje in strpnost, ki dopušča možnost, da se pojavijo med subjekti različni doživljaji in estetske sodbe (Karlavaris, 1987). To pomeni, da si učenci ob opazovanju in doživljanju likovnih del ustvarjajo svoje lastne sodbe. Učenci lahko opazujejo originalna likovna dela, kadar pa to ni mogoče, jim lahko likovno delo približamo s pomočjo učnih medijev.

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto in katere učne medije pri prostorskem oblikovanju pri likovni vzgoji uporabljajo učitelji razrednega pouka.

2. Likovno področje prostorskega oblikovanja

Pri likovni vzgoji v osnovni šoli se učenci seznanijo s petimi likovnimi področji: z risanjem, slikanjem, grafiko, kiparstvom in prostorskim oblikovanjem. Prostorsko oblikovanje je široko področje, ki zajema osnove arhitekture, urbanizma in scenografije. Že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenci ob lastnem oblikovanju prostorskih tvorb seznanijo s pojmi, kot so prostor, zunanji in notranji prostor, ločijo različne oblike prostorov (oglat, okrogel), velikost prostora, se orientirajo v prostoru in ločijo pojme spredaj, zadaj, naprej, nazaj, levo, desno, poševno, ravno. Ločijo sestavne dele prostora, kot so tla, stene in strop, predstavijo bivalni prostor in opremo, opišejo namembnost različnih prostorov, ločijo uporabne in okrasne predmete. Učenci spoznajo delo arhitekta, gradbene materiale, trdnost in stabilnost prostora, barve v prostoru ipd.

Kljub temu, da ima danes likovno področje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji v slovenskem učnem načrtu enakovredno mesto glede na druga likovna področja, se pogosto dogaja, da v praksi zaostaja za drugimi področji tako po številu ur kot tudi raznolikosti likovnih nalog. Rezultati raziskave iz leta 2003, ki je zajela velik vzorec razrednih učiteljev ($n = 286$), kažejo na to, da je prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji prisotno manj kot risanje in slikanje. Prav tako se je izkazalo, da nekateri vprašani ne ločijo prostorskega oblikovanja od kiparstva (Duh in Batič, 2004).

V nižjih razredih osnovne šole se učenci seznanjajo pri prostorskem oblikovanju predvsem z osnovnimi pojmi arhitekture. Umetnost oblikovanja prostora kot lahko tudi imenujemo arhitekturo, je neizogibna umetnost, saj nas obdaja na vsakem koraku in se ji ne moremo izogniti. Pri prostorskem oblikovanju mora učitelj učencem omogočiti, da se seznanijo z različnimi prostori (glede na velikost, obliko, namembnost, barvo v prostoru ipd.) Prav zato, ker je arhitektura tako neizogibna in vseobsegajoča, si lahko učenci nekatere primere ogledajo v okolici

šole (npr. na učnem sprehodu). Marsikdaj pa iz objektivnih razlogov (npr. prostorska oddaljenost) ne moremo prikazovati nazornih primerov v naravnem okolju. Takrat si lahko učitelj pomaga z uporabo različnih učnih medijev.

3. Uporaba učnih medijev pri prostorskem oblikovanju

Učne medije lahko klasificiramo glede na različne kriterije. Blažič (2003) pravi, da je v literaturi najpogostejši kriterij modaliteta sprejemanja oziroma oddajanja informacij. Glede na ta kriterij lahko ločimo avditivne medije (radio, magnetofonski trak, zgoščenke), vizualne medije (pisava, slika, znak, film), avdiovizualne medije (v širšem smislu gre za medije, ki ponujajo akustično in optično informacijo – televizija, zvočni film, v ožjem smislu pa gre za avditivne in vizualne medije). Ob različnih možnostih, ki jih ponujajo mediji, in individualnih razlikah učencev Lavrnja (1996) opozarja, da je treba pri izbiri in uporabi medijev izvajati individualizacijo in integracijo različnih medijev v sklope (multimedije). Učenci in učitelji pa se morajo usposobiti za ravnanje z učnimi mediji in poznati njihov pomen, strukturo in funkcijo v procesu učenja. Različni mediji so torej lahko povezani v multimedije, *“...ki imajo širšo spoznavno, vzgojno-izobraževalno, kulturno-tehnično in družbeno funkcijo, saj s primerno izbranim multimedijem dosegamo večjo izobraževalno in vzgojno učinkovitost tako po širini kot po globini”* (Duh, 2004, str. 105).

Pri prostorskem oblikovanju so med različnimi mediji najštevilnejši vizualni mediji, predvsem fotografije, diapozitivi, video in tudi računalnik, saj uporaba le-teh *“pritegne vidne sposobnosti, zahteva organizirano opazovanje, miselne, emocionalne in druge aktivnosti”* (Duh in Vrlič, 2003, str. 73). Vizualne medije, ki jih uporabljamo pri prostorskem oblikovanju, lahko razdelimo na tiste, ki omogočajo prikazovanje statičnih aplikacij, in tiste, ki omogočajo prikazovanje gibljivih aplikacij. Seveda lahko z mediji, ki omogočajo prikazovanje gibanja, prikazujemo tudi statično sliko. Tako lahko pri ogledu videa sliko zaustavimo in si jo natančneje ogledamo. Medij, ki omogoča tako statično kot dinamično sliko, je tudi računalnik. Pri prostorskem oblikovanju ima računalnik zelo pomembno vlogo. Medtem ko nekateri arhitekti uporabljajo računalnik za vizualizacijo predlogov, ki so nastali s pomočjo risbe, izdelane makete itd., drugi *“uporabljajo računalnik že od začetka oblikovalnega procesa s programi za oblikovanje avtomobilov, avionov in animacije”* (Tomšič Čerkez, 2003, str. 37). Računalniška animacija nekega virtualnega prostora lahko dodatno popestri ure prostorskega oblikovanja pri najmlajših učencih, saj omogoča dejansko gibanje po virtualnem objektu in raziskovanje prostora in prostorskih razsežnosti, kot so velikost, oblika, razporeditev manjših prostorov v večjem, pogled od zunaj in od znotraj itd.

Prikazovanje statičnih aplikacij se nanaša na prikazovanje različnih diapozitivov, fotografij ipd. Fotografija nadomesti resnično stvarnost ter omogoči, da dobi učenec informacijo o vidni podobi nekega resničnega predmeta, na primer stavbe.

Problem, ki se pri tem pojavi, je v tem, da opazovalec (učenec) vidi le eno stran predmeta. Pri prikazovanju reprodukcij likovnih del, ki jih v naravi opazujemo le z ene strani (npr. slika, grafika), je kvaliteta prikazovanja odvisna od kvalitete reprodukcije. Pri objektih, ki si jih v naravi ogledujemo z različnih strani, pa je informacija, ki jo dobi učenec z opazovanjem fotografije, preveč nepopolna, da bi lahko kvalitetno pripomogla spoznavnemu procesu. Pri prikazovanju fotografij tridimenzionalnih objektov je torej nujno, da učencu omogočimo pogled z različnih strani, kar najpreprosteje naredimo tako, da predmet fotografiramo z različnih strani. Fotografija je medij, ki omogoča hitro zapisovanje ključnih pogledov v zaporedju gibanja opazovalca, tako dobljene sekvence pa *"...omogočajo prikaz orientacije v prostoru, odnosi tukaj – tam, blizu – daleč, levo – desno, zgoraj – spodaj, ..."* (Tomšič Čerkez, 2004, str. 57). Pomembno je tudi, da učenec dobi ustrezno predstavo o razsežnosti opazovanega predmeta. To lahko pojasnimo z naslednjim primerom: prikazovanje fotografije stavbe bo smiselno, če bo na isti fotografiji ob objektu prikazovanja prisotna človeška figura. Ta bo dopolnila informacijo, saj bo učenec dobil popolnejšo sliko o razsežnostih opazovanega.

Ob prikazovanju statičnih aplikacij prikazujemo tudi gibljive slike (dinamične aplikacije), ki jih v razredu najpogosteje prikazujemo s pomočjo videa. Z izrazom video imenujemo medij, *"s katerega lahko reproduciramo gibljivo sliko, nanj pa lahko gibljive slike tudi zapisujemo s kamero ali videorekorderjem"* (Morano, 1994, str. 36). Prednost videa, torej prikazovanja gibljive slike, se pokaže takrat, ko želimo prikazati dogajanje, spremembo, gibanje. Ob tem video omogoča zanimive vizualne učinke, celostno učenje (vpliva na vid in sluh), prenos izkušenj ipd. (prav tam). O uporabi videa pri likovni vzgoji (in s tem tudi pri prostorskem oblikovanju) govori Duh (1998, str. 491): *"Tudi samostojno posneti video material lahko, če je ustrezno tonsko obdelan (dodaja se zvok kot razlaga ali glasba ali pa so vsaj odstranjeni šumi), služi kot kvaliteten medij za prenašanje vizualnih likovnih sporočil. Z dodajanjem zvoka vizualnemu mediju je kvaliteta informacije še boljša, saj ti avdiovizualni mediji istočasno delujejo na čutila vida in sluha, so dinamični in omogočajo bolj naraven, celovit in trajen vpliv na emocionalno, kulturno-estetsko in intelektualno dimenzijo učenca."* Pri prostorskem oblikovanju lahko z videom prikazujemo dejavnost (npr. demonstracijo likovne tehnike), likovna dela v okolju, kjer se nahajajo (stavbe, parki) ipd. Bistvo likovnega področja prostorskega oblikovanja temelji na dojemanju in razumevanju prostora in prostorskih zakonitosti. Prostor lahko doživimo, če se po njem gibamo. Gibanje po prostoru lahko nekoliko približamo z videom ali računalniško animacijo (uporaba multimedijev), medtem ko je to samo s prikazovanjem fotografij povsem nemogoče.

Ko se odločamo, kateri medij bomo uporabili, izbiramo takšne, ki bodo najbolj približali opazovani predmet učencu. Med sodobnimi učnimi mediji je to prav gotovo računalnik. Le-ta lahko v marsikaterem primeru nadomesti klasične učne pripomočke, kot so diaprojektor, grafoskop, video itd., ter prispeva k večji kvaliteti

pouka predvsem z uporabo zgoščenk z likovno vsebino ter dostopom do interneta (Duh, 2001).

4. Opredelitev problema in cilj raziskave

Opazovanja iz prakse kažejo na to, da se učitelji pri prostorskem oblikovanju v osnovni šoli pri metodi demonstracije pogosteje zatekajo k prikazovanju statičnih aplikacij, kot so fotografije, diapozitivi ipd., manj pa k prikazovanju gibljivih aplikacij (npr. video). Zanimalo nas je, kako pogosto učitelji razrednega pouka pri urah prostorskega oblikovanja uporabljajo različne učne medije.

5. Metodologija

Osnovno statistično množico predstavljajo vsi učitelji razrednega pouka, ki so v šolskem letu 2004/05 poučevali v prvih štirih razredih osemletne in prvih petih razredih devetletne osnovne šole. Na osnovi seznama osnovnih šol, ki smo ga dobili iz Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, smo naredili sistematični izbor šol. V raziskavi je sodelovalo 90 učiteljev razrednega pouka. Vzorec smo analizirali glede na stratum osnovne šole, strokovno izobrazbo in delovno dobo. Največ učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi je poučevalo na podeželski šoli in so imeli doseženo šesto stopnjo izobrazbe. Glede na delovno dobo smo ugotovili, da so v raziskavi sodelovali učitelji z zelo različnimi leti delovnih izkušenj, vendar je delež učiteljev z delovno dobo, ki je daljša od dvajset let, največji.

Podatke smo pridobivali z vprašalnikom. Anketiranje je potekalo od decembra 2004 do konca januarja 2005. Zajeli smo devetdeset osnovnih šol in na vsako poslali štiri anonimne vprašalnike.

Podatke, ki smo jih dobili z vprašalnikom, smo obdelali s statističnim programom SPSS 12.0. Izvedli smo osnovno deskriptivno statistiko in uporabili nekatere bivariatne in multivariatne metode za analizo dobljenih rezultatov glede na delovno dobo učiteljev, izobrazbo učiteljev in stratum osnovne šole.

6. Rezultati in interpretacija

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto uporabljajo učitelji pri urah prostorskega oblikovanja fotografije in kakšne pripomočke pri tem najpogosteje uporabljajo.

6.1. Uporaba fotografij pri prostorskem oblikovanju

Fotografije za prikazovanje pri prostorskem oblikovanju lahko posname učitelj samostojno, poišče jih lahko v knjigah, arhitekturnih revijah, v učbeniku za likovno vzgojo, poišče jih lahko tudi na internetu. Zanimalo nas je, kako pogosto učitelji posežejo po različnih možnostih.

Tabela 1: Uporaba fotografij (n – število, min – minimalna vrednost, max – najvišja vrednost, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, 1 = več kot štirikrat v šolskem letu, 2 = trikrat, 3 = dvakrat, 4 = enkrat, 5 = nikoli)

	n	min	max	M	s
Fotografije iz knjig	90	1	5	1,92	1,220
Fotografije iz učbenika	90	1	5	2,43	1,587
Samostojni posnetki učitelja	90	1	5	3,30	1,554
Fotografije iz interneta	90	1	5	3,64	1,494
Fotografije iz arhitekturnih revij	90	1	5	4,01	1,294

Rezultati (tabela 1) kažejo na to, da učitelji pri prostorskem oblikovanju najpogosteje prikazujejo fotografije iz knjig ($M = 1,92$) in učbenikov ($M = 2,43$), najredkeje pa iz arhitekturnih revij ($M = 4,01$). Zanimivo je, da učitelji ne posegajo pogosto po fotografijah iz interneta, čeprav bi jim prav te omogočile, da prikazujejo najsodobnejše arhitekturne rešitve itd. Hkrati je iskanje fotografij manj zamudno s pomočjo interneta kot iskanje v knjižnici. Prav tako se je izkazalo, da več kot tretjina vprašanih (35,6%) nikoli ne prikaže samostojnega posnetka kakšne stavbe, več kot polovica vprašanih pa nikoli ne poseže po kakšni arhitekturni reviji (54,4%). Zelo velik je tudi delež tistih, ki nikoli ne poiščejo ustrezne fotografije na internetu (44,4%). Ne glede na to, kje učitelj poišče fotografijo, pa nobena ura prostorskega oblikovanja ne bi smela potekati brez uporabe vsaj ene kvalitetne fotografije. Pravilno uporabljena fotografija pri prostorskem oblikovanju ne koristi le za informiranje in estetsko doživetje učencev, ampak tudi ustvarja prijetno vzdušje za likovno delo in deluje na učence stimulatивно. Glede na likovne probleme in pojme prostorskega oblikovanja, s katerimi se seznanjajo učenci v osnovni šoli, pa bi bilo nujno, da učitelj slikovni material ustrezno pripravi. Tako na primer fotografija neke stavbe učencu nudi informacijo o njenem videzu, obliki ipd. Glede na to, da naj bi pri učencih bogatili zmožnost za opazovanje različnih prostorov, razvijali občutek za smiselno razporejanje prostorov itd., pa zgolj ena fotografija pri uri prostorskega oblikovanja še zdaleč ni dovolj. V tem primeru bi bil pouk dosti bolj nazoren, če bi učencem prikazali niz fotografij, ki nek prostor predstavijo z različnih

kotov. Takšne fotografije pa učitelj najlažje pripravi tako, da samostojno posname nek prostor iz različnih kotov.

Pri preverjanju vloge delovne dobe je analiza variance pokazala, da se odgovori glede uporabe fotografij z interneta statistično pomembno razlikujejo glede na delovno dobo učitelja (tabela 2).

Tabela 2: Rezultati analize variance glede na delovno dobo učiteljev (n – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, g – število stopinj prostosti, F – rezultat analize variance, P – statistična pomembnost)

	Delovna doba učitelja	n	M	s	Analiza variance			
					g1	g2	F	P
Fotografije z interneta	0-5 let	23	2,83	1,614	3	86	4,070	0,009
	6-10 let	20	3,70	1,455				
	11-20 let	21	3,76	1,300				
	nad 20 let	26	4,23	1,306				

Analiza variance je pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike glede na delovno dobo ($P = 0,009$). S Tukeyjevim preizkusom smo ugotovili, da obstajajo statistično pomembne razlike med odgovori učiteljev z najkrajšo (do pet let delovne dobe) in najdaljšo delovno dobo (nad dvajset let delovne dobe) ($P = 0,005$). Mlajši učitelji so po fotografijah z interneta posegli povprečno trikrat v šolskem letu, starejši pa le enkrat. Razumljivo je, da mlajši učitelji bolj posegajo po internetu kot starejši, saj je uporaba sodobnih multimedijev močno vpeta v izobraževalni program bodočih pedagogov. Hkrati pa je v zadnjih letih na slovenskih osnovnih šolah opazen tudi porast uporabe računalnikov pri pripravi na pouk, kar lahko potrdijo izsledki Analize izkoriščenosti računalnikov med 1999 in 2003 (Gerlič, 2004).

6.2. Uporaba učnih medijev pri izvajanju ur prostorskega oblikovanja

Slikovno gradivo pri prostorskem oblikovanju pri likovni vzgoji lahko učitelj prikazuje s pomočjo grafoskopa, episkopa, videorekorderja in računalnika. Zanimalo nas je, kako pogosto učitelji posežejo po omenjenih učnih medijih (tabela 3).

Učitelji razrednega pouka najpogosteje pri prostorskem oblikovanju prikazujejo fotografije s pomočjo grafoskopa ($M = 2,77$). Skoraj nikoli pa ne uporabijo diaprojektorja ($M = 4,64$) ali episkopa ($M = 4,72$). Več kot tretjina vprašanih (37,8%) uporabi grafoskop več kot štirikrat v šolskem letu. Zanimivo je, da skoraj polovica vprašanih (41,1%) nikoli ne uporabi prikazovanje videokaset in televizije.

Tabela 3: Uporaba različnih učnih medijev (n – število, min – minimalna vrednost, max – najvišja vrednost, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, Legenda: 1 = več kot štirikrat v šolskem letu, 2 = trikrat, 3 = dvakrat, 4 = enkrat, 5 = nikoli)

	n	min	max	M	s
Grafoskop	90	1	5	2,77	1,642
Računalnik	90	1	5	3,33	1,669
Videokasete in televizija	90	1	5	3,40	1,620
Diaprojektor	90	1	5	4,64	0,865
Episkop	90	1	5	4,72	0,821

Prikazovanje videoposnetkov nima le motivacijske vloge, ampak tudi spoznavno. Učencem lahko predstavimo neko dogajanje, na primer gradnjo stavbe, ali estetsko urejanje prostora povsem drugače z videoposnetkom kot na fotografijah. Predvajanje posnetkov s pomočjo videorekorderja ali s pomočjo računalnika in LCD projektorja je pri prostorskem oblikovanju bistveno za otrokovo razumevanje in dojemanje prostora. Kljub temu, da je gibanje v prostoru nujna izkušnja za učenca, je uporaba posnetka v primerih, ko je nek prostor oddaljen ali težje dostopen, zelo pomembna. Samostojno pripravljen posnetek sprehoda okoli neke stavbe, na primer vzpon na zvonik neke cerkve ipd., ki je posnet tako, da se snemalec s kamero dejansko giba po prostoru, bo učencem omogočil, da dobijo občutek za prostorske odnose, kot so blizu – daleč, spredaj – zadaj, levo – desno itd. Z orientacijo v prostoru in razumevanjem prostorskih odnosov pa naj bi se seznanili že učenci v prvem razredu osnovne šole. Prav tako se učenci že v prvem razredu seznanijo s pojmom bivalni prostor. Pri razvijanju tega pojma se učiteljice v praksi pogosto zatečejo k opisovanju posameznih bivalnih prostorov (npr. kuhinja, kaj se nahaja v njej itd.). V najboljšem primeru vključijo zraven še fotografije. Vendar s tem učenci še ne dobijo občutka za prostorske odnose, razporeditev prostorov, prehajanje iz prostora v prostor. Vse to bi jim zelo nazorno lahko približali z ustrezno pripravljenim posnetkom, ki bi simuliral gibanje po prostoru.

7. Sklep

Uporaba ustreznih učnih medijev lahko izboljša ure prostorskega oblikovanja, saj lahko posamezne pojme bolj nazorno približamo učencem. V raziskavi nas je zanimalo, katere učne medije in kako pogosto uporabljajo učitelji razrednega pouka.

Ugotovimo lahko, da se dobljeni podatki med seboj statistično pomembno ne razlikujejo na delovno dobo (razen uporaba fotografij z interneta), izobrazbo učitelja in glede osnovne šole. Pričakovali bi, da učitelji z višjo izobrazbo pogosteje posegajo po sodobnih učnih medijih. Vendar se to ni potrdilo. Z izjemo uporabe fotografij z interneta tudi ni bilo statistično pomembnih razlik med odgovori glede na delovno dobo učitelja.

Vprašamo se lahko, kako mlajši učitelji, ki so pravkar zapustili fakulteto, kjer je bila uporaba multimedijev vpeta v izobraževalni proces kot učni predmet, orodje v izobraževalnem procesu (na predavanjih in vajah) in didaktični pripomoček pri študentovem izvajanju pouka v razredu (praktično usposabljanje), svoja znanja pretvarjajo v prakso, kjer po naših izkušnjah v timu z drugimi učitelji razrednega pouka ponavadi prevlada mnenje starejše, bolj izkušene učiteljice. Prav tako se pojavi problem, kako ustrezno motivirati učitelje razrednega pouka za stalno strokovno spopolnjevanje na področju prostorskega oblikovanja in uporabe ustreznih učnih medijev.

Ugotovimo lahko tudi, da se večina dobljenih rezultatov uporabe učnih medijev ne ujema z izkušnjami iz prakse. Žal izkušnje iz prakse kažejo na to, da je uporaba učnih medijev pri likovni vzgoji v razredih, kjer likovno vzgojo poučujejo učitelji razrednega pouka, redko prisotna, še posebej pri prostorskem oblikovanju, ki je samo po sebi zelo zapostavljeno področje. Učitelje bi bilo treba spodbuditi, da pri načrtovanju učnih ur prostorskega oblikovanja pogosteje posegajo po fotografijah, ki jih pridobijo iz različnih virov, predvsem s pomočjo interneta, ki jim omogoči stik s sodobnimi arhitekturnimi dosežki in da dobijo v najkrajšem času čimveč informacij. Fotografije z interneta je prav tako zelo preprosto natisniti na prosojnice in uporabiti kot didaktični pripomoček ali pa jih lahko prikazujemo s pomočjo multimedijev (npr. računalnik in LCD projektor). Ob tem bi bilo treba učitelje motivirati tudi za pripravljanje samostojnega slikovnega gradiva za prikazovanje tako statičnih kot tudi dinamičnih slik. To bi lahko pomembno vplivalo k drugačnemu pristopu do področja prostorskega oblikovanja, ki je v praksi omejeno na oblikovanje preprostih prostorskih tvorb, medtem ko ostaja razumevanje prostora, doživljanje različnih prostorov, zmožnost opazovanja različnih prostorov ipd. zanemarjeno.

Z uporabo multimedijev bi prostorsko oblikovanje kot področje pridobilo vidnejše mesto pri pouku likovne vzgoje in lahko pomembno vplivalo na razvijanje prostorskih predstav oziroma na prostorsko inteligenco pri učencih. Prav za prostorsko inteligenco ali prostorsko mišljenje pa je značilna zmožnost zaznavanja vidnega sveta, izvajanje pretvorb ali sprememb začetnih zaznav in poustvarjanje vidikov svojih doživetij, kar nam omogoča, da se orientiramo v prostoru, prepoznamo predmete, ko jih srečamo v drugačnih okoliščinah, razumemo ali občutimo ravnotežje, kompozicijo ipd.

LITERATURA

1. Batič, J. (2006). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (magistrsko delo).
2. Blažič, M. (2003). Učni mediji. V: Strmčnik, F. (ur.): Didaktika. Novo mesto. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 257-328.
3. Duh, M., Batič, J. (2004). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v nižjih razredih osnovne šole. Educa, št. 5/6, str. 47-54.
4. Duh, M., Vrlič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana. Rokus.
5. Duh, M. (2001). Računalnik pri likovni vzgoji. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Duh, M. (1998). Kvaliteta medijev pri likovni vzgoji. V: Rosić, V. (ur.): Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. Rijeka. Sveučilište u Rijeci, str. 489-496.
7. Duh, M. (2004). Mediji pri sodobni likovni vzgoji. Pedagoška obzorja, št. 3-4, str. 104-110.
8. Gerlič, I. (2004). Stanje in trendi uporabe računalnikov v izobraževalnem sistemu Slovenije. Maribor. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta Maribor. Center za računalništvo in informatiko v izobraževanju.
9. Gardner, H. (1995). Razsežnost uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana. Tangram.
10. Karlavaris, B. (1987). Problemi učnih metod pri likovni vzgoji. Sodobna pedagogika, št. 3-4, str. 179-183.
11. Lavrnja, I. (1996). Poglavlja iz didaktike. Rijeka. Pedagoški fakultet Rijeka.
12. Morano, M. (1994). Video v učnem procesu. Pedagoška obzorja, št. 3, str. 36-43.
13. Tomšič Čerkez, B. (2003). Poimovanje in oblikovanje prostora v luči sodobnih tehnologij – nekaj idej o didaktičnih aplikacijah. Likovna vzgoja, št. 21, 22, str. 35-43.
14. Tomšič Čerkez, B. (2004). Fotografija: izpoved "zamrznjenega" pogleda v arhitekturni prostor. Likovna vzgoja, št. 25-26, str. 53-62.

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

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

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

Dr. Vlasta Zabukovec, dr. Metod Resman, Maja Furlan

Bibliosvetovanje (biblioterapija) v šoli

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3:028.8:615.85

DESKRIPTORI: biblioterapija, bibliosvetovanje, šolski svetovalni delavci, šolski knjižničarji, primarna preventiva

POVZETEK – Biblioterapija je tehnika dela, ki se je do sedaj največ pojavljala v kliničnem okolju, zato je kot taka za šolsko okolje neprimerna. Ker pa ima svoje temelje v bibliotekarski stroki in svetovanju, sta v šolskem kontekstu šolska knjižnica in šolska svetovalna služba tista šolska podsistema, ki ju povežemo z biblioterapijo. Pri opredeljevanju njenega mesta v šoli se pojavijo potrebe po novi opredeljeni terminologiji, vsebine pojma in problematiki vloge obeh šolskih podsistemov. Bibliosvetovanje v šolskem svetovalnem delu predstavlja nedirektivno metodo primarne preventive. Pri opredeljevanju vloge šolskega knjižničarja in šolskega svetovalnega delavca tako izhajamo iz njune formalnega, natančneje dodiplomskega izobraževanja ter značilnosti bibliosvetovanja kot procesa. Njune strokovne kompetence so izhodišče za prevzemanje odgovornosti v posameznih fazah priprave in izvajanja programa svetovanja.

Author review

UDC 371.3:028.8:615.85

DESCRIPTORS: bibliotherapy, bibliocounseling, school counsellors, school librarians and primary prevention

ABSTRACT – Bibliotherapy is a working technique which has been common in the clinical environment and is as such inappropriate for the school environment. But since it has its roots in librarianship and counselling, the school library and the school guidance service are the two school subsystems which we connect with bibliotherapy. Determining an appropriate place for bibliotherapy in the school environment has caused the need for a new definition of terminology, the content of the concept and the problem of the roles of both school subsystems. Bibliocounseling in school educational and vocational guidance represents a non-directive therapy in the primary prevention. The definition of the role of the school librarian and school counsellor is based on their formal or more precisely their undergraduate education and characteristics of bibliocounseling as a process. Their professional competence is the basis for assuming responsibility at individual stages of preparation and implementation of the counselling program.

1. Uvod

Biblioterapija je tehnika dela, ki se je do sedaj največ pojavljala v kliničnem okolju, zato je kot taka za šolsko okolje neprimerna. Ker pa ima svoje temelje v bibliotekarski stroki in svetovanju, sta v šolskem kontekstu šolska knjižnica in šolska svetovalna služba tista šolska podsistema, ki ju povežemo z biblioterapijo.

Uvajanje novih metod in tehnik dela, ki sicer niso primarni za šolsko okolje, odpira temeljna vprašanja, kot so opredelitev nove metode dela in umestitev v obstoječo filozofijo svetovalne službe. Ob tem pa se pojavlja tudi terminološka problematika. Odpira se vprašanje vloge šolske knjižnice in šolske svetovalne službe, s tem povezane delovne naloge in vprašanje usposobljenosti.

2. Biblioterapija

Učinek branja je bil zdravorazumsko poznan že od začetka razvoja znanosti o knjigi in branju ter še pred tem z obstojem pisane besede. Že star pregovor pravi: "Najprej je bila beseda, nato zdravila in šele nazadnje zdravnik." Največkrat citirano in najsplošnejšo definicijo biblioterapije podajata Hynes in Hynes-Barry (1986, str. 17): Pri interaktivni biblioterapiji usposobljen terapevt uporablja vodeno diskusijo, s pomočjo katere pri kliničnih in razvojnih udeležencih dosega integracijo čustvenega in kognitivnega odziva na izbrano literaturo, ne glede na njen medij. Biblioterapija je metoda uporabe literature in/ali kreativnega pisanja za doseganje kvalitativnih sprememb na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in/ali socialnem področju življenja.

Vsak odnos, vzpostavljen med knjigo, bralcem in terapevtom, še ne pomeni biblioterapije. Samoiniciativno posameznikovo branje še ni biblioterapija. Vsaka komunikacija z bibliotekarjem, terapevtom, učiteljem lahko sicer deluje terapevtsko, vendar tudi to še ni dovolj, da proces označimo kot biblioterapevtski. Zato jo najprej ločimo od vsakdanjega poljudnega in literarnokritičnega branja. Ta tip branja rezultira v pridobivanju pragmatičnih znanj in izkušenj ter v kognitivnem razvoju. Predvidi moramo biti predvsem pri evazoričnem branju. Beg iz realnosti ponuja navidežno varnost, ki je mnogo bolj ogrožujoča, kot je posameznik pripravljen videti. Cenena ali trivialna literatura s posploševanjem, poenostavljanjem in idealiziranjem zabriše vsako težnjo po realnem zaznavanju življenja. Dolgčas in frustracija pri tem nista edino, pred čimer bralec beži. Poleg tega pri branju leposlovja poznamo še estetski odgovor na literaturo. Ta se manifestira skozi vzbujena čustva, užitek in osebno vpletenost v zgodbo. Na slednjem temelji biblioterapija.

Biblioterapijo je mogoče opisati z nekaj osnovnimi značilnostmi. Prvič, biblioterapija presega klasično svetovanje in tradicionalne načine učenja. Posameznik med branjem in/ali kreativnim pisanjem odkriva pomembne vidike in podobe sebe. Na primer poezija R. Frosta izraža zelo subtilne kot tudi jasne psihološke vpoglede o vsakdanjih življenjskih situacijah. Drugič, v ozadju vključevanja literature v proces svetovanja in učenja je spoznavanje in oblikovanje samega sebe ter razumevanje sveta okoli nas (Hynes in Hynes-Berry, 1986). Nadalje, raziskave kažejo, da spodbuja konstruktivnejše in pozitivnejše razmišljanje ter ustvarjalno soočanje s problemi (Mazza, 2003). Branje je (oziroma naj bi bilo) dejavnost sproščanja. V svetovanju je zato biblioterapija tudi označena kot nedirektivna metoda, ki omogoča večjo udeležnost posameznika v procesu svetovanja. Omogoča ustvarjalno refleksijo in razvijanje divergentnih poti reševanja življenjskih tegob. Četrto, v najboljšem primeru poteka interaktivno (Hynes in Hynes-Berry, 1986). Poudarek se iz samega bralnega dejanja prestavi na dialog med posameznikom in biblioterapevtom. Ko bralec predlagano knjigo prebere, jo s pomočjo terapevta še opomeni.

3. Terapija ali svetovanje?

Da bi si odgovorili na vprašanje, kakšno vlogo imata šolski knjižničar in šolski svetovalni delavec, se moramo najprej soočiti z naravo biblioterapije in ji odpreti pot v šolo. To je mogoče narediti tako z vidika opredelitve biblioterapije, z vidika terminologije ter z vidika filozofije šolskega svetovalnega dela. Ključno vprašanje pri vzpostavljanju prostora v šoli tej metodi dela predstavlja vprašanje njene narave. Je biblioterapija bližje terapiji ali svetovanju? Če bi morali opisati vsebinski pomen besede biblioterapija, bi jo opisali z besedo razsvetljenje. Kot taka v kliničnem okolju obstoja kot samostojna metoda dela, ampak le kot dopolnitev zdravljenja; na primer, biblioterapevtska seansa ne bo pomagala "ozdraviti" motnje hranjenja s tem, ko bomo z mladostnikom prebrali knjigo Debeluška. Res pa je, da bo mladostnik bolje razumel, kaj se z njim dogaja, zakaj je posegel ravno po tej metodi soočanja z realnostjo, kaj ima pri tem družina in njegov odnos do sebe in okolja. Biblioterapija razširja obzorja, razlaga in pojasnjuje. Vprašajmo se, iz česa biblioterapija izhaja. Razvijati se je začela v kliničnem okolju. V psihiatriji in bolnišnicah pa se uporablja terapevtski diskurz. Karkoli se uporabi kot metodo dela s pacientom, bo to vedno terapija: medikamentozna, hormonska, delovna terapija in končno biblioterapija. Iz tu izpeljujem terminološko neustreznost. Biblioterapija ni le neprimeren izraz za šolo, temveč tudi pomensko neustrezen, saj ne zdravi, temveč pojasnjuje. Termin biblioterapija tako nadomestimo s terminom bibliosvetovanje, ki ga opredelimo kot svetovanje s pomočjo knjige (oziroma literature).

Če natančneje preučimo razlike med svetovanjem in terapijo, vidimo, da razlike med njima niso vedno jasne, saj prehajata druga v drugo. Še posebej v primeru biblioterapije se postavlja vprašanje, ali s tem svetovalni delavec izvaja svetovanje ali terapijo. Strotzke in Wolberg (1954, v Željeznov Seničar, 2003, str. 14) podajata najbolj znano definicijo psihoterapije:

"Psihoterapija je načrtno vplivanje posameznika ali majhnih skupin oseb na tistega, ki je te vrste zdravljenja potreben, pri čemer je orodje, ki se pri zdravljenju uporablja, osebnost tistega, ki zdravi (terapevta), posrednik je največkrat beseda; zdravljenje temelji na izdelani psihološki teoriji in se v praksi uveljavlja s tehnikami, ki jih je mogoče definirati, opisati in tudi posredovati tistim, ki bi se želeli s to metodo spoznati. Njen namen je v prvi vrsti zdravljenje motenj, ki so zrasle iz čustvenih in nagonskih navzkrižij, v katere zaide človek kot osebnost."

Takšna metoda dela v šolsko okolje ne spada. Če to primerjamo s svetovanjem, je le-to z vidika odnosa bolj demokratično in manj hierarhično. V šoli ne govorimo o poziciji nadrejenega terapevta in podrejenega klienta. Svetovanje poteka z zdravo funkcionirajočim posameznikom in je časovno krajše, predvsem pa ne zdravi. Poleg tega je usmerjeno na tukaj in sedaj, medtem ko terapija analizira klientovo preteklost. Terapija ima včasih politično konotacijo (Rubin, 1995). Soočanje z ideološkimi mehanizmi v šoli pa ni dopustno.

Ker pri biblioterapiji postavljamo namesto problemov v ospredje razvoj, govorimo o preventivi. Biblioterapija tako ni terapija, saj ne zdravi. Njen namen je razsvetljevanje in razumevanje. Usmerjena je na zdrav del osebnosti. Psihoterapija pa ima za cilj globlje spremembe v strukturi osebnosti, svetovanje nudi pomoč pri doseganju ciljev s ponujanjem strategij reševanja problemov in strategij soočanja s čustveno stisko. Biblioterapevt je moderator, bolj kot orodje oziroma sredstvo vplivanja. Beseda pa ni posrednik, temveč sprožilec sprememb.

Biblioterapija v šoli si prizadeva za doseganje ciljev, ki ustrezajo ciljem formalnega izobraževanja. Preko biblioterapevtskega procesa analiziramo moralne vrednote, spodbujamo kritično mišljenje, razvijamo samozavedanje in dajemo pomen osebnemu in družbenemu presojanju. Zaradi pluralnosti kultur in vednosti je treba učenca pripraviti, da razvije kritično moč presojanja, kajti ta bo odločilno vplivala na oblikovanje posameznikovega odnosa do sebe, drugih in širšega okolja. V tej točki se srečata vzgoja in biblioterapija, ki vplivata na razvoj in spodbujata spremembe na mnogih področjih.

Na drugi strani je svetovanje odnos med svetovalcem in svetovancem, pri katerem svetovalec nakazuje možne odgovore na dileme, vprašanja, ravnanja, ki se postavljajo kot alternative, med katerimi svetovalec izbira in se odloča za najustreznejšo. Za izbrano pot svetovalec sam sprejema tudi odgovornost. Svetovanje je v osnovi semantično nedirektiven proces (Resman, 1999b, str. 110).

Terminološko gledano je v ameriškem prostoru uporabljen termin biblioterapija. V anglo-saškem in sploh evropskem prostoru je v uporabi termin bralna terapija (reading therapy) (Clarke, 1988). Poleg tega pa biblioterapiji vsaj v nekaterih točkah približujejo še naslednji pojmi: *svetovanje bralcem* (reader's advisory), *vodeno branje* (reading guidance), *usmerjeno branje* (directed reading), *bralni nasveti* (reading counseling), *terapija s poezijo* (poetry therapy) (Špoljar, 2003) ter *bibliodiagnostika* in *biblioprofilaksa* (Rubin, 1995). V šolskem svetovalnem okolju se pojavlja kot predlog termin "bibliocounseling" oziroma bibliosvetovanje (Gladding in Gladding, 1991, 2005; Christenbury in Beale, 1996). Tako že sam termin nakazuje, da terapija sploh ni njen cilj.

Sama predlagam besedno zvezo, ki že sama po sebi sporoča bistvo svetovalnega pristopa, to je *svetovanje s pomočjo literature* ali *bibliosvetovanje*. Iz tega izhajajo vsi nadaljnji termini, kot so interaktivno bibliosvetovanje, razvojno bibliosvetovanje in tako dalje.

4. Bibliosvetovanje v šoli

Branje ni pasivni akt. Vsaka izkušnja kvalitetnega branja pomeni za bralca potencialno spremembo v razmišljanju in dojemanju sveta. To je tista vrednost

literature, ki jo naredi idealno sredstvo za razumevanje lastnih in izkušenj drugih ter razumevanje kulture.

Bibliosvetovanje v šolskem svetovalnem delu predstavlja nedirektivno metodo primarne preventive. Uporablja literaturo ne le za namene pouka in didaktične namene, temveč za spodbujanje čustvenega, vedenjskega, kognitivnega in socialnega razvoja tako na horizontalni kot vertikalni ravni.

Opredeljevanje bibliosvetovanja v šoli je kočljiv posel iz dveh razlogov. Prvič, katero branje smatramo kot bibliosvetovalno in katero ne. Kot vsak pogovor ni svetovanje, tudi vsako branje ni "terapija". Temu se izognemo, če bibliosvetovanje ne definiramo z vidika branja, temveč z vidika procesa, ki se dogaja.

Bibliosvetovanje je metoda uporabe literature in/ali kreativnega pisanja za doseganje kvalitativnih sprememb na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in/ali socialnem področju življenja.

Če jo skušamo definirati z vidika branja, je bibliosvetovanje tisto branje, pri katerem je pred vsem ostalim v ospredju učenčev čustven in spoznavni odziv na prebrano, z namenom, da vzbudimo transfer na učenčevo lastno situacijo, kajti čustvena reakcija na izbrano besedilo je učenčev najosnovnejši odziv, saj je to tisto, kar iz lastnega notranjega in pa tudi objektivnega sveta doprinese k interpretaciji prebranega.

Bibliosvetovanje v šoli je osebno ali skupinsko razvojno-preventivno svetovanje, ki je na osnovi diskusije glede na namen usmerjeno v posredovanje informacij in reševanje problemov, podporo ter osebno rast učenca. Cilje bibliosvetovanja prilagajamo preventivni naravi svetovanja. Oblikujemo jih specifično, glede na namen bibliosvetovanja in starosti učencev. S tega vidika so cilji bibliosvetovanja pri delu z mladostniki problemsko usmerjeni in opremljajo učenca z najrazličnejšim znanjem in spretnostmi. Prav tako je cilj samospoznavanje učenca.

4.1. Bibliosvetovanje kot posredovanje informacij za reševanje problemov

Z literaturo želimo učencem posredovati idejo o problemu kot dejstvu, ki je tu in sedaj in s katerim se moramo soočiti. Da bo ta proces stekel konstruktivno, ga želimo opremiti s čim več informacijami in viri informacij. Le-te morajo biti podane objektivno, kritično in pluralistično. V ospredju je sam problem in njegovo reševanje. Razen če problem uspemo obravnavati in prikazati kot eno izmed življenjskih situacij in ne kot oviro, lahko problem deluje za posameznika kot mnogo večji, kot dejansko je.

Pardeck (1996) našteva naslednje cilje:

- posredovanje informacij o problematiki,
- pomoč pri vpogledu v problematiko,
- spodbujanje diskusije o problematiki,

- soočanje z vrednotami (komunikacija z vrednoto),
- spodbujanje zavedanja, da problem ni enkratni,
- diskusija o možnih rešitvah.

4.2. Bibliosvetovanje kot svetovanje za podporo

Podporno svetovanje je oblika svetovanja, v katerem daje svetovalec učencu občutek, da mu zanj ni vseeno in da razume okoliščine, v katerih se je znašel. Cilj takšnega svetovanja je sprejemanje in razumevanje čustvovanja. Svetovalec vodi učenca preko lastnih odgovorov do tega, da vedno bolj razume lastno mišljenje in čustvovanje (Pečjak, 2004).

Mladostnika želimo voditi k razumevanju fenomenov, s katerimi se srečuje, vodimo ga k vpogledu in razumevanju lastne problematike, motiviramo ga za pogovor in reševanje, soočamo ga z vrednotami in skušamo sprožiti (socialni) kognitivni konflikt, odpraviti občutje enkratnosti problema ter usmerjamo k oblikovanju rešitev za težave (Paredck, 1990; Reščič Rihtar in Urbanija, 1999).

4.3. Bibliosvetovanje kot svetovanje za osebno rast

Te vrste svetovanje je namenjeno učencem, katerih glavni cilj je osebna rast, razvoj medsebojnih spretnosti in socialnih veščin. Prav tako je cilj samospoznavanje. S pomočjo interakcij v skupini se učenci soočajo z medsebojnimi razlikami (Pečjak, 2004). Zajema lahko skupino učencev, ki so bili priča določeni izkušnji (izguba sošolca v prometni nesreči, konflikten odnos z enim izmed učiteljev).

Watson (1980, v Pardeck, 1991) navaja naslednje cilje. Mladostnika učimo konstruktivnega in pozitivnega mišljenja, spodbujamo svobodno in odprto komunikacijo v zvezi s problemom, pomagamo analizirati odnos do problematike in vedenje, iščemo alternativne rešitve, spodbujamo iskanje rešitev, ki niso družbeno konfliktni, dopuščamo, da mladostnik uvidi, da se vrstniki srečujejo s podobnimi težavami. Bolj kot na sam problem smo pri učencih usmerjeni k razvijanju načinov pristopa k problemom.

5. Razvojno bibliosvetovanje

Razvojno bibliosvetovanje kot najmlajša usmeritev klasične biblioterapije je namenjena osebam, katerih razvoj poteka v skladu s pričakovanim psihičnim razvojem. Skozi leposlovje in didaktično literaturo učencem odpiramo vprašanja, globlje prodiramo v fenomene, s katerimi se srečujejo v svoji starostni dobi. Ozavestiti in osvetliti želimo tiste življenjske situacije in teme, za katere predvidimo

možnost, da postanejo problematični. Torej razmišljamo preventivno. Svetovalec podaja odgovore na potrebe v dani situaciji. Zato je cilj razvojnega bibliosvetovanja spodbujanje psihosocialnega razvoja v nadaljnje ter samoaktualizacija (Rubin, 1995; Hynes in Hynes-Barry, 1986).

Ciljna skupina bibliosvetovanja v šoli so otroci in mladostniki. Razvojno bibliosvetovanje tako pomaga uresničevati razvojne naloge učencev. Eden izmed prvih zagovornikov razvojnega bibliosvetovanja glede uresničevanja razvojnih nalog je Havighurst (1950, v Reščič Rihtar in Urbanija, 1999). Še posebno v tej obliki bibliosvetovanja pride do pomena njena interaktivna narava.

Od drugih oblik bibliosvetovanja se loči tudi po globini, ki jo razvojno bibliosvetovanje dosega. Pogojena je s preventivno in ne kurativno naravo, zato je poudarek v nekaterih fazah večji, kot bi bil sicer v klinični biblioterapiji. V bibliosvetovanju uporabljamo branje namenoma za spodbujanje razvoja. Ni nam toliko do tega, da učenci zaznajo problem (faza uvida), saj delamo na neizraženih potrebah. Problema dejansko ne bodo videli, ker ga še ni. Ga pa predvidimo. Kljub temu je treba, da so cilji dobro strukturirani. Namen, ki ga želimo doseči, je poleg neke specifične spremembe razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti, ki bodo učencu ostale na razpolago tudi po obravnavi. Da razvijemo intenzivno vez med literaturo in učencem oziroma da pride do prenosa spoznanj dejansko v učenčev vsakdanje življenje, moramo sprožiti transfer. Naš cilj je transfer, zato je treba graditi na dejavnostih, ki ga bodo izzvale. In to je tudi tisto, kar loči bibliosvetovanje v šoli od kateregakoli drugega branja.

6. Mesto in vloga šolske knjižnice v bibliosvetovanju

Na prvi pogled je šolski knjižnici težko pripisati vlogo v bibliosvetovanju, vendar ji vlogo v sodelovanju s svetovalno službo dodelijo že osnovni dokumenti. Leta 2001 je Zakon o knjižničarstvu šolski knjižnici pripisal namen, pomen in njeno mesto v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Zakon, ki zadosti izhodiščnim pogojem za izvajanje bibliosvetovanja v sodelovanju s šolskim knjižničarjem, je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Daje mu osnovo z vidika osnovne obvezne izobrazbe šolskega knjižničarja, saj predvideva pedagoško izobrazbo, in vidika organizacije dela, saj dosedanje in nove delovne naloge razume kot del vzgojno-izobraževalnega procesa. Še danes veljavni standardi in normativi za šolske knjižnice (1989) so prvi, ki opredeljujejo naloge šolske knjižnice z vidika potreb učencev in delavcev šole, zato je njihovo sodelovanje pri pripravi in izvajanju bibliosvetovanja še natančneje opredeljeno. V idejnem načrtu (1995) je šolska knjižnica popolnoma ločena od servisne službe. Oblikovana je kot specifično vzgojno-izobraževalno središče, ki prispeva k aktualizaciji vsebin in ciljev sodobne šole. Predvideva timsko delo z učitelji in drugimi strokovnimi delavci. Timsko delo se ne nanaša le na vlogo šolskega knjižničarja kot informatorja, temveč sodeluje

tako pri vsebinski pripravi kot pri izvajanju posameznih bibliopedagoških aktivnosti.

Z vidika uvajanja bibliosvetovanja v šolsko knjižnico je največjega pomena Enotni obvezni program razvoja šolskih knjižnic in iz njega izhajajoči Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. Strokovno sodelovanje šolske knjižnice s strokovnimi delavci šole je predvideno v okviru sodelovanja ob načrtovanju in pri izvedbi bibliopedagoškega dela v šolski knjižnici. Le-to je namenjeno tako individualnemu bibliopedagoškemu delu ob izposoji kot tudi bibliopedagoškemu delu z oddelki in skupinami. Slednje se nanaša na uresničevanje knjižničnih informacijskih znanj. Individualno delo se nanaša na motivacijo učenca ob izposoji, svetovanje, usmerjanje, vzgajanje in preverjanje pri bibliopedagoških urah pridobljenih veščin. Učencu pomaga pri iskanju informacije in gradiva za seminarsko ali raziskovalno delo, pouk, branje doma, bralno značko, branje v podaljšanem bivanju in za prosti čas (prav tam). Enotni obvezni program razvoja šolskih knjižnic (Novljan in Steinbuch, 1996) predvideva, da se šolska knjižnica s svetovalno službo konkretnije sreča v točki, kjer: šolska knjižnica sodeluje pri načrtovanju letnega programa šole z vključevanjem knjižnice in njenega gradiva ter informacij v vse oblike pouka oziroma organizirane oblike učenja ter v točki, kjer enotni obvezni program razvoja šolskih knjižnic narekuje sodelovanje knjižnice pri izvajanju programa za posebne skupine uporabnikov (nadarjeni, otroci s specifičnimi učnimi težavami, nesocializiranimi otroci), v katero bi lahko štel bibliosvetovanje.

7. Bibliosvetovalni tim: sodelovanje šolske knjižnice in šolske svetovalne službe

Bibliosvetovanje je v knjižničarstvu že dolgo poznano. V šolski knjižnici je morda že skoraj naravni del vsakdana, saj je knjižničar tista oseba, ki bo z učenci prej vzpostavila osebni odnos, nudila razumevanje in delala z njimi kot posamezniki. Če to vlogo knjižničarja postavimo v formalnejšo luč, gre za knjižnico kot vir psihosocialnih izobraževalno-svetovalnih programov. Ali jih ob spremljanju s knjigo ne moremo imenovati bibliosvetovanje? Šolski knjižničar ima prednost pred drugimi šolskimi delavci; opazuje lahko učence in njihove interakcije v času izven pouka, kar mu daje priložnost vpogleda v učenčevo neformalno sfero in s tem možnosti za najrazličnejše akcije. Ob pronicljivem opazovanju je knjižničar tisti, ki bo najbolj začutil potrebe učencev, njihov primanjkljaj skozi vedenje. Tilke (2002) meni, da je vredno razmisliti o vključevanju knjižničarja med osebe, ki je sicer odgovorno za razvoj, načrtovanje in ne nazadnje tudi izvajanje svetovalnih programov.

Reščič-Rihar in Urbanija (1999) v svojem delu zapišeta, da so najuspešnejši izvajalci biblioterapije timi, sestavljeni iz različnih socialnih poklicev, med njimi so

tudi knjižničarji in pedagogi. V svoji interdisciplinarnosti bibliosvetovanje kliče po sodelovanju več strokovnih delavcev. Aplikacija bibliosvetovanja v svetovalni službi osnovne šole je preveč zahteven projekt za posameznika. Kvalitetno delo zato zahteva tim, ki se dopolnjuje z znanji iz različnih strok, a skupnim ciljem. Bibliosvetovanje v šolski knjižnici bi tako v sodelovanju izvajala šolski knjižničar in šolski svetovalni delavec, ki predstavljata biblioterapevski tim. S tem bi lažje oblikovali izhodiščni okvir bibliosvetovanja, vključno s terminsko ureditvijo in oblikovanjem ciljev. Pri tem šolski knjižničar ni niti servisna služba niti "deklica za vse", temveč enakopravni strokovni sodelavec. Način dela šolskega knjižničarja in šolskega svetovalnega delavca lahko opišemo s procesom posvetovanja. Posvetovanje kot način dela in oblika intervencije je v današnjih razmerah pričakovano.

Za šolsko knjižnico pomeni to večje novosti kot za svetovalno službo. Novljan (1996) poziva: "Če želimo spremeniti pasivno vlogo šolske knjižnice v aktivno, je treba konkretizirati cilje." Šolski knjižničar te naloge izvaja postopno, sistematično in v skladu z načrtom, ki ga pripravi s svetovalnim delavcem. Ta in knjižničar delujeta z roko v roki zaradi doseganja: razvoja, vodenja in vrednotenja skozi celoten program; razvoja programskih priprav ter priprave in izvedbe posebnih oblik dela, ki poteka izključno v programu bibliosvetovanja.

Posvetovalna in sodelovalna narava odnosa med šolskim knjižničarjem in svetovalnim delavcem pomeni, da sta oba posrednika in prejemnika informacij. Model sodelovanja namreč predvideva, da nima nobeden izmed njiju zadostnega znanja za učinkovito oblikovanje rešitev. Medsebojno sta odvisna od znanja in strokovnosti, saj sta oba v vlogi strokovnjaka za svoje področje. Timsko delo omogoča, da dosežeta skupni cilj oziroma opravita konkretno nalogo na najboljši možni način. Posvetovalni odnos med šolskim knjižničarjem in šolskim svetovalnim delavcem prispeva k večji produktivnosti, izboljššanemu sporazumevanju med izvajalci, nudi boljši pretok informacij, možnost opravljanja zapletenih nalog, omogoča boljšo izrabo virov, ustrežnejše odločitve, večjo povezanost in hkrati večjo diferenciacijo sodelavcev (Lamovec, 1998).

Šolska knjižnica je v izvajanju bibliosvetovanja enakopravni partner v posvetovalnem odnosu s svetovalno službo, v katerem prevzema vlogo specifične informacijske službe z vidika organizacije in posredovanja informacij. Šolski knjižničar je pedagoški delavec, ki s svetovalnim delavcem oblikuje in načrtuje bibliosvetovalni proces v njegovih izhodiščnih fazah. Šolski knjižničar je prav tako aktiven strokovni sodelavec, ki je s svojim specifičnim znanjem enakovreden pri vodenju in izvajanju preventivnega programa. Skupaj s šolskim svetovalnim delavcem sestavljata biblioterapevski tim.

Na tej osnovi lahko definiramo načela sodelovanja šolskega knjižničarja in svetovalnega delavca:

- sodelovanje v programu bibliosvetovanja je prostovoljno,
- njun odnos temelji na enakovrednosti,
- izhodišče sodelovanja je skupen cilj,

- sodelovanje pomeni deljeno odgovornost tako z vidika same udeležbe kot z vidika odločanja,
- sodelovanje predpostavlja medsebojni dostop do virov,
- sodelujoči si delijo odgovornost za rezultate, spoznanja in zaključke, ki sledijo iz skupnega dela.

Šolski knjižničar in svetovalni delavec razvijeta načrt dela, vsak svojega ter integriranega. Vsak zase ter skupno nadzorujeta potek dela ter sledenje skupnim ciljem. Prvi korak v sodelovanju je *vzpostavljane sodelovanja*; od izbora potencialnih udeležencev ob velikem kadru in zavezanost vsakega k sodelovanju, predstavitev problematike, strinjanje z osnovnimi načeli sodelovanja. S tem ko se oblikuje baza znanja, smernice in cilji, že sledimo drugi fazi: *oblikovanju skupne vizije*. Temu sledi *oblikovanje strateškega načrta* z natančneje opredeljenimi smernicami, koraki, po katerih bomo cilje dosegli. Do te točke je nujno skupno delovanje. Za nadaljnje sodelovanje ni nujno, da poteka s skupnim delom. Knjižničar in svetovalni delavec se (nujno) srečujeta občasno, da spremljata napredek, rešujeta morebitne probleme. Naslednja faza je namreč *delovanje*. Vsak opravlja delo na svojem strokovnem področju z vedenjem, čemu sledita. Šele v fazi, ko zastavljen načrt zaživi v dejanskem delovanju in proces bibliosvetovanja steče, začne skupna aktivnost v skupini. Zaključno fazo predstavlja *evalvacija*. Čeprav poteka vseskozi vzporedno z delom, je končna evalvacija potrebna z vidika doseganja zastavljenih nalog. Za spremljanje in napredovanje njunega dela je ključnega pomena *supervizija*. Namen tovrstnih srečanj svetovalnega delavca in šolskega knjižničarja je bolje obvladati prakso. Osnovni namen je razvoj strokovne avtonomije svetovalcev, integracija teoretičnih in praktičnih znanj, prenos teoretičnih znanj v prakso (Pečjak in Košir, 2004). Predvsem z vidika šolskega knjižničarja je supervizija pomembna, saj prispeva k izgradnji poklicne identitete z ozaveščanjem vloge, ki jo v bibliosvetovanju na novo prevzema.

8. Vprašanje usposobljenosti šolskega knjižničarja

Šolski knjižničar kot vodja knjižnice in informatik je glavni dejavnik, ki lahko pomeni prehod od statično pojmovane knjižnice k dinamični in aktivni knjižnici, ki je spoštovana in cenjena s strani vseh, ki delujejo na šoli. Seveda to pomeni imeti znanje. Torej pomeni imeti najrazličnejša znanja, vodstvene sposobnosti, številne kompetence. V splošnem šolski knjižničar ponuja učencem in strokovnim delavcem šole tri velika področja znanja (Tilke, 2002):

- pedagoško-andragoška,
- bibliotekarska in
- tehnološko-informacijska.

Z vidika priprave programa bibliosvetovanja sta pomembni predvsem zadnji dve, z vidika izvajanja pa deloma prva. S tradicionalnimi bibliotekarskimi znanji se seznanja v okviru formalnega izobraževanja, to je v okviru univerzitetnega študija na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo.

Kot strokovnjak za uporabo in izvajanje bibliosvetovanja z mladimi pa je poleg tradicionalno bibliotekarskih znanj in temeljnega pravnoformalnega znanja potrebnih še nekaj specifičnih znanj. V splošnem se to izraža kot odgovornost in kompetentnost, ki ju navaja Mazza (2003) kot načela etičnega kodeksa biblioterapevtov. Odgovornost strokovnega odločanja pri izbiri literature je pogojena s poznavanjem mladinske literature, osnovnim poznavanjem književnosti, deloma tudi literarne teorije.

Kompetentnost svetovalca se odraža pri izbiri ustrezne teme za izvajanje bibliosvetovanja. Neprimerno je na primer v svetovalni službi lotevati se zahtevnih problemov, kot sta samomor ali spolna zloraba z učenci, ki imajo s tem bližnjo ali osebno izkušnjo. V teh primerih smo le odskočna deska za učenca, ki ga usmerimo k ustreznim strokovnjakom. Odločanje o skupinskem ali individualnem delu, pridobivanju učencev, prostorske in časovne določitve zahtevajo logistična znanja, ki so morda v primeru bibliosvetovanja bolj sofisticirana kot sicer. Evalvacija in spremljanje učencev zahtevata poznavanje specifične metodologije. V grobem naj bi bil šolski knjižničar več:

- področja mladinske literature,
- svetovalnega procesa in
- študija učenca.

Svetovalac mora biti izjemno podkovan v *poznavanju literature* oziroma več vsaj tiste literature, ki jo uporablja. Spremljati mora razvoj in produkcijo mladinske književnosti, tako leposlovja kot tudi priročniške in poljudnoznanstvene literature. Za knjižničarje po formalni izobrazbi je v našem okolju to specifično znanje, saj ga med študijem študent pridobiva po lastnem interesu. Pri bibliosvetovanju ne gre le za poznavanje mladinske književnosti, temveč za sposobnost globinske psihološke interpretacije literarnega besedila, ki je za bibliosvetovanje v končni fazi večjega pomena.

Da je šolski knjižničar korekten član biblioterapevtskega tima, mora obvladati strukturo in potek *svetovalnega procesa* ne le na pasivni, temveč tudi na aktivni ravni. Downey (1998, v Pečjak in Košir, 2004) opozori na ključne pogoje za dobrega svetovalca:

- Dober svetovalac ima za seboj usposabljanje na področju svetovanja ter pozna tako razvojne značilnosti učencev kot kontekstualne dejavnike.
- Svetovalac fleksibilno uporablja različne spretnosti v medsebojnih odnosih, kar se odraža v njegovi aktivnosti, direktivnosti in kontroli svetovalnega procesa, kadar je to potrebno, in nedirektivnosti, podpiranju in pasivnosti, kadar je to potrebno.
- Svetovalac iniciira pozitivna pričakovanja pri učencu o izidu svetovalnega pogovora.

Temelj za izpolnjevanje prvega pogoja je formalno izobraževanje v okviru dodiplomskega in podiplomskega študija. Med formalnim izobraževanjem šolski knjižničar ne prejme znanja s področja pedagoškega svetovanja, podrobno pa spozna referenčni proces in referenčni pogovor, ki je osnova bibliotekarskega svetovalnega procesa. Prav tako ne spozna procesa šolskega svetovanja med pedagoško-andragoškim izobraževanjem.

Drugi pogoj se izpolnjuje skozi prakso. Reščič Rihtar in Urbanija (1999) menita, da se večšin, potrebnih za izvajanje bibliosvetovanja, ni mogoče naučiti, pridobimo jih lahko le s prakso. Absolvirati pedagoško in psihološko znanje še ne pomeni vedeti kako in znati ga aplicirati v dejanski situaciji. Pri raziskavah se je pokazala signifikantna korelacija med večjo stopnjo izkušenj na področju svetovanja ter uporabe biblioterapije (Adams, 2000; v Špoljar, 2003). Strinjala bi se, da je praksa tista, ki verjetno prinese biblioterapevtu največ, vseeno so nekatera znanja, ki so potrebna in ki jih knjižničar med formalnim izobraževanjem pridobi v manjši meri oziroma v dvopredmetnem programu študija sploh ne pridobi.

Osnova svetovalnega dela je *študij učenca*. Sestavlja ga (Resman, 1999c) poznavanje učenčevega osebnega razvoja (psihofizičnega razvoja in problemov, ki jih to prinaša) in njegove življenjske perspektive, poznavanje socialnega okolja ter njegovega življenja v njem (šolsko socialno okolje, vrstniki, družina, dom) in učenčevega učnega (šolskega) ter poklicnega dela in perspektive. Svetovalni študij pomeni, da učenca proučujemo v šolskih okoliščinah, kajti če jim hočemo uspešno svetovati, moramo poznati tudi šolske okoliščine in otroka v njej, da bi te okoliščine, kolikor se da, prilagajal otrokom oziroma pomagal otroku pri prilagajanju na to okolje (Resman, 1999c).

Pedagoška znanja, ki so mu pri spoznavanju učenca v pomoč, absolvira šolski knjižničar v okviru univerzitetnega študija in med obveznim izpopolnjevanjem (pedagoško-andragoška izobrazba). Študij bibliotekarstva na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani zajema 300 pedagoških ur psihološko-pedagoških predmetov, in sicer razvojno psihologijo, kognitivno psihologijo, metodiko bibliotekarskega komuniciranja in študij uporabnikov. Razen metodike bibliotekarskega komuniciranja vse našteje predmete poslušajo le študentje enopredmetnega študija. Omenjeni psihološko-pedagoški predmeti med študijskim procesom potekajo na splošni ravni, ki ni zadostna za podrobno razumevanje področij. Posledično velja, da šolski knjižničar s svojo formalno izobrazbo ne ustreza pogojem za izvajanje bibliosvetovanja, razen če se v določenih področjih ne izpopolnjuje in usposablja. Po raziskavi Zadravčeve (2003) šolski knjižničarji ta specifična znanja potrebujejo tudi pri vsakdanjem delu, vendar jih pridobivajo izključno po neformalni poti.

Pedagog med formalnim izobraževanjem absolvira znanja, ki so osnova za izvajanje bibliosvetovanja. Poznana sta mu študij učenca in osnove svetovalnega procesa. S poznavanjem področja branja in knjižne produkcije si pridobi mesto v bibliosvetovalnem timu šolski knjižničar, ki pa mu manjkajo tako poglobljeno poznavanje razvoja učenca kot tudi osnove svetovanja. Slednje lahko sicer deloma

rešujemo z obvladovanjem referenčnega procesa, ki ponuja edino izkušnjo svetovalnega dela z učenci. V analizi stanja šolskih knjižnic. Novljanova (Novljan in Steinbuch, 1996) opozarja na permanentno izobraževanje kot nujnost in obvezo vseh strokovnih knjižničnih delavcev, kar je v našem primeru relevantna opazka. Zastavlja pa se vprašanje, kako je lahko knjižničar strokovnjak za branje in literarno socializacijo, če ima pomanjkljivo ali pa sploh nima znanja o mladinski književnosti, njenih trendih in kakovosti, saj le-to ni del formalnega izobraževanja. Dokler bo bibliosvetovanje smatrano kot tradicionalna neformalna dejavnost bibliotekarjev, bo tudi izobraževanje za izvajanje le-te neformalno. Tako Tilke (2002) opozarja, da je velika verjetnost, da bo knjižničar svoj strokovni razvoj speljal mimo delovnega časa z branjem v prostem času, uporabi interneta, obisku izobraževalnih seminarjev in konferenc. Na praktični ravni je pomembno, da knjižničar pri sebi prepozna primanjkljaj v znanju, identificira izobraževalne potrebe, načrtuje strokovni razvoj ter določa načine, kako bi zastavljeno izpolnil.

Tudi za pedagoga ne moremo enoznačno odgovoriti, da je usposobljen za vodenje bibliosvetovanja. Univerzitetni študijski program Pedagogika na Filozofski fakulteti sicer daje dovolj teoretskih osnov in omogoča razvijanje sposobnosti za izvajanje svetovalnega dela (Resman, Krofič in Bezić, 2000), vendar je med študijem pridobljeno znanje splošno in večkrat le izhodiščna točka. Zaradi izvajanja bolj kakovostnega svetovalnega dela se kaže potreba po namenjanju več časa teoretskim osnovam svetovalnega dela ter modelom in metodam svetovanja že v času dodiplomskega študija (prav tam). Prav tako morata oba poglobiti znanja za evalvacijo procesov. Potrebna so znanja metod evalvacije ter kvalitativnih pristopov v raziskovanju. Glede na način dela je treba več poudarka na timskem in interdisciplinarnem delu. Glede na specifično bibliosvetovanja kot delovne naloge v slovenskem okolju velja razmisliti o učenju na daljavo, e-učenju ter drugih novostih v vseživljenjskem izobraževanju. Strokovno spopolnjevanje bo najverjetneje potekalo v okviru šole, strokovnih aktivov, študijskih skupin, seminarjev. Prispevek k usposabljanju in izpopolnjevanju pomenijo že supervizije med izvajalcema ter med šolami, ki se odločajo za bibliosvetovanje.

9. Sklep

Pri opredeljevanju vloge šolskega knjižničarja in šolskega svetovalnega delavca tako izhajamo iz njunega formalnega, natančneje dodiplomskega izobraževanja ter značilnosti bibliosvetovanja kot procesa. Njune strokovne kompetence so izhodišče za prevzemanje odgovornosti v posameznih fazah priprave in izvajanja programa svetovanja. Izkaže se, da šolski knjižničar nepogrešljivo prispeva pri oblikovanju učenca kot bralca ter nastajanju in oblikovanju baze materialov za bibliosvetovanje kot nalogah, ki so povezane s tradicionalnim bibliotekarskim delom. Na osnovi znanja in izkušenj, ki jih pridobiva s pripravo in izvajanjem bibliopedagoških ur,

izvajanjem referenčne dejavnosti, opravljanjem referenčne službe in referenčnim pogovorom, pa prevzema odgovornost tudi pri oblikovanju in izvajanju predstavitvene ure, spremljevalnih dejavnosti ter evalvaciji. Glede na strokovne kompetence pedagog prevzame področje ugotavljanja potreb in vodenja svetovalnega procesa o osebni problematiki. Šolskemu knjižničarju se pridruži pri oblikovanju in izvajanju spremljevalnih dejavnosti ter v prvih fazah bibliosvetovanja, prepoznavanju in pregledu, pri čemer se njuni vlogi v okviru svetovalnega odnosa uresničujeta v posvetovalnem odnosu.

Pod pogojem dodatnega izobraževanja si bosta v okviru bibliosvetovanja z vidika kompetenc prihajala naproti in se v znanju izenačevala. Nikdar pa ne bosta, kljub enakovrednemu položaju v bibliosvetovalnem timu, nadomestila drug drugega. Oba sta predstavnika edinstvene znanstvene discipline, ki ju odlikujejo določene strokovne kompetence in te bodo tudi določale njuno vlogo.

LITERATURA

- Clarke, J.M.: Reading therapy: an outline of its growth in the UK. V Clarke, J.M. in Bostle, E. (ur.). Reading therapy. London: The Library Association, 1988, str.1-15.
- Gladding, S.T. in Gladding, C.: The ABCs of bibliotherapy for school counselors. School Counselor, let. 39, št. 1, 1991, str. 7-11.
- Glading, S.T.: Counseling and art: the creative arts in counseling. Alexandria, Virginia: American counseling Association, 2005.
- Hynes, M.A. in Hynes-Barry, M.: Bibiotherapy: the interactive process. Boulder, London: Westview Press, 1986.
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. Šolska knjižnica, let. 5, št. 5, 1995, str. 4-30.
- Keys, S.G., Bemak, F. in Lockhart, E.J.: Transforming school counseling to serve the mental needs of at-risk youth. Journal of counseling and development, let. 76, št. 2, 1998, str. 381-392.
- Lamovec, T.: Psihosocialna pomoč v duševni stiski. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo, 1998.
- Mazza, N.: Poetry therapy: theory and practice. New York, Hove: Brunner-Routledge, 2003.
- Novljan, S. in Steinbuch, M.: Šolska knjižnica v izobraževanju (za 21. stoletje): analiza stanja šolskih knjižnic z usmeritvami razvoja. Ljubljana: NUK, 1996.
- Novljan, S.: Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, 1996.
- Pardeck, J.: Recommended books for helping children deal with separation and divorce. Adolescence, let. 31, št.114, 1996, str. 421-428.
- Pardeck, J.: Children's literature and child abuse. (online). (uporabljeno 22.02.2004), 1990. Dostopno na <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9604165041&db=aph>.
- Pardeck, J.: Using books to prevent and treat adolescent chemical dependency. Adolescence, let. 26, št. 101, 1991, str. 201-209.
- Pečjak, S.: Vrste šolskopsihološkega svetovanja. V Pečjak, S. (ur.). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo, 2004, str. 62-81.
- Pečjak, S. in Košir, K.: Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah. V Pečjak, S. (ur.). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo, 2004, str. 162-178.
- Resman, M.: Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V Resman, M. et al. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999a, str. 67-84.
- Resman, M.: V osebnostni razvoj usmerjeno svetovanje v vrtcih in šolah. V Resman, M. et al. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999b, str. 109-116.
- Resman, M.: Posebnosti svetovanja učencem in mladostnikom. V Resman, M. et al. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999c, str. 137-142.
- Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T.: Pedagog in pedagoško svetovanje. Šolsko svetovalno delo, let. 5, št. 3, 2000, str. 5-14.
- Rešič Rihar, T. in Urbanija, J.: Biblioterapija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, 1999.
- Rubin, R.J.: Bibliothérapie – Geschichte und Methoden. V: Petzold, H.G.(ur.). Poesie und Therapie: Über die Heilkraft der Sprache: Poesietherapie, Bibliothérapie, Literarische Werkstätten. Paderborn: Junfermann, 1995, str. 103-134.
- Standardi in normativi za šolske knjižnice. Ljubljana: NUK, 1989.
- Špoljar, M.: Biblioterapija v splošni knjižnici: magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, 2003.
- Tilke, A.: Managing your school library and information service: a practical handbook. London: Facet Publishing, 2002.
- Zakon o knjižničarstvu. Uradni list RS, št. 87/2001.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12/1996.
- Željznov Seničar, M.: Svetovalni razgovor: magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko in andragogiko, 2003.

Dr. Vlasta Zabukovec, izredna profesorica za psihologijo na oddelku za bibliotekarstvo, knjigarstvo in informacijsko znanost Filozofske fakultete v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, SLO

Dr. Metod Resman, izredni profesor na oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, SLO

Maja Furlan (1980), zaposlena na oddelku za psihologijo Filozofske fakultet v Ljubljani.

Naslov: Slovenska 9b, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 241 11 76

E-mail: maja.furlan@ff.uni-lj.si

Samopodoba nadarjenih učencev

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3-056.45-057.87:159.923.2

DESKRIPTORJI: nadarjenost, samoocene, osnovnošolci

POVZETEK – V raziskavi smo želeli ugotoviti razlike v samopodobi med nadarjenimi učenci in njihovimi vrstniki. Sodelovalo je 56 učencev četrtil in petih razredov iz treh devetletnih osnovnih šol. Od tega je bilo 28 učencev identificiranih kot nadarjeni učenci. Rezultati so pokazali, da obstajajo pomembne razlike med nadarjenimi učenci in njihovimi vrstniki v samoocenah na področju akademske kompetentnosti ter sprejetosti s strani učitelja. Na področju akademske kompetentnosti se nadarjeni učenci višje ocenjujejo kot vrstniki, na področju sprejetosti s strani učitelja se ocenjujejo nižje. Na preostalih merjenih področjih, in sicer umetniško estetske kompetentnosti in interesa za umetniško dejavnost, anksioznosti, negativnega obnašanja ter motorične kompetentnosti pa razlike v samoocenah niso pomembne.

Author review

UDC 37.011.3-056.45-057.87:159.923.2

DESCRIPTORS: talentedness and giftedness, self-evaluation and pupils (aged 6 to 14)

ABSTRACT – The aim of the research was to find out differences in the self-image between gifted and talented pupils and their peers. There were 56 fourth- and fifth-class pupils from 3 different 9-year elementary schools who participated in the research. 28 of them were classified as gifted and talented pupils. The results have shown that there are significant differences between gifted and talented pupils and their peers in the field of academic competence and acceptance by the teacher. Self-evaluation of gifted and talented pupils in the field of academic competence is higher than that of their peers, but in the field of acceptance by the teacher, self-evaluation of gifted and talented pupils is lower than that of their peers. Differences in other fields such as artistic aesthetic competence, interest in artistic activity, anxiety, negative behaviour and motor competence are not significant.

1. Uvod

F. Halderlin (2006, www.misli.com) je nekoč zapisal: "Iz čiste inteligence ni nikoli nastalo ničesar inteligentnega, iz čistega razuma pa nikoli nič razumnega." Misel lahko interpretiramo kot možnost obstoja vključenosti tudi drugih dejavnikov, ki igrajo odločujočo vlogo pri razvoju intelektualno nadarjene osebe.

Obstaja veliko teorij ter pojmovanj o samopodobi. M. Jurišević (1999) opredeljuje samopodobo kot psihološki konstrukt, ki vsebuje določene vidike znanja oziroma vedenja, ki ga ima posameznik o sebi. Gre za številne odnose, ki jih oseba vzpostavlja do same sebe. Definicija, ki jo podaja D. Kobal (2000), pa označuje samopodobo kot organizirano celoto lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi. Vse to

tvori referenčni okvir (Musek, 1985), s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje, da je v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega ter širšega družbenega okolja; ter da so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov.

Pojem samopodobe predstavimo z različnih področjih. Podrobneje predstavljamo strukturno področje. Shavelson in Boulus (1982; v Kobal, 2000) sta oblikovala svoj model pojmovanja samopodobe na podlagi treh predpostavk, in sicer, da je samopodoba strukturirana, da je hierarhično urejena ter da z zorenjem osebe postajajo področja samopodobe vse številnejša. Na vrhu hierarhije je splošna samopodoba. Sledita ji akademska ter neakademska samopodoba. Vsako od teh razdelimo na podpodročja, in sicer akademsko na področja šolskih predmetov (angleščina, zgodovina, matematika, znanost), druga pa na socialno (vrstniki, pomembno drugi), čustveno (posebna čustvena stanja) in telesno področje (telesne dejavnosti, zunanji videz). Shavelson (1982; v Kobal, 2000) meni, da je hierarhija najstabilnejša na vrhu in najmanj na dnu. Model sta kasneje raziskovala tudi Song ter Hatti ter potrdila vse hipoteze Shavelsona, razen hipoteze, da je samopodoba hierarhično urejena (Kobal, 2000).

Obstaja veliko število definicij, ki določajo pojem nadarjenosti. Ena izmed definicij, ki predstavlja temelj za nastanek Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Žagar et al., 1999), je definicija, ki je zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Le-ta kot nadarjene ali talentirane učence navaja tiste otroke, ki so že v predšolskem obdobju, v osnovni ali v srednji šoli izkazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju (sem so vključene tudi psihomotorične sposobnosti) in ki potrebujejo še dodatne posebej prilagojene programe in aktivnosti v sklopu šole ter izven nje (Tavers, Elliot, Kratoxchil, 1993; v Žagar in dr., 1999). Avtorji v nadaljevanju razlagajo razliko med pojmom nadarjenost ter talentiranost, in sicer, ko otrok izkazuje visoke dosežke, oziroma ima potencialne za doseganje visokih dosežkov na posebnih področjih, govorimo o talentiranosti. O nadarjenosti pa govorimo, ko otrok izkazuje dejanske dosežke oziroma ima potencialne zanje na več področjih.

Pri navajanju definicij nadarjenosti nikakor ne smemo zanemariti doprinosa Renzullija. Žagar in dr. (1999) utemeljujejo ustreznost definicije nadarjenosti, ki so jo zapisali v Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli s pomočjo pogojev, ki morajo biti izpolnjeni in jih je zapisal prav Renzulli. In sicer, definicija izhaja iz raziskav o značilnostih nadarjenih učencev, je dobro vodilo pri postopku odkrivanja nadarjenih učencev, dobro nakazuje pot k načrtovanju programov in dejavnosti za nadarjene ter so jo potrdile kasnejše raziskave.

Ker je vsak nadarjeni otrok individuum, je posledično tudi skupina nadarjenih učencev zelo heterogena. Kljub razlikam v osebnostnih lastnostih pri nadarjenih

učencih smemo govoriti tudi o njihovih skupnih lastnostih. Žagar in dr. (1999) jih delijo na štiri večja področja, in sicer:

□ miselno-spoznavno področje:

Za nadarjene otroke je značilno razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor.

□ učno-storilnostno področje:

Sem sodi široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost, visoke aspiracije in potreba po doseganju ciljev, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi ter vztrajnost pri reševanju nalog.

□ motivacija:

Za nadarjene otroke je značilna visoka storilnostna motivacija in uživanje v dosežkih.

□ socialno-čustveno področje:

Sem sodi nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo in empatičnost.

Omenjene osebnostne lastnosti je moč opaziti pri učno uspešnih nadarjenih učencih. Učenci, ki so kljub svoji nadarjenosti učno neuspešni, izkazujejo nezainteresiranost za šolo in udeležbo pri šolskih dejavnostih, jih je strah preverjanja znanja, imajo nizko samopodobo, pomanjkanje samozaupanja, so nesposobni tvornega delovanja pri skupinskem delu, jih ni možno motivirati z običajnimi spodbudami, imajo slabo pozornost, so hiperaktivni in čustveno ter socialno nezreli (Žagar in dr., 1999).

J. Cvetković Lay (1995) ugotavlja, da imajo nadarjeni otroci določene posebnosti, ki jih označujejo in jih je treba upoštevati pri delu z njimi. Zgolj upoštevanje ter priznavanje obstoja visokih intelektualnih sposobnosti ni zadostno. Nadarjenost avtorica opisuje kot splet najmanj treh dejavnikov, in sicer sposobnosti, ustvarjalnosti ter osebnosti. Ferbežer in dr. (2006) navajajo, da čeravno obstajajo številne študije, ki kažejo, da se nadarjeni otroci uspešno prilagajajo, so zdravi in imajo pozitivno samopodobo, je drugačnost, ki je značilna za nadarjene, tista, ki je vzrok, da se nadarjeni učenci srečujejo z določenimi težavami na področju socialnega ter emocionalnega razvoja. Nadarjeni otroci so namreč izpostavljeni dvema oblikama pritiskov, in sicer notranjim potrebam in osebnim željam ter zahtevam in potrebam okolja. Da smemo govoriti o prilagojenem otroku, mora le-ta znati zadovoljiti in uspešno reševati obe obliki pritiska. Slabo prilagojeni so tisti otroci, ki trpijo zaradi napetosti ter anksioznosti, ki sta posledica konflikta med osebnimi potrebami in potrebami okolja. Avtorji nadaljujejo, da problemi, ki izhajajo iz nezadovoljenih notranjih potreb in se kažejo na kognitivnem, čustvenem, socialnem ter telesnem področju, nastajajo zaradi razvojno pospešenega in visoko razvitega centralnega živčnega sistema. Le-ta povzroči občutljivo zaznavanje, težnje po popolnosti in

prekomerno splošno občutljivost. Nadarjeni otroci se spopadajo tudi na področju moralnega razvoja, zgodaj jih že vznemirjajo problemi religije, miru, morale. Za nadarjene je značilna tudi težnja po tem, da izkušensko doživljajo svet. Avtorji poudarjajo potrebo nadarjenih po kreativnem samoizražanju, ki se kaže v želji po organiziranju, kontroliranju, vodenju in popravljanju drugih. Stres za nadarjene otroke predstavlja tudi njihova intenzivna radovednost, ki jo je težko zadovoljiti. Ker se zavedajo posledic svojih dejanj, so pogosto zaskrbljeni, potrti in v dvomih. Le-to posledično vpliva na samozaupanje, kar se kaže tudi v odnosih z vrstniki. Zato se otroci prepogosto zatečejo na področje, kjer imajo možnost izražanja svojega talenta, in se umaknejo iz družbe vrstnikov. Ferbežer in dr. (2006) navajajo štiri socialne potrebe, ki se oblikujejo v socialnih odnosih: potreba po zaznavanju in sprejemanju sposobnosti, interesov in pomanjkljivosti drugih (gre za vlogo komunikacijskih spretnosti), potreba po samostojnem delu in sodelovanju pri odločanju, potreba po primernih vrstniških odnosih in potreba po razvoju socialnih spretnosti. Avtorji soglašajo z Gardnerjevo teorijo o obstoju znotrajosebne in medosebne inteligentnosti in njenem pomenu za razvoj nadarjenih otrok. Ti otroci so nadpovprečno občutljivi za dinamiko medosebnih odnosov, hitro zaznajo drugačno vedenje tako v odnosu do odraslih kot do vrstnikov. Sebe slabo poznajo in ne vedo, kako jih zaznavajo drugi. Ker že zelo zgodaj kažejo potrebo po iskanju identitete, potrebujejo pomoč odraslih. Ker nadarjeni otroci gradijo svojo samopodobo z vrednotenjem različnih identitet v skladu z zaznavnimi presojami drugih, imajo pomembni drugi velik vpliv na oblikovanje samopodobe. Če bo otrok namreč sprejemal s strani odraslih negativne informacije o sebi, se bo sčasoma začel negativno vrednotiti. Ferbežer in dr. (2006) navajajo šest potreb, ki so pomembne za dobre medosebne odnose: po poznavanju in sprejemanju samega sebe, po zaznavanju svojih občutkov, po pozitivnem in ne obrambnem zagovarjanju svojih potreb in občutkov, po razvijanju ustreznih vrednot, po ohranjanju otroškosti in po ustreznih identifikacijskih vzorcih.

L. S. Hollingwoth (1984; v Farič, 2000) v svoji študiji ugotavlja, da imajo visoko nadarjeni otroci zaradi svojih specifičnih interesov in svojega posebnega videnja sveta izredne težave pri iskanju prijateljev. Zaradi tega so osamljeni in izolirani v družbi vrstnikov, kar posledično vpliva na slabše razvite socialne spretnosti. Ker otroci želijo biti sprejeti v družbi vrstnikov, včasih svojo intelektualno nadrejenost skrivajo in se pretvarjajo. Na uspešnost socialnega prilagajanja vsekakor močno vpliva čustvena zrelost otroka. Visoke intelektualne sposobnosti vedno spremljajo kompleksnost, individualnost in edinstvenost. Nadarjeni otroci imajo močno izražen občutek za pravičnost in sposobnost empatije, kar kaže na njihovo senzibilnost. Ker pa imajo nekoliko drugačen pogled na svet, so praviloma nekonformisti, kar včasih sproži spor v medosebnih odnosih. Zaznavanje sebe, drugih in okolice se lahko ne sklada z informacijami, ki jih dobijo od drugih, kar pomembno in seveda negativno vpliva na razvoj pozitivne samopodobe. L. S. Hollingwoth (1984; v Farič, 2000) ugotavlja, da lastnost zaznavanja potreb drugih, sposobnosti reševanja so-

cialnih problemov, načrtovanja in empatije, občutek za nepravičnost, sposobnost sprejeti odgovornost in pogum odigrajo pomembno vlogo pri razvijanju vodstvenih sposobnosti, ki jih zasledimo pri nadarjenih učencih.

Nadarjeni otroci samopodobo oblikujejo na podlagi lastnih opažanj ter povratnih informacij iz okolice (Ferbežer et al., 2006). Avtorji menijo, da je zato zelo pomembno, da okolica upošteva njihove posebne potrebe in da otrok dobiva tudi pozitivne povratne informacije, saj bo le tako uspešno oblikoval pozitivno samopodobo. Če nadarjeni otroci posedujejo negativne osebnostne lastnosti, kot na primer nestrpnost, hitra izguba interesa, agresivnost, trma, hiperaktivnost, cmeravost, zelo močna emocionalnost, prevelika občutljivost, nezaupanje vase, nemirnost, razdražljivost, neposlušnost, ljubosumnost, svojeglavost, nagnjenost k nezgodam in prepirljivost, pa bo njihova samopodoba negativna.

Roedell (1984) ugotavlja, da se nadarjeni otroci prej začnejo spopadati s krizo identitete, pri čemer pa njihov perfekcionizem ter neprimerna pričakovanja staršev reševanje te krize otežujeta. Otroci se soočajo z vprašanji o svojih sposobnostih, so zmedeni o smeri svojega razvoja in svojih življenjskih ciljih. Avtor nakazuje na pomen vzgoje za razvoj nadarjenih otrok, svetovanja na področju izbire poklica, na učnem področju in osebnostnem področju ter vlogo odraslih, ki jim nudijo oporo in jih usmerjajo. Schilling in dr. (2006) so v svoji študiji ugotovili, da način vzgoje ni povezan z intelektualnimi sposobnostmi mladostnikov. Starši in otroci so namreč navajali podobne podatke v povezavi z oblikami vzgoje ne glede na intelektualne sposobnosti mladostnikov. Dobljeni rezultat torej zmanjšujejo pomen vpliva vzgoje na razvoj nadarjenosti.

2. Metoda

2.1. Problem

Z razglasitvijo 12. člena Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06, 2006) je področje dela z nadarjenimi učenci in tako posredno tudi povečanje pozornosti dela na področju samopodobe v slovenskih osnovnih šolah dobila novo, pomembnejšo vlogo. Uvedel se je Koncept odkrivanja ter dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Žagar et al., 1999). Problem raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v samopodobi med nadarjenimi učenci ter njihovimi vrstniki, ki niso bili identificirani kot nadarjeni.

2.2. Vzorec

V raziskavi so sodelovali učenci četrtilh (trije oddelki) in petih (dva oddelka) razredov devetletne osnovne šole treh vaških šol. Število sodelujočih je 56 učencev,

od teh je 28 učencev (11 četrtošolcev, od tega sedem fantov ter štiri dekleta in sedem petošolcev, od tega štirje fantje in tri dekleta) bilo prepoznanih kot nadarjeni učenci v sklopu Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (Žagar et al., 1999), 28 (13 četrtošolcev od tega šest fantov in sedem deklet ter 15 petošolcev, od tega pet fantov in osem deklet) pa ne.

2.3. Pripomoček

Uporabili smo Ocenjevalno lestvico samozaznave za šolske otroke (LSŠO; Cugmas, 2002a), ki vsebuje 63 postavk (npr. Misliš, da si pameten?) in meri osem področij, in sicer: akademska kompetentnost (15 postavk), umetniškoestetsko kompetentnost in interes za umetniško dejavnost (10 postavk), anksioznost (8 postavk), sprejetost od vrstnikov (5 postavk), sprejetost od učiteljev (4 postavke), sprejetost od staršev (8 postavk), negativno obnašanje (7 postavk) in motorična kompetentnost (6 postavk). Avtorica ugotavlja (Cugmas, 2002b), da so merske karakteristike lestvice zadovoljive. Notranja zanesljivost podlestvic LSŠO; Cronbachov koeficient α znaša za področje sprejetosti od staršev 0,68, področje motorična kompetentnost 0,70, področje sprejetost od vrstnikov 0,71, področje anksioznost 0,72, področje negativno vedenje 0,73, področji umetniškoestetska kompetentnost in interes za umetniško dejavnost ter sprejetost od učiteljev 0,79 in 0,83 za področje akademske kompetentnosti, povprečna vrednost pa znaša 0,74.

Učencem so bila frontalno podana navodila, ki so vključevala tudi štiri poskusna vprašanja (Imaš rad pico?, Se rad igraš z žogo?, So ti všeč rdeče hlače?, Rad piješ mleko?). V nadaljevanju pa so lestvico izpolnjevali individualno. Pri vsaki postavki so morali označiti, v kolikšni meri je vsebina postavke za njih značilna. Odgovor "ne, nikoli" se vrednoti z 1 točko, odgovor "časih ne" z 2 točkama, odgovor "da, časih" s 3 točkami (Ali imaš rad pico? Da. Ali imaš vedno rad pico ali samo časih? Časih. Odgovor je vrednoten s 3 točkami.) in odgovor "da, vedno" s 4 točkami.

2.4. Postopek

Po pridobitvi soglasja ravnateljev smo si pridobili tudi soglasja staršev, da njihov otrok sodeluje v raziskavi. Lestvico smo aplicirali skupinsko po posameznih razredih, zajeli smo vse učence, katerih starši so s tem soglašali (0,02 odstotka staršev se ni strinjalo s sodelovanjem otroka v raziskavi). Posamezno lestvico smo šifrirali, da smo potem lahko identificirali pole nadarjenih učencev. Po aplikaciji lestvice smo od šolske svetovalke pridobili informacijo o tem, kateri učenci so bili prepoznani kot nadarjeni. Izmed preostalih rešenih lestvic smo naključno izbrali 28 učencev. Nato smo posamezne lestvice ovrednotili po danem ključu.

S programom SPSS smo izračunali deskriptivne vrednosti podatkov ter analizo variance za ugotavljanje pomembnosti razlik glede na neodvisno spremenljivko.

3. Rezultati in interpretacija

Z uporabo postopka enosmerne analize variance smo preverjali, ali obstajajo razlike v samopodobi med nadarjenimi učenci ter njihovimi vrstniki, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. Ugotovitve so prikazane v tabeli in na sliki.

Tabela 1: Prikaz izračunov analize variance za ugotavljanje pomembnosti razlik v samoocenah med nadarjenimi učenci ter njihovimi vrstniki.

Področje samopodobe				M	SD
A	akademska komponenta	$F(1,55) = 4,14, p = 0,047$ ($p < 0,05$)	nadarjeni vrstniki	45,54 42,46	64,90 6,31
B	umetniška komponenta	$F(1,55) = 1,36, p = 0,249$	nadarjeni vrstniki	28,61 30,57	6,88 5,68
C	anksioznost	$F(1,55) = 1,30, p = 0,259$	nadarjeni vrstniki	21,18 21,89	1,91 2,71
D	sprejetost od učitelja	$F(1,55) = 8,132, p = 0,006$ ($p < 0,05$)	nadarjeni vrstniki	3,50 14,64	1,86 1,03
E	sprejetost od staršev	$F(1,55) = 0,027, p = 0,871$	nadarjeni vrstniki	29,39 29,29	2,41 2,51
F	negativno obnašanje	$F(1,55) = 0,905, p = 0,346$	nadarjeni vrstniki	15,32 14,64	2,78 2,56
G	motorična komponenta	$F(1,55) = 0,834, p = 0,365$	nadarjeni vrstniki	8,21 19,18	3,98 3,92
H	sprejetost od vrstnikov	$F(1,55) = 0,002, p = 0,962$	nadarjeni vrstniki	17,04 17,07	2,40 3,08

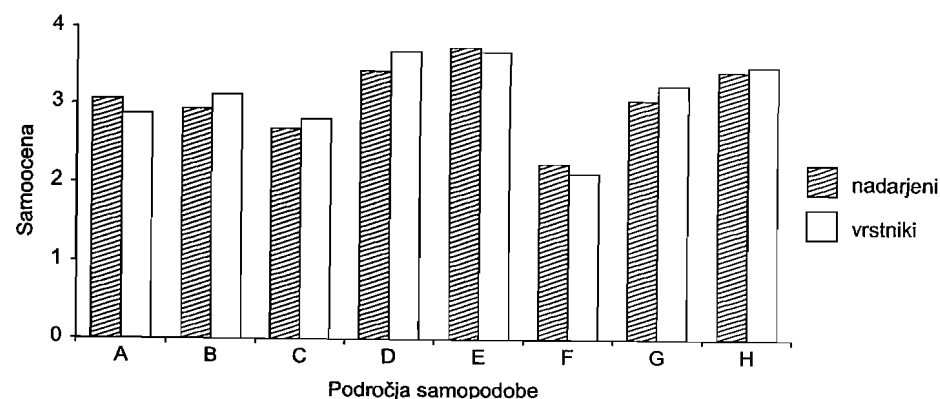
Ko primerjamo povprečne dosežke posamezne skupine glede na področja samopodobe, ugotovimo, da je skupina nadarjenih učencev na področju akademske kompetentnosti dosegla višje rezultate od skupine vrstnikov. Znotraj skupine nadarjenih učencev je tudi razpršenost rezultatov manjša v primerjavi s skupino vrstnikov.

Razlike smemo pojasniti s predpostavko, da nadarjeni učenci najverjetneje vsakodnevno dobivajo večje število pozitivnih povratnih informacij glede učnih dosežkov, kar jim seveda omogoča, da so pri samoznavi njihove ocene višje. Predvidevati smemo, da nadarjeni učenci dosegajo boljše ocene pri pouku, kar posledično vpliva na bolj pozitivno samopodobo na področju akademske kompetentnosti.

Nizke samoocene v obeh skupinah pa bi lahko pojasnili z dejavnikom, ki ju navaja Jurman (2004), in sicer, da ima učenje izredno pomembno vlogo pri obliko-

vanju otrokove osebnostne zrelosti ter da so napake pri učenju neizogibne. Ena izmed napak je, da znanje učencev temelji na pozitivističnem zbiranju dejstev, argumentov, ki so si ga pridobili iz literature in ne iz vsakdanjega življenja. Zato v situaciji, ko morajo svoje trditve podkrepiti oziroma znanje uporabiti v življenju, ne uspejo. Ta neuspeh pa seveda vpliva na zaznavo lastne akademske sposobnosti. Druga napaka učenja je, da nadarjeni učenci svoje znanje specializirajo na enem ozko omejenem področju, kar pomeni, da njihovo znanje na drugih področjih ne presega znanja vrstnikov.

Slika 1: Prikaz samoocen udeležencev glede na posamezno področje samopodobe na lestvici LSŠO.



Samoocene, ki so jih podali nadarjeni učenci na področju sprejetosti od učitelja, se statistično pomembno razlikujejo od samoocen njihovih vrstnikov, so pa te ocene visoke glede na samoocene na drugih področjih samoznave. Rezultati nadarjenih učencev kažejo, da le-ti zaznavajo, da so deležni nekoliko manj pozornosti s strani učiteljev, da jih učitelji ne sprejemajo v tolikšni meri, kot le-to zaznavajo njihovi vrstniki. Če izhajamo iz vsebine postavk, ki merijo to področje samoznave, smemo sklepati, da nadarjeni učenci ocenjujejo, da se učitelji z njimi manj radi pogovarjajo, da so do njih manj prijazni, da jih manj tolažijo, ko so žalostni, ter da jih manj marajo. Prav tako pa je možno, da so nadarjeni učenci bolj dovzetnejši za krivice, ki jih povzročajo učitelji. Možna razlaga je tudi, da učitelji posvetijo premalo svoje pozornosti nadarjenim učencem ali pa imajo učenci takšen občutek zaradi večje potrebe po dokazovanju. Glede na to, da so le-ti učenci vključeni v proces dela z nadarjenimi učenci in imajo individualizirane programe, ki naj bi zadovoljevali njihove posebne potrebe (Žagar et al., 1999), ne bi pričakovali pomembnih razlik. Potrebno bi bilo opraviti razgovore z učitelji ter si pridobiti še

informacije o njihovem zaznavanju potreb nadarjenih učencev, da bi smeli utemeljeno sprejeti zaključke. Zagotovo pa je, da nadarjeni učenci, ki so sodelovali v raziskavi, čutijo primanjkljaj na omenjenem področju v primerjavi s svojimi vrstniki.

Pomembno je, da ima otrok občutek, da je delaven, kar si pridobi med drugim s pohvalo staršev in učiteljev ter z učenim uspehom (Juriševič, 1999). Vsi ti dejavniki vplivajo na razvoj pozitivne akademske samopodobe. Upoštevajoč, da učitelj igra vlogo pomembnega drugega in je zato eden izmed ključnih dejavnikov oblikovanja samozaznave otroka, je rezultat nekoliko zaskrbljujoč.

Na področju sprejetosti od staršev razlike med samoocenami nadarjenih učencev ter vrstnikov niso pomembne. Samoocene so si skorajda identične, kar prikazuje slika 1. Glede na rezultate sklepamo, da tako nadarjeni učenci kot tudi njihovi vrstniki zaznavajo, da jim starši nudijo dovolj pozornosti, čutijo se sprejete in razumljene. Starši verjetno najbolje poznajo svojega otroka in njegove potrebe, z njim preživijo največ časa in mu skušajo zadovoljiti njegove potrebe na ustrezen način. Ugotovitev nam daje spodbudno perspektivo za razvoj pozitivne samopodobe tako nadarjenih otrok kot vrstnikov. Da bi smeli odločneje zagovarjati tezo, da starši uspešneje zadovoljujejo potrebe otrok v primerjavi z učitelji, bi morali preveriti, kakšna pričakovanja imajo otroci od staršev ter od učiteljev. Predvidevamo, da bi bile razlike najverjetneje opazne pri nadarjenih učencih, ki verjetno pričakujejo od učitelja več na akademskem področju.

Na področju umetniškoestetske kompetentnosti in interesa za umetniško dejavnost je višje samoocene dosegla skupina vrstnikov. Razlike med skupinama niso pomembne. Če upoštevamo ugotovitev Ferbežerja in dr. (2006), da so nadarjeni učenci nagnjeni k perfekcionizmu, je razlaga za tovrsten rezultat mogoče v tem, da so vrstniki manj obremenjeni s perfekcionizmom, imajo posledično nižje kriterije za ocenjevalne kvalitete izdelkov in se s svojim izdelkom prej zadovoljijo.

Na področju anksioznosti se samoocene med skupinama ne razlikujejo pomembno. Predpostavljamo, da so bili učenci izpostavljeni podobnim dejavnikom, ki bi lahko pomembno vplivali na njihovo zaznavo stresnih oziroma tesnobnih šolskih situacij. Iz slike 1 je moč razbrati, da je stopnja anksioznosti v obeh skupinah visoka. Tudi v tem primeru bi bilo treba dobljene rezultate primerjati z drugimi raziskavami, ki so vključevale večje število udeležencev. Raziskati bi bilo treba tudi vzroke, ki so vplivali na pojav anksioznosti pri učencih. Eden izmed vzrokov za izraženost anksioznosti je mogoče obstoječ perfekcionizem pri nadarjenih učencih. Schuler in Siegle (1994; v Ferbežer, 2005) navajata, da so perfekcionistična nagnjenja prisotna pri vseh nadarjenih otrocih ne glede na njihovo starost. Le-ta pa vodijo v občutek čustvenega nemira in tesnobnosti. To bi pojasnilo anksioznost pri nadarjenih učencih. Še vedno pa ostaja vprašanje vzroka povečane anksioznosti pri vrstnikih.

Tabela 1 prikazuje, da tudi na področju zaznave negativnega obnašanja ni statistično pomembnih razlik med nadarjenimi učenci in vrstniki. Sicer so nekoliko višje samoocene dosegli nadarjeni učenci, a je razlika zanemarljiva. Rezultat je

pozitiven, če upoštevamo, da se nadarjeni učenci, če nimajo možnosti, da uspešno razvijajo svoje sposobnosti, zatečejo v destruktivne oblike vedenja (Ferbežer in dr., 2006). V grobem smemo sklepati, da je skrb za osebnostni razvoj dovolj prisotna ter ustrezna.

4. Sklep

Na osnovi dobljenih rezultatov raziskave lahko vse bolj verjamemo ugotovitvam študije avtorjev Shaunessy in dr. (2006). Avtorji so namreč potrdili, da je samopodoba nadarjenih učencev, ki se izražajo po prilagojenih programih v posebnih ustanovah, bolj pozitivna na področju učne uspešnosti, da zaznavajo bolj pozitivno vzdušje in dosegajo boljše učne rezultate.

Nazadnje je treba posebej izpostaviti slabosti pričujoče študije, med katerimi je najpomembnejša maloštevilnost vzorca nadarjenih učencev in njihovih vrstnikov. K slabši generalizaciji rezultatov prispeva tudi dejstvo, da so bili rezultati zbrani le od vaških otrok. V prihodnosti bi bilo smiselno vključiti večje število učencev ter zajeti tudi večje število šol. Predlagamo, da bi aplicirali še druge merske instrumente, ki bi vključili tudi učitelje ter starše.

LITERATURA

1. Cvetković Lay, J.: Ja hoću i mogu više, Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina, Alinea, Zagreb, 1995.
2. Cugmas, Z.: Preliminary Results of the Scale of self-Perception for School Children (SPSC), Early Child Development and Care, 172(1)/ 2002a, str. 35-53.
3. Cugmas, Z.: Ocenjevalna lestvica samozaznave za šolske otroke (LSŠO) in njene tri izvedbe, Anthropos, 34(1/3)/2002b, str. 69-84.
4. Farič, D.: Osebnostna in socialna prilagoditev nadarjenih otrok, Pedagoška fakulteta v Mariboru (diplomsko delo), Maribor, 2000.
5. Ferbežer, I. et al.: Ali je ta otrok nadarjen?, OŠ Cirkovce in OŠ Borisa Kidriča Kidričevo, Cirkovce in Kidričevo, 2006.
6. Halderlin, F. <http://misli.com>. (12.01.2006).
7. Kobal, D.: Temeljni vidiki samopodobe, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2000.
8. Juriševič, M.: Samopodoba šolskega otroka, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1999.
9. Jurman, B.: Inteligentnost-ustvarjalnost-nadarjenost, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana, 2004.
10. Musek, J.: Model referenčnega delovanja jaza, Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana, 1985.
11. Roedell, W.: Vulnerabilities of highly gifted children. Roeper Review, The Roeper School 6(3)/1984, str. 127-130.
12. Schilling, Sparfeldt in Rost.: Families with Gifted Adolescents, Educational Psychology, 26(1)/2006, str. 19-32.

13. Shaunessy, Suldo, Hardesty in Shaffer (.). School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students, The Journal of Secondary Gifted Education, 7(2)/2006, str. 76-89.
14. Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 81/06, Ljubljana, 2006.
15. Žagar, D. et al.: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana, 1999.

Bojan Kovačič

Stališča učiteljev o glasbeni talentiranosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3-056.45-057.87:159.923.2

DESKRIPTORI: glasbena talentiranost, nadarjenost, glasbene sposobnosti, glasbena ustvarjalnost, glasbena improvizacija, delo z glasbeno talentiranimi učenci, faktorska analiza

ABSTRACT – Članek obravnava terminologijo, temeljne dokumente, definicije in teoretska spoznanja številnih domačih in tujih avtorjev s področja glasbene talentiranosti. Posebna pozornost je namenjena glasbenim sposobnostim, glasbeni ustvarjalnosti in improvizaciji. Dobro poznavanje teh področij je nujno za uspešno delo z glasbeno talentiranimi učenci in raziskovanje področja glasbene talentiranosti. Glavni problem raziskave je bil proučiti stališča učiteljev razrednega pouka s področja glasbene talentiranosti in morebitne statistično značilne razlike v stališčih učiteljev, razdeljenih glede na dobo poučevanja predmeta glasbena vzgoja ("manj izkušeni" in "izkušeni" učitelji). Med obema skupinama učiteljev večinoma ne prihaja do statistično značilnih razlik v stališčih. V faktorski analizi je bilo estrahiranih pet faktorjev, ki smo jih poimenovali: (1) motivacija glasbeno talentiranih učencev, (2) skrb šole za glasbeno talentirane učence, (3) pogoji, ki jih ima glasbeno talentiran učenec v primarnem socialnem okolju, (4) prilaganje metod in oblik dela in (5) prepoznavanje talenta glasbeno talentiranih učencev. Poleg učitelja in njegovih aktivnosti predstavljajo ti faktorji pomembna področja pri delu z glasbeno talentiranimi učenci. Članek prinaša nova spoznanja ter predloge za izboljšanje glasbenopedagoškega dela v Sloveniji.

Author review

UDC 37.011.3-056.45-057.87:159.923.2

DESCRIPTORS: musical talent, talent, gift, musical abilities, musical creativity, musical improvisation, work with musically talented students, factorial analysis

ABSTRACT – The article focuses on terminology, main documents, definitions and theoretical conclusions of many Slovenian and foreign authors from the field of musical talent. Special attention is dedicated to musical abilities, musical creativity and improvisation. Good knowledge of these areas is crucial for a successful work with musically talented students and research of the field of musical talent. The main problem of the research was to study the views of the class teachers on musical talents and statistically characteristic differences in the views of teachers who were divided into groups on the basis of the length of teaching Musical Education (less experienced and experienced teachers). Generally, there are no statistically characteristic differences in the views of both groups of teachers. On the basis of the factorial analysis the following five factors have been extracted: (1) motivation of musically talented students, (2) school care for musically talented students, (3) conditions of the musically talented student in his/her primary social environment, (4) adjustment of methods and forms of teaching and (5) the recognition of musically talented students. Apart from the teacher and his/her activities, these factors represent important areas of work with musically talented students. The article introduces new cognitions and suggestions about improving the musical-pedagogical work in Slovenia.

1. Uvod

Danes delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli temelji na sodobnem pojmovanju nadarjenosti. Izobraževanje nadarjenih je zakonsko določeno in predvideva mnogo oblik dela z nadarjenimi učenci (NKS, 1998). Pri raziskovanju

Dr. Zlatka Cugmas (1962), redna profesorica za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Mariborska 10, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: (+386) 03 575 61 70

E-mail: zlatka.cugmas@uni-mb.si

Tanja Horvat (1977), univerzitetna diplomirana psihologinja na Osnovni šoli dr. Franja Žgeča Dornava.

Naslov: Formin 6, 2272 Gorišnica, SLO; Telefon: (+386) 041 343 977

E-mail: tanja.horvat@guest.arnes.si

področja glasbene talentiranosti in definiranju glasbene talentiranosti moramo upoštevati različne vidike: glasbene sposobnosti, spretnosti, ustvarjalnost (kreativnost) glasbeno (pred)znanje, motivacijo, genski in okoljski vpliv ter ugodno kombinacijo naštetega. Glasbeno talentiranost moramo obravnavati znotraj celotne osebnostne strukture. Zavedamo pa se, da pojava glasbene talentiranosti ne moremo v celoti razložiti.

Galbraith (1992, str. 86) zaradi težav z definicijami in načina njihove uporabe opozarja na neprepoznavanje nadarjenih otrok, ki ne ustrezajo merilom tistih, ki natančno ne vedo, kakšen naj bi bil nadarjen otrok. Natančne, enotne in splošno sprejete definicije glasbene talentiranosti ni, zato tudi ne moremo od nikogar pričakovati "popolnega" odgovora na vprašanje, kakšen je glasbeno talentiran učenec.

Ustvarjalnost (sinonim je beseda kreativnost), sposobnosti, muzikalnost, inteligenca, talent in genij so izrazi, ki se v literaturi s področja glasbene talentiranosti najpogosteje uporabljajo. V Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli se definicija nadarjenosti naslanja na Renzullijev trikožni model nadarjenosti (1986), po katerem je nadarjenost ugoden splet nadpovprečnih sposobnosti, kreativnosti in nekaterih osebnostnih lastnosti, zlasti zavzetosti za reševanje nalog, pogojene s specifično motivacijo (Bezić et al., 2006, str. 11). Na specifičnem področju se uporablja izraz talentiranost, torej na glasbenem področju glasbena talentiranost. Da bi se izognili pojmovni zmedbi za vse izraze, ki jih avtorji in prevajalci uporabljajo kot sinonime glasbeni talentiranosti, uporabljamo termin talent (in ne nadarjen). Zaradi težav z definicijami pogosto prihaja do neustrezne rabe terminov glasbena talentiranost in muzikalnost. Medtem ko gre pri glasbeni talentiranosti za ugoden splet sposobnosti, ustvarjalnosti, osebnostnih lastnosti in drugih dejavnikov, je muzikalnost (Moog, 1968) sposobnost za doživljanje glasbe.

Področje glasbene talentiranosti ima podlago v nekaterih temeljnih dokumentih. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) kot eden temeljnih dokumentov prenove šolstva še ni ponudila bistvenega in konkretnega premika k izboljšanju stanja in ni zagotovila sistematičnega in načrtnega odkrivanja in spodbujanja razvoja glasbeno talentiranih učencev v praksi (ampak le na načelni ravni), kar tudi ni bil njen namen. V njej ponujene konceptualne rešitve so leto zatem omogočile uveljavitev sistemske zakonodaje. Konkretnije rešitve je prinesel Zakon o osnovni šoli (1996). Podlago najrazličnejšim aktivnostim in delu z glasbeno talentiranimi učenci zagotavljajo 2., 11., 12., 18., 20., 21., 23., 26., 27., 76., 88., 89., 90., 91., 92. in 95. člen. Pri delu z glasbeno talentiranimi učenci se moramo opirati na Učni načrt za predmet glasbena vzgoja (2002). Možnosti za delo z glasbeno talentiranimi učenci izven razširjenega programa, ki ga nudi šola, pa je treba iskati v glasbenih šolah, glasbenih delavnicah, koncertih, raznih prireditvah, privatnem poučevanju glasbenikov, glasbenih skupinah, pevskih zborih ipd.

2. Glasbena talentiranost

Obstajajo številne teorije in definicije glasbene talentiranosti. Revesz (1952) je talent definiral kot prirojeno in z vajo razvito sposobnost visokega preseganja povprečnosti (Pesek, 1988, str. 25). Glasbeno talentirana oseba ima visoke sposobnosti za dejavnost na kreativnem in reproduktivno-interpretativnem področju. Revesz je s testom glasbenih sposobnosti ugotavljal glasbeno talentiranost, vendar je zanikal vpliv okolja in glasbene vzgoje (Pesek, 1988), s čimer pa se danes ne moremo strinjati. Po Michelu (1967) šele dialektična povezava več sposobnosti pomeni glasbeno talentiranost, zato zahteva raziskovanje glasbenih sposobnosti skozi specifične glasbene vsebine. Določene sposobnosti lahko prevladujejo ter izražajo stopnjo glasbene talentiranosti. Glasbeno talentiranost deli na reproduktivno-interpretativno ter produktivno (komponist). Reprodukativno deli na talentiranost za petje, igranje na instrument (dalje deli na talentiranost za klavir, violino itd.), dirigiranje. Pri glasbeni talentiranosti pa sodelujejo še nekatere druge sposobnosti, splošne in specialne (Pesek, 1988, str. 26). Gordon (1986) dodatno prišteva h glasbeni talentiranosti koncept avdiacije. Pod to razume "notranji sluh" glasbe, ko fizikalno toni pravzaprav niso prisotni. Avdiacija se dogodi ob zmernem spominskem priklicu glasbe ali pri komponiranju. Avtor v svojem pojmovanju talentiranosti razlikuje med prirojeno "učno potenco" in glasbenim dosežkom ("achievement"). Potencial (učna potenca) se lahko preko intenzivne in kvalitetne podpore razvije do določene ravni dosežkov. Spretnost dobrega igranja na instrumentu Gordon vidi zgolj kot mehansko, ne kot glasbeni dosežek (Holling in Kanning, 1999, str. 97). Trstenjak (1981) je talent definiral preko pojma strukture. Scarr in McCartney (1983) sta avtorja teorije interakcije med genotipom in okoljem, po kateri gre v razvoju talentiranega za menjavanje pasivnih, evokativnih ter aktivnih efektov, interakcij med genotipom in okoljem (Oerter, 1992). Rubenstein (1984) definira talent kot posebno ugodno kombinacijo sposobnosti, ki omogoča visoke dosežke v okviru že doseženega v določeni družbi, pojavi pa se lahko v različnih življenjskih obdobjih. Manturzevska (1986) je na podlagi značilnosti izdelala strukturo talenta ter orisala šest faz v razvoju glasbenega talenta (Pesek, 1997). Bastian (1989) definira kot glasbeni talent naslednje sposobnosti: telesne predispozicije za instrument, nadpovprečna slušna senzibilnost, izreden glasbeni spomin, smisel za oblikovne kvalitete glasbe (melodične-harmonske-ritmične strukture), sposobnost abstrakcije glasbene sintakse (skladnje), občutek ali intuicija za svobodnost k osebnim individualnim uporabi (uživanju) in umetniškemu razvoju (Holling in Kanning, 1999, str. 97). Jane Piirto (1999) je izdelala "piramido razvoja talenta", v kateri je talent postavila na vrh. Piramida obsega pet vidikov (od najnižjega do najvišjega mesta v piramidi): genetski, emocionalni, kognitivni, vidik talenta ter vidik sredine oziroma sredinskih dejavnikov na oblikovanje talenta, ki vključuje dom, skupnost in kulturo ter šolo, pa tudi spol in slučajnost. Piirto je zastopnica področno-specifičnega koncepta nadarjenosti in pravi, da bi morali otrokov talent opredeliti z

imenom področja, na primer: glasbeni, likovni, atletski talent, akademsko talentiran otrok, talent za komuniciranje (Ačkovska Leškovska, 2003, str. 90-91).

Učiteljevo poznavanje definicij in znanstvenih razlag omogoča učitelju lažje prepoznavanje in uspešnejše delo z glasbeno talentiranimi učenci.

Na področju dela z glasbeno talentiranimi učenci se je treba vprašati, kakšen model vzgoje izbrati pri pouku glasbene vzgoje, da bi omogočali optimalen razvoj glasbenega potenciala ter ustvarjalnost učencev. Temeljno protislovje pedagogike dvajsetega stoletja je protislovje med permissivnim in represivnim modelom vzgoje. Kroflič (2002) navaja dejstvo, da ne glede na to, kakšne vzgoje v zgodnjem otroštvu so bile deležne ustvarjalne osebnosti, na njih naletimo v vsej zgodovini človeštva. Nobena (skrajna) vzgoja ni ubila njihove ustvarjalnosti. Strinjamo se s Krofličem (2002), da ustvarjalnost ni mogoča brez določene spontanosti, prostosti misli. Hkrati pa se ustvarjalnost oblikuje na podlagi avtoritete učitelja ter oblikovanja motivacije za uporabo obstoječih vzorcev mišljenja, vrednotenja itn., kar pa naj bi bila temeljna značilnost avtonomne osebnosti (Kroflič, 2002, str. 65). Pri delu z glasbeno talentiranimi učenci je pomembna tudi kvaliteta pouka. Strinjamo se z Blažičem (1994, str. 59), da je kvaliteten pouk tak, ki aktivira vse učence, kjer so upošteevane individualne posebnosti in daje učencem široke možnosti za ustvarjalno delo, pri katerem prevladujejo pozitivni socialni odnosi. Tak pouk je tudi pomembno sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih in talentiranih učencev. Raziskava, ki so jo na otrocih in njihovih starših opravili Davidson, Sloboda in Howe (1994), je pokazala, da sta najpomembnejša dejavnika, ki prispevata k otrokovi vztrajnosti pri glasbenih lekcijah, družina in učitelj (Umemoto, 1997, str. 138). Pergar Kuščer (1994) ugotavlja statistično pomembno zvezo med ustvarjalnostjo razredne učiteljice ter nekaterimi izvornimi potezami njene osebnosti in na drugi strani pozitivnim razvojem ustvarjalnosti učencev (Kroflič, 2002, str. 65). Učitelj mora učencem zagotavljati čim raznovrstnejše glasbene izkušnje ter ga ustrezno motivirati. Brez ustrezne motiviranosti posameznik ne aktivira svojih sposobnosti in znanja ter posledično ne izpolni svojega potenciala. Reinhard je v raziskavi, v kateri so sodelovali učenci od devetega do štirinajstega leta, ugotovil tesno povezanost med motivacijo za uspeh na glasbenem področju ter splošno motiviranostjo za šolski uspeh (Motte-Haber, 1990, str. 306). Pri spremljanju nadarjenih in glasbeno talentiranih učencev (tudi na področju motivacije) lahko uporabimo preglednice za evidentiranje nadarjenih učencev v razredu, ki jih prikazuje Urbančič Jelovšek (2003, str. 453-454).

3. Glasbene sposobnosti

Pomemben vidik obravnave področja glasbene talentiranosti so glasbene sposobnosti. Musiek definira sposobnosti kot osebne lastnosti, ki vplivajo na uspešnost naših dosežkov v primeru, ko je vpliv znanja, motivacije in drugih

osebne lastnosti izključen ali pa izenačen (Pesek, 1997, str. 13). Michel (1967) je strukturiral glasbene sposobnosti v pet skupin: slušna analiza, kinestetični občutki in predstave, spominske, motorične in duhovne sposobnosti. Vsako skupino dalje deli na posamezne glasbene sposobnosti (Pesek, 1997).

Pri obravnavi glasbenih sposobnosti se lahko opremo na že opravljene teste merjenja v glasbi. Rojko (1981) analizira številne glasbene teste, ki so bili opravljeni do začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja. Tudi Sloboda (1997) obravnava teste glasbenih sposobnosti. Opozarja na različne izkušnje otrok, razlike zaradi prirojenega potenciala, motivacije, igranja instrumenta, obiskovanja zbora. Sloboda (1997) in Gordon (1998) opozarjata na previdnost pri ravnanju z rezultati testov.

Praviloma so izjemno visoke glasbene sposobnosti povezane z izjemno visokimi intelektualnimi sposobnostmi. Vendar pa Gardner (1995) v zvezi s testiranjem inteligenčnega kvocienta opozarja, da se enemu samemu rezultatu testiranja pripisuje prevelik pomen. Splošno inteligentnostjo visoko korelirajo testi (glasbenega) spomina (Edmunds, 1960), testi (tonske) višine (Whittington, 1957) in testi avditivne diskriminacije (Bert, 1909) (Mirković-Radoš, 1983, str. 121). Splošna inteligenca dopolnjuje glasbeno talentiranost. Pesek (1988, str. 59) navaja, da Wingove raziskave obratnega vpliva oziroma korelacij ne izražajo. V Wingovem testu se bolje znajdejo otroci staršev, ki igrajo kak instrument (Motte-Haber, 1990, str. 230).

Na razvoj glasbenih sposobnosti pozitivno vplivajo naslednji dejavniki: dostopnost instrumentov, obiskovanje glasbene šole, muziciranje v družini, podpora in zanimanje staršev, učiteljev, zgled ter motivacija, spodbude staršev in učiteljev, sodelovanje v pevskem zboru, orkestru, glasbeni skupini, usposobljenost učiteljev, glasbena izobrazba staršev in učiteljev, ustreznost individualizacija ter diferenciacija pri pouku, ustreznost izbira metod, oblik dela, vsebin in dejavnosti. Sloboda (1987) trdi, da glasbene sposobnosti pridobivamo z interakcijo z glasbenim okoljem (Pepelnak Arnerić, 2003, str. 408). Pomemben dejavnik pri razvoju glasbenih sposobnosti je zagotovo tudi upoštevanje najprimernejšega časa, ko je treba začeti z načrtnim razvijanjem otrokovih glasbenih sposobnosti. Pesek (1997, str. 12-13) pravi, da je to predšolsko obdobje. Holling in Kanning (1999) trdita, da čim višja, kot je stopnja prirojene talentiranosti, tem raznovrstnejše morajo biti zgodnje glasbene izkušnje. Dejanski dosežek učenca pa se lahko potencialu dosežkov le približa. Poleg vseh že omenjenih dejavnikov je pomembna tudi posameznikova osebnost. V psihologiji je uveljavljena Muskova (1977) delitev osebnostne strukture.

4. Glasbena ustvarjalnost in improvizacija

Trstenjak je v delu Psihologija ustvarjalnosti (1981) opredelil umetniško ustvarjalnost (kamor spada tudi področje glasbe). V pedagoškem kontekstu se uporablja oznaka ustvarjalno mišljenje. Struktura ustvarjalne osebnosti po Eysenckovi teoriji

(1995) vsebuje osem skupin sposobnosti in lastnosti: inteligentnost, divergentna produkcija, senzorika, motorika, odprtost, moč jaza, nevrotizem in psihotizem in introvertiranost (Makarovič, 2002, str. 8-9). Na področju ustvarjalnosti je pomembno divergentno mišljenje, ki ga lahko opredelimo kot sposobnost ustvarjanja številnih in izvirnih rešitev. Ustvarjalen posameznik pa ob razvitem divergentnem mišljenju potrebuje tudi druge sposobnosti in lastnosti. Gardner (1995, str. 20) je ustvarjalnega posameznika opredelil tako, da je definicija usklajena z njegovo definicijo inteligence. Kernberg pravi, da ustvarjalnost zahteva veliko sposobnosti biti pristen, sproščen notranjih vzgibov in veliko spontanosti... Tako je nagnjenje k igrivosti pri večini umetnikov in drugih ustvarjalnih ljudeh nekaj čisto naravnega in pristnega. Igrivost je zanje hkrati prava velika sprostitev in način, kako si opomoči od velikega, izčrpavajočega ustvarjalnega napora (Kroflič, 2002, str. 69).

Za ustvarjalno mišljenje so potrebne ustvarjalne sposobnosti. Guilford (1986, str. 13-18) meni, da na ustvarjalnost vplivajo naslednje sposobnosti: občutljivost do problemov, število idej, prožnost (fleksibilnost) ali prilagodljivost, izvirnost zamisli ali idej, sposobnost sinteze, analitične sposobnosti, redefinicija, sposobnost ponovne definicije, hkratnega ravnanja s številnimi idejami in vrednotenja. Ustvarjalne sposobnosti pa lahko izboljšamo tudi z Osbornovimi (1963) transformacijskimi metodami za razvijanje ustvarjalnih sposobnosti, ki jih navaja Guilford (1986, str. 119-122). Ustvarjalno mišljenje po Webstru (1996, str. 96) je dinamičen duhovni proces, ki se izmenjuje med divergentnim (domišljija) in konvergentnim (opirajoč se na resničnost) mišljenjem. Torrance (1979, str. 12) predstavi model ustvarjalnega vedenja, ki vsebuje sposobnosti, znanje in motivacijo. Kadar se področja ustrezno prekrivajo, pride do ustvarjalnega mišljenja.

Če Torrancev model ustvarjalnega vedenja prenesemo na področje glasbe, lahko rečemo, da posameznik na področju glasbene ustvarjalnosti potrebuje ugodno kombinacijo dobro razvitih glasbenih sposobnosti, glasbenega znanja, spretnosti, veščin ter mora biti ustrezno motiviran. Elliott (1995, str. 234) trdi, da je glasbena ustvarjalnost (in njen razvoj) odvisna od angažiranih učencev, primernega vzdušja, iskanja glasbenih priložnosti, učenčeve analize dosežkov, časa, motivacije. Sicherl-Kafol (2004) predstavi ustvarjanje kot aktivno metodo (glasbenega) učenja pri vseh glasbenih dejavnostih. Značilnost otrokove temeljne ustvarjalnosti je, da je spontana, svobodna in teži k izražanju, oblikovanju in igri. Več znanja in spretnosti si otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu pridobi, bolj bo opremljen za ustvarjalno mišljenje in dejavnost (Tornič Milharčič, 2005, str. 10).

Pomembno področje glasbene ustvarjalnosti je glasbena improvizacija, Umemoto (1997, str. 132) jo označi kot prvobitno obliko glasbene ustvarjalnosti. Beseda improvizacija je glagolnik od improvizirati, improvizirati pa pomeni posredovati, poustvarjati kaj brez priprave, načrta (SSKJ, 1997). Improvizacija je način muziciranja, pri katerem se glasbene misli in ideje med nastajanjem ali takoj zatem udejanjijo in dozori v zvanečo glasbeno obliko (Eckhardt, 1996, str. 4). V bistvu gre za izmišljanje glasbe. O improvizaciji kot o pedagoškem sredstvu Globokar

(2002, str. 46) pravi: "Z improvizacijo se da učencu dopovedati, da je mogoče vse, kar je izvedel, celo nečiste zvoke, ki so nastali zaradi njegove nenavajenosti in neuspele artikulacije, vključiti v glasbeni kontekst, ki dovoljuje sleherni zvočni dogodek, da je le bil nameren. Pri improvizaciji se učenec nauči ravnati z glasbenim materialom, ga izbirati, razvijati in se izogibati uhojenim potem."

Pimmer (1992) deli področje glasbene improvizacije na osem vrst: zvočna, melodična, ritmična, harmonska, nadzorovana, skupinska, vokalna in instrumentalna improvizacija. Bresgen (1973, str. 13-14) pravi, da največji uspehi pri ukvarjanju otrok z improvizacijo nastanejo, če so dane naslednje predpostavke:

- dobra zaznavna talentiranost (lahko pomnjenje slišane, dobro razločevanje in pomnjenje slušnih vtisov) v ustreznem glasbenem okolju,
- dar za miselno povezovanje,
- sposobnost tehnične reprodukcije in
- metodični napotki.

Haverkaate (1994, str. 34) ugotavlja, da improvizacijski modeli temeljijo na štirih orientacijskih točkah: občutek za ritem, melodijo, obliko in mero. Ansohn (1992, str. 13) trdi, da učenci za ustvarjanje glasbe potrebujejo medij, material, spretnosti, izhodiščno točko ter jasen cilj. Mnoge primere aktivnosti z različnih področij glasbene improvizacije navaja Pimmer (1992), Weber in Weber (1992, str. 7) pa predlagata postopek izmišljanja glasbe, ki naj poteka v več fazah: uvodna motivacija, faza preizkušanja, faza intuitivne učinkovite domislice in faza dodajanje idej.

5. Vsebinska opredelitev raziskave

V prvem delu prispevka smo z različnih vidikov predstavili področje glasbene talentiranosti. Cilj empirične raziskave je bil proučiti strinjanje učiteljev razrednega pouka s trditvami s področja glasbene talentiranosti in ugotoviti morebitne razlike v stališčih med učitelji razrednega pouka, razdeljenimi glede na dobo poučevanja predmeta glasbena vzgoja ("manj izkušeni" in "izkušeni" učitelji). Spoznanja iz te raziskave bodo dobra osnova pri nadaljnjem raziskovanju področja glasbene talentiranosti.

6. Metodološka opredelitev raziskave

6.1. Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

6.2. Raziskovalna vprašanja, hipoteze

Raziskovalna vprašanja se nanašajo na 21 trditev anketnega vprašalnika. Oblikovali smo jih po naslednjem vzoru: Kako se učitelji razrednega pouka strinjajo s trditvijo Za delo...? Ali so razlike med učitelji razrednega pouka, razdeljenimi glede na dobo poučevanja predmeta glasbena vzgoja, glede strinjanja s trditvijo Za delo...?

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah in razlikah.

6.3. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 88 učiteljev razrednega pouka desetih osnovnih šol pomurske regije. Vzorec smo razdelili glede na dobo poučevanja predmeta glasbena vzgoja (GVZ). Učiteljev z dobo poučevanja predmeta GVZ do pet let (v nadaljevanju "manj izkušeni učitelji") je 47,7 odstotka, učiteljev z dobo poučevanja predmeta GVZ pet in več let (v nadaljevanju "izkušeni učitelji") pa 52,2 odstotka. Največ anketiranih učiteljev poučuje na OŠ Gornja Radgona (19,3 odstotka), sledijo anketiranci iz OŠ Tišina (15,9 odstotka) in drugi. 89 odstotkov anketirancev je ženskega spola. 45,5 odstotka jih ima univerzitetno izobrazbo. Drugi anketiranci imajo ustrezno nižjo izobrazbo. Približno polovica anketirancev ima delovno dobo od 15 do 20 let, približno tretjina pa od 5 do 10 let. Vzorec sestavljajo anketiranci, ki poučujejo od prvega do petega razreda. Največ (23,9 odstotka) jih poučuje v tretjem razredu. Večina anketirancev (79,5 odstotka) poučuje v devetletni osnovni šoli.

6.4. Potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo konec aprila in v začetku maja 2005. Anketni vprašalnik smo osebno dostavili na deset pomurskih šol. Izpolnjene anketne vprašalnike smo prevzeli osebno ali po dogovoru po pošti.

6.5. Opis merskih instrumentov

Z anketnim vprašalnikom smo zbrali podatke o stališčih učiteljev s področja glasbene talentiranosti in glasbeno talentiranih učencev (v nadaljevanju GTU). Sestavljen je iz dveh delov. V uvodnem delu je predstavljen namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje in splošni podatki o učitelju (doba poučevanja predmeta GVZ, osnovna šola, v kateri poučujejo anketiranci, spol, izobrazba, delovna doba, razred poučevanja, program izobraževanja). Drugi del, ki vsebuje 21 trditev (Tabela 1), je zgrajen po modelu lestvice stališč Likertovega tipa. Stopnje lestvice so

razporejene od 1 do 5, v logičnem kontinuumu od minimalnega do maksimalnega sprejemanja stališča. Ob sestavljanju vprašalnika smo si pomagali z raziskavo, ki se ukvarja s problematiko identifikacije likovnih talentov ob vstopu v osnovno šolo (Batič in Duh, 2003), ter nekatere trditve priredili ciljem naše raziskave.

Tabela 1: Trditve

Spr.	Trditev
v1	Za delo z glasbeno talentiranimi učenci (GTU) sem dovolj dobro strokovno usposobljen/a.
v2	GTU ni težko prepoznati.
v3	Za delo z GTU se je treba dodatno izobraževati.
v4	Predmet glasbena vzgoja (GVZ) je ciljno prenatrpan, kar omejuje učitelja pri delu z GTU.
v5	GTU so deležni manj pozornosti kot drugi nadarjeni učenci.
v6	GTU potrebuje glasbeno talentiranega učitelja.
v7	Za GTU je v šolah dobro poskrbljeno.
v8	GTU so uspešni tudi na drugih področjih.
v9	GTU je treba prilagajati metode in oblike dela pri predmetu GVZ.
v10	GTU imajo pri predmetu GVZ dovolj priložnosti za ustvarjalno glasbeno izražanje.
v11	GTU imajo pri predmetu GVZ dovolj priložnosti, da razvijejo svoje sposobnosti.
v12	Za poučevanje GTU učitelj ne potrebuje dodatnih priprav.
v13	Učitelji pri predmetu GVZ več pozornosti namenjajo GTU kot drugim učencem.
v14	Zgodnje odkrivanje GTU je pomembno za njihovo kasnejše poklicno usmerjanje.
v15	Vsi ustvarjalni učenci so glasbeno talentirani.
v16	Vsi glasbeno talentirani učenci so ustvarjalni.
v17	GTU imajo radi predmet GVZ.
v18	GTU so zelo motivirani za GVZ.
v19	Stopnja glasbene izobrazbe staršev močno vpliva na razvoj GTU.
v20	Aktivno muziciranje v družini močno vpliva na razvoj GTU.
v21	Dostopnost instrumentov in tehničnih sredstev za reprodukcijo glasbe močno vpliva na razvoj GTU.

7. Rezultati in interpretacija

7.1. Faktorska analiza

Za manifestne spremenljivke smo izračunali parametre opisne statistike. Nato smo izdelali korelacijsko matriko med manifestnimi spremenljivkami. Vrednost Cronbachovega alfe je 0,53, kar pomeni, da so izbrani indikatorji še dovolj zanes-

ljivi. Nekaterim spremenljivkam smo poskusili rotirati vrednosti, vendar se vrednost Cronbachovega alfe ni spremenila, zato smo pri vseh spremenljivkah ohranili prvotne vrednosti. V nadaljevanju smo izvedli še normalizacijo spremenljivk z metodo Blom, vendar se vrednost Cronbachovega alfe ni spremenila (0,531).

S faktorsko analizo smo želeli ugotoviti temeljne dimenzije, ki pojasnjujejo povezanost med manifestnimi spremenljivkami. Z njo smo ugotavljali faktorsko veljavnost merskega instrumenta. Za vpogled v manifestno strukturo faktorskega prostora smo izdelali korelacijsko matriko med manifestnimi spremenljivkami po normalizaciji. Vsi Pearsonovi koeficienti korelacije, ki so po vrednosti absolutno enaki ali večji od 0,165, so statistično pomembni. Iz faktorske analize smo zaradi nizkih vrednosti komunalitete izločili naslednje spremenljivke (glej Tabelo 1): v1, v3, v4, v6, v12, v13, v14 in v15. V nadaljevanju predstavljamo rezultate faktorske analize na preostalih 13 spremenljivkah.

Vrednost indeksa Kaiser-Meyer-Olkinovega testa je 0,66, kar pomeni, da je vzorec primeren za faktorsko analizo. Bartlettov test sferičnosti je statistično značilen, torej faktorski model pojasni dovolj variance spremenljivk. Oba rezultata nakazujeta, da je izvedba faktorske analize smiselna. Vrednosti komunalitet manifestnih spremenljivk so po faktorizaciji manjše od 1. Vrednost komunalitet pri vseh spremenljivkah je nad 0,55, kar je sprejemljivo za nadaljnjo analizo, saj smo v faktorski model zajeli dovolj njihove variance.

Ekstrahiranih je bilo pet faktorjev, ki skupaj pojasnijo 73,103 odstotka variance sistema, kar je dober rezultat. S prvim faktorjem pojasnimo 21,915 odstotka variance, drugi pojasni 20,033 odstotka variance, faktor 13,028 odstotka, četrty pojasni 9,606 odstotka in peti faktor 8,521 odstotka variance. Faktorje smo ekstrahirali po Hottelingovi metodi glavnih komponent. Število faktorjev smo določili po Kaiser-Guttmanovem kriteriju. Po kriteriju, kjer so lastne vrednosti nad 1, izberemo 5 faktorjev. Glede na Thurstonov kriterij, ki pravi, da varianca ne sme biti pojasnjena z velikim številom faktorjev, je faktorjev v našem primeru primerno število. Ker je komponentna struktura po rotaciji "oblamin" (poševna) glede na Thurstonove kriterije enostavne strukture bolj interpretabilna, interpretiramo faktorje po tej matriki.

Tabela 2: Faktorji in spremenljivke, ki faktor opisujejo

Faktor	Daljša ime faktorja	Spremenljivke, ki opisujejo faktor
1	Motivacija glasbeno talentiranih učencev (GTU).	v17, v18
2	Skrb šole za GTU.	v5, v7, v10, v11
3	Pogoji, ki jih ima GTU v primarnem socialnem okolju.	v19, v20, v21
4	Prilagajanje metod in oblik dela.	v9
5	Prepoznavanje talenta GTU.	v2, v8, v16

Korelacijska matrika med faktorji je pokazala, da so ti kljub "oblamin" rotaciji ostali bolj ali manj med seboj nepovezani, saj znaša najvišja korelacija 0,18 (med 1. in 5. faktorjem).

Ugotovili smo, da doba poučevanja predmeta glasbena vzgoja (GVZ) večinoma ni dejavnik statistično značilnih razlik v stališčih učiteljev do področja glasbene talentiranosti in GTU. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri treh odvisnih spremenljivkah od enainvajsetih. Zato skupne rezultate predstavljamo le po vsebinskih sklopih. Vsak ekstrahirani faktor predstavlja samostojen vsebinski sklop. V šestem vsebinskem sklopu, ki opisuje učitelja in njegove aktivnosti v zvezi z delom z GTU, so predstavljeni rezultati spremenljivk, ki niso bile zajete v faktorsko analizo.

7.2. Prepoznavanje talenta glasbeno talentiranih učencev

Več kot polovica anketirancev se strinja, da GTU ni težko prepoznati. Približno 40 odstotkov anketirancev pritrjuje, da so GTU uspešni tudi na drugih področjih. Večina meni, da je zgodnje odkrivanje GTU pomembno za njihovo kasnejše poklicno usmerjanje. Iz večine stališč anketirancev izhaja, da vsi ustvarjalni učenci niso glasbeno talentirani. Slaba polovica vzorca se ne strinja, da so vsi GTU ustvarjalni.

7.3. Skrb šole za glasbeno talentirane učence

Slaba polovica učiteljev potrjuje, da so GTU deležni manj pozornosti kot drugi nadarjeni učenci. Dobra polovica učiteljev se ne strinja, da je za GTU v šolah dobro poskrbljeno. Strinjanje, nevtralnost in nestrinjanje s trditvijo GTU imajo pri predmetu GVZ dovolj priložnosti, da razvijejo svoje sposobnosti, je razdeljeno na tretjine vzorca. Polovica vzorca se strinja, da imajo GTU pri predmetu GVZ dovolj priložnosti za ustvarjalno glasbeno izražanje.

7.4. Prilagajanje metod in oblik dela glasbeno talentiranemu učencu

Večina anketiranih učiteljev se strinja s trditvijo, da je GTU treba prilagajati metode in oblike dela pri predmetu GVZ. Statistično značilne razlike med izkušeni in manj izkušeni učitelji ne obstajajo.

7.5. Motivacija glasbeno talentiranih učencev

Dobra polovica anketiranih učiteljev potrjuje, da imajo GTU radi predmet GVZ in so zanj zelo motivirani. Pri obeh trditvah so izkušeni učitelji statistično značilno pogostejše kot manj izkušeni učitelji izrazili strinjanje s trditvijo.

7.6. Pogoji, ki jih ima glasbeno talentiran učenec v primarnem socialnem okolju

Dobra polovica učiteljev se strinja, da stopnja glasbene izobrazbe staršev močno vpliva na razvoj GTU. Velika večina učiteljev meni, da aktivno muziciranje v družini ter dostopnost instrumentov in tehničnih sredstev za reprodukcijo glasbe močno vpliva na razvoj GTU.

7.7. Učitelj in njegove aktivnosti v zvezi z delom z glasbeno talentiranimi učenci

Polovica anketiranih učiteljev se ne čuti dovolj usposobljene za delo z GTU. Večina učiteljev meni, da se je za delo z GTU treba dodatno izobraževati. O trditvi, da je predmet GVZ ciljno prenatrpan, kar omejuje učitelja pri delu z GTU, anketirani učitelji nimajo enotnega stališča, saj je strinjanje, nevtralnost in nestrinjanje porazdeljeno približno na tretjine vzorca. Dobra polovica učiteljev se strinja, da GTU potrebuje glasbeno talentiranega učitelja. Iz rezultatov tudi izhaja, da za poučevanje GTU učitelj potrebuje dodatne priprave ter da učitelji pri tem predmetu GTU ne namenijo več pozornosti kot drugim učencem.

Pomemben dosežek naše raziskave je, da smo s faktorsko analizo estrahirali in poimenovali pet faktorjev, ki predstavljajo pomembna področja dela na področju glasbene talentiranosti. Bistvena je ugotovitev, da doba poučevanja predmeta GVZ večinoma ni dejavnik statistično značilnih razlik v stališčih učiteljev do področja glasbene talentiranosti in GTU. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri treh odvisnih spremenljivkah od enaindvajsetih.

Pregledovanje literature in proučevanje stališč učiteljev razrednega pouka do področja glasbene talentiranosti in GTU v tej raziskavi nas je pripeljalo do novih spoznanj, s pomočjo katerih dajemo nekaj predlogov za pozitiven premik na področju glasbene talentiranosti v Sloveniji:

- na področju glasbene talentiranosti moramo uporabljati ustrezno terminologijo (uporaba termina talentiran in ne nadarjen),
- pri delu in skrbi za GTU se moramo opirati na Zakon o osnovni šoli, ki (ob doslednem branju) ponuja kar nekaj možnosti,
- področje glasbene talentiranosti je zelo kompleksno, zato moramo glasbene talente obravnavati z različnih vidikov ter upoštevati številne dejavnike,
- z analizo že opravljenih glasbenih testov lahko ugotovimo, katerim glasbenim sposobnostim so raziskovalci namenili pozornost,
- znotraj področja glasbene talentiranosti moramo posebno pozornost nameniti področju ustvarjalnosti in različne teoretske modele in spoznanja prenašati v pedagoško prakso,
- učitelje razrednega pouka moramo bolje usposobiti za delo z GTU in ob tem predvideti ustrezne oblike dodatnega izobraževanja,

- raziskati bi morali morebitno ciljno (pre)natrpanost predmeta GVZ oz. uresničevanje učnega načrta v praksi,
- v praksi moramo težiti k temu, da z GTU dela čim več glasbeno talentiranih in ustrezno usposobljenih učiteljev,
- vzorne priprave na delo z GTU bi morali aplicirati v prakso kot vodilo učiteljem,
- GTU morajo biti deležni ustrezne pozornosti pri pouku,
- na področju odkrivanja in prepoznavanja GTU pri nas moramo izdelati ustrezen instrumentarij, zbir testov,
- GTU je nujno zagotoviti optimalen razvoj (glasbenih) sposobnosti in jim nuditi dovolj priložnosti za ustvarjalno glasbeno izražanje,
- GTU moramo prilagajati metode in oblike dela,
- posebno pozornost je nujno nameniti motivaciji GTU,
- posebno pozornost moramo nameniti tudi družini, ki je lahko pomemben dejavnik v razvoju GTU,
- nujna je zahteva, da bi vsak učitelj razrednega pouka specializiral (vsaj) eno področje talentiranosti ali nadarjenosti,
- v strokovnih krogih bi bilo nujno ponovno razmisliti o zahtevi po povečanju števila ur predmeta GVZ v devetletni osnovni šoli.

8. Sklep

Raziskovanje bo v prihodnje smiselno usmerjati k našim predlogom za pozitiven premik na področju glasbene talentiranosti, saj je to področje pri nas slabo raziskano. Prav tako bo v prihodnje treba sistematično odkrivati in spremljati glasbeno aktivnost slovenskih otrok, saj bomo le tako lahko uspešno odkrivali glasbene talente ter več storili za izpolnitev njihovih potencialov.

LITERATURA

1. Ačkovska Leškovska, E. (2003). Piramida Jane Piirto – poskus razlage razvoja talentiranosti. V: Blažič (ur.), Nadarjeni med teorijo in prakso, Slovensko združenje za nadarjene, Novo mesto, str. 88-91.
2. Ansohn, M. (1992). Eigene Klangwege finden. Musik und Unterricht, 13, str. 13-16.
3. Bežić, T. et al. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
4. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: Blažič (ur.), Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, str. 55-61.
5. Elliott, J.D. (1995). Music matters – A new philosophy of music education. Oxford university press, New York.
6. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Educa, Nova Gorica.
7. Galbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene. Državna založba Slovenije, Ljubljana.

8. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Tangram, Ljubljana.
9. Gordon, E.E. (1998). Introduction to research and the psychology of music. GIA Publications, Chicago.
10. Guilford, J.P. (1986). Creative talents: their nature, uses and Development. Bearly limited, New York.
11. Holling, H. in Kanning, P. (1999). Musikalische Hochbegabung, Hochbegabung – Forschungsergebnisse und Foerdermoeglichkeiten, Kapitel 7, str. 96-99.
12. Makarovič, J. (2002). Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu. Pedagoška obzorja, 17, št. 2, str. 3-11.
13. Mirković Radoš, K. (1983). Psihologija muzičkih sposobnosti. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
14. Moog, H. (1968). Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. B. Schott's Soehne, Mainz.
15. Motte Haber, H. (1990). Psihologija glasbe. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
16. Nacionalni kurikulumni svet (1998). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, Pedagoška obzorja, št. 5-6, str. 277-285.
17. Oerter, R. (1992). Oekologische Perspektiven der Entwicklung von Hochbegabten. V: Hany in Nickel (ur.), Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen, Verlag Hans Huber, Bern, Seattle, str. 22-37.
18. Pepelnak Arnerić, M. (2003). Kvantitativno in kvalitativno raziskovanje glasbene nadarjenosti in glasbene ustvarjalnosti. V: Blažič (ur.), Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial, Slovensko združenje za nadarjene, Novo mesto, str. 407-410.
19. Pesek, A. (1988). Glasbene sposobnosti – spoznanja in problemi. Magistrska naloga, Akademija za glasbo, Ljubljana.
20. Pimmer, H. (1992). Musikalisches Kreativitätstraining in der Grundschule. Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven.
21. Rojko, P. (1981). Testiranje u muzici. Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu, Zagreb.
22. Sloboda, J.A. (1997). The musical mind – The cognitive psychology of music. Clarendon press, Oxford.
23. Tornič Milharčič, B. (2005). Glasba: ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
24. Torrance, E.P. (1979). The search for satori & creativity. Buffalo, New York.
25. Trstenjak, A. (1981). Psihologija ustvarjalnosti. Slovenska matica, Ljubljana.
26. Umemoto, T. (1997). Developmental approaches to music cognition and behaviour. V: Deliege (ur.), Perception and cognition of music, Psychology Press Ltd.
27. Urbančič Jelovšek, M. (2003). Kako motivirati nadarjene učence?, V: Blažič (ur.), Nadarjeni med teorijo in prakso, Slovensko združenje za nadarjene, Novo mesto, str. 451-462.
28. Weber, G. in Weber, R. (1992). Musik erfinden – Komponieren – Improvisieren. Musik und Unterricht, 13, str. 4-9.
29. Webster, P. (1996). Creativity as creative thinking. V: Spruce (ur.), Teaching music, Routledge, London.

Bojan Kovačič (1979), asistent za didaktiko glasbe na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Šratovci 3, 9252 Radenci, SLO

E-mail: bojkobroker@gmail.com

Mateja Gorše

Vloga in pomen učiteljev pri odkrivanju nadarjenih učencev

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.2:373.3:002

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, razvoj nadarjenih, koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, učiteljeva vloga

POVZETEK – V zadnjem času vse večji poudarek namenjamo tudi nadarjenim učencem. Vsem nam je jasno, da je delo z nadarjenimi učenci pomembno za njihov nadaljnji razvoj, zato je izrednega pomena, da so pravočasno odkriti. V raziskavi nas je predvsem zanimalo, kakšno je stališče učiteljev glede pomembnosti njihove vloge pri odkrivanju nadarjenih učencev, kako pomembno se jim zdi izobraževanje na tem področju, kako dobro poznajo Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, kje vidijo probleme pri odkrivanju nadarjenih učencev ter kako pomembni se jim zdijo nekateri kriteriji za odkrivanje nadarjenih učencev.

Author review

UDC 371.2:373.3:002

DESCRIPTORS: gifted and talented pupils, progress of gifted and talented, concept of identifying and working with gifted and talented, role of the teacher

ABSTRACT – Recently, a greater emphasis has been given to gifted and talented pupils. We all know that working with them is important for their further progress. Therefore it is of crucial importance to identify gifted and talented pupils as soon as possible. The aim of our research was to find out the point of view of the teachers regarding the importance of their role in identifying gifted and talented pupils, how important is education in this field in their opinion, how well they are familiar with the Concept of Identifying and Working with Gifted and Talented Pupils, where they see the problems and how important they find some of the criteria to identify gifted and talented pupils.

1. Uvod

Makarovič (2002, str. 3) meni, da ko govorimo o nadarjenosti, imamo običajno v mislih neko izjemno visoko sposobnost ali skupino sposobnosti, ki so potrebne za opravljanje neke dejavnosti.

Pomembno je, da učitelj pri učencih, ki imajo visoke sposobnosti, le-te čim prej odkrije, pomaga otroku, da jih razvija in učinkovito uporabi v svojem življenju. Nemalokrat se zgodi, da predvsem neuspešne nadarjene učence tudi spregledamo. Zato je pomembno, da učitelji dobro poznajo značilnosti nadarjenih otrok in da se stalno strokovno izobražujejo na tem področju.

Z raziskavo želimo ugotoviti, kakšno je stališče učiteljev glede pomembnosti njihove vloge pri odkrivanju nadarjenih učencev, kako pomembno se jim zdi izobraževanje na tem področju, kako dobro poznajo Koncept odkrivanja in dela z

nadarjenimi, kje vidijo probleme pri odkrivanju nadarjenih učencev ter kako pomembni se jim zdijo nekateri kriteriji za odkrivanje nadarjenih učencev.

V strokovni literaturi se pojavlja mnogo različnih definicij, ki poskušajo opredeliti nadarjenost. Izpostavimo le nekatere.

Nadarjen je tisti, katerega dosežki in storitve so značilno izstopajoče na kateremkoli dragocenem področju človekove aktivnosti (Ferbežer, 1994, str. 3).

Nagel (1987, str. 10-11) govori o veliki nadarjenosti takrat, ko otrok na določenih področjih svojega razvoja občutno prekaša vrstnike. Otrokova nadarjenost – prirojena dispozicija za poseben dosežek – se lahko izraža na različnih področjih. Splošna intelektualna nadarjenost zajema hitro dojemljivost, dobro učljivost, veliko spominsko sposobnost in sposobnost za duhovne dosežke na mnogih področjih. Umetnostna nadarjenost usposablja otroka za dosežke na področju umetnosti. Pojavi se že zelo zgodaj. Psihomotorična nadarjenost je pomembna na vseh področjih, kjer gre za telesno spretnost. Socialna nadarjenost označuje človekovo sposobnost, da se zna vživljati v ljudi, da pomaga ljudem.

Renzulli je (v George, 1997, str. 17) postavil definicijo, ki se naslanja predvsem na vedenje posameznika, ki je nadarjen. Pravi, da je to vedenje odraz interakcije med tremi sestavinami človekovih sposobnosti: nadpovprečnost v splošnih ali specifičnih sposobnostih, visoka stopnja zanimanja za naloge (motiviranost) in visoka stopnja kreativnosti.

Lastnosti nadarjenih otrok so različne, kot so različni otroci. So otroci kot vsi drugi. Imajo večino običajnih otroških zanimanj in lastnosti, hkrati pa imajo tudi nekatere lastnosti, ki jih pri drugih otrocih ne najdemo. Opisali bi jih lahko kot otroke, ki nekaj naredijo prej, več, hitreje, uspešneje, boljše, drugače. Imajo neko specifično motivacijo za delo, zgodaj pokažejo specifične interese za neko področje, kažejo veliko usmerjenost k cilju, pri aktivnostih, ki zadovoljujejo njihove specifične interese, pa kažejo veliko delovno energijo.

Pri opredeljevanju lastnosti nadarjenih učencev moramo upoštevati dejstvo, da ne gre za homogeno skupino in vsak od njih ima drugačne poteze in lastnosti. Nadarjeni učenci pogosto kažejo nadpovprečno sposobnost in zavzetost, vendar ne vedno v skladu z družbenimi normami ali učnim načrtom. Srečujemo jih na različnih področjih, njihovi darovi pa lahko pridejo na dan tudi v različnih življenjskih obdobjih (George, 1997, str. 26).

Nagel (1987, str. 23-29) izpostavlja tudi težave, ki se lahko pojavljajo pri nadarjenih:

- imajo težave s svojim okoljem in okolje z njimi,
- so posebneži, samotarji, nekonformisti, agresivni, neprilagojeni, občutljivi ob neuspehih,
- so čustveno nezreli,
- lahko so to osebe s telesnimi, senzornimi ali drugimi pomanjkljivostmi,

- deležni so zavisti, saj okolje izredne inteligence ne sprejema kot pozitivno samoumevno,
- dobivajo premajhne zahteve glede na svoje sposobnosti,
- prikrivajo svoje sposobnosti iz protesta proti temu, da se vse vrsti okoli njihove nadarjenosti,
- so nestrpni, ošabni do drugih,
- vrtoglav duhovni razvoj prekaša telesno, duševno in socialno zorenje,
- prevelike zahteve s strani staršev, učiteljev,
- ostajajo na površini in ne poglobljajo svojih interesov, ker se zanimajo za več stvari hkrati,
- včasih času intenzivnega duhovnega dela sledijo depresije.

Strokovnjaki priporočajo različne metode odkrivanja nadarjenih otrok. Razhajajo se predvsem v presojah o ustreznosti posamezne metode. Z nobeno posamično metodo pa ni mogoče povsem zanesljivo napovedati nadarjenosti. Passow (1986) navaja, da samo v ZDA uporabljajo več kot 65 različnih postopkov, ki ugotavljajo splošno intelektualno sposobnost, posebna šolska nagnjenja, umetniške interese, ustvarjalnost in smisel za vodenje. Še največje poenotenje je doseženo v uporabi testov inteligentnosti. Individualni testi inteligentnosti se opredeljujejo za najboljše posamični napovedovalec akademske nadarjenosti. Ker pa je testiranje s temi testi drago in zamudno, pogosteje uporabljajo skupinske teste inteligentnosti, ki pa so manj zanesljivi in so bolj primerni za presejanje tistih otrok, ki bi lahko bili nadarjeni. Pri uporabi testov inteligentnosti pa se pojavljajo vprašanja v zvezi s postavitvijo meje za nadarjenost (Žagar, 2001, str. 6).

Pogostokrat prvi, ki opazijo drugačnost otroka, so predvsem starši, ki lahko nudijo koristne informacije o otroku. To je pomembno že od predšolskega obdobja dalje. Pomembno pa je tudi, da starši primerno ravnaajo z otrokom. Otrok mora imeti v družini občutek varnosti in ljubezni, počutiti se mora zaželen, občutiti mora, da ga imajo starši radi. Starši morajo pri otroku spodbujati samostojnost in ustvarjalnost, postavljati morajo dosegljive cilje, saj prenizke zahteve ne spodbujajo, previsoke pa zmedejo otroka. Zelo pomemben za otroka je tudi pogovor, igra in stik s čimveč različnimi pripomočki (Turk, 1996, str. 19).

Pri odkrivanju nadarjenih učencev, pa se pogosto upoštevajo tudi mnenja učiteljev, ki naj bi bili po raziskavah sposobni odkriti od 45 do 60 odstotkov nadarjenih učencev, po dodatnem strokovnem usposabljanju pa celo kar 86 odstotkov nadarjenih. Odstotki kažejo na to, da učiteljeva mnenja preprosto ni smotno zanemariti. Učitelj ima v primerjavi s testi to prednost pri odkrivanju nadarjenih učencev, da spoznava le-te v realni situaciji med vzgojno-izobraževalnim delom, skozi več let. Seveda pa se lahko pri učiteljevem presojanju učencev pojavijo tudi določene subjektivne napake (Žagar, 2001, str. 6).

Učiteljem, kot eni od najpomembnejših skupin za odkrivanje in spodbujanje nadarjenih, pa je treba nameniti podporo in skrb za izobraževanje ter strokovno

izpopolnjevanje. Del te podpore morajo šole in učitelji dobiti od državnih institucij, del od lokalnih skupnosti, del pa tudi v šolski svetovalni službi oziroma v skupnem delu s šolskimi svetovalnimi delavci (pedagogi, psihologi, socialni delavci, defektologi, socialni pedagogi) (Bezić, 2001, str. 15).

Po Ferbežerjevem mnenju je učitelj osnovni identifikator in oblikovalec nadarjenih otrok, zato je pomembno, da je strokovno podkovan, da je dobro motiviran in da ima jasne predstave o nadarjenosti (Turk, 1996, str. 17).

Pomembno izhodišče razvoja celotnega koncepta za delo z nadarjenimi predstavlja šolska zakonodaja. Koncept, ki je plod nekajletnega dela številnih strokovnjakov in praktikov, sloni na naslednjih teoretičnih izhodiščih:

- v strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti,
- starejše definicije zožujejo nadarjenost na inteligentnost, kar pa ni v skladu s sodobnejšimi spoznanji,
- v psihologiji se vse bolj utrjuje spoznanje o več vrstah inteligentnosti oziroma talentih,
- ena najpogostejše uporabljenih definicij v svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978,
- koncept izhaja iz spoznanj raziskav, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj razvite; značilnosti se nanašajo na različna osebnostna področja,
- nadarjeni niso homogena skupina, ampak znotraj skupine obstajajo pomembne razlike (Bezić, 2001, str. 16).

Termin odkrivanje nadarjenih učencev označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje se praviloma izpelje v prvi in drugi triadi, po potrebi pa se ponovi še v tretji triadi. Poleg odkrivanja pa so v konceptu predstavljena temeljna načela ter oblike in metode dela z nadarjenimi, opredeljeni pa so tudi nosilci posameznih nalog (Bezić, 2001, str. 17).

Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na podlagi različnih meril, brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Upoštevajo se predvsem učni uspeh, dosežki učenca pri različnih dejavnostih, rezultati tekmovalanj, nadpovprečni rezultati pri hobijih, mnenje učitelja ter svetovalne službe. Evidentirane učence se po seznanitvi in pridobitvi mnenja staršev vključijo v proces identifikacije (Bezić, 2001, str. 17).

Identifikacija poteka s pomočjo več pripomočkov, in sicer s pomočjo posebne ocenjevalne lestvice za učitelje, s pomočjo ustreznega testa sposobnosti ter testa ustvarjalnosti. Testiranje izpeljejo šolski psihologi. Identifikacija nastopi, ko učenec vstopi v drugo triado osnovne šole. Učenec je lahko spoznan za nadarjenega, če vsaj pri enem od meril dosega nadpovprečen rezultat. Identifikaciji sledi seznanitev ter pridobitev mnenja staršev o otroku (Bezić, 2001, str. 17).

Po identifikaciji šola poskrbi za pripravo individualiziranih programov dela in za stalno spremljanje razvoja (Bezić, 2001, str. 17).

2. Vloga in pomen učiteljev pri odkrivanju nadarjenih učencev v osnovni šoli

2.1. Namen raziskave

V zadnjem času se vse bolj posvečamo tudi delu z nadarjenimi učenci. Vsem nam je jasno, da je delo z nadarjenimi učenci pomembno za njihov nadaljnji razvoj, zato je izrednega pomena, da so ti učenci tudi pravočasno odkriti. V raziskavi nas je zato predvsem zanimalo, kakšno je stališče učiteljev glede pomembnosti njihove vloge pri odkrivanju nadarjenih učencev, kako pomembno se jim zdi izobraževanje na tem področju, kako dobro poznajo Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, kje vidijo probleme pri odkrivanju nadarjenih učencev ter kako pomembni se jim zdijo nekateri kriteriji za odkrivanje nadarjenih učencev.

2.2. Hipoteze

- H1 Večina učiteljev meni, da trditev "Nadarjen učenec na določenih področjih svojega razvoja občutno prekaša vrstnike" najbolje opisuje nadarjenega učenca.
- H2 Večina učiteljev, ne glede na spol, starost in delovno mesto, meni, da je njihova vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev najpomembnejša.
- H3 Večina učiteljev meni, da je izobraževanje na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci zelo pomembno.
- H4 Večina učiteljev, ne glede na stopnjo izobrazbe in delovno dobo, zelo dobro pozna Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- H5 Večina učiteljev meni, da slabo poznavanje značilnosti nadarjenih otrok predstavlja največjo težavo v procesu odkrivanja nadarjenih učencev.
- H6 Večina naštetih kriterijev lestvice stališč se zdi učiteljem pomembna.

2.3. Metoda

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega tipa, s katerim smo želeli pridobiti podatke o:

- objektivnih dejstvih (spol, starost, stopnja izobrazbe, delovna doba, delovno mesto) in
- mnenjih (opis nadarjenega, mnenje o tem, kdo ima pri odkrivanju najpomembnejšo vlogo, mnenje o vlogi učitelja pri odkrivanju nadar-

jenih, mnenje o pomembnosti izobraževanja učiteljev na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi, poznavanje Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi, težave v procesu odkrivanja nadarjenih, pomembnost kriterijev za odkrivanje nadarjenih).

Pri zadnjem vprašanju, kjer nas je zanimala pomembnost posameznega kriterija pri odkrivanju nadarjenosti pri učencih, smo postavili 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico.

2.4. Vzorec

Anketiranih je bilo 110 učiteljev, ki so v letu 2005/06 poučevali v devetletni osnovni šoli. Vprašalniki so bili razdeljeni na devet osnovnih šol, in sicer z območja Ljubljane z okolico, Gorenjske, Štajerske, Primorske ter Dolenjske. Vzorec učiteljev je bil izbran priložnostno. Anketiranih je bilo 7,3 odstotka učiteljev in 92,7 odstotka učiteljic, od tega jih je bilo največ (46,4 odstotka) starih od 31 do 45 let, 36,4 odstotka anketiranih je bilo starih do 30 let in 17,2 odstotka nad 46 let. Večina anketiranih učiteljev (66,4 odstotka) je visoko univerzitetno izobraženih, ostali pa imajo višjo ali visoko strokovno izobrazbo. Največ anketiranih (38,2 odstotka) je imelo do 5 let delovne dobe, nekaj manj anketiranih (32,7 odstotka) je bilo zaposlenih že 21 let in več ter 29,1 odstotka anketiranih je imelo od 6 do 20 let delovne dobe. Polovica vprašanih je bilo zaposlenih v prvem, četrtina v drugem in četrtina v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (triadi).

2.5. Merske karakteristike

Zanesljivost: določili smo apriorno 95 odstotno zanesljivost oziroma hipoteze bomo potrjevali s 5 odstotnim tveganjem.

Občutljivost: hipoteze od 1 do 5 potrjujemo z večino, za katero določimo 65 odstotkov, hipotezo 6 pa potrjujemo s povprečno aritmetično sredino 3,5 ali več.

2.6. Statistična obdelava podatkov

V okviru opisne/deskriptivne statistike smo izračunali: števila (frekvence), deleže (odstotke), mere srednjih vrednosti (aritmetično sredino) in mere razpršenosti (standardni odklon). V okviru inferenčne statistike pa smo uporabili naslednje bivariantne statistične analize: χ^2 -preizkus, ter t-preizkus.

Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). S postopkom Frequencies smo dobili izračun frekvenčnih odstotkov, s postopkom Means izračun povprečnih vrednosti ocen, s postopkom Crosstabs izračun χ^2 -preizkusa, s postopkom One-sample T-test izračun t-preizkusa razlik med aritmetičnimi sredinami.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Interpretacija prve hipoteze

Raziskava je pokazala, da kar 62,7 odstotka učiteljev meni, da trditev "Na določenih področjih svojega razvoja občutno prekaša vrstnike" najbolje opisuje nadarjene otroke, vendar pa hipoteze ne moremo potrditi, saj smo za večino določili 65 odstotkov odgovorov in več. Kljub temu pa lahko v primerjavi z drugimi trditvami rečemo, da je že prej omenjena trditev najpogostejše izbrana za opis nadarjenega učenca in da so bile druge trditve za opis nadarjenega učenca precej redkeje izbrane.

Omenjena trditev je tudi sicer najbližje opredelitvi, s katero je Nagel definiral nadarjenost.

3.2. Interpretacija druge hipoteze

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev

	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>F</i> %
Starši	24	21,8	21,8
Učitelji	74	67,3	89,1
Šolska svetovalna služba	12	10,9	100,0
Skupaj	110	100,0	

Iz tabele je razvidno, da kar 67,3 odstotka učiteljev meni, da je njihova vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev bolj pomembna od vloge staršev in šolske svetovalne službe, celo bolj pomembna kot obe naštetni skupaj.

Glede na vlogo spola pri ugotavljanju vloge pri odkrivanju nadarjenih učencev pa je vrednost χ^2 -preizkusa 1,809 pri dveh prostostnih stopnjah statistično pomembna pri $\alpha = 0,405$. 33,3 odstotka pričakovanih frekvenc ima vrednost manjšo kot 5, kar je za χ^2 -preizkus nedopusten odstotek, in s tem lahko dokažemo, da spol nima vloge pri odločitvah učiteljev o tem, kdo je pri odkrivanju nadarjenih učencev najpomembnejši.

Podobno nam je χ^2 -preizkus pokazal, da na mnenje o vlogi učitelja pri odkrivanju nadarjenih ne vplivata starost (vrednost χ^2 -preizkusa 1,736, prostostna stopnja 3, statistična pomembnost $\alpha = 0,784$) in delovno mesto (vrednost χ^2 -preizkusa 8,237, prostostna stopnja 4, statistična pomembnost $\alpha = 0,083$).

Prvo hipotezo lahko v celoti potrdimo, saj χ^2 ni bil statistično pomemben pri nobeni neodvisni spremenljivki (spol, starost in delovno mesto), zato lahko rečemo, da večina učiteljev ne glede na spol, starost in delovno mesto meni, da je njihova vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev najpomembnejša.

Torej se večina učiteljev strinja z mnenjem skupine strokovnjakov, ki vlogi učitelja pripisuje velik pomen pri odkrivanju nadarjenih učencev. Učitelj namreč učence spozna v realni situaciji, med vzgojno-izobraževalnim delom, več let. Je pa hkrati s pomembnostjo to dejstvo tudi velika odgovornost za učitelja, ki mu je naloženo največje breme za razvoj nadarjenih. Glede na to, da učitelji sebi pripisujejo najpomembnejšo vlogo pri odkrivanju nadarjenih, lahko rečemo, da so občutljivi za to področje, kar je izrednega pomena.

3.3. Interpretacija tretje hipoteze

Podatki raziskave so pokazali tudi, da se zdi učiteljem izobraževanje na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci zelo pomembno (51,8 odstotka) ali pa vsaj pomembno (48,2 odstotka). Zanimiv pa je tudi podatek, da se nihče od učiteljev ni odločil za kategorijo nepomembno. Sklepamo lahko, da učitelji čutijo potrebo in željo po izpopolnjevanju na tem področju.

3.4. Interpretacija četrte hipoteze

Večina učiteljev Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, pozna delno, in sicer je takih učiteljev 64,5 odstotka; iz tega sledi, da hipoteze ne moremo potrditi, saj je učiteljev, ki poznajo Koncept zelo dobro, le 25,5 odstotka. Zaskrbljujoč pa je podatek, da ga kar 10 odstotkov učiteljev sploh ne pozna.

Hipotezo lahko potrdimo le delno, in sicer z vidika neodvisnosti poznavanja Koncepta od stopnje izobrazbe in delovne dobe. χ^2 -preizkus je namreč pokazal naslednje:

- stopnja izobrazbe: vrednost χ^2 -preizkusa 8,807 pri štirih prostostnih stopnjah je statistično pomembna pri $\alpha = 0,066$. 33,3 odstotka pričakovanih frekvenc ima vrednost manjšo kot 5, kar je za χ^2 -preizkus nedopusten odstotek in s tem dokazujem, da stopnja izobrazbe ne vpliva na poznavanje Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi.
- delovna doba: vrednost χ^2 -preizkusa 5,932 pri štirih prostostnih stopnjah je statistično pomembna pri $\alpha = 0,204$. 33,3 odstotka pričakovanih frekvenc ima vrednost manjšo kot 5, kar je za χ^2 -preizkus ponovno nedopusten odstotek in s tem dokazujem, da tudi delovna doba ne vpliva na poznavanje Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi.

Hipotezo lahko potrdimo le v delu, ki govori, da stopnja izobrazbe in delovna doba ne vplivata na poznavanje Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi, ne moremo pa je potrditi v celoti, saj učitelji v večini Koncept poznajo le delno.

Dejstvo, da je poznavanje Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi slabo, pa ni najbolj spodbudno, saj naj bi ravno pripravljen Koncept pripomogel k bolj sistematičnemu pristopu pri odkrivanju nadarjenih učencev.

3.5. Interpretacija pete hipoteze

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke težave pri odkrivanju nadarjenih

	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>F</i> %
Slabo poznavanje otrok	14	12,7	12,7
Prevelik pritisk staršev	14	12,7	25,5
Preveč dodatnega dela za učitelja	39	35,5	60,9
Preveč možnih kandidatov	9	8,2	69,1
Slabo poznavanje značilnosti nadarjenih učencev	34	30,9	100,0
Skupaj	110	100,0	

Na podlagi zgoraj prikazanih podatkov hipoteze ne moremo potrditi, saj le 30,9 odstotka učiteljev meni, da slabo poznavanje značilnosti nadarjenih učencev predstavlja največjo težavo v procesu odkrivanja le-teh. Največjo težavo v procesu odkrivanja nadarjenih naj bi po mnenju učiteljev predstavljalo preveč dodatnega dela, za kar se je odločilo 35,5 odstotka učiteljev. Slednje dejstvo pa pravzaprav sploh ne preseneča, če vemo, kako obremenjeni, predvsem z izpolnjevanjem najrazličnejše dokumentacije, so učitelji danes.

3.6. Interpretacija zadnje šeste hipoteze

Analiza podatkov je pokazala, da je povprečje povprečnih ocen 3,84, kar pomeni, da lahko hipotezo potrdimo, saj izračunano povprečje predstavlja večjo vrednost od 3,5 (hipoteza se potrdi, če je povprečna aritmetična sredina 3,5 in več – glej merske karakteristike). Torej večina naštetih kriterijev se zdi učiteljem pomembna pri odkrivanju nadarjenih učencev, nekoliko manj bi pri tem upoštevali le kriterije smisel za humor, priljubljenost in hitro vzpostavljane prijateljstva.

Razlike aritmetičnih sredin so pri kar 12-ih kriterijih statistično pomembne. Vrednost t-testa presega tabelarično v vseh 12-ih primerih, in sicer pri kriterijih: besedišče, samostojen in samozavesten, rad raziskuje, improvizira, vedoželjnost,

odgovornost, priljubljen, visoka pričakovanja, hitro vzpostavlja prijateljstva, pozitivna predstava o sebi, občutljiv za moralne probleme in kritičen. Vse našete kriterije bi lahko posplošili na osnovno množico.

Tabela 3: One-Sample T-test

	Testna vrednost = 3,5			
	t vrednost t-testa	df prostostne stopnje	2p statistična pomembnost	povprečna vrednost ocen
Besedišče	5,857	109	0,000	0,436
Samostojen in samozavesten	11,593	109	0,000	0,800
Odličen uspeh	0,000	109	1,000	0,000
Rad raziskuje	13,995	109	0,000	0,909
Improvizira	12,500	109	0,000	0,773
Vedoželjnost	15,108	109	0,000	1,009
Smisel za humor	-0,083	109	0,934	-0,009
Odgovornost	5,020	109	0,000	0,391
Smisel za organizacijo	1,511	109	0,134	0,145
Priljubljen	-4,388	109	0,000	-0,464
Visoka pričakovanja	2,549	109	0,012	0,209
Hitro vzpostavlja prijateljstva	-3,099	109	0,002	-0,318
Pozitivna predstava o sebi	3,434	109	0,001	0,336
Občutljiv na moralne probleme	3,860	109	0,000	0,336
Kritičen	7,766	109	0,000	0,627

Statistične pomembnosti pa niso pokazali kriteriji odličen uspeh, smisel za humor ter smisel za organizacijo.

Hipotezo torej potrjujemo in jo na podlagi vrednosti t-testa lahko posplošimo tudi na osnovno populacijo.

6. Sklep

Večina učiteljev ne glede na starost, spol in delovno mesto meni, da je njihova vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev bolj pomembna od vloge staršev in šolske svetovalne službe. Tudi nekateri strokovnjaki dajejo velik pomen učiteljevi vlogi v procesu odkrivanja nadarjenih in jo utemeljujejo z dejstvom, da naj bi učitelj spoznaval učence v realni situaciji, med vzgojno-izobraževalnim delom, več let. To

pa pomeni hkrati tudi veliko odgovornost za učitelja, ki mu je naloženo še največje breme za nadaljnji razvoj nadarjenih učencev.

Učiteljem se zdi izobraževanje na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi pomembno, kar pa lahko povežemo tudi s prej omenjenim dejstvom, da je učiteljeva vloga pri odkrivanju nadarjenih učencev zelo pomembna, torej si želijo biti nanjo dobro pripravljeni.

Nekoliko zaskrbljujoče je dejstvo, da učitelji večinoma le delno poznajo Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, ki ga je pripravil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje in naj bi bil temelj pri odkrivanju nadarjenih učencev. Dobro bi bilo ugotoviti, zakaj je temu tako. Mogoče pa se učitelji tega zavedajo in je ravno mnenje, da je izobraževanje na tem področju pomembno, plod zaskrbljenosti učiteljev, da se na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi počutijo nekoliko manj usposobljene.

Raziskava je pokazala tudi, da naj bi učiteljem največjo težavo v procesu odkrivanja nadarjenih predstavljali dve dejstvi, in sicer preveč dodatnega dela za učitelja ter slabo poznavanje značilnosti nadarjenih otrok.

LITERATURA

1. Bezić, T.: Odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi, Vzgoja in izobraževanje, 32, št. 2/2001, str. 15-21.
2. Ferbežer, I.: Pedagoško pojmovanje nadarjenosti, Pedagoška obzorja, 9, št. 2/1994, str. 3-13.
3. George, D.: Nadarjen otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
4. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
5. Makarovič, J.: Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu, Pedagoška obzorja, 17, št. 2/2002, str. 3-11.
6. Nagel, W.: Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
7. Turk, M.: Didaktični vidiki dela z nadarjenimi učenci, diplomsko delo, Ljubljana, 1996.
8. Ule, H.: Odkrivanje nadarjenih otrok na razredni stopnji osnovne šole, diplomsko delo, Ljubljana, 2003.
9. Žagar, D.: Kdo so nadarjeni učenci?, Vzgoja in izobraževanje, 32, št. 2/2001, str. 4-7.

Razlogi za izbiro poklica vzgojiteljica predšolskih otrok

Pregledni znanstveni članek

UDK 331.548;37.048.4;371.12:373.2

DESKRIPTORJI: motivi za izbiro študija, prepričanost v izbiro poklica, pričakovanja glede pridobljenih znanj in spretnosti v času študija.

POVZETEK – Namen prispevka je prikazati razloge za izbiro poklica bodočih vzgojiteljic/vzgojiteljev, njihovo prepričanost v ustrezno izbiro študija in njihova pričakovanja o pridobitvi znanj in spretnosti, potrebnih za opravljanje izbranega poklica. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, s katerim so študentke študenti visokošolskega strokovnega programa Vzgojitelj predšolskih otrok ocenjevali motive za odločanje za poklic, mnenja o prepričanosti v ustreznost izbire bodočega poklica in njihova pričakovanja glede pridobitve znanj in spretnosti med študijem, potrebnih za bodoče delo. Pri zasnovi študija smo izhajali iz že opravljenih raziskav o motivacijskih dejavnikih izbire študija vzgojiteljica/vzgojitelj predšolskih otrok in učiteljica/učitelj. Pričakovali smo, da bodo med motivi za izbiro poklica bodočih vzgojiteljic/vzgojiteljev prevladovali notranji motivacijski dejavniki (altruistični in samouresničujoči). Glede prepričanosti v ustreznost poklica ugotavljamo, da je večina vprašanih prepričana v ustrezno izbiro bodočega poklica. Rezultati analize razlik med študentkami posameznih letnikov kažejo, da so študentke prvega letnika v večji meri kot študentke drugega in tretjega letnika prepričane, da bodo pedagoško-psihološka in didaktično-metodična znanja pridobile v celoti že v času študija.

1. Uvod

V zgodovini izobraževanja vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok se srečamo tudi z vprašanjem, zakaj se posameznice in posamezniki odločajo za poklic vzgojiteljice/vzgojitelja predšolskih otrok. Vprašanje sovпада z ustanavljanjem vrtcev in z vprašanjem izobraževanja vzgojiteljic, ki na ozemlju današnje Slovenije

Author review

UDC 331.548;37.048.4;371.12:373.2

DESCRIPTORS: motives for the choice of studies, confidence in the choice of profession, expectations regarding acquired skills and knowledge during studies

ABSTRACT – The following article presents pre-school teachers' reasons for choosing their profession, their confidence in the correct choice of studies and their expectations concerning the acquisition of knowledge and skills necessary for pursuing their chosen profession. The data has been collected by survey questionnaires filled in by the students of the pre-school teacher higher education programme. The participants have evaluated their motives for the choice of profession, their beliefs regarding the correct choice of their future profession and their expectations concerning the acquisition of knowledge and skills necessary for pursuing their chosen profession. We expected that internal motivational factors (altruistic and self-realization) shall predominate among motives for the choice of profession. In reference to confidence in the suitability of their profession, we established that most of the participants believe that they have made the right decision. The results of the analysis of differences among students have shown that the first-year students are more convinced that they will acquire pedagogical-psychological and didactical-methodical skills entirely during their study period as compared to second- and third-year students.

sega v obdobje po letu 1880, ko se je v okviru ženskih učiteljskih v tedanji avstro-ogrski monarhiji pričelo izobraževanje vzgojiteljic. Kot navaja Pavlič (1991), so se za enoletni tečaj za vzgojiteljice lahko prijavila dekleta stara 16 let, ki so bila moralno neoporečna, zdrava, s smislom za glasbo ter z izobrazbo, zahtevano za sprejem na učiteljske. Med razlogi za odločanje za izobraževanje pa med drugim prepoznamo predvsem veselje za delo z otroki in zaslužek. To vodilo za izbiro poklica je več ali manj prepoznavno skozi vso zgodovino izobraževanja vzgojiteljic in vzgojiteljev, še zlasti v obdobju izjemno hitrega razvoja institucionalne predšolske vzgoje pri nas, to je v obdobju po letu 1960, ko je povpraševanje po zaposlovanju presegalo ponudbo izobraženih vzgojiteljic in vzgojiteljev. Lik vzgojiteljice se je skozi razvoj človeštva nenehno spreminjal, skoraj nespremenjena pa so ostala pričakovanja okolja, da naj predano opravlja svoje delo, da je vir kakovostnega znanja in vzor ravnanja in da dela vedno v korist svojega varovanca (Toman, 2001, str. 23). Vzgojiteljica je prva, ki otroka sprejme neposredno iz družinskega okolja. Njen vpliv na otrokov razvoj seže daleč v njegovo prihodnje življenje. Neustrezno ravnanje vzgojiteljice ima lahko nepopravljive posledice, zato naj bi posameznik odločitev za vzgojiteljski poklic sprejel zavestno in premišljeno. Zanj naj bi se odločili tisti, ki so sposobni nositi odgovornost za varnost in razvoj otrok.

Še danes velja, da je izbira poklica ena najpomembnejših odločitev v posameznikovem življenju. Nanjo vpliva tako družbeno okolje kot tudi posameznikova osebnost. Pri izbiri poklica je posameznik pred pomembno odločitvijo, ki se po mnenju R. Cvetko (2002) oblikujejo tako eksterni, zunanji pojavi (starši, učitelji, mediji) pojavi kot tudi notranji, interni, osebni pojavi (ambicije, samoocenitev, motivacija). Ena od motivacijske teorije o izbiri poklica je Londonov multidimenzionalni koncept poklicne motivacije (Cencič, 2000), po katerem so individualne razlike med posamezniki povezane v tri področja poklicne motivacije: poklicno prožnost, poklicni vpogled in poklicno identifikacijo.

1.1. Motivi za odločanje za poklic vzgojiteljica/vzgojitelj predšolskih otrok

M. London (Cencič, 2000) vključuje v multidimenzionalni koncept poklicne motivacije poklicno prožnost, poklicni vpogled in poklicno identifikacijo. Poklicno prožnost razume kot sposobnost prilagoditve spremenljivim okoliščin, tudi ko le-te delujejo razdiralno. V to področje sodijo spremenljivke, kot so samozaupanje, potreba po dosežkih, pripravljenost tveganja in podobno. Razvijajo se s starostjo in pod vplivom spodbud iz okolja. Poklicni vpogled pojasnjuje kot posameznikovo sposobnost, da nase in na svoj poklic gleda realno. Vključuje spremenljivke, ki se nanašajo na oblikovanje jasnih poklicnih ciljev in seznanjenost s pomanjkljivostmi oziroma slabostmi poklica. Poklicna identifikacija pa je po mnenju avtorja poistovetenje s poklicnim delom. Značilne spremenljivke tega sklopa so identifikacija dela in organizacije, profesionalna vključenost ter potreba po priznanju, napredovanju in prevzemu vodstvene vloge.

Z vidika Londonove teorije je torej posameznikova odločitev za določen poklic odvisna predvsem od njegove identifikacije z delom v tem poklicu, realistične ocene lastnih sposobnosti in od vztrajnosti v okoliščinah, ki morda ne podpirajo njegove odločitve. Kot ugotavljata Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2005), se Londonova teorija ne ujema z motivi bodočih pedagoških delavcev. Njegov model je namreč oblikovan za uslužbenca podjetij in poudarja dohodek kot enega temeljnih motivov za izbiro poklica. Pri bodočih pedagoških delavcih pa namesto tega motiva prevladuje veselje in želja po delu z otroki ter različni altruistični motivi. Slednja ugotovitev je rezultat številnih raziskav, med katerimi sicer prevladujejo tiste, ki ugotavljajo razloge in motive za izbiro učiteljskega poklica. Raziskav, ki se usmerjajo na vzgojiteljski poklic, je veliko manj.

L.G. Daniel in C.M. Ferrell (1991) sta analizirala devetnajst študij o ugotavljanju razlogov mladih za odločanje za poklic učitelja, opravljenih v obdobju med letoma 1925 do 1987. Avtorja sta na podlagi rezultatov analize teh študij oblikovala hierarhično listo razlogov za odločitev za poklic učitelja. Med desetimi najpogostejšimi razlogi so: naklonjenost do otrok in mladih ter želja delati z otroki/mladimi, gotovost pri delu in/ali ustrezno plačilo, ugodni delovni pogoji (na primer delovni čas, dolge počitnice), zanimanje za določen predmet, možnost vseživljenjskega učenja, možnost za poučevanje pa tudi zaposlitve v drugih poklicih, delo za človeštvo, vpliv sorodnika ali učitelja, zanimanje za področje vzgoje in izobraževanja ter možnost za kreativen in stimulativen poklic. Podoben izid je razviden iz rezultatov novejših študij avtorjev C. Montecinos in L. Nielsen (1997) na vzorcu študentov predšolske vzgoje in razrednega pouka. Študija je kot pglavitni razlog za izbiro pedagoškega poklica potrdila naklonjenost študentov do otrok. Med najpomembnejšimi dejavniki, ki so vplivali na njihove odločitve, so vprašani navedli: predhodne izkušnje pri delu z otroki, želja posnemati zgledne učitelje, ki so jih imeli v svojem šolanju, in vpliv družine.

Raziskava M. Cencič in B. Čagran (2002) o motivacijskih dejavnikih za izbiro študija in poklica vzgojiteljice predšolskih otrok, opravljene na vzorcu 149 študentov prvega letnika predšolske vzgoje v študijskem letu 2001/2002, je pokazala, da je tudi pri slovenskih študentih najpomembnejši razlog želja po delu z otroki. Z majhnimi razlikami sledijo: zavedanje študentov, da jim ta poklic omogoča uporabo vseh njihovih sposobnosti, da je to koristno javno delo, da so zgled otrokom in da hkrati uresničujejo težnjo po doseganju fakultetne izobrazbe. Avtorici na podlagi faktorizacije zajetega vzorca spremenljivk predstavita pet skupin temeljnih motivacijskih dejavnikov: *notranja poklicanost za vzgojiteljski poklic, vplivanje in samouresničitev, socialno-ekonomske koristi, alternativni cilj ter aspiracije in stereotipi*.

Tudi M. Ivanuš Grmek in M. Javornik Krečič (2005) poročata o podobnih skupinah razlogov, čeprav je njuna raziskava proučevala razloge za izbiro učiteljskega poklica. V raziskavo je bilo vključenih 237 študentov drugega letnika pedagoških smeri Pedagoške fakultete v Mariboru v študijskem letu 2003/2004. Posamezne razloge za izbiro učiteljskega poklica sta – z abstrahiranjem skupnih

značilnosti in s pomočjo že opravljene faktorizacije v zgoraj omenjeni raziskavi M. Cencič in B. Čagran – avtorici združili v pet skupin: *samouresničitveni, altruistični in materialni razlogi, razlogi iz inspiracije in stereotipov ter alternativni razlogi*. Skupine razlogov si sledijo po vrstnem redu pogostosti pojavljanja (od najbolj do najmanj pogoste), kot so jih navedli študenti, vključeni v omenjeno raziskavo.

1.2. Študijski program Predšolska vzgoja

Študijski program Predšolska vzgoja omogoča pridobitev visoke strokovne izobrazbe. Študij traja tri leta oziroma šest semestrov. Za vpis v študijski program morajo kandidati opraviti maturo ali zaključni izpit oziroma poklicno maturo v srednješolskih programih gimnazija, predšolska vzgoja, zdravstvena vzgoja ali pred 1. junijem 1995 končati štiriletni srednješolski program gimnazija, predšolska vzgoja, zdravstvena vzgoja ter opravljen preizkus glasbenih sposobnosti (Papotnik in Rajtmajer, 1996). Predmetnik študijskega programa Predšolska vzgoja vsebuje 22 obveznih predmetov, 3 izbirne predmete in prakso. Skupno zajema 2250 ur, kar pomeni povprečno 750 ur na leto in povprečno tedensko obremenitev 25 ur. Obvezne predmete sestavlja 11 temeljnih strokovnih predmetov, ki obsegajo 1020 ur (45,3 odstotka predmetnika) in 10 strokovnih predmetov, ki obsegajo 1038 ur (46,2 odstotka predmetnika). Izbirni predmeti so trije in obsegajo 180 ur (8 odstotkov predmetnika). Dva izbirna predmeta izbere študent med šestimi strokovnimi didaktičnimi predmeti, tretjega pa izbira med angleškim ali nemškim jezikom in specialno pedagogiko.

Študij je organiziran kot redni in izredni.

Po uspešno opravljenem študiju si diplomant/ka pridobi naziv diplomiran/a vzgojitelj/ica predšolskih otrok.

Kot navaja Batistič Zorec (1997), je temeljni cilj programa pridobitev široko izobražene in razgledane ter strokovno kompetentne vzgojiteljice in vzgojitelja. Študenti si v procesu izobraževanja pridobijo znanja in spretnosti z naslednjih področij:

- *Pedagoško-psihološka znanja* (znanja o otroku in vzgoji, kjer gre za posebna znanja iz pedagogike (teorije vzgoje, didaktike in predšolske pedagogike), psihologije (razvojne in pedagoške psihologije), sociologije, filozofije, specialne pedagogike in zdravstvene vzgoje. Znanja s tega področja vključujejo predvsem različna pojmovanja otroštva in vzgoje v zgodovini in sedanjosti ter različne teorije o razvoju in učenju predšolskih otrok. Pomembno je tudi poznavanje otrokovih pravic.
- *Znanja s posameznih področij dejavnosti kurikula* (gre za teoretična in praktična znanja s posameznih področij kurikula (gibanje, jezik, matematika, umetnost, narava in družba). Študenti pridobijo poglobljena predmetna znanja in nadgradnjo z metodiko, s katero usvajajo načine in oblike posredovanja teh znanj predšolskim otrokom različnih razvojnih obdobj.

- *Spretnosti komuniciranja z otroki in odraslimi* (vključuje verbalno in neverbalno komunikacijo in umetniško izražanje. Študenti se naučijo pogovarjati (dialog, skupinska razprava), prosto pripovedovati (retorika), prenesti svoje informacije poslušalcu (prilagoditi pripovedovanje otrokom različnih starosti, staršem z različno stopnjo izobrazbe, laikom, strokovnjakom...) ter poslušati in upoštevati mnenja drugih. Pomembno je tudi usposabljanje za samostojno proučevanje strokovne literature (razumevanje, kritično analiziranje...), za pisanje strokovnih besedil, za timsko delo in podobno.
- *Znanstveno kritično mišljenje* (kar pomeni, da študenti pridobijo sposobnost strokovnega argumentiranja, znanstvene kritičnosti, analitičnega razmišljanja in miselne sinteze).

2. Raziskava

2.1. Vsebinska opredelitev raziskave

Namen raziskave je ugotoviti razloge študentov in študentk visokošolskega študijskega programa Vzgojitelj predšolskih otrok Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru za izbiro študija predšolske vzgoje, prepričanost v ustreznost izbire poklica ter pričakovanja glede pridobitve znanj in spretnosti med študijem, potrebnih za opravljanje izbranega poklica. Pri tem nas je zanimalo, ali obstojajo razlike v odgovorih med vprašanji glede na letnik študija. Zaradi majhnega števila fantov, vpisanih v program Predšolske vzgoje, vloge spola nismo proučevali.

2.2. Metodološka opredelitev raziskave

2.2.1. Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2.2. Vzorec

Raziskovalni vzorec je zajemal 102 študentki predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Vzorec vključuje 36 študentk prvega letnika, 32 študentk drugega letnika in 34 študentk tretjega letnika. V vzorcu je delež vprašanih dokaj izenačen, saj predstavljajo študentke prvega letnika 35,3 odstotka vseh vprašanih, študentke tretjega letnika 33,3 odstotka vprašanih in študentke drugega letnika 31,4 odstotka vseh vprašanih. Glede na kriterij letnik študija ugotavljamo, da je vzorec uravnotežen.

2.2.3. Potek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v študijskem letu 2005/06 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Podatke smo zbrali s kvantitativno tehniko. Študentke prvega, drugega in tretjega letnika visokošolskega strokovnega programa Predšolska vzgoja na navedeni fakulteti smo prosili za sodelovanje. Anketni vprašalnik je sestavljen pretežno iz vprašanj zaprtega tipa. Pripravili smo ga na podlagi zbrane in pregledane literature, povezane z raziskovalnim problemom. Po sondažnem anketiranju (na vzorcu 21 študentk, iz vsakega letnika po 7) smo odpravili evidentirane pomanjkljivosti ter preverili jasnost navodil in ustreznost podanih odgovorov na posamezna vprašanja. Sledila je korektura vprašalnika in uporaba le tega na raziskovalnem vzorcu. Anketiranje smo izvedli v zimskem semestru študijskega leta 2005/2006. Pred anketiranjem smo študentkam predstavili namen raziskovanja. Študentke so nato samostojno in nevedno izpolnile vprašalnike. Čas reševanja ni bil omejen.

2.2.4. Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik za študente se nanaša na njihove razloge pri odločitvi za poklic vzgojiteljice predšolskih otrok. Z odgovori na prvo vprašanje smo dobili odgovore, vezane na letnik študija. Sledi sklop trinajstih vprašanj, s katerimi smo dobili podatke, vezane na namen raziskave. Vsa vprašanja, razen tretjega, so zaprtega tipa, in sicer z večstransko izbiro in verbalnimi odgovori. Vprašalnih vsebuje sedem grozd vprašanj.

2.2.5. Obdelava podatkov

Uporabili smo kvantitativno obdelavo podatkov. V prvi fazi smo izločili en anketni vprašalnik, ker ni bil ustrezno izpolnjen. Podatke, pridobljene z vprašalnikom, smo računalniško obdelali s pomočjo programa SPSS in tabelarično predstavili z navedbo absolutnih (f) in odstotnih frekvenc (f%). Obstoj odvisnih zvez med spremenljivkami smo preizkušali s χ^2 -preizkusom.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Razlogi za izbiro poklica vzgojiteljica predšolskih otrok

Pri analizi razlogov študentk za izbiro študija oziroma poklica se opiramo na že opravljeno faktorizacijo (Cencič in Čagran, 2002; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005). Posamezne razloge tako razvrščamo v naslednjih pet skupin: samouresničitveni, altruistični, materialni razlogi, razlogi iz aspiracije in stereotipov ter alternativni razlogi. V naslednji tabeli smo jih rangirali glede na pogostost njihovega pojavljanja.

Tabela 1: Kategorije razlogov za izbiro študija predšolske vzgoje in poklica vzgojiteljice, rangirane po pogostosti pojavljanja

Rang	Kategorija razlogov	f
1	altruistični razlogi	85
2	samouresničitveni razlogi	18
3	alternativni razlogi	9
4	razlogi iz aspiracije in stereotipov	6
5	materialni razlogi	4

Dobljeni rezultati kažejo, da med razlogi za izbiro študija predšolske vzgoje oziroma poklica vzgojiteljice predšolskih otrok močno izstopajo *altruistični razlogi*. Za tak odgovor se je odločilo 85 vprašanih študentk. V to kategorijo sodijo dejavniki notranje motivacije, ki temeljijo predvsem na osebnem interesu. Kažejo se predvsem v: želji delati z otroki, vedno prisotni želji za poklic vzgojiteljice in zadovoljstvu, ki izhaja iz poklica.

Na drugem mestu so *samouresničitveni razlogi*, ki jih navaja 18 vprašanih študentk. Ta kategorija odgovorov izraža željo vprašanih po osebnostni in profesionalni rasti ter njihovi koristnosti in vplivnem delovanju. Izražajo se s stališči: poklic vzgojiteljice je koristno javno delo, kot vzgojiteljica bom lahko zgled otrokom, kot vzgojiteljica bom imela možnost dajanja otrokom, kot vzgojiteljica bom lahko kreativno delovala in podobno.

Na tretjem mestu so *alternativni razlogi*, ki jih navaja devet vprašanih in ki izražajo zunanjo motivacijo pri odločitvi za študij zaradi neizpolnenih pogojev za vpis na študij po lastni želji. Sem sodijo razlogi, kot na primer: nisem se uspela šolati v skladu s svojimi prvotnimi željami, ocene in rezultati v srednji šoli so bili prenizki, da bi se lahko vpisala na drugo fakulteto, na nek način sem "padla" v ta program.

Sledi kategorija *razlogi iz inspiracije in stereotipov*, za kar se je odločilo šest vprašanih. Razlogi, ki sodijo v to kategorijo, so: želja staršev po akademski izobrazbi, fakultetno šolanje mi je pomembno, zastopanost tega poklica v mojem sorodstvu in ta poklic je primeren za ženske.

Na zadnjem mestu so *materialni razlogi*. Zanj so se odločile štiri vprašane. Pri tej kategoriji gre za zunanjo motivacijo pri izbiri študija in temelji na ugodnih ekonomsko-socialnih posledicah dela ter možnostih napredovanja in nadaljnega izobraževanja. V sklop razvrščamo: privlačne delovne pogoje (na primer krajši delovni čas, počitnice...), možnost nadaljevanja izobraževanja, možnost zaposlitve v drugih poklicih, finančno varnost pri upokojitvi in dober osebni dohodek.

Na podlagi dobljenih rezultatov sklepamo, da ostajajo dejavniki notranje motivacije, ki temeljijo predvsem na osebnem interesu, na vrhu odločanja za poklic

vzgojiteljice predšolskih otrok. Zanimivo je, da se ta kategorija odgovorov ohranja kot osrednji motiv odločanja za poklic v vsej zgodovini izobraževanja vzgojiteljic predšolskih otrok.

Glede na dobljeni rezultat, po katerem so altruistični razlogi tisti, ki so po mnenju vprašanih najpomembnejši pri odločanju za poklic, nas je v nadaljevanju zanimala prepričanost vprašanih glede izbire študija kot priprave za opravljanje bodočega poklica.

Navedeni rezultati se potrjujejo tudi skozi odgovore na vprašanje o prepričanosti v ustreznost izbire bodočega poklica, saj je delež študentk, ki so prepričane v ustreznost izbire poklica, 73,5 odstotka vseh vprašanih. Dobra petina (21,6 odstotka) je odgovorila, da ne vedo, ali so izbrale pravi poklic, pet študentk pa meni, da njihova poklicna odločitev ni ustrezna.

3.2. Analiza mnenj študentk o prepričanosti v ustrezno izbiro bodočega poklica

V tabeli 2 je prikazano mnenje študentk o prepričanosti v ustrezno izbiro bodočega poklica.

Tabela 2: Letnik študija v povezavi z mnenjem študentk o prepričanosti v ustrezno izbiro bodočega poklica ($\chi^2 = 2,899$, g = 4, p = 0,575).

Pravilna izbira poklica		Letnik študija			Skupaj
		1. letnik	2. letnik	3. letnik	
Da	f	29	22	24	75
	f%	80,6%	68,8%	70,6%	73,5%
Ne	f	1	3	1	5
	f%	2,8%	9,4%	2,9%	4,9%
Ne vem	f	6	7	9	22
	f%	16,7%	21,9%	26,5%	21,6%
Skupaj	f	36	32	34	102
	f%	100%	100%	100%	100%

Podatki kažejo, da statistično značilnih razlik v ustrezni izbiri bodočega poklica glede na letnik študija ni ($P > 0,05$). Pa vendar lahko sklepamo, da je večina študentk v posameznih letnikih prepričanih v to, da so se pravilno odločile za izbiro študija in s tem za bodoči poklic. Največ takih je v prvem letniku, potem pa se število vprašanih, ki so prepričane v ustreznost študija, nekako uravnoteži. Ta ugotovitev je vsekakor spodbudna in primerljiva z rezultati, dobljenimi z raziskavo Cencič in Čagran (2002), kjer 75 odstotkov študentov Pedagoške fakultete iz Maribora izraža

prepričanost v ustreznost izbire poklica, kar prav gotovo pomembno vpliva na njihovo delo v prihodnosti.

Nekoliko manj spodbudno pa je, da z leti študija narašča prepričanje študentk o tem, da ne vedo, ali so izbrale ustrezen študij za bodoči poklic, in hkrati, da se z leti manjša odstotek tistih, ki so prepričane v ustreznost izbire bodočega poklica. Vzrokov za navedene odločitve nismo posebej proučevali, saj to ni predmet našega proučevanja, dobljenih rezultatov pa ne gre zanemariti, čeprav med razlogi za odločitve za izbiro študija v našem primeru prevladujejo altruistični razlogi, ki se kažejo v želji delati z otroki, vedno prisotni želji za poklic vzgojiteljice in zadovoljstvu, ki izhaja iz poklica. Tudi na tem segmentu so ugotovitve našega raziskovanja ujemajo z ugotovitvami že omenjene raziskave, ki sta jo opravili Cencičeva in Cagranova (2002).

3.3. Analiza pričakovanih pridobitve znanj in spretnosti med študijem

Najprej smo študente povprašali o njihovih pričakovanjih glede pridobitve določenih znanj in spretnosti med študijem, pomembnih za opravljanje bodočega poklica.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) študentk po odgovoru na vprašanje: "Ali pričakujete, da boste v času študija pridobili naslednja znanja in spretnosti?", rangiranih po povprečnih ocenah.

Znanja in spretnosti		Da (4)	Delno (3)	Ne (2)	Ne vem (1)	Skupaj	Povprečna ocena trditve
Pedagoško-psihološka znanja	f f%	58 56,9%	39 38,2%	5 4,9%	0 0,0%	102 100%	3,5196
Znanje s posameznih področij dejavnosti kurikula	f f%	60 58,8%	37 36,3%	2 2,0%	3 2,9%	102 100%	3,5098
Didaktično-metodična znanja	f f%	55 41,2%	42 53,9%	0 0,0%	5 4,9%	102 100%	3,4412
Spretnosti komuniciranja z otroki	f f%	49 48,0%	41 40,2%	10 9,8%	2 2,0%	102 100%	3,3431
Spretnosti komuniciranja z odraslimi	f f%	34 33,3%	44 43,1%	21 20,6%	3 2,9%	102 100%	3,0686
Znanstveno-kritično mišljenje...	f f%	20 19,6%	60 58,8%	9 8,8%	13 12,7%	102 100%	2,8529

Kot je razvidno iz tabele, 58,8 odstotka vprašanih pričakuje, da bodo v času študija pridobili največ znanj s posameznih področij dejavnosti kurikula, delno jih

v to verjame 36,3 odstotka študentk, 2 odstotka in 2,9 odstotka pa so prepričane, da teh znanj ne bodo pridobile oziroma ne vedo, ali bodo ta znanja v času študija pridobile ali ne. Nekoliko manj študentk (56,9 odstotka) je prepričanih, da bodo v času študija pridobile znanja na pedagoško-psihološkem področju, delno je v to prepričanih nekoliko več vprašanih (38,2 odstotka), medtem ko 4,9 odstotka študentk ocenjuje, da teh znanj ne bodo pridobile. Rezultati kažejo, da je 41,2 odstotka študentk prepričanih, da bodo pridobile didaktično-metodična znanja, še več pa je takih (53,9 odstotka), ki ocenjujejo, da bodo ta znanja pridobila le delno. Med vprašanimi je 5 odstotkov takih, ki ne vedo, ali bodo v času študija pridobile didaktično-metodična znanja. 48,9 odstotka študentk je prepričanih, da bodo pridobile spretnosti komuniciranja z otroki, nekoliko manj (40,2 odstotka) je tistih, ki menijo, da bodo te spretnosti le delno pridobili, medtem ko jih 9,8 odstotka ocenjuje, da teh spretnosti ne bodo pridobili, 2 odstotka pa jih meni, da ne vedo, ali bodo te spretnosti v času študija pridobili ali ne. Glede spretnosti komuniciranja s starši ugotavljamo, da 43,1 odstotka študentk verjame, da te spretnosti v času študija pridobijo le delno. Povsem je v pridobitev te spretnosti v času študija prepričanih 33,3 odstotka študentk. Zanimivo je, da kar 20,6 odstotka študentk meni, da si teh spretnosti ne bodo pridobile v času študija in 2,9 odstotka je tistih, ki ne vedo, ali si bodo te spretnosti pridobile ali ne. Najmanj so pričakovana študentk usmerjena v pridobivanje znanstveno-kritičnega mišljenja, saj je med njimi le 19,6 odstotka tistih, ki ocenjuje, da jim program omogoča pridobitev znanstveno-kritičnega mišljenja, delno se s tem strinja 58,8 odstotka študentk, 8,8 odstotka ni prepričana v to, medtem ko kar 12,7 odstotka ne ve, ali jim program omogoča pridobitev teh znanj.

Dobljene rezultate lahko pojasnimo z dejstvom, da se vprašani zavedajo, da študirajo na visokošolskem strokovnem študijskem programu, katerega temeljni cilj je izobraziti strokovne delavke in delavce za delo z majhnimi otroki. S tega stališča lahko tudi pojasnimo, zakaj je med pričakovanji študentov najmanj ocenjeno pričakovanje, vezano na znanstveno-kritično razmišljanje. Prav zaradi tega nas je v nadaljevanju zanimalo, ali obstaja razlika v pričakovanjih študentk v oceni pridobljenih znanj in spretnosti po letnikih študija. Dobljeni rezultati so razvidni v tabeli 3.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah od T1 do T6 glede na letnik študija kaže, da so statistično značilna pedagoško-psihološka znanja in didaktično-metodična znanja.

Podatki kažejo, da so študentke prvega letnika v večji meri kot študentke drugega in tretjega letnika prepričane, da bodo omenjena znanja pridobile v celoti. Študentke drugega in tretjega letnika pa v primerjavi s študentkami prvega v večji meri pričakujejo, da jih bodo pridobile le deloma. Razliko lahko pripišemo višjim pričakovanjem študentk "novink" in bolj realnim pričakovanjem študentk drugega in tretjega letnika, ki končujejo študij in imajo bolj realno oceno svojih pričakovanj.

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah od T1 do T6 glede na letnik študija.

Znanja in spretnosti	Letnik	$\bar{R}$	χ^2	g	P
Pedagoško-psihološka znanja	prvi	66,76	19,995	2	0,000
	drugi	45,53			
	tretji	40,96			
Znanje s posameznih področij dejavnosti kurikula	prvi	49,18	1,189	2	0,552
	drugi	49,98			
	tretji	55,38			
Didaktično-metodična znanja	prvi	62,26	11,553	2	0,003
	drugi	40,92			
	tretji	50,06			
Spretnosti komuniciranja z otroki	prvi	56,08	1,629	2	0,443
	drugi	48,70			
	tretji	49,28			
Spretnosti komuniciranja z odraslimi	prvi	51,97	0,267	2	0,875
	drugi	53,00			
	tretji	49,59			
Znanstveno-kritično razmišljanje...	prvi	54,26	0,661	2	0,719
	drugi	50,69			
	tretji	49,34			

Glede na letnik študija obstaja statistično pomembna razlika v stopnji pričakovanja o pridobitvi didaktično-metodičnih znanj. Tudi tukaj prevladujejo študentke prvega letnika. Zanimivo pa je, da med študentkami, ki menijo, da bodo didaktično-metodična znanja pridobile le delno, obstaja večji delež študentk tretjega letnika.

Čeprav pri pridobivanju znanj in spretnosti pri drugih trditvah nismo zaznali statistično pomembnih razlik, ocenjujemo, da imajo študentke ob začetku študija visoka, morda tudi nekoliko idealizirana pričakovanja. Z leti študija in s postopnim poglobljanjem znanja in pridobivanjem spretnosti postajajo pričakovanja študentk vse realnejša. Zavedajo se, da v času študija ne bodo mogle pridobiti vseh znanj in spretnosti, potrebnih za opravljanje poklica, saj je učenje le vseživljenjskih proces.

4. Sklep

Namen empiričnega proučevanja je bil ugotoviti razloge študentk visokošolskega študijskega programa Vzgojitelj predšolskih otrok Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru za izbiro študija predšolske vzgoje, prepričanost v ustreznost

izbire poklica ter pričakovanja glede pridobitve znanj in spretnosti med študijem, potrebnih za opravljanje izbranega poklica. Pri tem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v odgovorih med vprašanimi glede na letnik študija v študijskem letu 2005/2006. Zaradi majhnega števila fantov, vpisanih v navedeni program, vloge spola nismo proučevali.

Na podlagi dobljenih podatkov ocenjujemo, da so med bodočimi vzgojiteljicami najpomembnejši altruistični motivi, ki jim sledijo samouresničitveni motivi. Po mnenju Marjanovič Umek (2002) je pomemben kazalec poklicnega razvoja in zadovoljstva pri delu prav motiv samouresničitve, ki se nanaša predvsem na možnost izražanja lastne iniciative (na primer pri uvajanju sprememb in novosti v vrtcu), na oceno lastne strokovne kompetentnosti, na zanimivost dela in občutek, da si nekaj dosegel. Če vzgojiteljica čuti, da je pri svojem delu koristna in uspešna, bo razvila občutek pripadnosti svojemu poklicu in stroki. Pogoj za izražanje lastne iniciative je varno okolje, v katerem ima vzgojiteljica podporo svojih sodelavcev. Za vse naštetu so seveda potrebni že tolikokrat omenjeni dobri in spodbujajoči medsebojni odnosi, ki temeljijo na zaupanju in ustreznih komunikaciji.

Pomembno zagotovilo bodoče poklicne uspešnosti študentk je tudi ugotovitev, da je 73,5 odstotka vprašanih prepričanih v ustreznost izbire študija, kar je vsekakor razveseljivo. Nekoliko zaskrbljenosti pa povzroča ugotovitev, da se le-ta z leti študija manjša in hkrati večja delež tistih, ki ne vedo, ali so izbrali ustrezen študij ali ne.

Skozi analizo podatkov se statistično pomembne razlike kažejo predvsem v večji prepričanosti študentk prvega letnika glede pridobitve pedagoško-psiholoških in didaktično-metodičnih znanj. Pričakovali smo, da bodo študentke tretjega letnika izražale več zaupanja vase, saj imajo več teoretičnega znanja pa tudi več izkušenj. Z analizo podatkov pa smo prišli do spoznanja, da so študentke tretjega letnika prav zaradi teoretičnih in praktičnih znanj dobile realnejši vpogled v zahtevnost posameznih nalog bodoče vzgojiteljice, spoznale in ozavestile so svoja šibka področja in na osnovi tega postale nekoliko bolj kritične do sebe in svoje usposobljenosti za bodoče delo. Če strnemo, lahko rečemo, da višjo samozavest, gotovost vase in v svoje sposobnosti izražajo tiste študentke, ki so prepričane v svojo poklicno odločitve. Te študentke namreč čutijo veselje in željo do vzgojiteljskega poklica, so notranje motivirane, zato so po našem mnenju tudi bolj ambiciozne.

LITERATURA

1. Batistič Zorec, M. (1997). Prispevek Oddelka za predšolsko vzgojo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani k profesionalizaciji dela vzgojiteljic in vzgojiteljev. V: V. Jenko et al. (ur.), Profesionalnost v vrtcu: 11. posvet. Ljubljana: Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije.
2. Cencič, M. (2000). Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica. Vzgoja in izobraževanje, 31 (5), 53-58.
3. Cencič, M. in Čagran, B. (2002). Motivacijski dejavniki izbire študija in poklica vzgojitelja predšolskih otrok. Sodobna pedagogika, 53 (5), 104-121.

4. Cvetko, R. (2002). Razvijanje delovne kariere. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije; Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
5. Marjanovič Umek, L. et al. (ur.) (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
6. Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2005). Mnenja študentov o ustrezni izbiri študija. Pedagoška obzorja, 20 (2), 51-60.
7. Papotnik, A., Rajtmajer, D. (ur.). 1996. Visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja. Maribor: Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
8. Pavlič, S. (1991). Predšolske ustanove na Slovenskem 1834-1945. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
9. Toman, U. (2001). Poklic vzgojiteljica, vzgojitelj. Vzgojiteljica, 3 (3), 23-25.

Lucija Čevnik, dr. Andrej Fištravec

Vpliv etnične/rasne pripadnosti na telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu ter telesno težo

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.923.2:316.347

DESKRIPTORJI: etnična/rasna pripadnost, telesna samopodoba, telesna teža, predstava o idealnem telesu, nezadovoljstvo s telesom, akulturacija, socialno-ekonomski status

POVZETEK – Članek predstavlja kratek pregled raziskav, ki so nastale na področju ugotavljanja vpliva etnične/rasne pripadnosti na telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu in telesno težo, predvsem na območju ZDA. Predstavljeni sta dve glavni skupini raziskav, od katerih prva dokazuje obstoj korelacije med etnično/rasno pripadnostjo, telesno samopodobo in indeksom telesne mase, drugi sklop raziskav pa poskuša dokazati, da je vpliv drugih demografskih dejavnikov (starost, telesna teža, stopnja akulturacije, socialno-ekonomski status, spol) pomembnejši pri oblikovanju posameznikove predstave o lastnem telesu in telesnih idealih. V raziskavi so predstavljene tako prednosti kot slabosti enega in drugega sklopa raziskav.

Author review

UDC 159.923.2:316.347

DESCRIPTORS: ethnicity/race, body image, body mass index, body ideals, body dissatisfaction, acculturation, socio-economical status

ABSTRACT – The article presents the overview of different science research on ethnical/racial influence on body image, ideal body image and body mass index in the USA. There are two main theoretical groups of research: the first group tries to prove the existence of correlation between ethnical and racial minority groups and the specific body image, ideal body and BMI, while the second group of researches tries to show that there are other demographic variables (age, body mass index, level of acculturation, socio-economical status, gender) which have a stronger influence on specific body perceptions than ethnical and racial affiliation. The article presents the good and the bad sides of both theories.

1. Uvod

Doseči spoznanje o tem, kaj je lepo, je burilo duha številnim filozofom, umetnikom, poetom, ljubimcem ter povprečnim ljudem, od kar obstaja človeštvo. Vprašanje, ali je mogoče oblikovati enotno definicijo, katera bi bila obenem dovolj ozka in hkrati dovolj široka, da bi v svoj obseg vključila vse stvari, osebe in pojme, za katere je bilo kdajkoli izrečeno, da so lepi, nikoli ni doživela svojega epiloga. Tako je vprašanje o lepoti in lepotnem idealu uspelo ohraniti svojo aktualnost vse do današnjih dni.

Čeprav se zdi, da današnji zahodni lepotni ideal s pomočjo medijev ter svetovnega spleta postaja univerzalna konstrukcija globaliziranega sveta, pa strokovne in

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

Naslov: Ul. Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, SLO; Telefon: (+386) 01 537 46 32
E-mail: jurka.lepicnik@uni-mb.si

znanstvene raziskave, narejene na področju posameznikove telesne samopodobe, telesne teže ter predstavah o idealnem telesu, vendarle kažejo na obstoj bolj ali manj izrazitih specifičnosti, ki se pojavljajo pri posameznih (etničnih/rasnih) skupinah. Večina raziskav s tega področja (Stevens, Kumanyik, Keil, 1994; Johnson, Rohan, Kirk, 2002; Barnett, Keel, Conoscenti, 2001; Cachelin, Monreal, Juarez, 2005; Molloy, Herzberger, 1998 idr.) prihaja iz ZDA, kjer je zaradi sobivanja različnih etničnih/rasnih skupin (Afroameričani, Azijati, belci, Latinoameričani, potomci ameriških staroselcev – Indijanci) problem tudi bistveno bolj izrazit ter prepoznaven.

Glavni cilj teh raziskav je predvsem ugotavljanje vpliva kulturno socialnega okolja na posameznikovo doživetje lastnega telesa, njegovo samopodobo in telesno težo. Raziskave poskušajo odgovoriti na vprašanje, kakšen vpliv ima etnična ali rasna pripadnost na doživljanje lastnega telesa in oblikovanje telesnega ideala ter če pripadnost določeni etnični skupini ni relevantna pri oblikovanju posameznikove samopodobe, kateri so tisti dejavniki, ki pa vendarle vplivajo na tovrstne razlikosti pri ljudeh, ki se odražajo tudi v rezultatih raziskav.

2. Vpliv etnične/rasne pripadnosti na telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu ter telesno težo

Ugotovitve raziskav so dokaj nekonsistentne glede pojasnjevanja problematike telesnih idealov in telesne samopodobe v relaciji s pripadnostjo določeni etnični skupini. Obstajata dve glavni raznejitveni skupini rezultatov: prva skupina zagovarja, da je zaznavanje telesne samopodobe ter nagnjenost k vitkejšim ali debelejšim telesnim idealom kulturno determinirana, medtem ko druga skupina raziskav takšna dognanja zanika in daje prednost vplivom drugih socio-demografskim dejavnikom pri razlagi razlik glede zaznavanja in doživljanja lastnega telesa.

2.1. Etnična/rasna pripadnost, kot dejavnik vpliva

Raziskave, ki so *potrdile* obstoj razlik med pripadniki različnih etničnih/rasnih skupin glede zaznavanja lastnega telesa, so pri anketirancih merile predvsem telesno težo (BMI – body mass index; BMI je količnik med telesno težo in kvadratom telesne višine), nezadovoljstvo/zadovoljstvo z lastno telesno težo, telesno samopodobo, samospoštovanje ter motne hranjenja (bulimija nevrosa, anorexia nevrosa). Večina raziskav je za reprezentativni vzorec izbrala adolescente, saj, kot je znano, je ravno obdobje mladostništva najbolj kritično glede telesne samopodobe.

Rezultati te skupine raziskav so si v večini primerov enotni, da etnična/rasna pripadnost vpliva na razlike v samopodobi, telesnem idealu in telesni teži. Tako je

večina raziskav, ki so proučevale tovrstne variable med različnimi pripadniki etničnih skupin v ZDA, prišla do sklepa, da so Afroameričanke na splošno bistveno bolj zadovoljne s svojim telesom kot pripadnice bele rase (Franko, Striegel-Moore, 2002). Podobne ugotovitve so bile dokazane tudi pri vzorcu, ki je zajemal osnovnošolske otroke različnih etničnih pripadnosti v Angliji (Ducan, Al-Nakeeb, Nevill, 2004).

Projekt, ki je bil del nacionalnega projekta EAT (Eating Among Teens), ki se je osredotočil na raziskovanje prehranjevalnih navad ter problemov s telesno težo med mladimi, je vključeval 4.746 mladostnikov, ki so obiskovali mestne šole v državi Minnesota v ZDA. Ugotavljali so naslednje podatke: indeks telesne mase, zaznavanje lastne telesne teže ter prehranjevalni vzorci in motnje v prehranjevanju, povezane z zaznavanjem in doživljanjem telesne teže (splošni/specifični vedenjski vzorci, povezani s telesno težo, prenašanje). Pri ugotavljanju povezave med težavami s telesno težo in prehrabenimi motnjami med mladimi so rezultati prav tako potrdili, da so belke v primerjavi z Afroameričankami poročale o pogostejših težavah s telesno težo ter številnejših odstopanjih v prehranjevalnih navadah. Latinoameričanke, Azijke ter potomke ameriških staroselcev (potomke Indijancev) pa so si bile glede na frekvenco omenjenih težav dokaj enakovredne (Neumark-Sztainer et al. 2002). Analiza rezultatov je namreč pokazala, da obstaja precej veliko neskladje med priporočenim in dejanskim vnosom hranilnih snovi s hrano tako med mladimi pripadnicami kot tudi med pripadniki različnih etničnih skupin. Največji odstotek med tistimi, ki niso dosegle priporočenega vnosa nizkokalorične hrane, je bil ugotovljen pri Afroameričankah ter potomkah ameriških staroselcev – Indijankah. V primerjavi z drugimi etničnimi skupinami so Azijke in Latinoameričanke zaostajale za vnosom priporočene vrednosti kalcija. Med ne-belimi udeleženkami raziskave (Afroameričankami, potomkami staroselcev, Latinoameričankami) je bil zabeležen tudi bistveno višji odstotek debelosti. Rezultati so pokazali, da je v vsaki od omenjenih skupin več kot 40 odstotkov mladostnic, ki jim grozi, da bodo imele prekomerno telesno težo, 15-20 odstotkov pa je takšnih, ki so indeks priporočene telesne mase že bistveno prekoračile. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da so prekomerni telesni teži najmanj izpostavljene Azijke in belke.

Podobno kot pri dekletih so bila tudi med nebelimi fanti odkrita večja odstopanja od priporočenih vrednosti vnosa nizkokalorične hrane. Beli fantje so bili najuspešnejši pri doseganju priporočenega minimuma vnosa kalcija; najslabši v tej skupini so bili Azijci. Slednji so skupaj z Latinoameričani dosegli najboljše povprečje rezultatov pri ugotavljanju vnosa sadja in zelenjave. Prevelika telesna teža najbolj ogroža možke potomce ameriških staroselcev (več kot 50%) ter Latinoameričane (45%). Za razliko od ženskega spola pa je verjetnost, da se pojavi prekomerna teža med moškimi predstavniki Afroameričanov, bistveno manjša (25%). V primerjavi z ženskimi vzorci se je odstotek verjetnosti za pojav debelosti, povečal pri Azijcih.

Do podobnih dognanj je prišla tudi raziskava, ki je ugotavljala korelacijo med telesno samopodobo ter etnično pripadnostjo mladostnikov. Afroameričani obeh

spolov so kazali bistveno manjšo nezadovoljstvo s svojim izgledom in telesno težo kot pa belci, Latinoameričani ter pripadniki rumene rase. Rezultati raziskave obenem kažejo tudi na to, da interakcija med spolom in etnično pripadnostjo ni izrazita (Mayville, Katz, Gipson, Cabral, 1999).

V družbeni analizi, ki je bila izpeljana med 114 belimi in črnimi srednješolkami v ZDA, z namenom, da ugotovi, kako variira ženska percepcija lastnega telesa in telesna samopodoba med pripadnicami bele in črne rase. Hipoteza, ki je predpostavljala pozitivnejšo telesno samopodobo ter večjo samozavest med pripadnicami Afroameričank, je bila potrjena. Lepotni ideal ženskega telesa, ki po predvidevanjih akentirank najbolj ustreza percepciji nasprotnega spola, je bil pri Afroameričankah manj vitek kot tisti, ki so ga izbrale pripadnice bele rase (Molloy, Herzberger, 1998).

Podobni rezultati so dokazani tudi pri raziskavah, ki so za svoj vzorec raziskovanja izbrale osnovnošolsko populacijo.

Namen raziskave je bil oceniti stopnjo pripadnosti etnični/rasni skupini, socialno-ekonomski status in spol v korelaciji z zaznavanjem lastnega telesa, težavami s telesno težo in načrtnim kontroliranjem telesne teže pri osnovnošolski mladini v Severni Karolini, ZDA. V dveh naključnih vzorcih je bilo skupaj vključenih 1597 otrok. Med njimi je bilo 53,1 odstotka belcev in 51,97 odstotka deklic. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz serije risb sedmih različnih ženskih in sedmih moških telesnih postav glede na telesno težo ter iz vprašanj v zvezi s telesno samopodobo in težavami s težo. Vprašalnik je pri mladih ugotavljal tudi načrtno nadzorovanje telesne teže.

Rezultati ankete so med drugim pokazali, da so otroci, pripadniki črne rase, za idealen telesni tip odraslega človeka istega ($p = 0.0287$) in tudi nasprotnega spola ($p < 0.0001$ za moške, $p = 0.0030$ za ženske) izbrali bistveno močnejšo postavbo kot beli. Mali črnici so tudi manj izpostavljeni zunanji impulzom s strani staršev, družine ter vrstnikov, ki bi vplivali na njihovo skrb in obremenjenost s telesno težo ($p = 0.0083$). V raziskavi je bilo ugotovljeno tudi, da ima več belih kot črnih otrok tudi že izkušnje s shujšanjem ($p = 0.0010$) (Adams et al., 2000).

Eden od možnih vzrokov za razlike o telesni samopodobi je lahko tudi nagnjenost pripadnikov posameznih etničnih skupin do tradicionalnih vrednot. V pilotski študiji o telesni (samo)podobi med mladimi Azijkami v ZDA so ugotavljali vpliv akulturacije ter medijev na telesno (samo)podobo Azijk (Lau, Lum, Chronister, Forrest, 2006).

Vpliv medijev so ugotavljali s skalo SATAQ-3 (Sociocultural Attitudes Toward Appearance Scale-3), ki je sestavljena iz 30 trditev, ki ocenjujejo stopnjo medijskega vpliva na posameznike. V raziskavi so analizirali še čas gledanja televizije, starost anketirancev, prihodek staršev ter stopnjo akulturacije, ki so jo analizirali z azijsko skalo vrednot (Asian Values Scale; skala je sestavljena iz 36 trditev ki jih anketiranci ocenjujejo s 7-stopenjsko Likartovo lestvico).

Raziskava o vplivu tradicionalnih vrednot ter medijev na telesno samopodobo azijskih Američank je pokazala, da so tiste, ki se bolj identificirajo s tradicionalnimi vrednotami in načinom življenja, bolj nezadovoljne s svojim telesom (kar je sicer ovrglo eno od začetnih hipotez raziskave, ki je med drugim predvidevala, da bo nagnjenost k tradicionalnim vrednotam imela pozitivne posledice na telesno (samo)podobo mladih Azijk). Prav tako so visoko stopnjo nezadovoljstva kazale tudi tiste, ki so preko medijev bolj internalizirale sodoben zahodni lepotni ideal ženskega telesa.

Tabela 1: Korelacija med glavnimi spremenljivkami in izbranimi demografskimi spremenljivkami (Lau, Lum, Chronister, Forrest, 2006, str. 268)

Spremenljivke	Stopnja akulturacije	Vpliv medijev	Telesna (samo)-podoba	Prihodek staršev	Čas gledanja TV/teden	Starost
Stopnja akulturacije						
Vpliv medijev	0,06					
Telesna (samo)-podoba	0,33	0,59				
Prihodek staršev	0,02	-0,012	0,15			
Čas gledanja TV/teden	-0,09	-0,21	-0,19	-0,22		
Starost	0,02	-0,05	-0,05	0,28	-0,09	

Tudi analiza, ki je ugotavljala stopnjo tveganja motenj hranjenja med mladimi Azijkami v ZDA, belkami in Latinoameričankami, je potrdila, da so dekleta, ki prihajajo iz teh zadnje navedenih etničnih skupin, med najbolj izpostavljenimi. V analizo je bilo vključenih 939 osnovnošolskih deklic s severnega dela Kalifornije, s povprečno starostjo 12,4 leta. Raziskovalci so zbirali podatke o starosti, etnični/rasni pripadnosti, želeni telesni postavi, izobrazbi staršev, telesni postavi staršev, spolni zrelosti in nezadovoljstvu s svojim telesom. Pri razvrščanju glede na indeks telesne mase, so belke, Latinoameričanke ter Azijke z normalno in prekomerno telesno težo poročale o podobni stopnji nezadovoljstva s svojim telesom. Med 25 odstotkov najvitkejših deklic pa so Latinoameričanke in Azijke poročale o bistveno višji stopnji telesnega nezadovoljstva kot bele deklice ($p = 0.0010$ oziroma $p < 0.002$). (Robinson et al., 1996)

Raziskava o debelosti, ki je ugotavljala korelacijo med dietnim načinom prehranjevanja (vnos kalorij med dieto), telesno samopodobo ter fizično aktivnostjo pri Latinsko- in Afroameričankah, je prav tako potrdila obstoj razlik glede na posamezno etnično skupino (Sanchez-Johnsen et al., 2004).

V raziskavo je bilo vključenih 271 črnk ter 234 Latinoameričank, starih med 18. in 67. letom. Raziskovalci so v analizi kontrolirali indeks telesne mase, izobrazbo, družinski status (poročen/samski/vdovec), število otrok, rojstni kraj, družinske prihodke, fizično aktivnost ter stopnjo kontrole nad lastno telesno težo. Zanimala jih je tudi vrsta in količina zaužite dietne prehrane (v času 24 ur) ter telesna samopodoba in predstava o idealni telesni postavi.

Čeprav je bil razpon v letih dokaj velik, se etnični skupini nista bistveno razlikovali v starosti. Povprečna starost je znašala 31,3 leta. Prav tako med skupinama ni bilo bistvenih razlik v družinskih prihodkih, več kot polovica anketirank (54,4%) je zaslužila manj kot 16.000 dolarjev na leto. Razlika med Afro- in Latinoameričankami je bila opazna v indeksu telesne mase, stopnji izobrazbe, družinskem statusu in rojstnem kraju. Latinoameričanke so v povprečju bile manj izobražene in slabše, oziroma manj asimilirane v ameriško kulturo. Večina črnk je bila samskih (63,8%), medtem, ko je bil pri Latinoameričankah večinski procent žensk poročenih (72,6%). Več kot polovica anketirank (55,6%) je izrazila, da ne izvaja fizičnih aktivnosti za zmanjšanje/vzdrževanje telesne teže, skoraj večina (98,4%) jih je zanimala, da bi kadarkoli sodelovala na organiziranih programih zmanjševanja telesne teže, 68,9 odstotka pa jih je izrazilo, da jim telesna postava ne predstavlja pomembne vloge pri samoocenjevanju. Črнке so imele v povprečju višji indeks telesne mase BMI=31,1 kot Latinoameričanke BMI=29,6 (v raziskavi so BMI klasificirali po naslednjem sistemu: BMI < 18,5 kg/m² – podhranjen, BMI ≥ 18,5 < 25 kg/m² – normalne telesne teže; BMI > 25 < 29,9 kg/m² – debel; BMI ≥ 30 kg/m² – zelo debel).

Latinoameričanke so v primerjavi s črnkami v času raziskave na dan zaužile več ogljikovih hidratov (55,41%), proteinov (15,76%), vlaknin (16,12%) ter alkohola (0,39%). Afroameričanke pa so v primerjavi z njimi zaužile 10,05 g več maščob. Čeprav se količina maščob, ki so jih v povprečju užile črнке, ne bistveno razlikuje od količine, zaužite pri drugi skupini, pa ta odstotek bistveno vpliva na celotno povprečno energetsko vrednost zaužite hrane pri Afroameričankah. Razlika v povprečni energetski vrednosti znaša kar 365,24 kcal, kar je mogoče interpretirati kot enega od glavnih vzrokov za pojav splošno večjega indeksa telesne teže pri Afroameričankah.

Razloge za povečan vnos maščob v skupini črnk, pa raziskovalci med drugim pripisujejo tudi dejstvu, da se potrošnja zdravju škodljive hitre prehrane intenzivno oglašuje prav na televizijskih kanalih, ki so vsebinsko naravnani na temnopolte gledalce. Prav tako so ponudniki hitre prehrane najpogosteje situirani prav v središčih primestnih območij, kjer živi večina črnske populacije.

Tabela 2: Količina in vrsta zaužitih snovi v vzorcu Afro- in Latinoameričank (Sanchez-Johnsen et al., 2004, str. 656)

	<i>Afroameričanke (n=270) Povprečna vrednost</i>	<i>Latinoameričanke (n=219) Povprečna vrednost</i>
Energetska vrednost (kcal)	1994,61	1629,37
Maščobe (g)	74,61	64,56
Ogljikovi hidrati (g)	226,74	247,16
Proteini (g)	66,27	69,44
Alkohol (g)	0,39	1,47
Vlaknine (g)	11,08	16,12
Maščobe (%)	36,25	30,00
Ogljikovi hidrati (%)	49,67	55,41
Proteini (%)	14,84	15,76
Alkohol (%)	0,16	0,39

Čeprav imajo Latinoameričanke v povprečju nižjo telesno težo kot Afroameričanke, so bolj nezadovoljne s svojim telesom ter zaznavajo svoje trenutno telesno podobo bolj debelo, kot je v resnici.

Tabela 3: Primerjava med telesno samopodobo pri Afro- in Latinoameričankah (Sanchez-Johnsen et al., 2004, str. 657)

	<i>Afroameričanke (n=271) Povprečna vrednost</i>	<i>Latinoameričanke (n=234) Povprečna vrednost</i>
1. Trenutna samopodoba	4,62	4,95
2. Telesni ideal	3,54	3,14
Razhajanje med 1. in 2.	1,09	1,80

Raziskava je prav tako prišla do ugotovitve, da so Latinoameričanke manj integrirane/asimilirane v ameriško kulturo kot Afroameričanke. Bolj so orientirane v tradicionalne prehranjevalne navade, ki vključujejo bistveno več vlaknin. Zaradi manjše stopnje akulturacije, so tako bolj zavarovane pred slabimi ameriški prehranjevalnimi navadami. Prav tradicionalni način v prehranjevalnih navadah pa naj bi bil tudi razlog za nižji odstotek zelo debelih v vzorcu Latinoameričank.

Raziskava je tako prišla do podobnih rezultatov, kot že prej omenjena raziskava o vplivu tradicionalnih vrednot ter medijev na telesno samopodobo azijskih Američank (Lau, Lum, Chronister, Forrest, 2006), ki nakazuje na obstoj povezave med tradicionalnimi vrednotami in telesnim nezadovoljstvom. Ženske, ki so bolj nagnjene k tradicionalnim vedenjskim vzorcem oziroma so manj asimilirane, so praviloma bolj nezadovoljne s svojim telesom.

Rezultati, ki potrjujejo razlike med etničnimi skupinami, pa niso specifične samo za ZDA, ampak naletimo nanje tudi drugod.

V sosednji Avstriji je bila narejena analiza, ki je ugotavljala prekomerno telesno težo in debelost pri deklicah migrantov, starih med 6. in 15. letom. V raziskavo so bile vključene deklice, ki so prihajale iz držav bivše Jugoslavije in Turčije; vzorec se je primerjal z avstrijskimi mladostnicami, živečimi na Dunaju. Podatke za raziskavo so zbirali pri starosti 6, 10 in 15 let.

Rezultati so pokazali, da je prekomerna telesna teža ter debelost bistveno pogostejša pri migrantkah v vseh starostnih skupinah. Najvišji odstotek tistih s prekomerno telesno težo je bil zaznan pri desetletnicah iz držav bivše Jugoslavije (35%), najnižji odstotek pa med 6 let starimi avstrijskimi deklicami (20%). Raziskava je potrdila, da prekomerna telesna teža v otroštvo, povečuje tudi stopnjo tveganja za debelost v kasnejših življenjskih obdobjih. Samo 64,8 odstotka avstrijskih deklic, ki so imele pri starosti 6 let prekomerno telesno težo, je imelo prekomerno telesno težo tudi pri starosti 15 let. Med priseljenkami pa je bilo takšnih, ki so prekomerno telesno težo obdržale vse do starosti 15 let, 72 odstotkov Turkinj ter 78,3 odstotka deklet iz republik bivše Jugoslavije (Kirchengast, 2006).

2.2. Etnična/rasna pripadnost kot (zgolj) eden od dejavnikov vpliva

Nasprotno pa drugi sklop raziskav dokazuje, da vpliv etnične/rasne pripadnosti na telesno samopodobo, težo telesa, motnje hranjenja *ni relevanten* oziroma je vzrok za razlike treba iskati (še) v drugih demografskih dejavnikih.

Raziskovalci so analizirali specifične razlike glede na: etnično/rasno pripadnost, spol, starost, indeks telesne mase ter stopnjo izobrazbe v odnosu do odvisnih spremenljivk: nezadovoljstvo s svojim telesom, privlačno žensko in moško telesno postavo, sprejemljivo žensko postavo ter oceno ženske telesne oblike, od zelo vitke do zelo debele.

Ugotovitve prvega sklopa raziskav kažejo na to, da če pri analizi rezultatov upoštevamo le etnično/rasno pripadnost, so razlike glede na rasne skupine zelo jasno razvidne. Pri ženskih anketirankah je tako pripadnost določeni manjšini vplivala na njihovo oceno o privlačni, trenutni in idealni telesni postavi, rasne razlike pa so bile opazne tudi pri moških (Neumark-Sztainer et al., 2002; Mayville, Katz, Gipson, Cabral, 1999 idr.).

V primeru, ko pa pri analizi rezultatov poleg rasne pripadnosti upoštevamo tudi druge neodvisne variable, torej starost, izobrazbo ter indeks telesne mase, pa etnično/rasni vpliv ni več tako močan. V analizah, pri katerih so raziskovalci ugotavljali vpliv različnih demografskih dejavnikov na telesno (samo)podobo, so se značilnosti, povezane s pripadnostjo isti etnično/rasni skupini, nekoliko bolj eksplicitno izrazile pri ženskem kot moškem vzorcu. V ženskem vzorcu so na primer bile belke tiste, ki so si bile dokaj enotne, da so moškim bolj všeč zelo vitke ženske ($F = 3.8$; $p = 0.01$). Azijatke so za zelo suho žensko postavo (podhranjeno) izbrale nekoliko debelejšo kot črнке ($F = 3.2$; $p = 0.02$), Azijatke pa so poročale tudi o nekoliko manjšem nezadovoljstvu z lastnim telesom glede na druge etnično/rasne skupine ($F = 2.9$; $p = 0.04$). To pa so bile tudi edine izstopajoče etnično/rasne razlike, ki so se pri analiziranju različnih demografskih variabel pojavile v ženskem vzorcu. Raziskava je prišla do ugotovitve, da sicer obstajajo določene etnično/rasne značilnosti glede zaznavanja lastnega telesa, telesne teže in doživljanja telesne samopodobe, vendar so bolj kot etnično/rasna pripadnost pomembni dejavniki: telesna teža, starost ter socialno-ekonomski status (Cachelin, Rebeck, Chung, Pelayo, 2002). Ta raziskava v primerjavi z raziskavami iz prejšnjega sklopa, zavrača hipotezo o obstoju neposrednega etničnega/ rasnega vpliva na telesno težo ter zaznavanje lastnega telesa. Večina etničnih razlik o telesni podobi in zaznavanju privlačnega in sprejemljivega ženskega telesa izgine ali pa postane manj izrazitih, če poleg etnične pripadnosti upoštevamo tudi druge demografske dejavnike, kot so starost, izobrazba, indeks telesne mase, socialni status.

O podobnih rezultatih poroča tudi analiza, ki je proučevala korelacijo med telesno težo, zadovoljstvom s telesnim videzom ter stopnjo samospoštovanja pri pripadnicah bele in črne rase, ki so izvajale intenzivno dieto (Caldvell, 1997). Raziskovalci so na podlagi rezultatov ugotovili, da je mogoče večje zadovoljstvo z lastnim telesom ter večjo stopnjo samospoštovanja pri Afroameričankah prej pripisali vplivom socialnega statusa kot pa rasni/etnični pripadnosti.

Raziskava, ki sta jo izvedli Snooks ter Hall med različnimi etnično/rasnimi skupinami Američank srednjega razreda, je prav tako postavila vpliv socialnega statusa na odnos do lastnega telesa, telesne samopodobe ter samospoštovanja pred vpliv etnične/rasne pripadnosti (Snooks, Hall, 2002).

Analiza, ki je proučevala vzroke za specifično zaznavanje lastnega telesa kot bolj ali manj vitkega, je prav tako potrdila, da je vpliv indeksa telesne mase na posameznikovo doživljanje podobe lastnega telesa bistveno bolj relevanten kot pa posameznikova etnična/rasna pripadnost (Mossaver, Rahmani, Ferris, Allen, 1996).

Vpliv drugih demografskih dejavnikov (starost, telesna teža, socialno-ekonomski status, izobrazba) pred etnično/rasno pripadnostjo na telesno samopodobo je potrdilo še več raziskav (Swami, Tovee, 2005; Safir, Flaisher-Kellner, Rosenmann, 2005). Raziskave, ki so poleg rasne/etnične pripadnosti analizirale še vpliv drugih demografskih dejavnikov, niso naletele na izrazite etnične/rasne razlike pri pojasnjevanju telesne samopodobe ter teže telesa.

Zanimiva je tudi razlaga vpliva stopnje družbene asimilacije kot enega od dejavnikov razvoja specifičnih značilnosti znotraj neke manjšinske etnične/rasne skupine. Raziskave so namreč potrdile, da tudi stopnja akulturacije vpliva na oblikovanje lepotnega telesnega ideala, in sicer, daljši kot je čas izpostavljenosti manjšine zahodnim idealom ter zahodnemu načinu življenja, manj opazne so razlike med manjšinsko in matično družbo (Ball, Kenardy, 2002; Anderson-Fye, Becker, 2003).

Zanimiva je študija, narejena v Avstraliji med mlajšimi ženskimi priseljenkami, različnih etničnih pripadnosti in tistimi, rojenimi v Avstraliji. Raziskava je ugotavljala odnos med etnično pripadnostjo ter stopnjo tveganja motenj hranjenja. Rezultati analize so pokazali razlike glede stopnje ogroženosti med različnimi etničnimi skupinami, med drugim pa so pokazali tudi, da dlje, kot so priseljenke živele v Avstraliji, bolj so se njihove vrednote in pogledi ujemali s tistimi, ki so jih imele ženske, rojene v Avstraliji. Večja kot je bila stopnja asimilacije neke etnične skupine z večinsko populacijo, večje je bilo tudi ujemanje v sistemu vrednot in življenjskega stila (Ball, Kenardy, 2002).

Raziskava, ki so jo leta 2005 izvedli v ZDA med mehiškimi priseljenkami, da bi ugotovili, kakšen je vpliv starosti, telesne teže, socialno-ekonomskega statusa in stopnje akulturacije na telesno samopodobo ter stopnjo sprejemljivosti in tolerance do različnih ženskih postav glede na telesno težo od zelo vitke do zelo debele (Cachelin, Monreal, Juarez, 2005).

Raziskava je vključevala 276 mehiških priseljenk iz Los Angelesa s povprečno starostjo 28 let. Starostni razpon anketirank je bil med 18. in 52. letom s 27,0 povprečnim indeksom telesne mase – BMI. Večina anketirank je imela opravljeno srednjo šolo.

Stopnjo akulturacije so raziskovalci merili s preizkušeno metodologijo za merjenje stopnje kulturne asimilacije mehiških Američanov, poimenovano ARS-MA-II. Metoda vključuje merjenje različnih kulturnih variabel: uporabo jezika, etnično identiteto in klasifikacijo, kulturno dediščino in etnične norme ter medetnične interakcije. Variable so ugotavljale stopnjo nagnjenosti anketirank k zahodnjaški, angleški kulturi oziroma k etnično prvotnejši mehiški kulturi. Vprašalnik je temeljil na Likartovi 5 – stopenjski lestvici, pri kateri je 1 predstavljal najnižji /nikoli/, 5 pa najvišji koeficient (zelo pogosto ali vedno). Srednja stopnja akulturacije za izbrani vzorec je znašala 2,5 (pri čemer je 1 najnižja in 5 najvišja stopnja akulturacije). Stopnjo 1, to je najnižjo stopnjo akulturacije, je doseglo 18 odstotkov anketirank, stopnjo 2 – 32 odstotkov anketirank, stopnjo 3 – 35 odstotkov, stopnjo 4 – 12 odstotkov in stopnjo 5 – 1,5 odstotkov; 1,5 odstotkov je bilo neznanih.

Pri ocenjevanju telesne postave so raziskovalci uporabili že preizkušen model devet stopenjske lestvice ocenjevanja telesne postave glede na težo, ki so si sledile od zelo vitke (1) do zelo debele (9).

Anketiranke so morale razvrstiti risbe devetih ženskih telesnih silhuet glede na: "tvoja trenutna telesna postava", "postava, ki si jo najbolj želiš – idealna", "najbolj vitka postava, ki se ti še zdi primerna za tvoje telo – realna", "postava, za katero misliš, da je najbolj privlačna", "ženska postava, ki bi jo mehiški Američani (moški spol) na splošno označili kot najbolj privlačno", "postava, ki prikazuje žensko z nezadostno težo", "postava, ki prikazuje normalno telesno težo", "postava, ki prikazuje debelo žensko", "postava, ki prikazuje predebelo/zelo debelo žensko", "najbolj vitka postava, ki se ti še zdi sprejemljiva za žensko", "najbolj vitka ženska postava, ki bi jo mehiški Američani (moški) označili za še sprejemljivo", "najbolj debela postava, ki se ti še zdi sprejemljiva za žensko" ter "najbolj debela ženska postava, ki bi jo mehiški Američani (moški) označili za še sprejemljivo". V raziskavi so analizirali vpliv neodvisnih spremenljivk: starost, indeks telesne mase anketirank, socialno-ekonomski status in stopnjo akulturacije v odnosu do odvisnih spremenljivk: telesna samopodoba in percepcija telesne postave.

Rezultati so pokazali na obstoj interakcije med starostjo in telesno težo. Razlike v telesni teži so vplivale tudi na zadovoljstvo z lastnim telesom, na predstavo o idealni postavi, o realni postavi in najbolj vitki postavi, ki se je anketirankam še zdela sprejemljiva. V primerjavi med ženskami z normalno in preveliko telesno težo so tiste s preveliko telesno težo, izrazile več nezadovoljstva s svojim telesom, njihova idealna in realna telesna postava, pa je bila obilnejša kot pri ženskah z normalno telesno težo. Zelo debele ženske so prav tako kot debele izrazile največjo stopnjo nezadovoljstva s svojo postavo; za idealno, realno, najbolj privlačno in najvitkejšo, še sprejemljivo postavo pa so zelo debele, glede na ostali dve skupini anketirank, izbrale najbolj debele.

Starost in telesna teža anketirank sta vplivali tudi na izbrano najvitkejšo žensko postavo, ki jo po mnenju anketirank nasprotni spol ocenjuje za še sprejemljivo. Za anketiranke z normalno telesno težo se velikost te postave povečuje z leti, za zelo debele ženske pa se ta telesna postava z leti manjša, postaja vitkejša. Na izbor najbolj debele postave, še sprejemljive za nasprotni spol, pa je precej vplivala tudi stopnja akulturacije. Tiste s stopnjo akulturacije 1 (najnižjo stopnjo akulturacije) so ocenile bistveno debelejšo postavo za še sprejemljivo za nasprotni spol kot tiste, ki so dosegle višjo stopnjo akulturacije. Tiste, ki so se uvrstile v 4. in 5. stopnjo akulturacije, pa so za najdebelejšo postavo, še sprejemljivo za mehiške Američane (moške), izbrale najbolj vitko postavo glede na druge akulturacijske skupine. V primerjavi nagnjenosti k angleški ali mehiški kulturi so rezultati pokazali negativno korelacijo med nagnjenostjo k zahodnjaški angleški kulturi ter odvisnim variablami: idealna postava, realna postava, postava z nezadostno težo, predebela postava, najbolj vitka postava, ki se ti še zdi sprejemljiva za žensko, in najbolj debela postava, ki se ti še zdi sprejemljiva za žensko. Pozitivno korelacijo pa je bilo mogoče zaznati med nagnjenostjo k tradicionalni/primarni mehiški kulturi ter izboru debelejših telesnih postav.

Tabela 4: Korelacije med telesno samopodobo in zaznavanjem telesa (odvisni variabli) ter starostjo in telesno težo (neodvisni variabli) (Cachelin, Monreal, Juarez, 2005)

	Starost			Indeks telesne teže		
	18-28 (n=169)	29-39 (n=61)	40-52 (n=46)	Normalna (n=123)	Debela (n=83)	Zelo debela/ predebela (n=70)
Nezadovoljstvo s telesom	1,4	1,5	1,7	0,9	1,6	2,3
Idealna postava	3,0	3,1	3,4	2,8	3,1	3,6
Realna postava	3,1	3,4	3,4	2,8	3,3	4,0
Privlačna postava	3,0	3,0	3,2	2,9	3,0	3,4
Privlačna postava – za moške	3,4	3,6	4,1	3,5	3,5	3,8
Nezadostna teža	2,0	1,9	1,9	2,0	1,9	2,1
Normalna postava	4,0	4,0	3,9	4,0	4,0	4,0
Debela	5,5	5,5	6,0	5,6	5,5	5,8
Zelo debela/ predebela	7,2	7,3	7,5	7,3	7,1	4,7
Najvitkejša, še sprejemljiva	2,8	2,8	3,1	2,6	2,8	3,2
Najvitkejša, še sprejemljiva – za moške	3,1	3,4	3,5	3,2	3,2	3,5
Najdebelejša, še sprejemljiva	5,2	5,2	5,2	5,1	5,1	5,4
Najdebelejša, še sprejemljiva – za moške	5,0	5,6	5,1	5,2	5,0	5,3

Raziskava je pokazala na obstoj določenih korelacij glede stopnje akulturacije ter načinom zaznavanja lastnega telesa. Tiste anketiranke, ki so bile bolj zahodno orientirane (najbolj asimilirane), so izrazile večjo naklonjenost bolj vitkim telesnim postavam ter manjšo stopnjo tolerance do debelih oziroma zajetnejših postav ali obratno in so bolj nezadovoljne kot tiste, ki so bolj nagnjeni k mehiški kulturi (manj asimilirane). Te so bile bolj strpne do bolj debelih ženskih postav. Zanimiva je bila ugotovitev, da so ravno ženske, ki so nekako na srednji stopnji družbene akulturacije (ne pripadajo več popolnoma mehiški kulturi, vendar še vedno ne popolnoma asimilirane v zahodno ameriško družbo), najbolj nagnjene k pozitivnemu vrednotenju najbolj vitkih telesnih postav.

Ta ugotovitev se nekoliko razlikuje od ugotovitev prej navedenih raziskav (Sanchez-Johnsen et al., 2004; Lau, Lum, Chronister, Forrest, 2006 idr.), ki potrjujejo obstoj pozitivne korelacije med tradicionalnim vrednotam oziroma manjšo stopnjo družbene akulturacije etnične/rasne manjšine in večjim telesnim nezadovoljstvom. Vendar pa raziskava o vplivu tradicionalnih vrednot ter medijev na telesno samopodobo azijskih Američank (Lau, Lum, Chronister, Forrest, 2006) hkrati potrjuje tudi obstoj korelacije med višjo stopnjo akulturacije in večjim nezadovoljstvom s svojim telesom.

Tabela 5: Korelacije med telesno samopodobo in zaznavanjem telesa (odvisni variabli) ter socialno-ekonomskim statusom ter stopnjo akulturacije (neodvisni variabli) (Cachelin, Monreal, Juarez, 2005)

	Socialno-ekonomski status†				Stopnja akulturacije			
	1 in 2 (n= 51)	3 (n=94)	4 (n=71)	5 (n=60)	1 (n=49)	2 (n=89)	3 (n=97)	4 in 5 (n=37)
Nezadovoljstvo s telesom	1,3	1,5	1,4	1,6	1,4	1,4	1,5	1,5
Idealna postava	3,0	3,1	3,0	3,3	3,3	3,1	3,0	3,0
Realna postava	3,1	3,1	3,1	3,7	3,5	3,2	3,1	3,1
Privlačna postava	2,9	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,0	3,0
Privlačna postava – za moške	3,5	3,7	3,5	3,6	3,6	3,4	3,6	3,7
Nezadostna teža	1,8	2,0	2,0	2,1	2,2	2,0	1,8	2,0
Normalna postava	4,1	3,9	4,1	4,0	4,1	4,0	4,1	3,9
Debela	5,3	5,6	5,5	5,9	6,1	5,5	5,5	5,4
Zelo debela/ predebela	7,3	7,1	7,3	7,6	7,4	7,3	7,3	7,2
Najvitkejša, še sprejemljiva	2,5	2,9	2,8	3,0	3,0	2,9	2,8	2,6
Najvitkejša, še sprejemljiva – za moške	3,1	3,5	3,2	3,3	3,2	3,2	3,2	3,5
Najdebelejša, še sprejemljiva	5,1	5,1	5,2	5,3	5,4	5,2	5,1	5,0
Najdebelejša, še sprejemljiva – za moške	5,1	5,2	5,2	5,1	5,6	4,9	5,3	5,1

† Socialni status je bil izračunan na podlagi ugotovljene izobrazbe in poklica po Hollingsheadovem dvofaktorskem indeksu socialnega položaja (Hollingshead, Redlich, 1958). Socialno-ekonomski status je bil v raziskavi opredeljen od 1 do 5 (1 – najvišji socialni status in 5 – najnižji socialni status).

Socialno-ekonomski status v raziskavi ni kazal posebnih korelacij v odnosu do zaznavanja in doživljanja lastnega telesa.

Pri tej raziskavi je treba poudariti, da gre za odkrivanje razlik znotraj neke specifične etnične manjšine (glede na stopnjo akulturacije) in ne za primerjanje raznolikosti med posameznimi etničnimi skupinami ali, kot je to najpogostejše, za ugotavljanje razlik med manjšinsko in večinsko etnično/rasno skupino. Raziskava torej nakazuje na dejstvo, da razlike glede dojemanja lastnega telesa, ki jih prvi sklop raziskav pripisuje pripadnosti določeni etnični/rasni manjšini, ob upoštevanju različnih dejavnikov (npr. stopnja akulturacije) obstajajo tudi znotraj manjšinskih skupin.

3. Razprava

Članek predstavlja pregled in analizo raziskav, ki so bile v zadnjem času opravljene v ZDA, o vplivu, ki jo ima etnična/rasna pripadnost na telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu ter telesno težo. Splošno gledano, govorimo o dveh glavnih vzorcih raziskav. Prvi sklop raziskav zagovarja etnično/rasni vpliv na pojmovanje in doživljanje lastnega telesa, drugi sklop raziskav pa dokazuje, da so razlike v telesni teži, telesni (samo)podobi in predstavah o idealnem telesu posledica različnih demografskih dejavnikov.

Debelost je v ZDA dokaj pogosta prav med pripadniki etničnih/rasnih manjšin (predvsem pri ženskah) (Pike et al., 2001). S tem fenomenom so se ukvarjale številne analize. Raziskave, ki so proučevale vpliv etnične pripadnosti na telesno podobo in težo, so na eni strani potrdile obstoj pozitivne koleracije med variablama, analize, ki pa so poleg manjšinske pripadnosti upoštevale še druge demografske variable, so neposredni vpliv etnične/rasne pripadnosti na telesno samopodobo, telesne ideale ter samopodobo zanižale, večji pomen so pripisale socialno – demografskim dejavnikom.

Raziskave drugega sklopa, ki so poleg etničnega vpliva analizirale še vpliv drugih demografskih dejavnikov na telesno (samo)podobo, so kot najmočnejše dejavnike vpliva postavile socialno-ekonomski status (Caldvell, 1997; Snooks, Hall, 2002), indeks telesne teže (Mossaver, Rahmani, Ferris, Allen, 1996; Cachelin, Monreal, Juarez, 2005) ter stopnjo akulturacije (Ball, Kenardy, 2002; Anderson-Fye, Becker, 2003; Cachelin, Monreal, Juarez, 2005). Navedeni dejavniki so v raziskavah bistveno bolj vplivali na percepcijo in doživljanje lastnega telesa in telesne ideale kot pa pripadnost etnični/rasni skupini.

Ravno zaradi spremljanja in analiziranja večjega števila neodvisnih demografskih variabel (spol, starost, telesna teža, socialno-ekonomski status, stopnja akulturacije) pri ugotavljanju določenih vzorcev vedenja, telesnih idealov in telesne samopodobe raziskave drugega sklopa ponujajo večjo reprezentativnost in s tem

tudi večjo objektivnost kot raziskave, ki so v koleraciji s telesno težo, telesnim idealom in telesno (samo)podobo upoštevali le rasno/etnično pripadnost. Analiza večjega števila potencialnih dejavnikov vsekakor pripomore k večji verodostojnosti in prepričljivosti ugotovljenih rezultatov raziskav.

Kljub vsemu pa je še vedno tako v prvem kot v drugem sklopu raziskav mogoče izpostaviti pomanjkljivosti glede obsega potencialnih dejavnikov, ki bi lahko teoretično vplivali na outpute, pa v raziskavi niso bili upoštevani. V raziskavah so bili povzeti le določeni potencialni dejavniki, od etnične/rasne raznolikosti, izobrazbe, spola, starosti, teže telesa, socialnega statusa do družbene asimilacije in akulturacije manjšin v matično družbo. Raziskave, na primer, niso upoštevale intenzitete vpliva izpostavljenosti množičnim medijem na posameznikovo telesno samopodobo. Mediji imajo namreč zelo velik vpliv na človekovo percepcijo lastnega telesa, sprejemljive telesne postavbe in ideale ter motnje hranjenja (Vandereycken, 2006; Engeln-Maddox, 2006).

Vpliv medijskih lepotnih telesnih idealov na posameznikovo samopodobo je še posebej močan v obdobju adolescence. Čeprav je kar nekaj omenjenih raziskav za reprezentativni vzorec izbralo mladostnike, te raziskave, vpliva medijev na samopodobo in telesno težo, ne upoštevajo.

Pri večini raziskav iz prvega sklopa je prav tako mogoče izpostaviti očitek, da raziskovalci niso upoštevali raznolikosti, ki se pojavljajo znotraj samih etničnih skupin. Raziskava, ki jo je izvedel Cachelin in sod. (2005), je zelo nazorno pokazala na dejstvo, da z upoštevanjem razlik glede socialnega statusa in stopnje akulturacije znotraj posamezne etnične/rasne skupine pridemo do rezultatov, ki kažejo na to, da socialni status in stopnja akulturacije bolj vplivata na posameznikovo telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu ter telesno težo kot njegova etnična/rasna pripadnost.

To, kar so številne raziskave interpretirale kot različnost med posameznimi etničnimi/rasnimi skupinami (Ducan, Al-Nakeeb, Nevill, 2004; Neumark-Sztainer et al., 2002; Mayville, Katz, Gipson, Cabral, 1999; Adams et al., 2000), je lahko posledica variabel, kot so starost, indeks telesne mase, stopnje akulturacije ter socialno-ekonomskega statusa, ki se pojavljajo znotraj iste etnično/rasne skupine.

Pri obeh skupinah raziskav se pojavlja tudi problem vzorčenja. Vzorci izbrane populacije, sodelujoče v procesu raziskav, se zdijo zgolj na videz reprezentativni, ob podrobnejši analizi pa se pokaže, da vzorca ni mogoče enostavno posplošiti na celotno populacijo neke izbrane skupine.

Problem vzorčenja je lahko tudi eden od vzrokov nekonsistentnosti med posameznimi raziskavami s prvega in drugega sklopa raziskav. Tako na primer, (lahko) obstaja razlika med dvema vzorcema, ki hkrati proučujeta določene variable v vedenju Latinoameričanov. Tukaj ne gre spregledati dejstva, da je pojem "Latinoameričan" zelo širok in da vključuje zelo različne etnične skupine s svojimi posebnostmi (španski priseljenci, Mehičani, drugi priseljenci iz Latinske Amerike, potomci

ameriških staroselcev – Indijancev). Zato sta vzorca, ki hkrati proučujeta splošne/obče družbene posebnosti Latinoameričanov v osnovi lahko zelo različna in posledično seveda tudi nekonsistentna. Razlike pa seveda nastajajo tudi znotraj takšnega, le na videz homogenega, vzorca.

Da je lepota družbeni konstrukt, to dejstvo ne zanika niti prvi niti drugi sklop raziskav. Družbeni konstrukt je tudi naše telo. Kateri pa so tisti temeljni družbeno-demografski dejavniki/konstruktorji, ki vplivajo na obliko telesa, posameznikovo zadovoljstvo z lastnim telesom, njegove predstave o idealni postavi, ostaja še vedno nedorečeno. Vsekakor so na področju ugotavljanja korelacije med etnično/rasno pripadnostjo ter njenim vplivom na telesno samopodobo, predstavo o idealnem telesu ter telesno težo potrebne nadaljnje analize in raziskave. Predvsem bi bilo treba v raziskave zajeti kar največ potencialnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na posameznike in njihove predstave o telesu in telesnih idealih. Pri tem je treba upoštevati tako izsledke prvega kot tudi drugega sklopa raziskav.

Eden od glavnih razlogov za ugotavljanje korelacije med etnično/rasno pripadnostjo in njenim vplivom na telesno (samo)podobo, telesno težo in telesne ideale je v reševanju problematike, ki je povezana s prekomerno telesno težo, motnjami hranjenja in frustracijami zaradi nerealnih telesnih idealov, sploh pri mlajših generacijah. Poznavanje razlik med posameznimi etnično/rasnimi skupinami je osnova za učinkovitejšo in uspešnejšo reševanje problemov na tem področju. Poznavanje vzrokov, zakaj, na primer, obstaja tako velik odstotek žensk s prekomerno telesno težo med pripadnicami Afroameričank, je ključen podatek za kvalitetno pomoč pri razvijanju novih programov, ki bodo pomagali tej skupini ljudi za doseganje zdrave kvalitete življenja.

Vpliv etnične/rasne pripadnosti ter drugih demografskih dejavnikov na telesno (samo)podobo, telesno težo in telesne ideale na poseben način prispeva k družbeni raznolikosti in barvitosti, poznavanje teh specifičnosti posameznih skupin pa je osnova za reševanje določenih zdravstvenih, psihičnih in socialnih problemov in anomalij, ki se pojavljajo pri določeni etnični/rasni skupini.

LITERATURA

1. Adams K. et al.: A Study of Body Weight Concerns and Weight Control Practices of 4th and 7th Grade Adolescents, *Ethnicity and Health*, 5, št. 1/2000, str. 79-94.
2. Ball, K.; Kenardy, J.: Body Weight, Body Image and Eating Behaviours – Relationships with Ethnicity and Acculturation in a Community Sample of Young Australian Women, *Eating Behaviors*, 3, št. 3/2002, str. 205-216.
3. Barnett, H.L.; Keel, P.K.; Conoscenti, L.M.: Body type Preferences in Asian and Caucasian College Students, *Sex Role*, 45, št. 11-12/2001, str. 867-878.
4. Cachelin, F.M.; Monreal, T.K.; Juarez, L.C.: Body image and size perceptions of Mexican American women. *Body Image*, 3, št. 1/2006, str. 67-75.

5. Cachelin, F.M.; Rebeck, R.M.; Chung, G.H.; Pelayo, E.: Does Ethnicity Influence Body-Size Preference? A Comparison of Body Image and Body Size, *Obesity Research*, 10, št. 3/1996, str. 158-166.
6. Caldwell, M.B.; Brownell, K.D.; Wilfley, D.E.: Relationship of Weight, body dissatisfaction, and self-esteem in African-American and female dieters, *Int J Eat Disord*, 22, 1997, str. 127-130.
7. Duncan, M.; Al-Nekeeb, Y.; Nevill, A.M.: Body Esteem and Body fat in British School children, *Body Image*, 1, 2004, str. 311-315.
8. Engeln-Maddox, R.: Buying a Beauty Standard or Dreaming of a New Life? Expectations associated with Media Ideals, *Psychology of Women Quarterly*, 30, št. 3/2006, str. 258-266.
9. Franko, D. Lion; Striegel-Moore, R.H.: The role of body dissatisfaction as risk factor for depression in adolescent girls – Are the differences Black and White? *Journal of Psychosomatic Research*, 53, št. 5/2002, str. 975-983.
10. Gluck, M.E.; Geliebter, A.: Racial/Ethnic Differences in Body Image and Eating Behaviors, *Eating Behaviors*, 3, št. 2/2002, str. 143-151.
11. Johnson, W.G.; Rohan, K.J.; Kirk, A.A.: Prevalence and Correlates of Binge Eating in White and African American Adolescents, *Eating Behaviours*, 3, št. 2/2002, str. 179-189.
12. Kirchengast, S.: Obesity Among Female Adolescents in Vienna, Austria – The Impact of Childhood Weight Status and Ethnicity, *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 113, št. 10/2006, str. 1188-1194.
13. Lau, A.S.M.; Lum, S.K.; Chronister, K.M.; Forrest, L.: Asian American College Women's Body Image: A Pilot Study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, št. 2/2006, str. 259-274.
14. Mayville, S.; Katz, R.C.; Gipson, M.T.; Cabral, K.: Assessing the Prevalence of Body Dysmorphic Disorder in an Ethnically Diverse Group of Adolescents, *Journal of Child and Family Studies*, 8, št. 3/1999, str. 357-362.
15. Molloy, B.L.; Harzberger, S.D.: Body Image and Self-Esteem: A Comparison of African-American and Caucasian Women, *Sex Roles*, 38, št. 7-8/1998, str. 631-643.
16. Mossaver-Rahmani, Y.; Peltz, G.H.; Ferris, A.M.; Allen, L.H.: Determinants of Body Size Perceptions and Dieting Behavior in a Multiethnic Group of Hospital Staff Women, *Journal of the American Dietetic Association*, 96, št. 3/1996, str. 252-256.
17. Neumark-Sztainer, D. et al.: Ethnic/racial differences in weight – related concerns and behaviors among adolescent girls and boys – Findings from Project EAT, *Journal of Psychosomatic Research*, 53, št. 5/2002, str. 963-974.
18. Pike, K.M.; Dohm, F.M.; Striegel-Moore, R.H.; Wilfley, D.E.; Fairburn, C.G.: A Comparison of Black and White Women With Binge Eating Disorder, *American Psychiatric Association*, 158, 2001, str. 1455-1460.
19. Robinson, T.N. et al.: Ethnicity and Body Dissatisfaction: Are Hispanic and Asian girls at increased Risk for Eating Disorders?, *Journal of Adolescent Health*, 19, št. 6/1996, str. 384-393.
20. Safir, M.; Flaisher-Kellner, S.; Rosenmann, A.: When Gender Differences Surpass Cultural Differences in Personal Satisfaction with Body Shape in Israeli College Students, *Sex Roles*, 52, št. 5-6/2005, str. 369-378.
21. Sanchez-Johansen, L.A.P. et al.: Ethnic Differences in Correlates of Obesity Between Latin American and Black Women, *Obesity Research*, 12, št. 4/2004, str. 652-660.
22. Snooks, M.K.; Hall, S.K.: Relationship of Body Size, Body Image and Self-Esteem in African American, European American and Mexican American Middle – Class Women. *Health Care For Women International*, 23, št. 5/2002, str. 460-466.

23. Stevens, J.; Kumanyika, S.K.; Keil, J.E.: Attitudes toward Body Size and Dieting: Differences between Elderly Black and White Women, *American Journal of Public Health*, 84, št. 8/1994, str. 1322-1325.
24. Swami, V.; Tovee, M.J.: Female physical attractiveness in Britain and Malaysia: A cross-cultural study. *Body Image*, 2, 2005, str.115-128.
25. Vandereycken, W.: Media Influences and Body Dissatisfaction in Young Women. *Eating Disorders Review*, 17, št. 2/2006, str. 7-17.

Simon Dragšič

Učenje tujega jezika v prvi triadi

Strokovni članek

UDK 373.3:81'243=111

DESKRIPTORI: učenje in poučevanje angleščine kot drugega tujega jezika, predšolsko obdobje, prva triada osnovnošolskega izobraževanja, konvergentna pedagogika

POVZETEK – Vemo, da je bilo veliko napisanega in rečenega o pomenu tujega jezika že v predšolskem obdobju. Otroci so v tem življenjskem obdobju kot gobe, ki srkajo vsakršno znanje, ki prihaja iz okolice. Kaj se zgodi v prvi triadi? Ali so še vedno pripravljeni na takšno doživetje? Ali učenja ne bodo sprejemali kot nekaj, kar jim postaja šolska obveza? Šole, ki tako prakso že uveljavljajo, na uvajanje tujega jezika v tem obdobju gledajo s pozitivne strani in so nad rezultati navdušeni.

Professional paper

UDC 373.3:81'243=111

DESCRIPTORS: learning and teaching English as a second foreign language, preschool period, first three years of primary schooling, convergent thinking and pedagogical strategies

ABSTRACT – Many words have been spoken and written regarding the importance of learning a foreign language in the preschool period. Children in this period are like a sponge and embrace and absorb all new knowledge in their near environment. What happens in the first three years of schooling? Are pupils still ready for such perception? Will they not accept the learning of a foreign language as a school obligation? The schools that are involved in such a practice and have already introduced a foreign language in the preschool period have a positive view and are very satisfied with the results.

Živimo v času povzpetništva. Sliši se negativno, a žal nas čas vse hitrejšega razvoja sili v nenehno prilagajanje, hitenje s časom in tekmovanje z okolico. To prinaša s seboj tudi posledice pri otrocih, ki nekako svojega otroštva sploh ne utegnejo izživeti, saj se že v njihovih rosnih letih prične izpolnjevanje želja staršev, ki iz njih želijo narediti genije, še preden dodobra odrastejo.

Po drugi strani pa je treba gledati na razvoj s pozitivne strani, saj nam na veliko načinov lajša življenje in iz sveta dela vas, v kateri smo vsi lahko povezani. S svetom komuniciramo preko svetovnega spleta v varnem udobju svojega naslanjača. In kako bi nam to uspelo, če ne bi obvladali svetovnega jezika, angleščine?

Z vedno bolj natrpanimi urniki in težkimi torbami je še najbolj prav, da "obremenimo" predšolske otroke in tiste v prvi triadi, ki šolo še jemljejo kot prijetno dolžnost. Zato pa mora tudi program učenja biti zastavljen na primeren način.

S. Napast (2002/03, str. 13) navaja, da so otroci, ki se učijo tujega jezika v verbalnem in neverbalnem izražanju pogosto boljši od svojim vrstnikom. Izkušnja in srečanje z dvema jezikoma namreč poveča njihove mentalne sposobnosti in fleksibilnost.

Lucija Čevnik (1978), profesorica sociologije in filozofije.

Naslov: Dobrova 8, 2370 Dravograd, SLO; Telefon: (+386) 041 383 747

E-mail: lucijac@yahoo.com

Dr. Andrej Fištravec (1957), docent na oddelku za sociologijo Filozofske fakultet v Mariboru.

Naslov: Zemljičeva 22a, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 051 398 252

E-mail: andrej.fistravec@uni-mb.si

O zgodnjem poučevanju tujega jezika se v zadnjih letih veliko govori, vselej s prizvokom pozitivnega vpliva na usvajanje prvin tudi v maternem jeziku. Pri učenju tujega jezika pa ni pomemben le jezikovni dejavnik, temveč tudi pridobivanje vedenj in znanj o drugih kulturah in navadah ter sprejemanje drugega od že vajenega.

Treba se je zavedati, da vnesti tuj jezik v neko okolje ne more biti nenačrtovano, temveč še kako premišljeno. A. Burns (2005) navaja ključna vprašanja, ki si jih moramo zastaviti pri vnašanju tujega jezika v drugo jezikovno skupnost:

- ☐ podobnosti in razlike med maternim in tujim jezikom,
- ☐ katerim govorcem je program namenjen,
- ☐ katere standarde je treba upoštevati,
- ☐ kakšni pristopi se bodo obnesli najboljše,
- ☐ katera besedila izbrati za ustrezno prezentacijo.

Kljub temu, da angleščina vedno bolj velja za globalni jezik, pa Burnsova (2005, str. 15) navaja, da je za angleške prakse ta implementacija v druga kulturna okolja še vedno v povojih.

Pred pripravo programov za učeče se, je treba izobraziti kader, ki bo z le-temi delal. Učenje predšolskih otrok in učencev prve triade je namreč zahtevna naloga, ki od učitelja terja ne samo strokovno znanje, temveč predvsem didaktično usposobljenost. Tak učitelj v prvi vrsti ni učitelj, temveč eden od staršev, tolažnik in nenazadnje tudi vzornik. Če nam uspe slednje, lahko govorimo, da je učenje tujega jezika v zgodnjem obdobju uspešno in bo dalo rezultate v prihodnosti.

Zanimiva se mi zdi trditev A. Hollidaya (2005), ki zagovarja idejo, da so učitelji, ki jim angleščina ni prvi tuji jezik, prav tako dobri kot naravni govorci, če ne celo boljši. Iz lastnih izkušenj vem, da so slovenski otroci izjemno dobri govorci katerega koli tujega jezika. Slovenščina je namreč jezik, ki omogoča fleksibilnost in prilagodljivost drugim jezikovnim področjem. Poleg tega Slovenci nenehno sledimo novim trendom poučevanja in se vselej trudimo najti tiste poti, ki otroku najbolj odpirajo kanale za vsrkavanje znanja.

Prav zato je opazen porast učenja v predšolskem obdobju in prvi triadi po konvergentni metodi, katerega avtorja sta Božena in Michael Wambach, ki sta s tega področja izdala tudi knjigo. Konvergenca SSKJ opisuje kot zmanjševanje razlik, ki delijo kaj enotnega, zblíževanje (SSKJ, 430). Konvergenca jezika je torej manjšanje razlik med dvema različnima jezikoma. Konvergentna metoda tako ni nič drugega kot učenje na način, ki ga otrok najlažje sprejema – pesem, zgodba, igra, ki vključuje otrokovo gibanje in ustvarjanje. S tem prenašamo lastnosti enega jezika v drugega na ravni nezavedanja.

Na ta način dosežemo:

- ☐ sposobnost poslušanja in odprtost,
- ☐ boljše poznavanje sebe in drugih,

- ☐ razvijanje intuicije in ustvarjalnosti,
- ☐ občutljivost za intonacijo, ritem,
- ☐ sposobnost globalne percepcije,
- ☐ sposobnost predvidevanja in postavljanja hipotez,
- ☐ sposobnost prilagajanja novim okoliščinam in socialnim vlogam, ki jih bo otrok sprejemal kasneje v življenju (Zupanc Stojanovič).

M. Selič na svoji spletni strani (www.cool-mija.net) jasneje oriše slovenski projekt konvergentne pedagogike v Sloveniji, ki se izvaja že petnajst let.

Uvajanje tujega jezika po konvergentni pedagogiki se je začelo kot akcijsko raziskovanje v obdobju 1996-2000 v sodelovanju med Ministrstvom RS za šolstvo in šport, centrom CIAVER iz Belgije (Centre International Audio-Visuel D'Études et de Recherches) in Zavodom RS za šolstvo ter se izvajalo na treh ljubljanskih osnovnih šolah.

Projekt je sodil med novejša poskuse obravnave zgodnejšega učenja tujih jezikov. Sklepna evalvacija, opravljena po štirih letih zgodnjega učenja tujega jezika, je pokazala, da:

- ☐ je kakovost pouka in učenja višja kot v razredih temeljnega programa konvergentne pedagogike brez tujega jezika,
- ☐ so se vedenja in stališča učiteljev pozitivno spremenila,
- ☐ so rezultati maternega jezika boljši kot v drugih razredih,
- ☐ je hitrejši čustveno-socialni in kognitivni razvoj učencev povečal zanimanje staršev za šolo, nov način opismenjevanja pa je imel velik odmev v ožjem in širšem okolju,
- ☐ je pouk zgodnejšega učenja tujega jezika po konvergentni pedagogiki omogočil harmonično učenje in spodbujal uspešen učenčev razvoj,
- ☐ se učne strategije iz maternega prenašajo na tuji jezik, ki navaja učenca, da je bolj pozoren na kakovost maternega jezika.

Slovenska šola je pripravljena in usposobljena za poučevanje najmlajših generacij, dovezetnih za hiter razvoj in spremembe, ki kličejo po novih znanjih. Učne metode, ki jih uporabljamo pri zgodnjem poučevanju tujega jezika, v tem primeru angleščine, pripomorejo k lažjemu in hitrejšemu usvajanju, saj temeljijo na temeljnih prvinah pridobivanja maternega jezika: ponavljanje materine pesmi ali zgodbe ter iger sovrstnikov.

Učenje tujega jezika na začetni stopnji namreč temelji na reprodukciji slišane skozi govorni kanal. Na enak način se vsak malček nauči svojega maternega jezika.

Brisanje meja med jezikoma (slovenskim in angleškim v tem primeru) je možno le tako, da otroci jezik pridobivajo skozi svet igranja in spontanega ponavljanja brez poznavanja jezikovnih in metajezikovnih zakonitosti.

Otrokom je v prvi triadi učenje še igra. Naj nam ta služi kot prijeten pripomoček pri usvajanju višjih ciljev – znanja.

LITERATURA

1. Burns, A.: Teaching English from a Global Perspective, Tesol, Washington, 2005.
2. Holliday, A.: The Struggle to Teach English as an International Language, OUP, New York, 2005.
3. Napast, S.: Čas za angleščino v vrtcu, Educa, 11, št. 4/2002/03, str. 13-16.
4. Pečjak, S.: Z igro razvijamo komunikacijske spretnosti učencev, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1996.
5. Selič, M.: <http://www.cool-mija.net>.
6. Slovar slovenskega knjižnega jezika, DZS, Ljubljana, 1995.
7. Wambach, M.B.: Drugačna šola: Konvergentna pedagogika v osnovni šoli, DZS, Ljubljana 2006.
8. Zupanc Stojanovič, K.: <http://www.v-hcandersen.lj.edus.si/Programi/konvergentna.htm>.

Katarina Pucelj

Novi mediji in razvoj študija na daljavo

Strokovni članek

UDK 37.004.738.5

DESKRIPTORI: študij na daljavo, izobraževanje, učenje, znanje, novi mediji

POVZETEK – Avtorica poudarja vlogo in pomen znanja, ki ga pridobi posameznik kot rezultat učnega procesa in izkušenj. Ugotavlja, da oblika izobraževanja, kot je študij na daljavo, zagotovo prispeva k večji kakovosti učenja in vodi k razvoju inovativne, dinamične in na znanju temelječe družbe. Z znanjem posameznik obvladuje spremembe, rešuje probleme in tudi ustvarja novo znanje. Tradicionalne učne prakse se soočajo z novimi okoliščinami, pojavljajo se nove, moderne tehnologije, ki omogočajo hitro in kvalitetno implementacijo znanja. Središče učnega procesa pri študiju na daljavo je učenec, ne pa učitelj ali izobraževalna ustanova. Glavni cilj študija na daljavo je povečati kvaliteto življenja ljudi, njihovo konkurenčnost na trgu delovne sile in zagotoviti večjo gospodarsko rast. Intelktualni kapital je tisti, ki predstavlja največji kapital vsake družbe, in znanje je tisti ključni dejavnik uspeha vseh, ki se tega zavedajo. Fleksibilnost, odprtost in pripravljenost ljudi slediti novim informacijskim rešitvam oblikujejo primerno okolje za razvijanje in odločitev posameznika za študij na daljavo.

Professional paper

UDC 37.004.738.5

DESCRIPTORS: distance learning, education, learning, knowledge, new media

ABSTRACT – The author of this article wants to emphasize the role and importance of knowledge acquired by the individual as a result of a learning process and experiences. She establishes that a form of education such as distance learning contributes to a higher quality of learning and leads to the growth of a more innovative, dynamic society based on knowledge. The individual uses knowledge to cope with changes, solve problems and create new knowledge. Traditional learning practices are confronted with new circumstances and new and modern technologies which enable fast and quality implementation of knowledge are being developed. The centre of a learning process in distance learning is the student, not the teacher or the educational institution. The main goal of distance learning is to increase the quality of peoples' lives, their competitive position in the labour market and to ensure a higher economic growth. Intellectual capital is the highest capital of each society and knowledge is the key factor of success of everybody who is aware of this. Flexibility, openness and willingness of people to follow new informational solutions form a favourable environment in which the individual can develop and chose in favour of distance learning.

1. Uvod

Ena od značilnosti sodobne družbe, ne glede na to, ali jo imenujemo postmoderna, informacijska, globalna ali virtualna, je njena reflektivnost. Ta je rezultat dejstva, da se družbene prakse neprestano spreminjajo in se preverjajo v luči prihajajočih informacij o sedanjih praksah, ki na novo oblikujejo njeno podobo. V vseh kulturnih in družbenih praksah se dogodki posodablajo z vidika potekajočega razvoja – obdobje modernosti izvaja revizijo z vseh vidikov človeškega življenja. Ker

je družba reflektivna – znanje, ki ga ljudje pridobivajo, pa ni povsem nedvoumno – so posamezniki, ki se permanentno učijo, na tekočem z novostmi.

Skozi življenje se srečujemo s spremembami in napredkom, ki posegajo na vsa področja našega delovanja. Nobena izjema pri tem ni izobraževanje. Spremembe lahko opazimo tako pri učenju kot tudi pri poučevanju. Korenite spremembe v samem svetovnem gospodarstvu in družbi, ki smo jim priča zadnja leta, je mogoče primerjati samo s spremembami v času industrijske revolucije. Razlika pa je v vzrokih in hitrosti sprememb. Napredek v razvoju informacijske tehnologije in komunikacij s povečevanjem znanja je, skupaj z uveljavljanjem kriterijev globalnega trga, eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki oblikujejo sodobno družbo, družbo znanja in novih sodobnih tehnologij. V tej družbi je posameznik fleksibilen, prilagodljiv, kreativen, inovativen, uporablja tehnologijo, pridobiva znanje, je pripravljen na uvajanje in upravljanje s stalnimi spremembami in na tako imenovano vseživljenjsko učenje.

Ko govorimo o učenju, je pomembno, da nimamo v mislih samo tistega, ki smo ga bili deležni v formalnih institucijah. Dejansko se posameznik uči ves čas svojega življenja, v različnih okoliščinah, pod različnimi pogoji. Z vsakim novim doživetjem postanemo bogatejši za novo izkušnjo, iz katere poskušamo izluščiti bistvo, si nekaj zapomniti, se naučiti in morda ne ponoviti ene in iste napake. Učenje torej poteka skozi vse življenje. Obstaja sicer povezanost med pojmom učenje in izobraževanje, vendar je učenje širši pojem kot izobraževanje. Posledica oziroma rezultat omenjenih dveh pojmov pa je seveda znanje, ki postaja vedno bolj pomemben element v današnji družbi.

Izobraževanje je nenehen proces bogatenja znanja in spretnosti ter hkrati – morda celo v prvi vrsti – tudi izjemno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki, skupinami in narodi (Delors, 1996, str. 14). Izobraževanje je osrednjega pomena v razvoju in rasti posameznika in skupnosti. Njegove čudovite lastnosti so, da vsem omogoči razvoj vseh skritih in prikritih talentov, uresničevanje ustvarjalnih sposobnosti, omogoča tudi, da posameznik razvije odgovornost zase in za doseganje svojih zelenih ciljev (Delors, 1996). V procesu trajanja izobraževanja študent odkriva sebe, razvija svoje sposobnosti v odnosu do drugih, razširja in pridobiva temeljna znanja in spretnosti ter oblikuje svojo celotno osebnost. Izobraževanje je stvar, ki zadeva vse nas, je naša prihodnost, prihodnost posameznika in vse skupnosti, v kateri živimo. Izobraževanje se mora torej neprenehoma prilagajati spremembam družbe, ne da bi zanemarjalo prenos dosežkov temeljnih znanj in sadov človeških izkušenj (Delors, 1996, str. 22). Izobraževanje ni več samo temeljna človekova pravica, temveč postaja vse bolj temeljna človekova potreba. Vedno več posameznikov se vključuje v nove in nove procese izobraževanja bodisi zaradi osebnega izpopolnjevanja bodisi zaradi zahtev delovnega mesta.

Izobraževanje pogosto namerno ali nenamerno pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote. Izobraževanje torej označuje dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja in moralnih vrednot ter razumevanju vseh področij življenja.

Smoter izobraževanja je zagotoviti mladim in odraslim podlago za razumevanje tradicij in idej, ki vplivajo na družbo, v kateri živijo, v njihovo kulturo in druge kulture ter naravne zakone, in da bi si pridobili jezikovne in druge spretnosti, ki so potrebne za sporazumevanje (Jelenc, 1991, str. 17).

Andrilović, zagrebški psiholog, ki se je veliko ukvarjal z izobraževanjem odraslih, ugotavlja, da je najmočnejši motiv odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, želja po napredovanju v delovni organizaciji ali širše – želja po izboljšanju družbenega statusa; gre jim bodisi za boljše delovno mesto ali pa za večji ugled in vpliv. Mnogi pa se vključujejo v izobraževanje tudi zato, da bi si razširili obzorje, da bi razvili svoje zmožnosti in osebnostno napredovali (Marentič Požarnik, 1980, str. 101).

Nove tehnologije izobraževanja na daljavo omogočajo izobraževanje tudi družbenim skupinam, ki so bile do sedaj v neenakopravnem položaju, kot na primer invalidom ali posameznikom iz socialno šibkih okolij, ter tako ustvarjajo pogoje za preprečevanje socialne delitve na zmagovalce in poražence.

Srečujemo se z vzgojo za multikulturnost, za globalizacijsko družbo. Pojavljata se dva fenomena, na eni strani pretočnost znanja in na drugi premičnost znanja. Posameznik je središče, je fokus dogajanja. Izjemno hitro lahko napreduje po horizontalnih in vertikalnih poteh. Posameznik z znanjem je torej tisti, ki ima konkurenčno prednost. V času tako imenovane informacijske družbe, ko se dogajajo hitre spremembe in so te edina stalnica, je tehnološki vpliv v organizaciji in nanjo silno pomemben. Za prilagajanje tem spremembam vedno bolj potrebujemo nova znanja in ne le znanja, ki so bila pridobljena v formalnem izobraževanju in s časom zastarajo. Potreba po vseživljenjskem učenju in izobraževanju postaja nujna (Berce, 2005, str. 154). Kot že rečeno, so torej ena izmed najpomembnejših stalnic danes ravno tiste spremembe, ki narekujejo nenehno potrebo po učenju in pridobivanju vedno novega znanja (Berce, 2005).

Potrebe po znanju danes presegajo čisto vse meje, učiti se je treba na vsakem koraku. Le tisti, ki do skrajnosti izkoristijo svoje sposobnosti, se dokoplje do novih rezultatov, novih znanj. Vendar pa za doseganje dobrih učnih rezultatov ne zadostajo samo primerne sposobnosti, temveč je tu izrednega pomena motivacija, ki pomaga racionalno izkoristiti čas in sredstva za izobraževanje. Pomembno je, da se je človek pripravljen potruditi, da je za doseg določenega cilja ustrezno motiviran. Kako, kdaj in v kolikšni meri bo posameznik našel pot do znanja, pa je povsem individualna odločitev, v veliki meri odvisna od že zgoraj omenjene posameznikove motivacije, le-ta pa od njegovih potreb. V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega (na primer storilnostne motivacije) in značilnosti učne situacije (na primer načina učiteljevega poučevanja in spodbujanja, zanimivosti snovi in podobno) (Marentič Požarnik, 1980, str. 83).

Znanje kot rezultat procesa učenja je nekakšna gibljiva celota izkušenj, vrednot, relevantnih informacij in strokovnih vpogledov v določeno področje, ki nam omogoča ocenjevanje in razvijanje novih izkušenj in znanj. Lahko ga obravnavamo kot predmet oziroma stvar, ki jo je treba hraniti in premešati, ali kot proces vedenja in delovanja posameznikov in skupin.

Ena zaposlitev in en poklic za vse življenje sta stvar preteklosti. Ljudje se soočamo s potrebo po znanju, ki nam skupaj z usposobljenostjo, da samostojno vplivamo na svojo prihodnost, edino zagotavlja osebni razvoj in s tem tudi delo. Hiter razvoj prinaša s seboj spremembe in s tem nenehno potrebo po izobraževanju in prilagajanju. Brez novih osvojenih znanj in veščin ni mogoče ohranjati zaposlitve, učinkovito voditi uspešnih podjetij, lokalnih skupnosti, države, razvijati odnosa s kupci, širiti ponudbe in nenazadnje aktivno sodelovati o lastni in skupni prihodnosti.

Danes vsak, ki ne želi životariti nekje na obrobju in zavreči tisočeri možnosti, ki jih daje življenje, ve, da mora vlagati v svoje znanje. Čeprav zveni obrabljeno, je znanje v resnici bogastvo, ki ima to čudovito lastnost, da ni v lasti izbrancev, nekaj podedovanega, temveč se ponuja vsem. Kdor ga je pripravljen pridobiti, je nagrajen, kdor se ni pripravljen zanj potruditi, si zapre številna vrata (Klemenčič, 2004, str. 9). Pridobivanje znanja ni nikoli končan proces in vsakršna izkušnja ga lahko obogati.

Vizija družbe 21. stoletja po Druckerju (1993) so tri glavne karakteristike: znanje, globalizacija, konkurenca. Kar zadeva znanje, je splošno sprejeto mnenje oziroma dejstvo, da je družba 21. stoletja družba znanja. Po Druckerju (1993) osnovni ekonomski resurs v tej družbi ni ne kapital ne delo oziroma delovna sila, temveč znanje, pri čemer je treba ločiti družbo znanja od danes vse pogostejše prepletajočega se termina informacijska družba. V prvem primeru gre za znanje, ki je vezano na subjektivno raven človeškega zadovoljevanja osebnih potreb, medtem ko gre v drugem primeru za informacijo, ki pa je vezana na globalizacijski aspekt in je predvsem komunikološko orodje ali material, s katerim lahko posameznik zadovolji potrebo po znanju. Družba znanja je torej logičen razvoj informacijske družbe, zato bo družba 21. stoletja okarakterizirana kot doba intelektualnih kreacij.

Učenje postaja način življenja vse številnejših ljudi (Klemenčič, 2004). Ob bok terminu učenje pogosto postavljamo pojem poučevanja, med katerima je včasih težko potegniti mejo, ki bi ju ločila. Učenje je nekakšne vrste psihološka kategorija, po drugi strani pa v današnjem času dobiva vedno večji pomen prav zaradi družbenega in tehnološkega napredka, kot tudi zaradi spremenjenega pojmovanja in izvajanja vzgoje in izobraževanja. Marentič Požarnikova (1980) pravi, da tako kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vznemirljivosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Ta naj ne bi bila niti prenizka (taka vodi v mlahavost in zaspanost) niti previsoka, kot je na primer ob skrajnem čustvenem

razburjenju (razni efekti – groza, jeza in podobno). To je splošen pogoj, da do učenja sploh pride.

Učenje, kot ga proučuje psihologija, ni le pridobivanje znanj, spretnosti in navad, ampak je pojem z mnogo širšim obsegom. Učenje nam pomeni vsako progresivno spreminjanje posameznika pod vplivom izkušenj (Marentič Požarnik, 1980, str. 7). Psihologija ga torej opredeljuje kot spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj z razmeroma trajnim učinkom. Ne zajema le šolskega učenja in poklicnega usposabljanja, temveč mnogo več – tudi nastajanje čustev, pridobivanje interesov in stališč ter tudi oblikovanje zaznav (Musek, Pečjak, 1997, str. 138). Kot rečeno, gre torej za vpliv spajanja posameznika z okoljem in ne le za vpliv notranjih procesov biološkega odrasčanja in rasti organizma. Posameznik se skozi življenjske faze nauči govoriti, pisati, hoditi, reševati bolj ali manj težavne situacije, komunicirati z okolico, uveljavljati svoj jaz v družbi, ljubiti sebe, družino, prijatelje, naravo in konec koncev deželo, v kateri odrasča. Pri vsakem učenju je potrebna določena stopnja fiziološke zrelosti ali sodelovanja, kar je še posebej izpostavljeno pri zgodnjih oblikah učenja. Obenem pa so izredno velikega pomena vplivi okolja, ki jih posameznik aktivno sprejema, predeluje, se nanje odziva in s tem posledično spreminja sebe in družbeno okolje, v katerem je prisoten. Psihologi so v procesih proučevanja skušali razložiti termin učenja, in sicer na osnovi raznih teoretičnih modelov, do katerih so se v veliki meri dokopali z eksperimentiranjem na živalih ali v laboratorijih. Obstaja pa še druga možnost, in sicer poskušati analizirati čimbolj različne situacije, pri katerih pride do učenja, in ugotoviti, kateri pogoji so vsakokrat potrebni (Marentič Požarnik, 1980).

Vendar pa sta za učno uspešnost pomembna tako okolje, ki človeka obdaja, kot tudi tisto okolje, ki dejansko učinkuje na posameznika. Slednje je dosti bolj subjektivno obarvano, odvisno od posameznika, od njegovih izkušenj, vedenj in osebnih praks. Pomembno se je zavedati dejstva, da študent ni le pasiven produkt okoliščin, temveč aktivno sodeluje in s svojo osebnostjo vpliva na starše in učitelje, obenem pa si sam izbira vplive, ki nanj delujejo. Menim, da gre za nekakšno medsebojno vplivanje, ki je izredno značilno za proces učenja. Seveda pa se je treba na pot učenja podati tako, da dosežemo dobre rezultate, ob čimbolj racionalnem in ekonomičnem trošenju časa in energije.

2. Novi mediji – drugačen način izobraževanja

Sodobna družba, ki se kiti z atributom informacijska, prisega na nujnost in učinkovitost uporabe novih medijev na skorajda vseh področjih človekovega delovanja. Novi mediji so postali sinonim za nove možnosti, inovativnost se pogosto enači z uporabo in razvojem informacijskokomunikacijske tehnologije.

Ta družba je spremenila posameznika, življenje in okolje, v katerem živimo. Priča smo izredno naglemu razvoju novih komunikacijskih struktur, pojavom novih medijev, med katere uvrščamo računalniško posredovano komuniciranje, katere predstavnik je internet, pa tudi spremembam v načinu življenja posameznika (Cergol, 2003). Z novimi mediji vstopa človeštvo v stoletje univerzalne komunikacije. Ti mediji močno vplivajo na oblikovanje jutrišnje družbe, ki ravno zaradi njih ne bo več ustrezala nobenemu modelu iz preteklosti. Najnovejše, najbolj ažurne informacije so pogosto dosegljive takoj vsakomur in kjerkoli po svetu (Delors, 1996).

Novi mediji omogočajo enostaven, hiter in cenovno sprejemljiv dostop do informacij. Sodobna družba s tem ponovno nudi vsem ljudem enake možnosti uživati sadove in jih ustvarjati, tudi v tem trenutku še neizobraženim, nezaposlenim, socialno šibkim, invalidom, manjšinam in drugim skupinam. Seveda pa je treba za njihov razvoj in vključevanje najprej zagotoviti enostaven in cenovno primeren dostop do znanj in veščin. Spremenili so se tudi mediji, ki nas obdajajo in iz katerih črpamo možnosti za delovanje v vsakdanjem življenju. Klasični množični mediji, med katere štejemo tisk, radio, televizijo, knjižno založništvo, filmsko in glasbeno industrijo (Škerlep, 1998), se radikalno razlikujejo od novih množičnih medijev, med katere sodita internet in svetovni splet. Slednji bodo v prihodnjih desetletjih v našem življenju imeli še večjo vlogo, kot jo imata danes telefon in televizija (glej Škerlep, 1998, str. 52).

Kot je že zgoraj omenjeno, pod terminom novi mediji razumemo nove tehnologije, namenjene shranjevanju, posredovanju in obdelavi informacij in so dostopne širši javnosti. Na prvem, najvidnejšem mestu, je danes prav gotovo internet in neštete možnosti, ki so povezane z njegovo uporabo. Z uporabo novih tehnologij dobijo nove vloge tako učitelji kot učenci, vendar je učenje še vedno socialni proces. Pojavlja pa se vprašanje, ali vodi učenje, pri katerem se učenec sooča z novimi sodobnimi mediji, v socialno izolacijo in osamo.

Wakounig (2000, str. 15) pravi, da če skušamo to pojmovanje s pedagoškega vidika prenesti na vprašanje uporabe novih medijev, potem morajo učne situacije zadostiti določenim zahtevam:

- izhodiščno vprašanje mora biti kompleksno,
- brez avtentične situacije ni mogoče ustvariti smiselnih realnih povezav,
- dana mora biti možnost multiplih perspektiv,
- dana mora biti možnost za lastno artikulacijo in refleksijo,
- učenje je del socialne izmenjave.

Predvsem je pomembna zadnja zahteva in vsekakor se strinjam z avtorjem, ki trdi, da računalnik ne more nadomestiti šole oziroma pouka, temveč ga je treba integrirati v različne oblike komunikacije in kooperacije kot del socialnega učenja (Wakounig, 2000, str. 15).

Tehnologija sicer lahko veliko prispeva h kvaliteti pouka, vendar ne more nadomestiti vzgoje, pouka ali učitelja. Z njeno uporabo lahko več pridobimo, če jo uporabljamo kot dodatek drugim didaktičnim metodam poučevanja. Poudariti želim, da mora biti predvsem smiselno uporabljena, da razvije svoje prednosti. Velikokrat slišimo, da je ekspanzija medijev dramatično spremenila socialne odnose in človeške oblike komuniciranja ter da ni več normalnih naravnih možnosti za človekov razvoj. Wakounig kot odgovor na to izpostavi medijske tehnologe, ki menijo, da so umetna, od računalnikov krmiljena bitja zanesljivejša in boljša kot človek (Wakounig, 2000).

Z razvojem novih tehnologij in novih medijev so nastale nove izobraževalne tehnologije, ki so približale elektronsko obliko učnih gradiv in odprto učenje širšemu krogu, tudi bolj zahtevnih uporabnikov. Zaradi svobode časa in kraja uporabe gradiv je omogočen prilagodljiv urnik in hitrost dela. Tradicionalen način podajanja znanja preko klasičnih izobraževalnih institucij in v prisotnosti predavatelja tako postopoma zamenjuje nova oblika študija, ki se vedno bolj uveljavlja tudi v slovenskem prostoru. Gre za študij na daljavo, ki se je razvil skupaj z razvojem in uporabo novih tehnologij. Mnogi imajo pomisleke glede tovrstne izobraževalne prakse, ker menijo, da se izgubi osebni stik, da ni prostora za čustva. Salmonova pa je mnenja, da je pomembno vnesti čustva, ker jih tehnološka oprema pač nima. "Če mislite, da v izobraževanju na daljavo ni čustev, se motite. Iz elektronskih sporočil svojih študentov lahko razberem njihovo veselje, žalost, jezo, razočaranje in osebno rast. Podobno, kot da bi jih opazovala v živo." (Salmon, v Rižnar, 2003)

Živimo v času, ko se na vsakem koraku srečujemo z novimi in novimi informacijami. Živimo pa tudi v času hitrega vzpona medijev, ki te informacije prenašajo: televizijo, radio in tisk jemljemo kot danost, z veliko hitrostjo pa se tem medijev pridružujejo še drugi (internet, CD, DVD, interaktivna TV...). Nekateri izmed slednjih celo prednjačijo. Hitro se nam zastavi vprašanje, kakšno vlogo imajo ti mediji na izobraževalni proces. Vemo, da lahko poleg učbenika uporabimo še kakšen drug medij.

2.1. Uporaba računalnika

Vsi, ki se v svojih študijah podrobneje poglobljajo v razvoj uporabe računalnika v izobraževanju, ugotavljajo, da sta na razvoj uporabe sodobnega novega medija v izobraževanju odločilno vplivala predvsem dva dejavnika:

- programirani pouk skupaj s tako imenovanimi stroji za učenje,
- hitri razvoj in izpopolnjevanje računalniške oziroma informacijske tehnologije.

Nekateri avtorji pravijo, da sodi začetek uporabe računalnika v izobraževanju v petdeseta leta prejšnjega stoletja, drugi gledajo bistveno dlje v preteklost in začenjajo s Sokratom (razgovor: vprašanje – odgovor).

Gerlič (2000) našteje več reformnih poskusov na prelomu v 20. stoletje in eden najbolj pomembnih je Dalton plan. Njegovo bistvo je bil individualizirani pouk, osredotočen na učence, ki izhajajo iz njihovih različnih interesov, učnih zmognosti in delovnega tempa. Naslednji je Winnetka plan, še posebej neformalna šola, ki je dajala učiteljem več svobode pri poučevanju. Poleg omenjenih planov pa sta k razvoju programiranega pouka in uporabe računalnika v izobraževanju vplivali tudi dve šolsko reformni gibanji, in sicer Jeana plan in gibanje za novo šolo. Obe gibanji imata eno skupno izhodišče – to je kritika stare šole. Prizadevanja za novo šolo so bolj poudarjala upoštevanje posameznega učenca in njegovih individualnih posebnosti, saj bo šola le tako kos vse hitrejšemu razvoju znanosti.

Potrebno je torej večje upoštevanje učenčeve individualnosti, njegovih zanimanj, želja in posebnosti, poznavanja učencev in njihovega socialnega okolja, zavzemanje za bolj ustvarjalen, demokratičen položaj učenca pri pouku, za večje upoštevanje doživljanja, spontanega dela učencev, za socializacijsko vlogo šole, fleksibilnejše pojmovanje učnih načrtov, učnih vsebin, metod in oblik dela, organizacije in virov učenja...

Strmčnik navaja naslednjo pomembno značilnost programiranega pouka, da omogoča samoizobraževanje. Funkcijo posredovanja in utrjevanja določenega znanja prevzema računalnik in njegove pripadajoče komponente in programi (Strmčnik, v Gerlič, 2000).

Za programiran pouk pa sta značilni dve usmeritvi:

- ☐ behavioristična in
- ☐ kibernetika.

Pristaši prve so pojmovali učenje predvsem kot funkcijo človekovega prilagajanja (dražljaj – odziv). Poudarjali so diferencirano spodbujanje, kratki učni koraki, učenje s pomočjo vprašanj in odgovorov.

Pristaši kvantitativnega kibernetičnega obravnavanja programiranega pouka pa so zagovarjali avtomatizacijo učenja, modelirano učenje, upravljanje, vodenje in krmiljenje učenja, sistem zvez med predajnikom in sprejemnikom. Vse to je postala osnova za uporabo novih učnih sredstev in pripomočkov ter sodobnejših izobraževalnih tehnologij. S pomočjo teh predpostavk so poskušali prikazati nekatere slabosti tradicionalnega pouka, kot so premalo intenzivni tok informacij med učiteljem in učencem, težave učitelja, da bi evidentiral veliko število informacij, ki prihajajo od učencev, ter se nanje ustrezno in diferencirano odzival. Eden izmed pomembnejših elementov programiranega pouka je funkcija povratne informacije, zanemariti pa ne smemo niti vpliva učnih strojev.

Prvi stroj za prikazovanje programa je skonstruiral Pressy in ga imenoval stroj za avtomatizirano učenje in utrjevanje (a, b, c, d odgovori). Sledil je Skinner, ki je leta 1956 skonstruiral svoj učni stroj z linearnim programom, le-ta je omogočal podajanje nove snovi, preverjanje znanja in povratno informacijo o uspešnosti. Crowder je naredil korak naprej in učni stroj izpolnil tako, da je ob nepravilnem

odgovoru učenec dobil popravek in dodatno razlago. Ta je tudi imel večino zasnov poznejših sistemov računalniško podprtega izobraževanja (Gerlič, 2000).

2.2. Študij na daljavo

Študij na daljavo danes ni nikakršna novost. Njegove osnutke in prve zametke lahko po nekaterih virih iščemo že v osemnajstem stoletju, ko je razvoj poštnih storitev in tiskanih gradiv omogočil, da so se ljudje v oddaljenih krajih severne Amerike izobraževali samostojno, ne da bi jim bilo treba obiskovati klasične izobraževalne ustanove. Znanje, pridobljeno na tovrsten način, je imelo z ustreznimi spričevali tudi formalno veljavo. V večjem obsegu se je študij na daljavo začel pojavljati v drugi polovici devetnajstega stoletja z ustanavljanjem tako imenovanih dopisnih šol v ZDA, Nemčiji, na Švedskem in v Veliki Britaniji.

V prejšnjem stoletju je študij na daljavo dosegel prvi vrh v osemdesetih letih z ustanovitvijo Open University v Veliki Britaniji, ki so ji po uspešnih začetkih sledile odprte univerze na Nizozemskem, v Španiji, Nemčiji in na Portugalskem. Danes študira na teh ustanovah približno pol milijona odraslih. V zadnjem desetletju je napredek na področju informatike in telekomunikacij odprl študiju na daljavo nove razvojne možnosti. Proces širjenja in uveljavljanja študija na daljavo še dodatno spodbujajo nekateri demografski in družbeni trendi, kot so staranje prebivalstva v razvitem svetu, nove zahteve na trgu dela, uveljavljanje znanja kot osnovnega proizvodnega dejavnika v informacijskih družbah in drugo (Bregar, 1995).

Študij na daljavo se je zgodovinsko razvil s posebnim poudarkom na tistih ciljnih skupinah odraslih, ki se iz določenih objektivnih razlogov niso mogle udeleževati predavanj. To so bili zaposleni, ki so bili časovno ali prostorsko omejeni, ljudje s posebnimi potrebami (invalidi, bolniki), gospodinje z majhnimi otroki in podobno. Prva oblika študija na daljavo so bili dopisni tečaji, pri katerih so študenti po pošti prejeli lekcije, jih preštudirali, naredili preizkusne naloge in jih poslali v presojo in pogled svojemu mentorju. Tudi sami stiki in komunikacija študenta z mentorjem so potekali na daljavo, po dopisni poti, saj je mentor pregledal preizkusne naloge, napisal svoje mnenje, pripombe in komentarje ter nalogo vrnil študentu po pošti. Študent in mentor se pogosto osebno sploh nista srečala.

Pri razvoju študija na daljavo pri nas se odraža naša specifičnost, ki se zrcali predvsem v naši majhnosti, omejenih virih ter možnostih in želji po relativno visoki kvaliteti življenja. Le – ta pogosto narekuje spremenjene pristope od tistih, ki jih zasledimo v razvitejših, večjih deželah, s katerimi se običajno radi primerjamo. Skromnejše možnosti (majhno tržišče, razpoložljivi strokovnjaki in podobno) zahtevajo preudarnije odločitve. Po drugi strani pa, ker velikost ni kritična, lahko pogosto uporabimo preprostejše rešitve. V naših modelih mora posebno mesto zavzemati slovenščina ter naše kulturne in zgodovinske posebnosti.

Čeprav govorimo o organizirani informatizaciji našega šolstva že v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja, moramo priznati, da je informacijska tehnologija šele v devetdesetih letih dosegla raven, ki je primerna za širšo šolsko rabo. Ta ugotovitev sloni predvsem na moči sodobnih računalnikov z zadovoljivimi pomnilnimi kapacitetami, ki omogočajo uporabo multimedijskih pristopov in mrežnih povezav.

Ravno iz teh in drugih podobnih razlogov v Sloveniji težko govorimo o kakšni zgodovini študija na daljavo. Slovenija se ne more primerjati s tako bogato zgodovino, kot jo ima Velika Britanija, poleg te pa tudi ZDA, Avstralija in mnoge evropske države. Seveda pa se situacija in sam pomen študija na daljavo pri nas razvijata z veliko hitrostjo.

2.2.1. Vloga tutorja pri študiju na daljavo

Formalno je tutor visokošolski sodelavec fakultete, ki sodeluje pri izvajanju študijskega procesa študija na daljavo v študijskih centrih. Že v antičnem Rimu so imeli tutorje, osebe, ki so skrbele za svoje gojence, niso pa jih neposredno poučevale. Na srednjeveških univerzah so poznali funkcijo nekoga, ki je pomagal univerzitetnemu profesorju pri delu s študenti, bil je torej vezni člen med profesorjem in študenti, čeprav se ni imenoval tutor (Marentič Požarnik, Mihevc, 1997, str. 38).

V začetku so videli v študentskem tutorju (angl. peer tutor) nadomestnega učitelja v skladu z modelom prenašanja znanja od učitelja na tutorja in od tutorja na študenta. Pozneje se je izkazalo, da je interakcija med tutorjem in študentom kvalitativno različna od interakcije med učiteljem in študentom in ima drugačne prednosti in slabosti. Pozneje so ugotovili, da ne gre vedno za odnos med bolj in manj sposobnimi oziroma izkušenimi študenti in da v tovrstnih projektih nekaj pridobita oba – tutor in njegov varovanec (angl. tutor in tutee) (Marentič Požarnik, Mihevc, 1997, str. 38).

Tutorjeva naloga je v največji meri ta, da študentom pomaga in svetuje pri različnih vprašanjih, ki zadevajo vsebino predmeta. Obenem pa je tutor oseba, ki nudi psihološko oporo, ko jo študent potrebuje bodisi pri težavah vsebinske narave snovi pri predmetu, pri psiholoških težavah, ki zadevajo motivacijo za študij ali celo pri težavah, ki niso neposredno povezane s študijsko snovjo. Kot rečeno, ni pomembno le, da tutor dobro pozna svojo stroko in snov, imeti mora tudi določene osebnostne lastnosti, ki v študentu spodbudijo željo po znanju in izobraževanju. Tutor je za študente pomemben in dragocen zato, ker predstavlja možnost osebnega stika. Nekateri študenti te možnosti ne izkoristijo nikoli, spet drugi jo izkoristijo v največji možni meri. Čeprav se študenti zelo razlikujejo po tem, koliko dodatne pomoči tutorja potrebujejo, pa je pomembno že samo dejstvo, da se na nekoga kadarkoli lahko obrnejo. Dober tutor lahko odločilno vpliva na potek usvajanja učne snovi in hkrati na študentovo motiviranost za študij (Jelenc, 1995, str. 169). V določenem smislu je tutorstvo nadgradnja znanja, ki so ga študenti usvojili v smeri doseganja učnih ciljev (Jelenc, 1995, str. 172).

Študenti imajo zelo različna pričakovanja do tutorja. Nevezanost na vsakodnevne obveznosti v študijskem centru jim je dobrodošla, po drugi strani pa je družbena izolacija pri študiju in pomanjkanje stikov z drugimi študenti za marsikoga težko breme. Pomembno je, da tutor razume, da študenti zelo različno doživljajo osamljenost pri študiju. Ena izmed pomembnejših tutorjevih nalog, morda celo najpomembnejša, je seznaniti študente s cilji predmeta in z načinom dela pri predmetu. Za študente tovrstnega študija je izredno pomembno, da poznajo količino snovi, ki jo posamezen predmet zajema, da imajo predstav o tem, s kakšnim namenom se učijo določeno snov, ter da vedo, na kakšen način bodo preštudirali določeno snov.

Zaradi načina organizacije in izvajanja študija na daljavo v nekaterih primerih srečanje študentov z nosilcem predmeta ni mogoče, zato je zelo pomembno, da tutor natančno pozna način dela in obveznosti študentov, saj je ravno on tisti, na katerega se študenti študija na daljavo obračajo. Tutor mora imeti glede vseh izvedbenih in organizacijskih vprašanj natančno predstav in dovolj nazorna navodila za pripravo na izpit in za sam študij. Tutor seveda ni socialni delavec niti psiholog in ne more reševati študentovih osebnih težav, je pa tisti, čigar naloga je, da študentu zbujajo občutek, da ga kot mentor pri študiju podpira in mu s svojimi nasveti in prisotnostjo stoji ob strani.

Študent je pri osvajanju snovi in pri samem napredovanju glede znanja pri predmetu motivacijsko zelo odvisen od povratne informacije o tem, kako uspešen je pri študiju. To informacijo lahko dobi s pomočjo preizkusnih nalog z vprašanji in vajami iz študijskega gradiva, ki jih pregleda tutor. Ravno tako pa lahko to informacijo dobi na skupinskih srečanjih, kjer lahko utrdi svoje znanje s pomočjo dodatnih primerov, ki jih pripravi tutor. Obenem je zelo pomembno tudi, da ima ves čas študija kar se da dobro predstav o tem, kaj je že predelal in česa še ni.

V ZDA se pogosto dogaja, da tutorsko delo med drugim prevzamejo uspešni delavci iz podjetij, bolnišnic, sodišč, ki so strokovnjaki na določenem področju in imajo poleg tega še veselje do poučevanja in smisel za ravnanje z (odraslimi) študenti (Jelenc, 1995, str. 170). Prevladuje torej razmišljanje, da ljudje, ki so se uveljavili v svojih poklicih, lahko študentom nudijo veliko izkustvenega znanja z določenega področja predvsem zato, ker imajo poleg samega znanja obilo praktičnih izkušenj.

Kot rečeno, je torej tutor tisti, ki študentu nudi pomoč v zvezi s snovjo pri študiju na daljavo, obenem pa je pomembna tudi psihična opora študentu. Psihična opora zahteva poseben tutorjev posluš za študente, znati mora uporabiti posebne veščine, da pomiri nervozne študente. Zaradi osamljenosti, torej socialne izoliranosti, s katero se soočajo študentje na daljavo, se nervoza ali pomanjkanje samozavesti le še stopnjuje.

2.2.2. Fleksibilnost in primernost študija na daljavo

Posameznika v izobraževanje vodijo na eni strani njegove osebne želje in potrebe po nadaljnjem izobraževanju, kot je recimo dopolnjevanje lastnega znanja, na drugi strani pa so lahko tudi drugi dejavniki, kot na primer zahteve delovnega mesta. Študij na daljavo se je izkazal kot učinkovit način za povečanje dostopa do izobraževanja v večji meri in predvsem odraslih. Zaradi večje svobode kraja, časa in tempa študija pritegne v izobraževanje mnogo ljudi, ki se na drugačen način ne bi mogli izobraževati in nadgrajevati svojega znanja in izobrazbe.

Gre za ljudi, ki imajo delovne in družinske obveznosti, ki živijo v geografsko oddaljenih ali manj dostopnih krajih, ki so telesno prizadeti in podobno. Za odrasle, ki že delajo, predstavlja študij dodatno obremenitev poleg dela, torej so dvojno obremenjeni, vendar pa že imajo določene praktične izkušnje, ki jim lahko pridejo prav tudi pri disciplini pri študiranju. Študij na daljavo je izredno primeren tudi za invalide, ki bi jim sicer pot do šole, predavanj in nazaj pomenila nemalo navora ali celo popolno nezmožnost obiskovanja le-teh. V nekatere institucije študija na daljavo se lahko vpišejo tudi tisti brez ustrezne predhodne izobrazbe, na primer dokončane srednje šole, ki predstavlja pogoj za vključitev v tradicionalne oblike izobraževanja. Eden od pogosto izraženih ciljev pri ustanavljanju institucij študija na daljavo je namreč tudi demokratizacija dostopa do visokega izobraževanja. Zato se lahko v mnoge tovrstne institucije vključijo tisti, ki se v visoko izobraževanje v preteklosti niso mogli vključiti ali pa so izobraževanje opustili zaradi najrazličnejših razlogov neakademske narave (Jelenc, 1995, str. 171).

Študij na daljavo predstavlja tudi dodatno ponudbo za tiste študente, ki bi sicer lahko študirali v okviru tradicionalnih izobraževalnih institucij – pa se tja ne morejo vključiti zaradi najrazličnejših razlogov, na primer zaradi pomanjkanja vpisnih mest, neopravljenih sprejemnih izpitov za vpis v redni študij. Zanje je značilno pomanjkanje samozvesti in negotovost, glede na slabe izkušnje iz preteklosti, slabše delovne navade, pomanjkanje samodiscipline in manjša samostojnost pri študiju.

3. Sklep

Prepričana sem, da je znanje ključni dejavnik za doseganje kakršnegakoli uspeha. Posameznik s celo vrsto znanj in veščin je konkurenčen ter iskan kader na trgu delovne sile. Je nosilec blaginje družbe in ustvarjalec prihodnosti. Življenje od nas zahteva ogromno znanja, ki mu še zdaleč ni videti konca, obenem pa nam ponuja veliko zabave in veselja. Na žalost vsega naenkrat ne moremo imeti, saj je dan še vedno omejen s 24 urami in hkrati ne moremo biti na dveh mestih kljub še tako velikemu napredku znanosti. In ravno tu bi se dalo študij na daljavo izkoristiti.

Potovali bi med šolskim letom, snov pa bi enostavno ob zabavi nadomestili s pomočjo interneta in ustreznih gradiv, ki podpirajo študij na daljavo.

Razmišljanje v tej smeri zagotovo ni slabo, vendar nas čaka še dolga pot, preden bomo usvojili potrebno znanje in izkušnje, ki so potrebne za tako obliko dela. Izdelava učnih gradiv in virtualnih šol še zdaleč niso enostavne naloge. Poleg tega zahteva tako delo od uporabnikov določeno zrelost in odgovornost, ki pa je vsi niso sposobni pokazati. Prva stopnja učenja na daljavo, ki jo lahko najprej dosežemo, je študij na daljavo. Tu imamo namreč opravka z zrelejšo populacijo na eni strani in samimi strokovnjaki in sposobnimi ljudmi na drugi strani. Sčasoma bi lahko prenašali izkušnje na nižje ravni izobraževanja, če ne v celoti, pa vsaj deloma.

Razvoj sodobnih informacijskokomunikacijskih tehnologij, prednosti študija na daljavo, ki omogočajo fleksibilno odzivanje na spremenjen način dela in življenja, vse večja odprtost in pripravljenost ljudi slediti novim informacijskim rešitvam ter prepoznavnost in potrebnost koncepta vseživljenjskega učenja oblikujejo primerno okolje za izkušnjo s študijem na daljavo. Kljub mnogim prednostim, ki jih virtualni študij nudi, ter kljub sodobnim in učnemu okolju prilagojenim prijemom, posameznikova motivacija in kontinuirano sodelovanje predstavljata izziv, s katerim se ljudje soočamo ne le pri izvajanju študija na daljavo, temveč pri učenju in poučevanju nasploh.

LITERATURA

1. Berce, J. (2005): Značilnosti in vplivi uvajanja modernih tehnologij in organizacijskih pristopov v državni upravi. V: Stare, Metka, Bučar, Maja (ur.): Učinki informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 153-157.
2. Blažič, M., Starc, J. (2006): Učenje za znanje. Pedagoška obzorja, Didactica Slovenica, let. 21, št. 1, str. 20-33.
3. Bregar, L. (ur.) (1995): Študij na daljavo – nove priložnosti za izobraževanje. Distance Education: New educational opportunities. Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
4. Cergol, S. (2003): Participacija, komunikacija in kolaboracija v e-izobraževanju – ali novi mediji omogočajo optimalno in potencialno učinkovito učenje? Zbornik strokovne konference eIzobraževanje doživeti in izpeljati. Maribor, Slovenija, 3. in 4. november 2003, str. 107-118.
5. Delors, J. (et al.) (1996): Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
6. Gerlič, I. (2000): Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
7. Rižnar, P. (2003): Brez čustev ne gre. Šolski razgledi, št. 19, 6. december, str. 3.
8. Jelenc, Z. (1991): Terminologija izobraževanja odraslih. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
9. Klemenčič, S. (2004): Zakaj načrtovati izobraževanje in učenje? V: Velikonja, Marija (ur.): Osebnostno izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije, Ljubljana, str. 9-25.
10. Marentič Požarnik, B. (1980): Dejavniki in metode uspešnega učenja. Dopolnilna delavska univerza Univerzum, Ljubljana.

11. Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. (1997): Za uspešnejši začetek študija. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Ljubljana.
12. Škerlep, A. (1998): Model računalniško posredovane komunikacije: tehnološka matrica in praktična raba v družbenem kontekstu. V: Vehovar (ur.) Internet v Sloveniji, projekt RIS, Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, str. 24-53.
13. Wakounig, V. (2000): Učenje z novimi mediji – perspektive vzgoje in pouka. Sodobna pedagogika, let. 51, št. 3, str. 10-21.

Anica Čepin

O poslušanju

Strokovni članek

UDK 373.2:612.85

DESKRIPTORJI: govorna komunikacija, poslušanje, razumevanje, urjenje

POVZETEK – Avtorica poroča o pomenu poslušanja v predšolskih ustanovah in v osnovni šoli. Ob tem opredeljuje govorno-poslušalsko komunikacijo ter izpostavi pomen poslušanja z razumevanjem in razvoj sposobnosti poslušanja. Na koncu poda tudi nekaj praktičnih vaj.

Professional paper

UDC 373.2:612.85

DESCRIPTORS: verbal communication, listening, understanding and training

ABSTRACT – The author of this article writes about the meaning of listening in pre-school institutions and in elementary school. At the same time, the author defines verbal-listening communication and emphasizes the meaning of listening with understanding and the development of listening ability. At the end of the article, there are some practical exercises.

V preteklosti je bila človekova komunikacija zelo odvisna od govora in poslušanja. Preden so iznašli tisk, je le malo ljudi znalo brati in pisati. Govorno-poslušalsko izročilo je bilo zelo pomembno, kar je seveda še danes.

Poslušanje je pomembna in pogosta jezikovna in komunikacijska človekova dejavnost. Kronološko človek najprej posluša, šele nato se nauči govoriti, brati in pisati. Posluša že dojenček v materinem telesu, ki se na zvok odzove z gibanjem. Raziskave, ki so proučevale fiziološke osnove poslušanja, govorijo o hierarhični povezanosti jezikovnih komunikacijskih sposobnosti. Za razumevanje procesov poslušanja je največ prispeval Wernick leta 1874. Ta je lokaliziral mesto v možganih, ki nadzoruje slušno razumevanje jezika. Njegovo delo je nadaljeval Nielsen, ki že govori o hierarhični povezanosti jezikovnih sposobnosti. Ugotovil je, da je bralni center le redko sposoben interpretirati pomen pisnega jezika, ne da bi ga povezal z razumevanjem govornega jezika.

Vse kaže na to, da sta slišanje in poslušanje temeljni sestavini, ki sta pomembni za vse druge jezikovnokomunikacijske sposobnosti. V vsakdanjem življenju veliko poslušamo. Poslušamo sosede, prijatelje, otroke... Večina ljudi raje govori kot posluša, saj je znano, da smo ljudje slabi poslušalci. Že znani psiholog C. Weaver je ugotovil, da večina ljudi ne želi poslušati, temveč govoriti.

Predšolski otroci se naučijo jezika s poslušanjem. Jezikovni razvoj otroka, katerega del je tudi poslušanje, je odvisen tudi od okolja, v katerem živi. Številne raziskave so pokazale, da je za otroka zelo pomemben stik z mamo ali s tisto osebo, s katero preživi večino prostega časa. Dobri poslušalci so bili tisti otroci, s katerimi

Katarina Pucelj (1982), univerzitetna diplomirana sociologinja, zaposlena na CATI d.o.o., trženjske, medijske, družbene raziskave in svetovanje.

Naslov: Vrhovo 34, 1433 Radeče, SLO; Telefon (+386) 040 554 373

E-mail: katarina.pucelj@cati.si

so se mame veliko ukvarjale. Te mame so bile mirne in potrpežljive, niso prekinjale otrok pri govorjenju. Otrokova sposobnost poslušanja je povezana z osebnostnimi lastnostmi človeka, ki je z otrokom preživel večino prostega časa. Raziskovalci so ugotovili, da se sposobnost poslušanja pri predšolskih otrocih oblikuje v glavnem s posnemanjem odraslih.

Za učence v osnovni šoli je poslušanje eden izmed načinov pridobivanja znanja. Poslušanje ima važen pomen v nižjih razredih, ko učenci še ne znajo brati. Analize v ZDA kažejo, da učenci preživijo več kot 60 odstotkov časa v šoli v eni izmed oblik govorno-poslušalske komunikacije. Delež učiteljevega govora je zelo velik. Učenci v osnovnih šolah veliko poslušajo. Med učnimi metodami prevladujejo metoda razgovora, razlaganja in demonstracije, med oblikami pa frontalni pouk. Raziskave kažejo, da so učenci močno izpostavljeni govorno-poslušalski komunikaciji. Pri pouku je preveč učiteljevega govora. Učenec se pojavi v vlogi govorca le takrat, ko to zahteva učitelj. Raven govorno-poslušalske komunikacije med učenci in učitelji je zelo nizka. Učitelji pogosto zastavljajo učencem le takšna vprašanja, ki zahtevajo le obnovo podatkov. Težjih vprašanj, ki od otrok zahtevajo razumevanje učne snovi, je premalo. Divergentnih vprašanj je premalo. Vse te ugotovitve nas vodijo k sklepu, da so učenci v naših šolah premalo miselno aktivni, posledica vsega pa je skromen učenčev govor.

Ob ugotovitvi nizke ravni govorno-poslušalske komunikacije pa nekateri menijo, da se mora kvaliteta pouka izboljšati. V predšolskih ustanovah in v nižjih razredih osnovne šole bi morali vso pozornost posvetiti poslušanju. Poslušanje z razumevanjem je najbolj pogosta poslušalčeva dejavnost. V učnem procesu je poslušanje z razumevanjem temeljna oblika poslušanja učencev, brez katere si le-ta ne more pridobiti znanja. Če učenec sporočilo razume, si ga lažje zapomni, ga poveže s svojimi izkušnjami ter ga vključi v svojo kognitivno strukturo – sporočilo postane njegova last, znanje.

Slišanje je fiziološki proces: zvok zaznamo, slišimo s kompliciranim slušnim aparatom. Slišanje je le pogoj za poslušanje. Težave s slišanjem ima približno 6 do 8 odstotkov učencev, s poslušanjem pa mnogo več. Dobro vemo, da tudi gluhe osebe "poslušajo" oziroma uspešno komunicirajo v govorno-poslušalski komunikaciji. Pomanjkanje sluha nadomestijo z drugimi čutili. Poslušanje je hotena dejavnost, sicer zvok za človeka nima nobenega pomena. Pri poslušanju je zelo pomembno, da si človek vsebino zapomni, jo analizira, jo poskuša razumeti, ovrednotiti ali ob njej uživati. Poslušanje je povezano s čustveno naravnanoostjo in motivacijo.

Poslušanje je proces, pri katerem človek slušnim dražljajem določi nek pomen. Poslušanje ni enovita človekova sposobnost. To je skupek človekovih spretnosti, navad in zmožnosti, ki so različne glede na situacijo, v kateri človek posluša. Raziskovalci ne mislijo enako o pomembnosti miselnih dejavnosti pri poslušanju. Njihova mnenja se razlikujejo glede na to, katere dejavnosti so specifične za poslušanje. Miselne dejavnosti, ki so važne pri poslušanju, so enako pomembne tudi pri branju.

Strukturalnih definicij poslušanja je veliko. S tem se je ukvarjal ameriški raziskovalec Kellog. Njegovo delo je nadaljevala S. Lundsteen. Njena definicija poslušanja se omejuje na poslušanje, ki zajema razumevanje govornega sporočila – znanje, razumevanje, analizo, sintezo, uporabo, vrednotenje. Wolvin in Coakleyeva predstavljata svoj model poslušanja, ki je sestavljen iz dveh delov. Prvi del predstavlja proces poslušanja, drugi pa povratno informacijo, za katero pa ni treba, da sledi vsakemu poslušanju.

Govorno-poslušalska komunikacija je uspešna takrat, ko je informacija, ki jo sprejme poslušalec, čim bolj podobna tisti, ki jo posreduje govorec. V procesu sporočanja pa nastopajo različne motnje. Te preprečujejo, da bi bilo prejet sporočilo podobno oddanemu. Pojavijo se lahko pri prejemanju in oddajanju sporočila. Motnje pri oddajanju sporočila so lahko zelo kompleksne. Nanašajo se na vsebino sporočila in na njeno posredovanje. Motnje v procesu sporočanja lahko ustvari govorec, ker ne upošteva lastnosti poslušalcev. Predavanja bere monotono, poslušalci imajo težave s poslušanjem. Tudi poslušalec lahko povzroči motnje. Nima ustreznega predznanja, ne obvlada jezika, ni dobro motiviran za poslušanje in podobno. Motnje pa so lahko tudi v prenosnih kanalih. Te so v veliki meri odvisne od tega, kdo ali kaj je posrednik sporočila. Te motnje so v okolju – šumi, vremenske in prostorske razmere, hrup...

V vsaki govorno-poslušalski komunikaciji pa jezik ni edino sredstvo sporočanja. Sporočilo oblikujejo različni mediji – paralingvistični, vidni, taktilni, tehnični in podobno.

Slišana sporočila so enostavna ali sestavljena. To je enostavna poved ali pa večstavčna poved. Razumevanje sporočila je odvisno od sporočila ter njegovih sestavin – vsebine, jezika, metodičnega oblikovanja.

Po vsebini so sporočila kognitivna ali emocionalna. Kognitivna sporočila vsebujejo podatke, ideje, opise, emocionalna pa so nabita s čustvi. Znanstvena razprava vsebuje pretežno kognitivne podatke, pesem pa vsebuje čustva. Lahko pa se zgodi, da kognitivno naravnana sporočila vsebujejo čustva ali pa nasprotno. Običajno je, da so kognitivna sporočila bolj zahtevna za poslušanje.

Na razumevanje sporočila vpliva tudi hitrost posredovanega sporočila ter število informacij. Pisna sporočila navadno vsebujejo več informacij. Te so prebralčevimi očmi in nanje se lahko vrača, kadar želi, hitrost sprejemanja si določa sam. Pri govorjenem sporočilu pa si mora poslušalec vse dobro zapomniti, hitrosti posedovanja informacij ne določa sam. Pri posredovanju govornih sporočil moramo biti zelo pazljivi, saj jih ne smemo posredovati preveč. Poslušalci, ki imajo skromen besedni zaklad in jezika ne obvladajo dobro, imajo težave s hitrostjo govora, s katero govorec posreduje sporočilo.

Prvi pogoj za poslušanje je fiziološke narave – slišanje. Kadar oseba ne sliši, tudi ne razume sporočila, pa čeprav ima na razpolago voljo, znanje jezika, pozornost, koncentracijo in drugo. Človek lahko delno kompenzira sluh z drugimi čutili.

Tudi gluhi in naglušni ljudje so v današnjem svetu lahko zelo uspešni, saj se izobražujejo na posebnih ustanovah. Fiziološko dejavnost slišanja lahko razdelimo na slušno zaznavo, ločevanje in analizo, slušni spomin in slušno zaporedje. Če ima otrok težavo s katerim od naštetih delov, je prizadeta njegova sposobnost poslušanja. Po svetu ima precej otrok težavo z ostrino sluha. Starši in učitelji bi morali biti pozorni na tiste otroke, ki govorijo preglasno ali pretiho, na tiste, ki ne slišijo normalnega govora ali pa imajo težave z izgovorjavo besed.

Najbolj pogosta dejavnost vsakega poslušalca je poslušanje z razumevanjem. To je v učnem procesu temeljna in prevladujoča oblika, brez katere si učenec ne more pridobiti znanja. Ko učenec govorno sporočilo razume, ga lahko ovrednoti in kritično oceni. Lahko ga poveže s svojimi izkušnjami. Učitelj lahko hitro preveri, kako je učenec razumel govorno sporočilo. O razumevanju govornega sporočila govorimo tedaj, ko se sprejeto ali slišano sporočilo čim bolj približa oddanemu sporočilu. Poslušanje z razumevanjem zahteva od poslušalca – učenca veliko različnih sposobnosti: zapomnitev učne vsebine in različnih podatkov, razlikovanje med pomembnimi in nepomembnimi dejstvi, zaporedje dogajanja, sledenje ustnim navodilom in podobno.

Kritični poslušalec si mora vse natančno zapomniti, to pa lahko stori le, če ima dovolj osnovnega znanja iz poslušanega predmeta. Vsako poslušanje pa je pogojeno še s pozornostjo, koncentracijo, jezikovnim znanjem, pripravljenostjo za poslušanje, predznanjem, z okoljem, v katerem živi poslušalec.

Posebej bi izpostavili nekatere cilje, ki so vezani na poslušalčeve sposobnosti. Učenec ali poslušalec si mora: natančno zapomniti pomembne podatke, zaporedje besed in misli, slediti ustnim navodilom, razumeti pomen besed, pomen besed v kontekstu, oblikovati enostavna vprašanja med poslušanjem ali po njem, na kratko obnoviti govorno sporočilo, izluščiti glavno idejo sporočil, pri poslušanju ugotoviti posledice pomembnih dejstev, slediti razvoju dogajanja, povezati govorno sporočilo s prejšnjimi izkušnjami in znanjem, na osnovi poslušanja načrtovati novo dejavnost.

Doživljajsko poslušanje je individualen proces, na katerega močno vplivajo čustva. Nanaša se na interpretacijo govornega jezika, glasbe in naravnih шумov.

Ch. Hoffer je zapisal, da je mogoče razvijati sposobnost doživljajskega poslušanja glasbe. To je moč storiti: z urjenjem spomina za glasbo, s koncentracijo na glavno idejo glasbenega dela in na važna glasbena sporočila, z odkrivanjem podrobnosti v glasbenem delu, s spodbujanjem, da se čim bolj izrazijo čustva z glasbenim znanjem in s sistematičnim razvijanjem posameznih poslušalčevih spretnosti.

Večino učenčevih spretnosti lahko razvijamo. To nam kažejo številne raziskave v ZDA in Veliki Britaniji. Sposobnost poslušanja je mogoče razvijati le prek učenčevih dejavnosti. Izredno pomembno je, da imajo učenci stimulativno okolje za razvoj poslušanja. Med stimulativno okolje bi lahko prištevali relativno mirno vzdušje v šoli (brez zunanega hrupa), zgled učitelja kot poslušalca, potek učnega

procesa. Važno je tudi, da je poslušanje povezano tudi z branjem, pisanjem in govorjenjem. Še posebej je treba poudariti pouk materinega jezika, kjer imamo možnost razvijanja posrednega in neposrednega poslušanja.

Poslušalske dejavnosti so na nižji stopnji povezane z nekaterimi drugimi dejavnostmi – risanje, ples, gibanje, ustvarjanje z rokami, barvanje. Sposobnost poslušanja z leti narašča. Starejši kot so učenci, večja in boljša je ta sposobnost.

Učenci vadijo posamezne poslušalske spretnosti ali sklop teh spretnosti. Vaje ponavljajo ob različnih dejavnostih. To je pomembno zaradi tega, da se oblikuje trajen vzorec učenčevega obnašanja (koncentracija ob poslušanju, spoštovanje govornika, zavedanje svojih čustev in drugo). Učenci poskušajo pridobljena znanja pri vajah prenesti na druge učne situacije, druga predmetna področja. Vsi učitelji bi se morali zavedati, kako pomembna je jezikovna vzgoja in jo s svojo dejavnostjo podpirati.

Učitelji se pogosto pritožujejo, da imajo premalo časa, da bi potrpežljivo čakali na učenčev odgovor ali njegovo mnenje. Obdelati morajo vendar veliko učne snovi in predelati učni načrt. Napaka. Zelo pomembno je, da učence poslušamo, saj s tem spodbujamo zanimanje za učno snov. Vaje za poslušanje lahko izvajamo v velikih ali majhnih skupinah, v dvojicah, individualno – odvisno od tega, katero poslušalsko spretnost ali sklop bomo razvijali. Učence osvestimo o poslušalskem problemu, ki ga imajo. Seznanimo jih s procesom poslušanja in posredujemo obstoječa znanja, ki so relevantna za obravnavo poslušalskega problema. To teorijo pri nižji stopnji izpustimo. Nekaj konkretnih vaj:

- Učence umirimo. Zaprejo oči. Poskušajo ugotoviti, kaj slišijo, kaj zaznajo z ušesi. Vajo izvajamo v različnih okoljih – na dvorišču, v gozdu, na polju, v učilnici, ob prometni cesti in podobno. Zadošča, če slišijo različne šume. Vajo je treba analizirati. S takšnimi vajami se zavedajo svojega zvočnega okolja.
- Učence umirimo, zaprejo oči. Na podlagi različnih шумov ugotavljajo, kaj kdo dela (učitelj mečka papir, nekdo piše po tabli, nekdo odpira vrata in podobno).
- Kje se dogaja? (Učenci v nižjih razredih lahko razlikujejo med zvoki, ki so bližji in bolj oddaljeni. Bližji zvoki so močnejši, bolj slišni. Oddaljeni zvoki so bolj šibki in manj slišni. Učitelj lahko v bližnji okolici najde številne primere – primeren hrup, ki ga ustvarjajo bližajoča ali oddaljujoča se prevozna sredstva, hoja ljudi, tek ljudi.)
- Kakšne oblike je predmet, s katerim ustvarjamo zvok? (Učitelj ima več škatel, v katerih so predmeti različnih oblik. Učitelj strese škatlo, učenci po zvoku ugotavljajo, kakšne oblike so predmeti v škatli.)
- Kakšno površino ima predmet? (gladko, hrapavo...)
- Iz česa je narejen predmet? (les, kovina, steklo, plastika...)
- Kakšna je notranjost predmeta? (votla, prazna)
- Spoznavanje živali po oglašanju.
- Razpoznavanje človeških glasov.

LITERATURA

1. Plut Pregelj, L.: Učenje ob poslušanju, DZS, Ljubljana, 2002.

Nataša Trampuš

Alpsko smučanje otrok s cerebralno paralizo

Strokovni članek

UDK 796.926:616.831-009.11-053.2;376:796.926

DESKRIPTORJI: cerebralna paraliza, alpsko smučanje, timsko delo

POVZETEK – Slovenci smo v smučanju velik narod. To ne dokazujejo le uspehi naših tekmovalcev v svetovnem merilu. Uspehi posamezne športne panoge se kažejo v njeni razširjenosti med ljudmi. Gorenjsko društvo za cerebralno paralizo že od leta 1978 organizira šole smučanja otrok in mladostnikov s cerebralno paralizo. Pri njihovem učenju smučanja izhajamo iz slovenske šole smučanja, ki je namensko prilagojena delu z gibalno oviranimi. Vloga timskega dela v procesu učenja smučanja je za napredek otrok v tovrstni športni panogi nepogrešljiva. Izpostavljeni so pozitivni vplivi športne aktivnosti na osebe s cerebralno paralizo in prednosti, ki jih s seboj prinaša ukvarjanje s tovrstno športno panogo. Pozitivni vplivi redne vadbe so pomembni tako za telesni, psihološki kot tudi socialni razvoj otroka. Nenazadnje pa je bolj kot sam napredek otrok v tej športni panogi pomembno druženje, zabava in sproščenost na snegu, preživljanje prostega časa v naravi, proč od enoličnega vsakdana in na svežem zraku. Končni cilj učenja smučanja je naučiti otroka s cerebralno paralizo smučati do take mere, da bo lahko nekoč smučal vama in samostojno, v družbi svojih vrstnikov, družinskih članov ali prijateljev.

Professional paper

UDC 796.926:616.831-009.11-053.2;376:796.926

DESCRIPTORS: cerebral palsy, alpine skiing, team work

ABSTRACT – The Slovenians are a great ski nation. This has been proved many times by several successful Slovenian world cup competitors as well as by the popularity of this sport among the people. The Cerebral Palsy Association of the Gorenjska Region has organised ski schools for children and youth with cerebral palsy since 1978. Ski training of children with cerebral palsy is based on the Slovenian ski school which is specially adapted to work with persons with motor disorders. The role of teamwork in the ski learning process is inevitable for the progress of children in this branch of sport. In this article, positive influences of a sport activity on persons with cerebral palsy as well as the advantages gained through participation in ski activities are emphasized. Positive influences of regular exercise are important for child's physical, psychological as well as sociological development. But the real importance is not the progress itself; it is socialising, fun and relaxation in the snow, spending free time in the nature, in the fresh air and away from the monotonous everyday life. The final goal of ski learning is to teach a child with cerebral palsy to be able to ski safely and independently in the company of his/her peers, friends or family members.

1. Uvod

Že J. V. Valvasor je v svojem delu Slava vojvodine Kranjske namenil nekaj vrstic bloškemu smučanju. V njem opisuje, da izumitev smuči za Bločane ni pomenila samo načina, kako lažje preživeti v ostrih zimskih razmerah na več kot osemsto metrov visoki planoti, ampak še več. Pomenilo jim je tudi neke vrste igro v "kačjem klukanju in vijuganju". To pomeni, da je smučanje že takrat vsebovalo neke vrste zabave, druženja, uživanja in radosti v zimski pokrajini (Petrovič et al., 1987).

Smučanje pri nas danes vsebuje poleg vrhunskega tudi rekreacijsko in športnovzgojno obeležje. Slovenci smo v smučanju velik narod. Kljub materialnim težavam danes smuča redno ali občasno več kot štiristo tisoč Slovencev, še več pa je tistih, ki obiskujejo smučarske prireditve ali pa jih spremljajo preko televizijskih ekranov. Kakovost posamezne športne panoge se ne kaže le v peščici najboljših posameznikov, ampak v njeni razširjenosti med ljudmi. Alpsko smučanje je športno-rekreativna dejavnost, ki je za naše alpsko okolje specifična in je del kulture slovenskega naroda (Petrovič et al., 1987).

Glede na vso razširjenost alpskega smučanja ni nič kaj presenetljivo, da smo pri nas namenili večjo pozornost tudi smučanju tistih z možgansko motorično prizadetostjo oziroma otrokom in mladostnikom s cerebralno paralizo.

Cerebralna paraliza (spastična paraliza) je ime za široko skupino možganskih okvar zaradi različnih vzrokov. To je neprogresivna okvara motoričnih funkcij (gibanja in drže), ki je posledica nepopravljivih okvar osrednjega živčevja oziroma zgornjega motoričnega nevrona (Srakar, 1994).

Otroška cerebralna paraliza ali možganska motorična prizadetost, včasih imenovana tudi Morbus Little, pravzaprav ni bolezen, ampak okvara možganov. Pomeni nekoordiniranost ali oslabelost mišičnega sistema. Naziv cerebralna paraliza je uvedel švedski ortoped Heine 1860. leta, njeno simptomatiko in deloma tudi etiologijo pa je prvi opisal leta 1853 angleški ortoped J. W. Little.

Cerebralna paraliza je medicinski izraz za vrsto nevroloških pojavov, ki so posledica okvar zgornjega motoričnega nevrona. Gibalne težave, s katerimi se srečujejo otroci s cerebralno paralizo, so pogojene z vrsto in stopnjo možganskih okvar. Pri cerebralni paralizi oziroma možganski motorični prizadetosti gre za okvare tistih delov možganov, ki uravnavajo mišični tonus. Neskladja v uravnavanju mišičnega tonusa se navzven kažejo v gibalnih motnjah oziroma gibanjih, ki so nekoordinirana, neekonomična, prešibka ali premočna, prepočasna ali prehitra, pomanjkljiva ali odvečna. Tovrstne gibalne motnje vplivajo tudi na proces učenja smučanja.

2. Razvoj alpskega smučanja otrok s cerebralno paralizo v svetu in pri nas

S šolo smučanja otrok s cerebralno paralizo so prvi pričeli Švicarji. Leta 1965 so organizirali prvi smučarski tabor za otroke z lažjo motorično prizadetostjo. Na tem taboru so poleg terapevtk in vaditeljev smučanja sodelovali tudi starši. Ker pa je eden izmed osnovnih ciljev tovrstnih taborov tudi osamosvojitve otroka, so naslednje leto organizirali tabor brez staršev. Sprva so pri delu na snegu poučevali učitelji smučanja sami, terapevtke pa so vodile smučarsko gimnastiko v domu, kjer so bili otroci nastanjeni. Kasnejše izkušnje pa so pokazale, da je za večji napredek

na snegu treba tesno sodelovanje smučarskih učiteljev in terapevtov tako pri vodenju smučarske gimnastike kot tudi pri delu na snegu. Na podlagi strokovne literature in osebnih stikov z zdravniki in terapevti, ki so ta program razvili, so začeli z delom tudi pri nas.

Gorenjsko društvo za cerebralno paralizo, ki je bilo ustanovljeno 11. decembra 1976, si je v svojem prvem programu zadalo nalogo, da organizira športno-rekreativno dejavnost. Najprej so se odločili za alpsko smučanje, ki je za naše, alpsko okolje značilna zimska športna panoga.

V sodelovanju s profesorjem športne vzgoje Branetom Lojkom in nevrofizio-terapevtko Marijo Bogataj so pripravili program šole smučanja. K sodelovanju so pritegnili osem otrok in njihove starše in tako v decembru 1976 pričeli s smučarsko gimnastiko dvakrat tedensko v Zdravstvenem domu v Kranju.

V januarju 1978 so pričeli z vadbo na snegu. Dva tedna so otroci vsak dan zjutraj odhajali z avtobusom na položno zasneženo strmino v Zgornjih Gorjah pod vodstvom dveh smučarskih vaditeljev in fizioterapevtke. Navdušenje otrok in ponosno žareči obrazi njihovih staršev so jih opogumili, da so nadaljevali s šolo smučanja tudi v naslednjih letih.

Do leta 1983 je vsako zimo potekal en smučarski tečaj, od tega leta dalje pa sta bila vsako leto organizirana dva; za otroke in mladostnike ter deloma tudi za odrasle osebe s cerebralno paralizo.

Od leta 1987 člani gorenjskega društva za cerebralno paralizo tekmujejo na državnih prvenstvih invalidov v smučanju, kjer v svojih kategorijah dosegajo lepe rezultate.

Od leta 1978 pa do danes je bilo organiziranih že več kot 50 tečajev smučanja za otroke in mladostnike s cerebralno paralizo. V tem času se je naučilo smučati veliko število otrok. Številni udeleženci šole smučanja se danes ne vračajo več na naše smučarske tečaje. Smučajo s svojimi starši in prijatelji, vključujejo se v zimske šole v naravi s svojimi sošolci in tudi prav je tako. Nekateri pa zaradi narave svoje oviranosti potrebujejo več pomoči, da bi bili lahko enaki svojim vrstnikom, in se zato vedno radi odzovejo vabilu šole smučanja.

3. Alpsko smučanje otrok s cerebralno paralizo

Otroci s cerebralno paralizo se lahko ukvarjajo z različnimi športnimi panogami, med katere uvrščamo tudi alpsko smučanje. Smučanje je pomembno terapevtsko sredstvo za učenje gibanja, razvijanja ravnotežja in koordinacije, hkrati pa omogoča tudi obilico zabave, sproščenosti in veselja.

Terapevtski vidiki alpskega smučanja so naslednji:

- Stopalo je s smučarskimi čevlji in vezmi nameščeno v pravokotnem položaju. Na ta način preprečimo prekomerno plantarno fleksijo stopala, ki je komponenta spastičnega ekvinovarusa.
- Premikanje naprej pri hoji s smučmi v ravnini postavlja otroku velike ravnotežnostne zahteve in spodbuja k razvijanju koordinacije.
- S hojo v ravnini, z diagonalno nasprotnim gibanjem rok in nog, dosegamo močno protitotacijo med medenico in rameni. Palice na začetku uporabljajo za pomoč pri vzdrževanju ravnotežja. Z izmeničnim stranskim zabadanjem vzpodbujamo ritmično koordinirano gibanje, z odrivanjem od palic pa tudi vzpodbujamo in razvijamo podporno funkcijo rok.

Šola smučanja otrok s cerebralno paralizo temelji na slovenski šoli smučanja, ki je namensko prilagojena delu z gibalno oviranimi.

Zavedati se moramo, da otroci s cerebralno paralizo ne bodo obvladali smučarske tehnike v celoti, ampak bodo izoblikovali individualen način drsenja.

Vedeti moramo, da vsi otroci niso sposobni za učenje smučanja. V poučevanje so večinoma vključeni otroci z lažjo motorično prizadetostjo. Otrok mora znati hoditi, obdržati ravnotežje na eni nogi in v globokem počepu, znati mora vstati iz stranskega seda pri vzporednem položaju nog oziroma smučati brez oziroma ob minimalni pomoči učitelja smučanja. Otrok mora biti sposoben slediti pouku v skupini ter razumeti navodila, ki mu jih posredujemo. Sposoben mora biti opazovati in ponavljati zadane gibalne naloge in pokazati samostojnost pri vsakodnevnih aktivnostih (slačenje, oblačenje, osebna higiena).

Torej mora biti otrok na gibalnem področju sposoben izvesti naslednje naloge:

- hoditi brez pomoči podpore,
- stati na eni nogi in vzdrževati ravnotežje, ob in brez pomoči opore,
- izvesti sonožni odziv na mestu, ob in brez pomoči opore,
- sposoben mora biti držati za ročaje smučarskih palic, z ali brez pomoči posebne t.i. "čarobne rokavice",
- sposoben mora biti vzdrževati čepeč položaj z razmaknjenimi koleno,
- iz čepečega položaja se mora znati zakotaliti nazaj preko hrbta in se nato vrniti v izhodiščni položaj, pri čemer pa morajo biti noge skupaj in pokršene v kolenih,
- znati mora izvesti stranski sed na obe strani,
- iz stranskega seda mora biti sposoben vstati ob pomoči ene roke, ne da bi pri tem prišel v položaj opore na kolenih.

Otroci s cerebralno paralizo se lahko pričenejo ukvarjati z alpskim smučanjem okrog četrtega leta starosti. Vsekakor so prvi začetki običajno povezani s starši. Po sedmem letu starosti se otroci lahko udeležijo večdnevnih smučarskih taborov brez staršev. Seveda pa mora biti otrok dovolj samostojen, da se lahko vključi v skupino

in v njej tudi aktivno sodeluje. Večdnevne smučarske tabor organizirajo tudi za najstnike in odrasle.

Ker alpsko smučanje sodi med kompleksne športne panoge, se je treba nanj tudi načrtno pripravljati. Treba si je okrepiti mišice in utrditi sklepe, saj drsenje po strmini, ko je smučar obremenjen s težkimi čevlji in smučmi, zahteva veliko moč mišic nog. Zato je predhodna smučarska gimnastika zelo pomembna, saj omogoča sprostitvev in izboljšanje medmišične in znotrajmišične koordinacije.

Tovrstne gibalne naloge, ki se izvajajo v smislu primerne predpriprave, omogočajo lažje premagovanje telesnih naporov, s katerimi se otroci srečujejo pri delu na snegu. S tem se zagotovi hitrejši in večji napredek ter obenem zmanjša možnost morebitnih poškodb.

Pri gibalnih nalogah, ki sodijo v področje predpriprave za delo na snegu, namenjamo večji poudarek rotacijam trupa, gibanju bokov in trupa, prenosu in centralni kontroli ravnotežja ter prostorski orientaciji.

Smučarsko gimnastiko predstavljajo gibalne naloge, ki so po svoji strukturi podobne gibanjem pri izvajanju posameznih smučarskih storitev. Na ta način si otroci pridobivajo ustrezne gibalne občutke, s čimer pa se poveča tudi hitrost napredovanja pri delu na snegu. Smučarsko gimnastiko vodijo terapevti s sodelovanjem učiteljev smučanja in staršev.

Delo na snegu je običajno bolj ali manj individualno in specifično glede na vrsto motorične možganske prizadetosti. Poudariti je treba, da gre pri delu na snegu predvsem za timsko delo in sodelovanje strokovnjakov z različnih področji, kot na primer v našem primeru učitelja smučanja, fizioterapevta in delovnega terapevta. To omogoča interdisciplinarni pristop pri obravnavanju tovrstne problematike.

Otrok s cerebralno paralizo je seveda aktiven in nepogrešljiv člen tovrstnega pristopa, zaradi katerega se vse skupaj tudi izvaja. Pri pripravi na delo na snegu v določeni meri posegamo tudi po literaturi, ki predstavlja mejna področja v sodelovanju in povezovanju s športno znanostjo.

Samo poučevanje smučanja zahteva primerno usposobljene učitelje smučanja, ki poznajo in razumejo gibalne težave otrok s cerebralno paralizo, obenem pa morajo poznati tehniko posameznih smučarskih storitev. Učitelji smučanja morajo biti sposobni obvladovati lastno gibanje na smučeh ob sočasnem vodenju in usmerjanju otroka s cerebralno paralizo pri drsenju po pobočju.

Učitelj smučanja poleg tega, da usmerja in vodi delo na snegu, pomaga otroku bodisi neposredno pri izvajanju posameznih smučarskih storitev ali le s pravilno demonstracijo gibanja. Naloga terapevtov je, da otroka pred izvedbo naloge ustrezno pripravijo (namestijo otroka v pravilen začetni položaj) ter s svojim strokovnim znanjem in predlogi svetujejo učiteljem smučanja, kako pristopati k delu pri posameznem otroku s cerebralno paralizo. Uspeh oziroma napredek otroka je v veliki meri odvisen od tesnega medsebojnega sodelovanja vseh članov strokovnega tima.

Uspeh v procesu poučevanja alpskega smučanja je v veliki meri odvisen od primerne izbire terena. V ta namen izbiramo široka smučišča ob relativno majhnem nagibu po možnosti z dolgim iztekom ali minimalno nasprotno vzpetino, ki otroku omogoči varno zaustavitev. Istočasno moramo biti pozorni na morebitne ovire na smučišču, ki bi utegnile predstavljati večjo nevarnost.

Snežna podlaga, na kateri pričnemo izvajati posamezno smučarsko dejavnost, mora biti primerno položna in gladka, kar omogoča otroku, da prične z izvajanjem gibanja iz kontroliranega položaja.

Pri izbiri primerne smučišča mora biti na prvem mestu varnost. Le-to pa je včasih nekoliko težje zagotoviti, saj so zaradi velikega zanimanja ljudi za to športno panogo smučišča dobesedno "prenatrpana". S spoštovanjem pravil varnega smučanja ter s strpnostjo in kulturnim obnašanjem na smučiščih se lahko izognemo tudi tovrstnim težavam.

Učenje smučanja otrok s cerebralno paralizo poteka v manjših skupinah ali pa individualno. Že predhodno smo omenili, da učenje smučanja zahteva timski pristop. Znotraj tima so naloge razdeljene, zato vam v nadaljevanju predstavljamo naloge posameznih članov tima.

Naloge učitelja smučanja:

- Pred izvedbo vsake smučarske aktivnosti najprej jasno razloži način izvedbe posamezne aktivnosti, čemur sledi pravilna in kvalitetna demonstracija aktivnosti.
- Ves čas pozorno spremlja izvedbo aktivnosti vsakega posameznika in popravlja napake ali pa mu neposredno pomaga pri pravilni izvedbi zadane naloge.
- Pri individualnem učenju mora upoštevati individualne gibalne težave vsakega otroka, ki vplivajo na hitrost napredovanja v osvajanju smučarskega znanja.
- Vsako nalogo, ki jo je moč narediti v obe smeri enako, vadimo v obe smeri. S tem dosežemo enakomerno obremenjevanje celotnega telesa.
- Med izvedbo posameznih nalog ali storitev mora delati odmore, bodisi v obliki različnih razteznihi vaj ali pa v obliki prostega smučanja.
- Tesno sodeluje s fizioterapevtom, ki spremlja delo na snegu. Le-ta lahko učitelju svetuje ali praktično pokaže, kako ravnati, da otroka s cerebralno paralizo postavi v ustrezen začetni položaj za izvajanje določene storitve. To je tudi edini možen način, da otrok s cerebralno paralizo dobi pravi občutek o položaju telesa pri določeni storitvi, še preden jo je sposoben izvesti sam.
- Vedno uči s smučmi na nogah. Nikoli ne opisuje gibanja samo verbalno, izredno pomembna je vizualna percepcija gibanja.
- Dobro mora biti seznanjen s posameznimi oblikami cerebralne paralize in z učinki le-teh na izvedbo samega gibanja. Razumeti in poznati mora gibalne težave, s katerimi se srečuje otrok, kajti le tako bo učenje v skupini lažje tudi zanj.

- Učitelj smučanja mora pozorno opazovati individualne razlike različnih gibalnih motenj, spoznati mora težave in jih pomagati premagati ter se pogosto odreči splošno veljavni shemi smučarskega stila.
- Poznati mora veliko število najrazličnejših gibalnih nalog, s katerimi smučarja s cerebralno paralizo lahko pripelje do končnega cilja – pravilne izvedbe določene storitve.
- Nikoli ne sme smučati z otrokom tako, da je le-ta med njegovimi smučmi. Pri tem je nevarnost padca prevelika, pa tudi pluzni položaj smučmi je za otroka s cerebralno paralizo nezaželen.
- Imeti mora veliko smučarskega znanja in mora biti sposoben obvladovati lastno gibanje in gibanje otroka na smučeh, pri čemer ga nikakor ne sme ovirati. Če ima otrok težave pri drsenju po pobočju, učitelj smuča ob njem, ga pri tem drži ali mu kako drugače pomaga pri vzdrževanju pravilnega položaja smučmi in telesa. Postopoma se učiteljeva pomoč zmanjšuje, dokler otrok ni sposoben sam vzpostaviti pravilnega položaja med drsenjem po pobočju.

Naloge fizioterapevta:

- Imeti mora ustrezna teoretična in praktična znanja s področja šole alpskega smučanja.
- Poznati mora povezave med gibalnimi nalogami, ki se izvajajo v smislu primerne predpriprave za delo na snegu, in gibalnimi nalogami, ki se izvajajo v uvodno pripravljalnem delu (ogrevanje) neposredno pred začetkom praktičnega dela na snegu in med posameznimi smučarskimi storitvami.
- Pri sodelovanju s smučarskim učiteljem postavi učenca v pravi začetni položaj potem, ko učitelj demonstrira gibanje.
- Učitelju ves čas svetuje, kako naj pristopa ali ravna pri delu s posameznim otrokom.

Zavedati se moramo, da je napredek otrok s cerebralno paralizo pri osvajanju znanj v alpskem smučanju počasnejši. Zato se je kot najprimernejša oblika poučevanja v osvajanju osnovne tehnike alpskega smučanja izkazal smučarski tabor. V tem primeru se pridobljeno znanje vsaj delno utrdi in nato izvaja.

V prvih dneh je treba premostiti napore potovanja, spremembe klime in se prilagoditi na nov ritem dela. Ker je sam proces poučevanja dokaj naporen, kasneje namenimo dovolj časa tudi igram, plavanju, sankanju, kepanju, gradnji iglujev in drugim aktivnostim na snegu. Kar pa je najpomembnejše, zadnji dan običajno organiziramo tudi smučarsko tekmo, kjer lahko otroci pokažejo staršem in drugim pridobljeno znanje.

Zaključno tekmovanje se je izkazalo kot izredno motivacijsko sredstvo za delo na snegu, obenem pa omogoča potrditev lastnih sposobnosti sebi in drugim.

Alpsko smučanje nudi otrokom s cerebralno paralizo spodbudne možnosti učenja gibanja za razvoj ravnotežja in koordinacije. Poleg vseh terapevtskih vidikov, ki jih otrokom nudi alpsko smučanje, pa prevladuje predvsem športni vidik, kajti

končni cilj učenja smučanja je v tem, da se bodo ti otroci nekoč lahko vključevali v to športno panogo samostojno, da bodo lahko smučali s svojo družino ali prijatelji varno in samostojno. Tako se bodo lahko brez tuje pomoči zabavali pri gibanju na smučeh in snegu, šli na krajše izlete ali pa se spuščali po manj zahtevnih smučarskih progah.

Sestavni del procesa učenja smučanja otrok s cerebralno paralizo je tudi predhodna smučarska gimnastika v športni dvorani, katere glavni namen je sprostitve in izboljšanje koordinacije. V idealnih primerih naj bi jo izvajali v zimskih mesecih vsaj enkrat tedensko. V samo vadbo so vključeni terapevti in učitelji smučanja, ki bodo sodelovali v procesu šole smučanja, ter starši. Na ta način lahko slednji z otrokom tudi doma vadijo določene gibalne naloge in tako pomagajo svojem otroku pri razvijanju slabše razvitih gibalnih sposobnosti.

Ker otrokom povzroča številne težave ravno vstajanje s smučmi po padcu ob paralelnem položaju smuč, lahko ta prehod v stojo vadimo v številnih različicah. Z gibalnimi nalogami, ki se izvajajo v položaju stoje, razvijamo ravnotežje, stabilnost, spodbujamo prenos teže in skušamo vzpostaviti protirotačijo medeničnega in ramenskega obroča. S tem vplivamo na izboljšanje koordinacije med posameznimi deli telesa. Ritmične vaje zamahov, poskakovanja in sproščanja povzročajo številne težave tudi pri otrocih z minimalno cerebralno okvaro. Dinamične vaje odmikanja in reakcijske vaje, tudi v obliki iger ali štafet, izzovejo pri otrocih veliko veselja.

Glasba z enostavnimi takti in ritmi pri delu v dvorani zagotovi potrebni delovni elan in preprečuje monotonijo.

Smučarsko gimnastiko izvajamo tudi vsako jutro na smučišču, preden pričnemo z delom na snegu. Terapevt ali učitelj smučanja demonstrira primerne gibalne naloge, medtem ko drugi učitelji in terapevti pomagajo posameznim otrokom s korekcijo ali podpiranjem. Pri gibalnih nalogah dajemo poseben poudarek rotaciji trupa, gibanju v predelu bokov in hrbtenice ter centralni kontroli ravnotežja.

Otroci z minimalno motorično disfunkcijo glede začetne pomoči za premagovanje svojih motoričnih in senzorično perceptivnih težav potrebujejo primerno šolo hoje, ki jo izvajamo pred učenjem osnovnih elementov smučarske tehnike.

Nadgradnja in izpopolnjevanje pri učenju tehnike alpskega smučanja otrok s cerebralno paralizo izvajamo v tesnem, skupnem, medsebojnem delu fizioterapevta in učitelja smučanja. V procesu učenja smučanja so nujne dobre pedagoške sposobnosti učiteljev in terapevtov, dobro obvladovanje tehnike alpskega smučanja ter poznavanje in razumevanje specifičnih težav otrok s cerebralno paralizo.

Z vidika metodike poučevanja alpskega smučanja otrok s cerebralno paralizo veljajo enaka osnovna pravila kot pri šoli smučanja njihovih vrstnikov. V nasprotju s slednjimi pa je treba otrokom s cerebralno paralizo pustiti dovolj svobode v individualnem načinu drsenja, ki ga le-ti najdejo sami.

Posebno pri začetnikih in v težjih primerih priporočamo poučevanje v manjših skupinah, kjer skupno poučujeta učitelj smučanja in terapevt. Prvi gibanje razlaga,

natančno demonstrira ter opazuje otroka in odpravlja napake. Drugi pomaga, kjer je še treba, pri vstajanju in vzpenjanju ter popravlja napake pri gibanju oziroma namesti otroka v primeren začetni položaj pred izvedbo določene smučarske storitve.

Težavnostne stopnje šole smučanja se spreminjajo skladno s starostjo otrok oziroma z nivojem osvojenega smučarskega znanja. Če bi šolo smučanja otrok s cerebralno paralizo primerjali z običajno šolo smučanja, bi se nam nemara sam proces poučevanja včasih zdel nekoliko raztegnjen.

Pri otrocih, mlajših od 10 let, je v ospredju osvajanje smučarskih storitev v obliki igre. 11- do 13-letni otroci se zavestno hočejo učiti in tekmovati, pri 14 do 17 letih pa lahko že dobro treniramo, usmerjeno vadimo ter odpravljamo napake.

Te težavnostne stopnje niso nekaj fiksnega ter se lahko pomikajo navzgor ali navzdol, bistveno pa je, da se otrok vsega, kar počne, veseli. Pri učenju smučanja ves čas stremimo k veselju in ne k velikim uspehom.

S tehniko in teorijo obremenjena šola smučanja za odrasle, ki se ji včasih ne moremo izogniti, otroke dolgočasi in utruja. Njihova sposobnost koncentracije je manjša, zato potrebujejo veliko sprememb in učenja v obliki igre. Takrat pogosto pokažejo presenetljivo veliko vzdržljivosti.

Otrok s cerebralno paralizo navadno potrebuje veliko časa in potrpežljivosti za učenje osnov. Pri tem starše ali pa učitelje smučanja nemalokrat mine potrpljenje, medtem ko terapevt, ki razume gibalne težave otroka, postavlja obzirnejše zahteve in vsakemu otroku dosegljive naloge ter individualno primeren končni cilj.

V začetku je treba paziti, da zastavljene naloge niso preveč kompleksne. Najprej se mora otrok naučiti zaupati smučem in palicam. Diagonalno nasprotno gibanje smuč in palic pri hoji v ravnini, ki predstavlja povsem novo obliko premikanja, postavlja velike zahteve tudi z vidika koordinacije, občutka za ravnotežje in občutenja lastnega telesa.

Tudi hoja s palicami in brez njih, spremembe smeri, obračanje, dvojni udarec s palicami in daljše drsenje naj se izvajajo v obliki igre, tekmovalnega teka ali krajših pohodov.

Kot je bilo že predhodno omenjeno, je za učenje smučanja izredno pomembna skrbna izbira terena. Pri nalogah, ki se izvajajo med drsenjem v smuku naravnost, moramo izbrati teren z relativno majhnim nagibom, steptanim snegom in dolgim, ravnim iztekom ali z minimalno nasprotno vzpetino, tako da se otrok lahko varno zaustavi.

Ravni, steptani začetni prostor za izvajanje gibalnih nalog omogoča skupini otrok, da brez napora opazujejo učitelja in povečuje občutek varnost pri stoju. Poleg tega lahko otrok prične z izvajanjem gibalnih nalog iz nadziranega začetnega položaja. Pri takšni izbiri terena lahko otrok drsi v smeri vpadnice na razklenjenih smučeh.

Z vsemi gibalnimi nalogami, ki jih izvajamo pri drsenju v smeri vpadnice, razvijamo predvsem občutek za ravnotežje in drsenje kot tudi stabilnost. Občutek varnosti razvijamo z različnimi gibalnimi nalogami, kot so nihajoči ali globoki počepi, z drsenjem brez palic, z nihanjem ali kroženjem rok, s pobiranjem predmetov, sneženih kep, metanjem kep – ciljanje učitelja med drsenjem, z drsenjem pod ovirami.

Po hribu navzgor se vzpenjamo samo s stopničastim ali poševno stopničastim vzpenjanjem.

Z opazovanjem in analizo patoloških vzorcev gibanja pri smučanju otrok s cerebralno paralizo v plužni tehniki so zdravniki prišli do zaključkov, da je učenje smučanja s pomočjo nekaterih plužnih storitev z medicinskega vidika neprimerno.

Plužni položaj smuči namreč izzove napačne gibalne vzorce, ki so že tako ali tako avtomatizirani in nepravilni za smučarje s cerebralno paralizo. V tem položaju so noge, trup in glava ali pa celotno telo v popolnoma nepravilnem položaju (otrok se "zatrdi" v položaju popolne fleksije, težišče telesa je pomaknjeno preveč nazaj, smuči so preveč razklenjene, roke so iztegnjene v položaju odročena...). To še dodatno spodbuja utrjevanje neprimernih in napačnih gibalnih vzorcev, ki na ta način še zmanjšajo obseg celotnega gibanja, že tako okrnjenega zaradi možganske motorične motnje. V tem primeru pa se poveča tudi možnost padcev in poškodb.

Pri učenju smučanja moramo upoštevati posamezne oblike motenj, kajti le na ta način lahko zagotovimo pravičen in simetričen položaj celotnega telesa.

Napredovanje pri učenju smučanja otrok s cerebralno paralizo je počasno. Postopki učenja morajo biti individualno prilagojeni posamezniku in njegovi motnji. V veliki meri skušamo doseči zadane cilje skozi igro. Učitelj smučanja mora v popolnosti obvladati tehniko izvedbe najrazličnejših smučarskih storitev, imeti mora tudi ustrezna znanja s področja medicine, kajti le na ta način bo lahko otroku s cerebralno paralizo nudil tudi ustrezno pomoč pri delu na snegu in osvajanju storitev.

Kot nepogrešljiv del učenja se je izkazalo tudi medsebojno sodelovanje učitelja smučanja in terapevta, kajti le tako se lahko dosežejo in ohranjajo dobri rezultati učenja po tej metodi.

Alpsko smučanje ima številne pozitivne vplive:

- Otrok spozna zimsko, športno-rekreativno dejavnost, ki je za naše, alpsko okolje specifična in je del kulture slovenskega naroda. Svoje počitnice preživi v zimski naravi, proč od doma in enoličnega vsakdana, v družbi sovrstnikov in drugih smučarjev.
- Otroci s pomočjo individualno prilagojene metode učenja osvojijo osnovna in nadaljevalna znanja šole smučanja do tiste stopnje, ki jim jo dovoljuje njihova prizadetost oziroma njihove sposobnosti.
- Z alpskim smučanjem si otroci postopoma izboljšujejo svojo sposobnost kontrole drže, to je, izboljšajo si sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja vzravnane telesne

drže in ravnotežja. Razvijajo svoje gibalne sposobnosti in nato z vsakoletnimi tečaji smučanja preprečujejo možnost poslabšanja doseženih stopenj v kvaliteti gibanja, istočasno pa izboljšujejo tudi kvaliteto doseženih smučarskih znanj.

- Otroci izboljšajo svoj občutek za prostor in prostorska razmerja v stiku z zimsko naravo. Otroci, ki so sicer v veliki meri vezani na bivanje v bolj ali manj zaprtih prostorih, se na večdnevni smučarski tabori ne prenehajo gibati v naravi in si na ta način krepijo tudi svojo telesno odpornost.
- Z usvajanjem novih smučarskih znanj postanejo otroci bolj samozavestni, bolj motivirani za gibanje ter ponosni na svoje dosežke, kar močno vpliva na izgrajevanje pozitivne otrokove osebnosti.
- Otroci bivajo v drugem kraju, v skupini, v drugačnem okolju, izven svojega doma in brez nadzora svojih staršev, zato postopoma postajajo vse bolj samostojni in neodvisni od varnega okolja svoje družine, kar pozitivno vpliva na razvoj njihove osebnosti. V nasprotnem primeru pa tudi starši z večjim zaupanjem gledajo na razvoj samostojnosti svojega otroka s prizadetostjo ter tako zmanjšujejo svoj zaščitniški in pokroviteljski odnos do svojega otroka.
- Z omogočanjem bivanja v skupini sprožimo proces socializacije, kar pomeni, da se morajo otroci prilagajati zahtevam skupine, celodnevni programu življenja in dela, ki poteka v drugačnem ritmu kakor njihov običajni delovni dan. Na ta način si otroci pridobivajo občutek za drugačnost, pridobivajo na časovni, krajevni, prostorski in osebnostni orientiranosti. V homogeni skupini lahko otroci sproščeno podajajo svoje pobude in razvijajo svoj odnos do skupine.
- Z drugače organiziranim ritmom življenja in s programi aktivnosti, ki jih imajo otroci radi in v katerih sodelujejo, se le-ti učijo pozornosti, koncentracije in vzdržljivosti za gibanje, učenje, igro ter delo. Otroci izboljšujejo svoje vedenjske navade in spoznavajo ter usvajajo osnovna pravila higiene življenja.
- Ker je program šole smučanja organiziran tako, da omogoča vsakemu otroku napredovanje in je za dosežen uspeh deležen tudi priznanja, izzove to pri otroku pozitiven čustveni odziv in pozitiven čustveni razvoj, še zlasti, če lahko svoje doseženo znanje otroci pokažejo svojim staršem oziroma članom družine.

Da pa bi bili lahko doseženi vsi ti pozitivni učinki in široki cilji alpskega smučanja otrok s cerebralno paralizo, moramo stremeti k naslednjim pogojem:

- smučarska gimnastika pred tečajem,
- primerno smučišče in ustrezni pogoji bivanja,
- ustrezno oblikovana skupina, ki sodeluje v šoli smučanja ter
- ustrezen pedagoško-terapevtski tim, ki vsebuje dovolj kvalitetnih učiteljev in dovolj dobrih nevrofizioterapevtov in pedagogov, ki v timskem pristopu, vendar za vsakega otroka individualno načrtovanem programu, otroku omogočijo aktivno sodelovanje in napredovanje.

4. Sklep

Otroku, ki je omejen v svojem gibanju, predstavlja smučanje motiv za gibanje. Pri drsenju po pobočju lahko začuti hitrost, ki je v vsakdanjem življenju ni deležen. Nekateri otroci prvič v življenju odidejo od doma, staršev in enoličnega vsakdana v kraj, ki ga ne poznajo, med nove ljudi in tako se sproži tudi proces socializacije in osamosvajanja otroka.

Smučanje nosi s seboj številne terapevtske učinke. Otroku se izboljša sposobnost kontrole telesne drže, razvija se ravnotežje in koordinacija gibanja, in kar je morda najpomembnejše, na ta način se izognemo enolični terapiji, ki je je otrok deležen v zdravstvenih ustanovah.

Seveda pa ob vsem tem ne smemo izvesti pozitivnih vplivov na druga področja človekove dejavnosti oziroma na vzporedne dejavnosti, kot na primer pozitivnih vplivov na področju socializacije, psiholoških učinkov, ter na telesno zdravstvenem vidiku, kajti v večji meri kot sam napredek otrok v tej športni panogi so bolj pomembni druženje, zabava in sproščenost na snegu.

Velikokrat lahko slišimo, da smo Slovenci smučarski narod. To dokazujejo tudi vrhunski dosežki naših tekmovalcev v svetovnem merilu. Naša dežela z vsemi svojimi naravnimi pogoji v zimskem času ljudi naravnost vabi v naravo, na zasnežena pobočja smučišč, kjer lahko prikažejo vse svoje smučarsko znanje in na zdrav način preživijo svoj prosti čas.

Kakovost posamezne športne panoge se kaže ravno v njeni razširjenosti med ljudmi. Šport in športna aktivnost nosita s seboj številne pozitivne učinke ne glede na to, ali gre za zdravega ali gibalno oviranega otroka. Slednjim smučanje nemara pomeni še veliko več kot zgolj eno izmed zimskih športnih panog. Odpira jim vrata v družbo in svet, dviguje jim samozavest, nudi jim možnost samopotrjevanja ter s tem pripomore h graditvi pozitivne samopodobe. Zimske počitnice preživijo aktivno, v družbi svojih vrstnikov in drugih smučarjev, proč od staršev in domačega okolja, na svežem zraku in v naravi.

LITERATURA

1. Ducummun, A. (1999). Adaptive parallel track skiing. Netherland: Clinicanys View.
2. Petrovič, K. et al. (1987). Po rokavih smučinah. Ljubljana: Agencija za tržišne komunikacije.
3. Pistotnik, B. (1999). Motorične sposobnosti človeka. V: Osnove gibanja. Ljubljana: Fakulteta za šport.
4. Srakar, F. (1994). Bolezni in okvare živčno-mišičnega sistema. V: Ortopedija. Ljubljana: Tiskarna ljudske pravice.

Nataša Trampuš (1975), profesorica športne vzgoje na Osnovni šoli Jela Janežiča v Škofji Loki.
Naslov: Mrakova ulica 2, 4000 Kranj, SLO
E-mail: natasa.trampus@guest.arnes.si

Mag. Barbara Turinek

Vpliv poklica in družbenih dejavnikov na socialni status brezposelnega v družbi

Strokovni članek

UDK 331.54

DESKRIPTORI: brezposelnost, družbeni status, stratifikacijski sistem, spol, starost

POVZETEK – Večina teoretikov dolgotrajno brezposelnost uvršča na dno stratifikacijskega sistema, vendar pa o brezposelnih v Območni službi Velenje kot o pripadnikih razrednega dna ne moremo govoriti, vsaj ne glede na njihove lastne ocene, saj v večini primerov trdijo, da pripadajo srednjemu razredu in da imajo povprečen življenjski standard. Zastavlja se sicer vprašanje idealiziranja lastnega stanja, pa vendar tudi drugi kazalci in druge raziskave v Sloveniji kažejo na to, da dolgotrajno brezposelnega pri nas ne moremo avtomatično uvrstiti na dno družbene lestvice. Pričakovali bi, da je družbeni položaj brezposelnih, posebej tistih, ki so brezposelni daljši čas, precej nizek oziroma na robu margine ali v njej, a v večini primerov temu ni tako. Posameznikov status je namreč poleg zaposlitve odvisen tudi od drugih dejavnikov, ki se pri brezposelnih še posebej izpostavijo. Govorimo o starosti, spolu, etničnih skupinah in stratifikacijskem sistemu. Vsak dejavnik vpliva na položaj posameznika, pri čemer so najbolj izpostavljeni mladi, ženske, pripadniki etnične manjšine in tisti, ki jih uvrščamo v razredno dno.

Professional paper

UDC 331.54

DESCRIPTORS: unemployment, social status, stratification system, gender, age

ABSTRACT – Most theoreticians classify the unemployed at the bottom of the stratification system. However, we cannot speak about the unemployed in the Regional Service Velenje as belonging to the social bottom, at least not according to their own evaluation, as they in most cases maintain that they belong to the middle class and that they have an average living standard. One can wonder about such an idealization of someone's condition, however, there are other indexes and research in Slovenia which points out that the unemployed of long duration cannot be automatically classified at the bottom of the social scale. It would be expected that the social situation of the unemployed, especially those unemployed for a longer time, is at the edge of the marginalia or even in it, but it is not so in the majority of cases. The status of an individual depends on the employment and on several other elements which play an even greater role in case of the unemployed. These are age, gender, ethnical groups and the stratification system. Each of the above influences the position of the individual, whereby the most affected members of society are young people, women, members of ethnical minorities, and those classified at the social bottom.

1. Uvod

Brezposelnost se je kot problem pojavila v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja in je ostala eden izmed prioritarnih problemov. V Republiki Sloveniji smo največjo krizo brezposelnosti beležili leta 1993. Zaradi večje pozornosti problemu brezposelnosti na področju aktivne politike zaposlovanja je stopnja registrirane brezposelnosti po tem letu začela upadati, vendar še vedno predstavlja

problem, saj se delež stopnje registrirane brezposelnosti še vedno giblje okoli 10 odstotkov.

Družbeni status brezposelne osebe je zelo težko določiti, saj ga ponavadi določata delo oziroma poklic, ki ga opravljamo. Ker pa brezposelnim za opredelitev njihovega družbenega statusa manjka temeljna determinanta, na podlagi katere ga opredelimo, bomo skušali osvetliti družbeni položaj brezposelnih preko družbenih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na izoblikovanje družbenega položaja. Izpostavili bomo starost, ki v vseh družbah pomembno vpliva na položaj posameznika, pri čemer imajo mlajši ponavadi nižji družbeni status kot starejši, kar se seveda odraža tudi pri brezposelnih. Sledile bodo spolne razlike, pri čemer bomo posebej izpostavili težji položaj žensk kot moških, ki so ostali brezposelni. Kot tretji dejavnik bomo predstavili etnične skupine. Pripadniki etničnih manjšin težje pridobijo zaposlitev kot pripadniki etnične večine, kar status brezposelnega, ki je pripadnik prve, bistveno zniža. Zadnji družbeni dejavnik, ki vpliva na položaj brezposelnega, je stratifikacijski sistem, ki govori predvsem o neenaki porazdelitvi moči, ugleda in premoženja.

Na podlagi povedanega ljudi rangiramo v družbeno lestvico oziroma stratifikacijski sistem, pri čemer naj bi brezposelni posedovali malo naštetih dobrin, kar jih posledično uvršča nižje na lestvico, nekateri teoretiki pa jih celo uvrščajo v tako imenovano razredno dno. Vendar, kot bomo zaključili na podlagi empirične raziskave, lahko le peščico brezposelnih v Območni službi Velenje dejansko uvrstimo v razredno dno. Cilj naše raziskave je torej natančneje ugotoviti družben položaj brezposelnih v Sloveniji s posebnim poudarkom na Območni službi Velenje, kjer je bila izvedena empirična raziskava.

2. Starost in brezposelnost

Težke zaposlitvene razmere vplivajo na položaj vseh starostnih skupin. Posebej lahko izpostavimo mlade, ki marsikdaj ne vedo, kakšen poklic oziroma izobraževanje naj si izberejo, da se bodo lahko po koncu le-tega vključili na trg delovne sile. Velikokrat se mora posameznik prilagoditi ravno razmeram na trgu delovne sile ter pri tem zanemariti in opustiti lastne interese ter želje oziroma se tem posvečati v prostem času. Le tako lahko pridobi zaposlitev, ki mu nudi socialno varnost. Redki pa so tisti, ki uspejo najti službo, ki jim nudi še kaj več kot plačano zaposlitev. Podatki kažejo, da je največji delež registrirano brezposelnih ravno med mladimi in se giblje med 15 in 20 odstotkov (ADS, SURS, 2005). Problematična pa je tudi tretja starostna skupina (50-65 let), vendar ne zaradi številčnosti, ampak zaradi možnosti pridobitve zaposlitve v tej starostni skupini.

2.1. Mladi, brezposelnost in družben položaj

Mladost pomeni prehod iz otroštva v odraslost, kjer se izoblikuje družbeni status posameznika, pri čemer so meje zabrisane – prehod iz mladosti v odraslost ni jasno definiran. Mladost najbolj zaznamujejo ekonomska odvisnost, pretežno sprejemanje znanja, učenje, šolske dejavnosti, omejen spekter družbenih vlog, medtem ko odraslost predstavljajo zgrajena podoba o sebi, kompleksnost socialnih vlog, zaposlitev, ekonomska neodvisnost itd. Mladost nam torej predstavlja obdobje, ki je zaznamovano s prehodi. Poleg "boja" za pridobitev čim boljšega družbenega položaja pa imajo mladi tudi druge skupne značilnosti.

Paul Willis (Haralambos in Holborn, 1999, str. 257) govori v modernih zahodnih družbah o tako imenovani "novi družbeni okolščini", ki nam je poznana pod pojmom podaljševanje otroštva. Willis spregovori o tem, da nezaposlenost prekine normalni prehod v svet odraslih. Mladi brezposelni namreč ne morejo zaživeti samostojnega življenja, ker nimajo dohodka, ki bi jim to zagotovil. S tem se podaljšuje njihova odvisnost od staršev, posledično si ne morejo urediti družine, misliti na prihodnost. Takšno stanje vodi v fatalizem, ko mladi v življenju ne vidijo več smisla.

Ravno zaradi tega je nacionalni program (NPZapos, 2001) namenil veliko pozornosti prav mladim, ki ne morejo najti prve zaposlitve. Njegov cilj je, da bi vsak dobil zaposlitev v prvem letu, ko se prijavi v register brezposelnih, po možnosti že v prvih šestih mesecih, kar je v povprečju že skoraj doseženo (povprečje do prve zaposlitve je osem mesecev).

Poleg mladosti so značilnosti mladega brezposelnega še, da je ponavadi brez delovnih izkušenj in iskalec prve zaposlitve, kar je zanj slabost. Izpostavljeni pa so tudi tisti s prenizko stopnjo dosežene izobrazbe in ženske (posebej tiste, ki si še nameravajo ustvariti družino), ki težje dobijo službo kot moški. Vendar imajo mladi brezposelni tudi prednosti, in sicer najnovejše in konkurenčno znanje ter spretnosti in kompetence (npr. uporaba računalnika), ki so danes med delodajalci najpomembnejši dodatni pogoj.

Mion (1999, str. 25) navaja, da je "obrobnost, ki nastaja zaradi brezposelnosti, kljub temu da gre za dokaj prehodni pojav (vendar je čakalna doba vedno večja in daljša), vendarle pomembna za kar veliko število oseb, žrtev tega pojava", in nadaljuje, da pomoč, ki jo dobivajo brezposelni, skoraj ni vredna imena, ter zaključuje, da postaja brezposelnost v Evropi predsodba revščine. Ni nam torej treba posebej podčrtati, kako velik je problem brezposelnega mladega v Evropi, ki se skuša uveljaviti, da o njegovem nevhvaležnem družbenem položaju sploh ne govorimo.

2.2. Starejši in problem brezposelnosti

Medtem ko je med mladimi glavni problem brezposelnosti premalo delovnih izkušenj, pa le-te pri starejših niso ovira. Tu se pojavijo drugi problemi, kot na primer prenizka izobrazba, ukinjanje določenih poklicev, ki jih zamenjuje sodobna tehnika ali trg cenejše delovne sile itd. Pojavi se problem identitete, ki jo posameznik izgubi s tem, ko izgubi delo. Zaradi naštetega starejši fizično in psihološko bolj trpijo kot mladi, ki imajo bolj izrazit življenjski optimizem in še niso razvili poklicne identitete (Haralambos in Holborn, 1999, str. 257-258). Pri starejši generaciji lahko ločimo dve skupini, in sicer brezposelne, ki aktivno iščejo zaposlitev, in tiste, ki je ne.

Prva skupina je tista, ki je med brezposelnimi, gledano dolgoročno, najbolj problematična. Ponavadi gre za ljudi, ki niso ostali brez službe zaradi lastne krivde, ampak zaradi številnih drugih vzrokov. Najpogostejši je stečaj podjetja, sledijo pa na primer dolgotrajna bolezen ipd. Vse to ima zelo pomembne posledice za posameznika, tako na njegovo zdravstveno stanje kot tudi na področje vsakdanjega preživetja. Starejši se namreč težje prilagajajo novim situacijam, še večji problem pa je, kadar družina ostane brez rednega dohodka. Brezposelne zajame fatalizem in mnogokrat že po prvem neuspehu nehajo iskati službo.

V drugo skupino starejših brezposelnih spadajo tisti, ki jih zavod za zaposlovanje vodi v evidenci brezposelnih oseb, vendar dejavno ne iščejo službe. Glavni razlog je ta, da so tik pred upokojitvijo in so na zavodu za zaposlovanje prijavljeni le toliko časa, da izpolnijo pogoje za upokožitev. Ta skupina brezposelnih ne predstavlja dejanskih brezposelnih, saj nimajo nobene karakteristike brezposelne osebe, na primer ne iščejo službe ipd.

Starost pomembno vpliva na družbeni položaj posameznika. Na splošno imajo mladi nižji družbeni položaj kot starejši, kar je pri brezposelnih še bolj očitno. Starejši skozi življenje pridobijo izkušnje, igrajo različne družbene vloge. Več vlog igrajo, bolj so pomembni, več izkušenj so pridobili, bolj so cenjeni v družbi in imajo posledično višji status. Po drugi strani mladi, ki izstopijo iz izobraževalnega sistema in se želijo vključiti na trg delovne sile, nimajo drugega kot certifikat o končani izobrazbi, če so uspešno končali šolanje. Med brezposelnimi pa je veliko takih, ki še tega nimajo. Njihov status v družbi je temu primeren.

3. Spolne razlike in brezposelnost v Sloveniji

Še v začetku preteklega stoletja je bila večina raziskav namenjenih brezposelnosti moških. Od žensk se je namreč pričakovalo, da so po poroki ostajale doma, njihova temeljna dolžnost pa je bila skrb za družino. Pričakovanja se v veliko primerih niso udejanjila, saj podatki (Jogan, 1990) kažejo, da je bilo konec 19.

stoletja med vsemi zaposlenimi ena četrtnina žensk, v tridesetih letih 20. stoletja pa že ena tretjina. Kljub izboljšanju možnosti za zaposlovanje žensk in zakonski osnovi pa lahko še vedno trdimo, da je ženska pri iskanju zaposlitve v deprivilegiranem položaju.

Slovenski parlament je leta 2002 sprejel zakon o enakih možnostih žensk in moških, kasneje (na podlagi tega zakona) je vlada sprejela Resolucijo o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških (ReNPEMZM), 2005-2013. Temeljni namen slednje je izboljšati položaj žensk oziroma zagotavljati trajnostni razvoj pri uveljavitvi enakosti spolov kot tudi določiti splošne prioritete za izboljšanje položaja žensk oziroma za zagotavljanje trajnostnega razvoja enakosti spolov... (ReNPEMZM, 2005, 10530).

Cilj resolucije je torej zmanjševati razlike med moškimi in ženskami ter slednje postaviti v enakopraven položaj tudi v življenju in ne samo v zakonodaji. Kljub pravni podlagi, ki torej zagotavlja enakost, pa v praksi ugotavljamo, da se Zakon o enakih možnostih žensk in moških (Uradni list RS, št. 59/02) in Resolucija ne izvajata v polni meri. Če analiziramo stopnjo anketne brezposelnosti po spolu v Sloveniji (ADS, SURS, 2005), lahko ugotovimo, da je med brezposelnimi več žensk. Zakonska podlaga in drugi cilj resolucije se torej v praksi dejansko ne uresničuje. Kot ugotavlja tudi Salecova (Albreht, 2005), ki ocenjuje, da so zastavljeni cilji resolucije in zakonska podlaga dobri za uresničevanje enakosti med spoloma, le da se v praksi ne uresničujejo. Še bolj je razlika med spoloma poudarjena med brezposelnimi, kjer so ženske zopet izpostavljene kot težje zaposljive, ne glede na iste karakteristike (npr. ista izobrazba, starost, delovne izkušnje idr.).

Kljub temu da so ženske na delovnem mestu v veliko primerih diskriminirane, se težko odločijo, da bi službo pustile oziroma zamenjale za drugo, ker le-te ponavadi ni. Še v slabšem položaju kot tiste, ki delajo, so namreč tiste, ki iščejo zaposlitev. Zaradi uvajanja tržnega gospodarstva so se razmere na trgu delovne sile močno zaostrele. Trend zaposlovanja za določen čas je sicer omilil zakon, ki prepoveduje delodajalcem, da bi pogodbe za določen čas podaljševali z novimi pogodbami le za določen čas. Vendar se v praksi to marsikje ne izvaja. In zopet so na slabšem ženske, posebej tiste, ki načrtujejo materinstvo.

Kot ugotavlja Tavčar (2004): "Delodajalci lahko izmed množice prijavljenih kandidatov za določeno delovno mesto še vedno izberejo moškega pred žensko zaradi banalnih "objektivnih" prednosti... so bianko pogodbe o prenehanju delovnega razmerja, ki jih morajo v nekaterih, menda tudi državnih podjetjih in ustanovah podpisovati zlasti mlajše ženske. Delodajalci dajo s temi pogodbami preprosto vedeti, da ženske ne smejo zanositi."

In ravno zaradi tega ženska poprime za vsako ponujeno delo, če ga le dobi, saj tako ali tako ne more upati na boljše. Ne glede na to, da se na fakultete vpisuje več žensk kot moških (Tavčar, 2004), se razmerje med njimi na visokih položajih oziroma delovnih mestih še vedno ni spremenilo.

Vendar se stvari ne izboljšujejo, ravno nasprotno. Veča se pojavnost diskriminacije žensk pri iskanju zaposlitve, ob sprejemu v službo in na delovnem mestu, ponavadi zaradi materinstva ali nosečnosti (glej Drugo poročilo Republike Slovenije o uresničevanju določil Konvencije o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk, 1999). Kateri spol je torej na boljšem pri iskanju zaposlitve?

4. Etnične skupine in problem brezposelnosti

Opazovanje gibanja brezposelnosti nas opozori še na en problem, ko preučujemo samo brezposelnost, in sicer problem etničnih skupin, predvsem etničnih manjšin. Prihaja namreč do etnične stratifikacije, ki pomeni, da so etnične manjšine v posamezni državi v deprivilegiranem položaju. In kaj to pomeni za brezposelne, ki so pripadniki etničnih manjšin?

Pripadniki etničnih manjšin so v podrejenem položaju z vidika dostopa do oblasti, ekonomskih priložnosti in socialnih storitev. Ravno tako so v podrejenem položaju tudi brezposelni, ki so pripadniki etnične manjšine. Pri iskanju jih namreč spremlja stigma – stereotip, ki ga imajo delodajalci (ki so v veliki večini pripadniki etnične večine) do pripadnika etnične manjšine. Pripadniki etničnih manjšin imajo že pripisan nižji družbeni status, ki ga brezposelnost še bolj izpostavi.

Podatke, ki potrjujejo zgoraj navedeno, da so pripadniki etničnih manjšin (v Sloveniji so najbolj izpostavljeni Romi) res v deprivilegiranem položaju, je objavila Evropska komisija v Bruslju v poročilu o zaposlovanju v povezavi za obdobje 2004/2005. V poročilu komisija med strukturnimi problemi trga dela v Sloveniji navaja dejstvo, da je kar 90 odstotkov Romov brez redne zaposlitve. In zaključuje, da "ostaja boj proti diskriminaciji v Sloveniji ena večjih ovir za socialno vključenost" (Na področju zaposlovanja premajhen napredek, 2005).

Odgovor na romsko problematiko daje Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju (NAP), ki med temeljne ukrepe uvršča pomoč najbolj ranljivim. Načrtujejo se namreč posebni programi za zaposlovanje in socialno vključevanje, ki bodo ustrezali potrebam težje zaposljivih oseb, med katere uvrščamo tudi Rome.

Če pogledamo v problem še globlje, ugotovimo, da pripadniki etničnih manjšin v veliko primerih niso konkurenčni na trgu delovne sile. Njihove bistvene značilnosti v Sloveniji so, da nimajo ustrezne izobrazbe, nekateri ne znajo niti slovenskega jezika in še bi lahko naštevati. Tako njihovo (ne)zaposlenost pogojujejo še drugi dejavniki in ne zgolj njihova etnična pripadnost, ki pa je ponavadi predpogoj vsem drugim. Zato so vsi zgoraj naštetimi ukrepi nujni, da bodo lahko pripadniki etničnih manjšin enakovredni kandidati za delovno mesto.

5. Brezposelnost in stratifikacijski sistem

Teoretiki brezposelne uvrščajo na dno stratifikacijskega sistema oziroma v tako imenovano razredno dno. Vendar vseh brezposelnih ne moremo uvrstiti v isto kategorijo, saj med njimi obstajajo bistvene razlike. Razlikujejo se v stopnji izobrazbe, po času trajanja brezposelnosti, po pripadnosti etnični manjšini oziroma večini itd.

V Sloveniji brezposelne težko karakteriziramo, saj imajo pripadniki zelo različne značilnosti, zaradi česar je še težje govoriti o brezposelnih kot o posebni skupini ali celo razredu, vsaj v večini primerov. Vsekakor pa znotraj brezposelnih obstajajo posamezne skupine, ki imajo skupne lastnosti, posebej izpostavljeni so tisti, ki naj bi bili pripadniki razrednega dna. Vendar tudi slednji nimajo vseh njihovih značilnosti. To so potrdile tudi raziskave. Vidmarjeva pa vseeno ugotavlja, da se nekatere izmed značilnosti pripadnikov razrednega dna pojavljajo tudi med brezposelnimi v Sloveniji. Govori zlasti o prikrajšanosti pri prejemkih, nestabilni zaposlitvi ali delu in zdravstvenih težavah. Problem brezposelnih je najbolj pereč tam, kjer vpliva tudi na otroke, kar lahko pomeni intergeneracijsko revščino (Izobraževanje brezposelnih, 1993, str. 359-361).

Tudi anketirani brezposelni se ne uvrščajo na dno stratifikacijskega sistema, kot bi morebiti pričakovali. Hipoteza – *Večina dolgotrajno brezposelnih se je uvrstila v nižji razred, pri čemer ocenjujejo svoj življenjski standard kot podpovprečen* – se namreč ni potrdila. Vzroke lahko morebiti iščemo tudi v tem, da je med brezposelnimi največ mladih, ki še živijo v družini orientacije, na drugi strani pa so starejši že ustvarili družino prokreacije, ki njihov družbeni položaj zviša s partnerjevim dohodkom.

Sklepamo lahko, da se dolgotrajno brezposelni uvrščajo v srednji razred glede na pripisan družbeni status, saj tisti, ki so ga pridobili glede na dolgotrajno brezposelnost, ni več signifikanten oziroma so situirani v družini, kjer ima partner visok dohodek, tako da njihova brezposelnost ne vpliva bistveno na položaj družine. In nadalje, da v Območni službi Velenje ni značilne skupine dolgotrajno brezposelnih, za katero bi veljale naslednje karakteristike: podpovprečen življenjski standard, pripadnost nižjemu družbenemu razredu oziroma razrednemu dnu itd. To pa je ugotovila tudi Vidmarjeva (v Izobraževanje brezposelnih, 1993, str. 359) na ravni slovenske populacije.

Problem umestitve v stratifikacijski sistem se še posebej izpostavi, ko je posameznik brezposeln dlje časa in se ne more več uvrstiti na družbeno lestvico glede na službo, ki jo je opravljal oziroma glede na svoj poklic. Tudi v Sloveniji je čedalje več ljudi, ki prehajajo iz kratkoročne v dolgoročno brezposelnost. Posebej ob stečajih velikih podjetij in problemu regionalne brezposelnosti bo dolgoročne brezposelnosti zmeraj več, kar pa sčasoma pripelje do popolne izključitve posameznika s trga delovne sile. To pa posameznikov položaj zelo poslabša in mnogi med

njimi bodo, če že niso, pristali na robu, v margini ali kar v tako imenovanem razrednem dnu.

Tabela 1: Anketiranci glede na družbeni razred in zaposlitveni status

			V kateri družbeni razred bi uvrstili sebe?				Skupaj
			višji razred	srednji razred	nižji razred	razredno dno	
Skupina glede na zaposlit. status	Brezposelni	Število	5	271	106	34	416
		% znotraj Skupina glede na zaposlitveni status	1,2%	65,1%	25,5%	8,2%	100,0%
		% znotraj V kateri družbeni razred bi uvrstili sebe	83,3%	78,3%	86,2%	100,0%	81,7%
	Zaposleni	Število	1	75	17	0	93
		% znotraj Skupina glede na zaposlitveni status	1,1%	80,6%	18,3%	0,0%	100,0%
		% znotraj V kateri družbeni razred bi uvrstili sebe	16,7%	21,7%	13,8%	0,0%	18,3%
Skupaj	Število	6	346	123	34	509	
	% znotraj Skupina glede na zaposlitveni status	1,2%	68,0%	24,2%	6,7%	100,0%	
	% znotraj V kateri družbeni razred bi uvrstili sebe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nekatere brezposelne torej lahko uvrstimo v razredno dno, kaj pa ostale? Upoštevati moramo še druge njihove karakteristike. Oglejmo si nekaj primerov. V Sloveniji so brezposelni v večini mladi, ki bodo v nekem doglednem času dobili zaposlitev. Torej je njihova brezposelnost začasna in jih v tem prehodnem obdobju težko uvrščamo v stratifikacijski sistem. Tudi starejše, ki so registrirani kot brezposelni samo do upokojitve (le nekaj mesecev) in jih "čaka" pokojnina, težko uvrščamo kot brezposelne na družbeno lestvico, saj imajo preveč značilnosti zaposlenega oziroma upokojenega. Večino brezposelnih uvrščamo v stratifikacijski sistem glede na službo, ki so jo prej opravljali, glede na status družine, ki ji pripadajo itd.

Na podlagi danih ugotovitev nas tudi dejstvo, da se je hipoteza – *Brezposelni imajo nižji družbeni status kot zaposleni* – potrdila le delno, ne preseneča. Da je družbeni status brezposelnih res nižji od družbenega statusa zaposlenih, nam kažejo le vprašanja, povezana s stanovanjskimi razmerami, oceno življenjskega

standarda in primerjavo članov gospodinjstva. Med brezposelnimi in zaposlenimi ni razlik v uvrščanju v družbeni razred, glede na kraj bivanja in stopnjo dosežene izobrazbe očeta ali matere (ki je tudi posreden pokazatelj družbenega položaja). Tudi tukaj lahko iščemo vzroke v tem, kot smo predstavili že v teoretičnem delu, da v Sloveniji ne moremo izpostaviti "tipičnega" brezposelnega.

6. Sklep

Vsak dejavnik po svoje vpliva na družbeni položaj posameznika. Starost že sama po sebi določa družbeni status, saj imajo mladi v večini kultur nižji status kot starejši. Tudi med iskalci zaposlitve ugotavljamo, da so mladi v deprivilegiranem položaju, predvsem zaradi svoje starosti, ki je med brezposelnimi "sinonim" za pomanjkanje delovnih izkušenj oziroma za iskalce prve zaposlitve. Vendar so tudi starejši, kljub pripisanemu višjemu družbenemu statusu, v deprivilegiranem položaju.

Tudi spol determinira položaj posameznika, saj se nahajamo v androcentrični družbi, kjer je moškemu avtomatsko pripisan višji družbeni položaj, kljub vsem zakonskim predpisom o enakih možnostih moških in žensk. Posledično sledi, da moški lažje najdejo zaposlitev kot ženske, saj je med iskalci zaposlitve večji delež žensk kot moških. Večja aktivnost žensk pri iskanju zaposlitve (v večji meri se udeležujejo izobraževanj idr.) ne prispeva k večji zaposljivosti. Negativno pa na zaposlovanje žensk, posebej mlajših, vpliva načrtovanje družine.

Etnična stratifikacija kot naslednji dejavnik tudi določa družbeni status, saj pripadnikom etnične manjšine avtomatsko pripisuje nižji družbeni položaj kot pripadnikom etnične večine. V Sloveniji so izpostavljeni predvsem Romi. Podatki kažejo (STA), da je 90 odstotkov Romov v Sloveniji brez redne zaposlitve kljub prizadevanju, da bi problem omejili že na začetku, torej z vključevanjem otrok v osnovnošolski izobraževalni sistem in nadalje za pridobitev poklica kot tudi z vključevanjem odraslih v programe subvencioniranih delovnih mest.

Kot zadnji družbeni dejavnik, ki vpliva na položaj brezposelnega iskalca zaposlitve, smo analizirali stratifikacijski sistem. Slednji namreč brezposelne uvršča v nižji razred, največkrat kar v razredno dno. Torej tudi stratifikacijski sistem determinira položaj posameznika, saj ga glede na njegove karakteristike (npr. brezposelnost) avtomatsko uvrsti na družbeno lestvico, čeprav včasih brezposelnega težko razvrščamo na njej, saj mu manjka bistvena značilnost, torej poklic, ki ga opravlja. Zato moramo upoštevati tudi druge determinante, ki so ravno tako pomembne (moč, ugled, družbeni položaj družine itd.).

Dobljeni empirični podatki, s katerimi smo bodisi potrdili bodisi ovrgli zastavljene hipoteze, nam nakazujejo družbeni položaj brezposelnih vsaj v določeni meri, saj kot smo ugotovili, brezposelnih v Sloveniji kot tudi v Območni službi Velenje

ne moremo kategorizirati v eno skupino, kajti znotraj obstajajo številne podskupine, ki pa so med seboj tako raznolike, da jih ne moremo posploševati. Pa vendar lahko vsaj do določene mere sklepamo, da družbeni položaj večine brezposelnih, med njimi tudi dolgotrajno brezposelnih, v Območni službi Velenje ni tako zaskrbljujoč, kot bi lahko pričakovali.

LITERATURA

1. Albreht, M.: Neenakost je v praksi, v: Delo, 20.06.2005.
2. Drugo poročilo Republike Slovenije o uresničevanju določil Konvencije o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk, Urad vlade Republike Slovenije za žensko politiko, Ljubljana 1999.
3. Haralambos, M. in Holborn, M.: Sociologija, DZS, Ljubljana 1999.
4. Izobraževanje brezposelnih: zbornik II. del, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana 1993.
5. Mion, R.: Odraščati v Evropi na pragu leta 2000, v: Sodobne oblike revščine mladih (zbornik), Salve, d.o.o., Ljubljana 1999.
6. Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju (NAP)
7. Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (NPZapos) (2001), Uradni list RS, št. 92-4597/2001.
8. Na področju zaposlovanja premajhen napredek, STA, dosegljivo na: <http://www.ess.gov.si/-slo/Predstavitev/Dogodki/2005/1-2-05.htm> (28.02.2007).
9. Poročilo za leto 2004, Območna služba Velenje, Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, Velenje 2005.
10. Resolucija o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških (ReNPEMZM), 2005-2013, Uradni list RS, št. 100/2005.
11. Tavčar, B.: Ženske prihajajo – se moramo bati nižjih plač?, v: Delo, 03.02.2004.
12. Trbanc, M.: Zaposlovanje in brezposelnost mladih, v: Otroci in mladina v prehodni družbi, analiza položaja v Sloveniji, Aristej, Maribor 2005.
13. Zakon o enakih možnostih žensk in moških, Uradni list RS, št. 59/02.
14. Zavod RS za zaposlovanje – ZRSZ: Letno poročilo 2004, Zavod RS za zaposlovanje, Območna služba Velenje, 2004.

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

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

