



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLIV

2013

1

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

vzgoja izobraževanje



Spoštovanje do učencev
kot izhodišče učiteljeve
avtoritete v razredu

Kaj o samostojnosti
in pomoči pri učenju
poročajo učenci in njihovi
starši

Učitelj v oddelku
podaljšanega bivanja

O naravi učenja – izziv
za šolske strokovnjake in
praktike

Zakaj se slovenski
osnovnošolci ne učijo
računalništva

Motnje hranjenja in
njihovo prepoznavanje





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIV, številka 1, 2013

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
mag. Mirko Zorman, Andreja Nagode

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Andreja Nagode

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
800 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 1/2013 je 10,43 €.
V cenah je vključen DDV.

Triinštirideseti letnik revije je sofinanciralo
Ministrstvo za izobraževanje, znanost,
kulturo in šport RS.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Uvodnik #3

KOLUMNA

Dr. Alenka Polak
Spoštovanje do učencev kot izhodišče učiteljeve avtoritete
v razredu #6

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Irena Lesar in dr. Helena Smrtnik Vitulić
Kaj o samostojnosti in pomoči pri učenju poročajo učenci
in njihovi starši #5

Mag. Nada Nedeljko
Učitelj v oddelku podaljšanega bivanja – samoocena
usposobljenosti za delo #12

Dragica Motik in Melita Steiner
Slovenščina živi med Slovenci in njihovimi potomci
po svetu #19

Dr. Zora Rutar Ilc
O naravi učenja – izziv za šolske strokovnjake
in praktike #25

Lavinia Hočevar
Raziskava med učitelji geografije in francoščine o
načrtovanju in izvajanju medpredmetnega poučevanja
na gimnazijah #32

PRIMERI IZ PRAKSE

Natalija Mihelčić
Ko se »uporabno znanje« sreča s terenom – popotovanje po
Kobariškem #40

Tanja Plevnik
Premikanje mej v šoli – koncept mednarodnih taborov na
OŠ Maksa Pleteršnika Pišce #48

EDITORIAL

Editorial #3

COLUMN

Respecting students – the starting point of teacher's
authority in the classroom #6

ANALYSES AND PRESENTATIONS

What pupils and their parents report about independence
and support to learning #5

Teachers in the afternoon care classes – self assessment of
their competences #12

Slovene language lives among the Slovenes and their
descendants all over the world #19

On the nature of learning – a challenge for educational
experts and practitioners #25

Research among teachers of Geography and French about
planning and implementing cross subject teaching in
grammar schools #32

CASES FROM PRACTICE

When »applied knowledge« meets the field – a journey in
the Kobarid area #40

Shifting the boundaries in schools – the concept of
international campuses at the Primary School Maksa
Pleteršnika Pišce #48

POLEMIČNO

Radovan Krajnc
Zakaj se slovenski osnovnošolci ne učijo računalništva #52

Sanja Berčnik
Motnje hranjenja in njihovo prepoznavanje
v osnovni šoli #56

OCENE IN INFORMACIJE

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #61

PRILOGA

Bibliografsko kazalo revije Vzgoja in izobraževanje
v letu 2012 #62

POLEMICALLY

Why Slovene pupils do not learn Computer science #52

Eating disorders and their identification
in primary schools #56

REVIEWS AND INFORMATION

New editions in the library #61

APPENDIX

Bibliographic table of contents of the journal Vzgoja in
izobraževanje in 2012 #62

Popravek

V peti številki revije Vzgoja in izobraževanje, letnik 43, 2012, je na strani 74 prišlo do napake pri pripisu spola avtorju. Michèle Mazzocco je ženska, direktorica projekta za razvijanje matematičnih veščin na Inštitutu Kennedy Krieger, znanstvenica, učiteljica in eksperimentalna psihologinja. Za napako se opravičujemo in prosimo za razumevanje.

V tokratni številki vam nudimo raznovrstno branje z različnih področij, da si malo oddahnete od siceršnjih, tematsko zasnovanih številčk. Res pa je, da tudi tokrat z večino prispevkov sledimo ključni šolski temi: kako zagotavljati spodbudna in kakovostna učno-vzgojna okolja.

Tej temi se v tokratni številki na splošni ravni posveča poglobljena predstavitev slovenskega prevoda odlične knjige *O naravi učenja*, ki je pravkar izšla na Zavodu za šolstvo. Knjiga predstavlja eno redkih del v slovenskem jeziku, kjer so na enem mestu zbrana besedila najuglednejših teoretikov in raziskovalcev procesov učenja. V uvodu je zapisano, da naj bi knjiga pomagala k premostitvi prepada med teorijo in prakso s tem, da poljudno in slikovito predstavlja spoznanja in raziskovalne izsledke kognitivne znanosti o učenju in iz njih izpelje priporočila za prakso. Kot provokativno zatrjuje eden od avtorjev, velik del izobraževalne prakse temelji le na domnevah, mnenjih in rutinskih izkušnjah. Čas je, da si praksa prične bolj prepričljivo pomagati s spoznanji kognitivne znanosti, ki osvetljuje mehanizme usvajanja, procesiranja in shranjevanja znanja. Knjiga zato vključuje tudi nevrološke reference in neizprosno opominja, da »dobre izobraževalne izkušnje lahko dramatično izboljšajo razvoj možganov ...«, slabe pa ogrozijo njihovo »fizično integriteto«. Učitelji lahko podpirajo učinkovito učenje z učnimi situacijami, ki predstavljajo optimalne pogoje za učenje in so v pomoč pri »urejanju informacij v njihovih glavah« in pri izgrajevanju znanja. Med drugim k takšnim situacijam uvrščajo učenje, utemeljeno v raziskovanju, sodelovalno učenje, avtentično učenje ... prakse, ki jih izvajamo tudi pri nas. Pri tem pa opozarjajo, da je za te prakse potrebna odlična predpriprava in domišljeno načrtovanje ter formativno spremljanje. Avtorji tudi ne pozabijo dodati, da samo prizadevanja inovacijam naklonjenih posameznikov ne zadoščajo za uvajanje novih praks, ampak da velja razumeti šole kot učeče se skupnosti, ki na lastno pobudo in s strateškim pristopom stopajo na pot sprememb.

Takšne učitelje in šole lahko prepoznamo tudi iz prispevkov, ki tokrat predstavljajo izkušnje iz prakse. Tako prispevek o medpredmetno zasnovanem terenskem delu pri zgodovini ilustrira celo vrsto dejavnikov učinkovitega učenja, ki jih izpostavljajo teoretiki: učenje z odkrivanjem, bogat dostop do raznolikih virov, avtentičnost učne situacije, upoštevanje interesov in zmožnosti učencev, povezovanje med predmeti, sodelovanje med učenci in z okoljem ... Ali kot pravi avtorica: »Učilnica kot učni prostor poučevanja se pri terenskem delu prestavi v živi svet, v prizorišče dogajanja in dožemanja sveta.«

Kako pomembne so za kakovostno znanje medpredmetne in kurikularne povezave, ugotavlja tudi raziskava o tem, kako učitelji geografije ali francoščine načrtujejo, izvajajo, evalvirajo, preverjajo in ocenjujejo medpredmetne povezave, in o tem, kaj jih pri tem omejuje. Raziskava kaže, da je razširjenost medpredmetnega poučevanja na gimnazijah dobra, saj vsi učitelji poznajo osnove in so že uporabili ta didaktični pristop. Timsko poučevanje je najbolj pogosto na gimnazijah, težave pa se lahko pojavijo na ravni medsebojnih odnosov in časovne neuskladenosti, za kar smo v preteklih letih v pričujoči reviji in v zavodovih novih priročnikih že nakazovali rešitve.

Da gre pri tovrstnih praksah za premikanje mej v šoli, potrdi tudi naslov prispevka o organiziranju mednarodnih taborov.

Če toliko razpravljamo o ustvarjanju spodbudnega učnega okolja za učenje, je zanimivo izvedeti, kaj o samostojnosti in pomoči pri učenju poročajo učenci in njihovi starši in kako pomembno je spoštovanje do učencev.

V tokratni številki pa se lotevamo tudi drugih aktualnih tem, od (ne)dožemanja računalništva kot znanstvene vede in prezrtosti pomena tega predmeta na osnovnošolski ravni do dveh po krivici zapostavljenih tem. Prva je podaljšano bivanje, druga pa skrb za slovenske učitelje po svetu.

Avtorica v članku s področja podaljšanega bivanja najprej utemelji, kako pomembna je funkcija kakovostnega podaljšanega bivanja in posledično izbira učiteljev za podaljšano bivanje oz. njihova usposobljenost. Podaljšano bivanje namreč nikakor ni popoldansko varstvo, ampak – nasprotno – pomeni prostor, ki »ponuja številne priložnosti za razvoj osebnosti ...«, kot pravi avtorica. Zato tudi delo v podaljšanem bivanju temelji na premišljenem načrtovanju, tako predmetnem in didaktičnem kot tudi učno-vzgojnem. Vloga učitelja v podaljšanjem bivanju vključuje številna pedagoško-psihološka znanja, ki so v pomoč pri vodenju in podpiranju učencev in upoštevanju njihovih individualnih razlik. Učitelj v podaljšanjem bivanju naj bi bil zmožen odkrivati in spodbujati interese in močna področja otrok, pomagal naj bi pri krepitvi njihovih socialnih spretnosti ter omogočal razvoj ustvarjalnosti. Zato je toliko pomembnejše, da se skozi profesionalni razvoj usposobi za ustvarjanje učinkovitih učnih in vzgojnih okolij in da reflektira svoja znanja in veščine, čemur je bila namenjena raziskava, ki jo predstavljamo.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica*

Dr. Irena Lesar in dr. Helena Smrtnik Vitulić, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

KAJ O SAMOSTOJNOSTI IN POMOČI PRI UČENJU POROČAJO UČENCI IN NJIHOVI STARŠI

UVOD

Samostojnost otrok in učencev je v vsakodnevnih pogovorih pogosto slišana besedna zveza, ki pa je – presenetljivo – raziskovalno precej spregledana. V sistemu Cobiss je namreč ob vnosu ključne besedne zveze 'samostojnost učencev' le 7 virov (diplomsko in magistrsko delo ter pet člankov), medtem ko je ob vnosu ključne besedne zveze 'samostojnost otrok' nekoliko več zadetkov (17), vendar je večina (12 virov) vezana na specifične populacije otrok, ki se v svojem življenju soočajo bodisi s fizičnimi ali psihičnimi ovirami. Dokaj majhno število objav s področja samostojnosti nas je spodbudilo k raziskovanju omenjene teme. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled v to, kaj o samostojnosti učencev in morebitni pomoči pri učenju menijo osnovnošolski učenci in njihovi starši. Pred predstavitvijo empiričnoraziskovalnih ugotovitev bomo opisali, kaj o samostojnosti in pomoči pri učenju zasledimo v različnih strokovnih razpravah in raziskavah.

SAMOSTOJNOST OTROK IN UČENCEV

Samostojnost je nekaj, k čemur večina vzgojiteljev, učiteljev in staršev usmerja svoja vzgojna prizadevanja. Tudi odrasli anketiranci iz Slovenije (515 anketirancev v starosti med 18 in 60 let) so v svetovni raziskavi vrednot (World Values Survey, 2005, v Ule, 2008) na vprašanje, kaj so temeljne lastnosti, ki naj jih pridobijo otroci od staršev, najpogosteje navedli samostojnost (več kot 80 %). Tudi v mnogih teoretičnih opredelitvah vzgojnega delovanja je v različnih zgodovinskih obdobjih kot cilj vzgoje med drugimi mogoče prepoznati tudi posameznikovo samostojnost (npr. Gogala, 1933; Kant, 1988; Kroflič, 1997; Milivojević idr., 2008; Peček in Lesar, 2009; Rousseau, 1997; Šolska zakonodaja, 1996).

Kako pa pravzaprav lahko opredelimo samostojnost? V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000) je samostojnost opredeljena kot *stanje samostojnega*, samostojen pa je tisti »1. ki dela, ravna po lastni presoji, brez vpliva, spodbude drugega /.../ 2. v povedni rabi *spособen skrbeti sam zase, se preživljati sam, brez pomoči drugega, zlasti staršev /.../ 3. ki pri svojem delu, dejavnosti odloča sam, ne da bi moral upoštevati voljo, zahteve drugega /.../ 4. ki gospodarsko, politično ni vezan na drugega /.../ 5. ki je že sam zase celota, ki ni del česa drugega*.« Izraz samostojnost, v kolikor ga uporabljamo za ljudi, torej pomeni lastnost posameznikov, ki pri

presojanju nečesa, pri skrbi zase in pri delovanju, vključuje neodvisnost od drugih. Posamezniki samostojnost na različnih področjih razvijajo postopoma in ne na vseh področjih povsem sočasno: npr. štiriletni otrok je lahko že popolnoma samostojen pri oblačenju in hranjenju, ne zmore pa si samostojno pripraviti hrane ali sam varno prečkati prometne ceste. Kako hitro bo oseba v svojem življenju in na posameznih področjih postala samostojna, je odvisno predvsem od njene starosti, življenjskih izkušenj, znanj in osebnostnih lastnosti oz. zmožnosti ter spodbud, ki jih je s strani odraslih deležna na »poti« k samostojnosti.

Kljub temu da samostojnost predstavlja pozitivno lastnost posameznika, nekateri ljudje niso ali ne želijo biti povsem samostojni. Zakaj je temu tako? Zelo prepričljiv argument, zakaj posamezniki ne želijo (p)ostati samostojni, je že pred več kot 250 leti podal nemški filozof Immanuel Kant v svojem spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* (1987): »Biti nedoleten (kot nasprotje razsvetljenosti oz. nesamostojnosti¹; op. av.) je prav udobno. Če imam knjigo, ki ima zame razum, dušebrižnika, ki ima zame vest, zdravnika, ki zame presoja dieto itn., potem se mi vendar samemu ni treba truditi.« (Prav tam: 9) V nadaljevanju avtor izpostavlja, da je podreitev drugim, ki namesto posameznika presojuje in se odločajo, lahko zelo udobna rešitev, saj mu dejavnosti ni potrebno samostojno načrtovati in izvajati, pa tudi odgovornosti za odločitve mu ni treba sprejeti. Kant kot cilj vzgoje torej opredeli razsvetljenost, ki jo je mogoče razumeti kot samostojnost (Rutar, 2000: 99). »Razsvetljenstvo je človekov izhod iz nedoletnosti, [... ki predstavlja] nezmožnost posluževati se lastnega razuma brez vodstva po kom drugem. Krivda za to nedoletnost pa je lastna, če vzrok zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveč odločnosti in poguma, da bi se ga človek posluževal brez tujega vodstva. *Sapere aude!* Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega razuma, je torej geslo razsvetljenstva.« (Kant, 1987: 9)

Toda ali je za doseganje večje stopnje samostojnosti oz. razsvetljenosti bolj pomembno spodbujati razum (spособnost predvidevanja, presojanja in razsojanja) ali voljo (odločnost in pogum). Na podlagi predstavljenega in tudi po mnenju mnogih Kantovih interpretov lahko sklepamo, da je za Kanta vprašanje volje pomembnejše od vprašanja razuma (prim. Kroflič, 1997: 184), saj se je posameznik s šibko voljo bolj pripravljen podrejevati tuji (zunanji) avtoriteti, ker je to zanj udobna rešitev, kot pa da bi z močjo

¹ Kant v omenjenem spisu besede »samostojnost« sicer ne uporabi, a jo lahko razumemo v tem smislu.

SPOŠTOVANJE DO UČENCEV KOT IZHODIŠČE UČITELJEVE AVTORITETE V RAZREDU

Kot vsako leto ob zaključku semestra prebiram anonimne študentske končne evalvacije svojih izvedenih študijskih predmetov, seminarske naloge in osebne refleksije študentov o osebnostnem in strokovnem razvoju, ki so ga v okviru »mojih« predmetov pri sebi zaznali ... Kilogrami papirja, katerih branje mi vedno znova potrjuje, da imam krasno službo: delam z mladimi, miselno radoživimi, kritičnimi pedagoškimi entuziasti, ki bodo v prihodnjih desetletjih vzgajali naše otroke. S svojimi zapisi mi odpirajo vrata v njihov intimni strokovni svet, ki si ga ob naši pomoči šele dobro izgrajujejo: odstiram njihove (včasih tudi zelo naivne) poglede na otroke, zaznavam njihovo potrebo po preseganju njihovih lastnih izkušenj s šolo in učenjem ...

Kot »kronična« pedagoška optimistka z dobrimi osebnimi izkušnjam s slovensko šolo (tako v vlogi učenke, kot tudi mame, mentorice, visokošolske učiteljice) se vsakokrat znova zdrznem, ko ob obravnavanju polemičnih pedagoško-psiholoških tem pri študentih naletim na izpovedi o njihovih negativnih (včasih prav grozljivih) izkušnjah, npr. z učiteljevim metanjem ključev ali krede v obraz, s poniževanjem učencev, z zmerjanjem učencev s »smrkavci«, »lenuhi«, »nesramneži« in z drugačnimi

oblikami negativnega izpostavljanja učencev ob njihovem neznanju ali neprimernemu vedenju. Globoko se zavedam, da je učiteljski poklic zelo zahteven, zlasti v tem času, ko neprijaznost življenjske stvarnosti buta v nas na vsakem koraku. Moram priznati, da mi je pedagoško delo s študenti eno najmanj stresnih aktivnosti mojega življenja in hkrati neke vrste varovalni dejavnik ob stresnosti tempa vsakdanjega storilnostno naravnane življenja. Na predavanjih, seminarjih in vajah se mi zdi, kot da bi se mi čas takrat ustavil (čeprav je ura na steni učilnice včasih neusmiljena): predoch jim skozi strokovna spoznanja »slikam« otroka kot samosvoje, ustvarjalno in zelo kompetentno bitje, katerega potencialne in zmožnosti moramo kot pedagogi najprej prepoznati (videti, poslušati, odkriti) in jih nato razvijati v pravi smeri. Zavedam se, da so pred menoj mladi s poslanstvom; izbira biti pedagog, ni nikoli naključna. Poleg želje delati z otroki k izbiri študija prispevajo tudi dobre izkušnje z lastnim šolanjem in zavedanje lastne učne uspešnosti.

Vedno pa, žal, ni tako; pogosto je pri študentih zaznati tudi »šolske rane«, ki jih je potrebno občutljivo in strokovno reflektirati, da negativno izkušnjo s šolo obrnemo v smer njenega preseganja in čustvenega nevtraliziranja. Saj

lastne volje iskal razumne in moralno sprejemljive rešitve. Kako pa okrepiti človekovo voljo? Odgovor na to vprašanje najdemo v Kantovem spisu *O pedagogiki*, v katerem za krepitev človekove volje predlaga naslednje ukrepe: odpravljanje razvad, navajanje otroka na delo in izpolnjevanje dolžnosti do sebe in drugih (Kant, 1988).

Da bi pri vzgojnem prizadevanju spodbudili razvoj samostojnosti, ni dovolj le spodbujanje otrokove kognicije, temveč je potrebno pozornosti nameniti tudi razvoju odločnosti in poguma oz. notranji motivaciji in s tem prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja. Na razvoj samostojnosti imajo izjemno močan vpliv starši kot tudi vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šoli (Marentič Požarnik, 2000; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Rutar, 2000; Ule, 2008), ki otroke in mladostnike učijo, kaj je prav in kaj ne, česa ne sme in kaj mora, in s tem ga pripravljajo na samostojno življenje (Milivojević idr., 2008). V nadaljevanju se bomo bolj osredinili na vprašanje, kakšno vlogo imajo starši pri spodbujanju samostojnosti pri šolskem delu otroka.

VPLIV STARŠEV NA RAZVOJ SAMOSTOJNOSTI PRI ŠOLSLEM DELU NJIHOVIH OTROK IN MLADOSTNIKOV

V času šolanja je še posebej pomembno spodbujanje otrok in mladostnikov za samostojnost na področju učenja in ostalih šolskih dolžnosti. Raziskave izpostavljajo, da je za razvoj otrokove samostojnosti na področju učenja

pomembno, da straši podpirajo njihovo iniciativnost, dopuščajo, da rešijo probleme sami in dopuščajo možnost napak pri samostojnem učenju. Starši naj otroka usmerjajo k prevzemanju odgovornosti za opravljeno delo. Nasprotno pa je manj učinkovit psihološki nadzor staršev, ki se kaže kot pretirano usmerjanje otrokovega vedenja in zanimanja ter kot reševanje problemov namesto otroka (Grolnick idr., 2002, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 104).

Ginsburg in Bronstein (1993, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 104) sta proučevala, kako so starševski nadzor in pomoč pri domačih nalogah ter starševski odziv na otroke povezani tudi z otrokovo notranjo ali zunanjo motivacijo za učenje. Petošolci, katerih starši so v večji meri nadzirali njihovo učno delo in otrokom pomagali pri domačih nalogah, so bili v večji meri zunanje motivirani za učenje v primerjavi z učenci, ki so bili doma izpostavljeni nižji ravni nadzora in učne pomoči. Učitelji pa so prve ocenili kot manj samostojne, manj vztrajne ter manj iniciativne kot druge.

Vključevanje staršev v otrokovo šolanje je odvisno predvsem od starosti otroka in njegovih konkretnih zmožnosti. Raziskovalni izsledki kažejo, da se starši z leti otrokovega šolanja vse manj neposredno vključujejo v njegovo učenje in iščejo povratne informacije s strani šole o otrokovi uspešnosti (Freedman-Doan idr., 1993, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009: 105). Nižja vpletenost staršev je lahko posledica rahljanja nadzora staršev nad različnimi otrokovimi dejavnostmi, torej odziv na njegovo vse večjo samostojnost.

krivice bolijo vse življenje in običajno v spominu vztrajajo dlje kot dobre izkušnje. Nazoren primer za to je izkušnja mojega očeta, ki je pri svojih takratnih 70 letih obiskal svojega bivšega učitelja in mu potožil, da mu je pred 60 leti po krivici dal klofuto. Odgovor ostarelega učitelja je bil, češ, da se podrobnosti ne spomni, da pa je glede na opisani dogodek gotovo ravnal narobe.

Šola je zelo zahteven socialni prostor, v katerem se nenehno prepletajo psihološki, pedagoški, didaktični ter zelo osebni (tudi nezavedno pogojeni) »prepleti« učencev in strokovnih delavcev. Cilji so jasni, poti do njih pa zelo raznolike – prav tako kot smo raznoliki vsi, ki ta prostor sestavljamo. Le z zavedanjem medsebojnih posebnosti v osebnostnem smislu, soodvisnosti vlog, odgovornosti, pravic in dolžnosti bomo zmogli skozi te turbulentne čase ohraniti osebno integriteto, pozitivno naravnost in občutke lastne vrednosti. Učitelji smo pri tem zavezani svojemu etičnemu in strokovnemu poslanstvu. Učiteljevi stavki učencu v smislu »Iz tebe nikoli nič ne bo!«, »Ti nisi tega sposoben!«, »Kaj pa ti veš!« so strokovno nezdružljivi z njegovim poslanstvom, saj naj bi bil ravno učitelj tisti, ki v učenca verjame, mu prisluhne, ga spodbuja in usmerja. Učitelji smo v šoli zaradi učencev in ne obratno, smo zavezniki na isti strani v procesu doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev in ne na ločenih straneh »šolske fronte«.

Želim verjeti, da so to le izjemni primeri, ki žal puščajo rane v učencih, pa tudi v njihovih starših. Tudi sama sem se globoko zamislila, ko mi je prijateljčina hčerka potožila, da ji je neka učiteljica nekoč (želim verjeti, da nepremišljeno) zabrusila: »Kaj pa tvoja mama ve!« Ne gre toliko za njeno mamo, gre za hčerko, ki si želi postati učiteljica in pri tem potrebuje dobre zglede. Iz izkušenj v vlogi mame in v vlogi učiteljice učiteljev vem, da je takih v Sloveniji veliko. To mi vsako leto znova potrjujejo tudi študenti – prihodnji Učitelji (namerno pišem z veliko začetnico). Ob opisovanju in analiziranju značilnosti dobrih učiteljev in dobrega poučevanja se mojim študentom kar zasvetijo oči. Priznavajo, da so njihovi bivši učitelji s svojimi pozitivnim odnosom do učencev močno vplivali na njihovo izbiro študijske smeri in da ob njihovih zgledih še naprej trdno izgrajujejo svojo poklicno vlogo. Hvala vsem. Ob analizah pedagoške vloge pa s študenti klub njihovemu izpostavljanju različnih dejavnikov učiteljeve avtoritete (npr. dobre komunikacije, strokovne in jasne razlage, pravičnosti v ocenjevanju ipd.) vedno znova pridemo do spoznanja, da je prav SPOŠTOVANJE učencev in njihovih posebnosti, učnega predmeta in pedagoškega poklica tista temeljna vrednota, iz katere izhaja učiteljeva avtoriteta v razredu.

Dr. Alenka Polak,
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Zlasti v obdobju mladostništva pa tudi učenci sami zahtevajo vse več samostojnosti in želijo sami uravnavati svoje dejavnosti ter odločitve. Prav tako rezultati raziskav kažejo, da so starši bolj prepričani v primernost in učinkovitost nadzora nad učenjem svojih otrok, ko ti obiskujejo nižje razrede osnovne šole, kot kasneje (Grolnick in Slowiaczek, 1994, v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 105). Zlasti se nadzor staršev nad otroki zmanjšuje s prehodom iz razredne na predmetno stopnjo ter s prehodom mladostnikov v srednjo šolo.

V nadaljevanju bomo prikazali del rezultatov širše raziskave, v kateri nas je zanimalo, kako učenci sami zase in za njih starši ocenjujejo stopnjo samostojnosti in potrebno pomoč pri učenju.

ZASNOVA IN IZVEDBA RAZISKAVE

V pričujočem prispevku bomo prikazali tisti del rezultatov širše raziskave, ki bodo omogočili odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kolikšen je delež učencev, ki so zase prepričani, da so pri šolskem delu samostojni in kolikšen je delež staršev, ki so prepričani, da so njihovi otroci pri šolskem delu samostojni?
2. Ali se odgovori učencev in njihovih staršev razlikujejo glede na (samo)oceno šolske uspešnosti in glede na razred, ki ga učenci obiskujejo?
3. Ali se odgovori med učenci in njihovimi starši

razlikujejo glede na (samo)oceno samostojnosti in glede pomoči pri šolskem delu?

Uporabili smo anketni vprašalnik, v katerem smo poleg podatkov o razredu in spolu pridobili še podatke o samostojnosti pri šolskem delu, o šolski uspešnosti in morebitni pomoči pri učenju. Vprašanja so zaprtega tipa z enkratno izbiro.

Podatki so bili zbrani na dvanajstih različnih slovenskih osnovnih šolah, in sicer v šolskem letu 2010/2011. Po pridobitvi soglasja šole za izvedbo raziskave in soglasja staršev, so učiteljice vprašalnike razdelile v izpolnjevanje učencem iz 5., 7. in 9. razreda. Vprašalnike za starše pa so učenci odnesli domov in jih po tednu dni izpolnjene in v zaprtih kuvertah vrnilo učiteljem.

Ko so bili podatki zbrani, smo jih vnesli v statistični program SPSS in jih analizirali. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih spremenljivk s frekvencami in z odstotki. Pri preizkušanju hipoteze neodvisnosti smo uporabili χ^2 -preizkus.

UDELEŽENCI RAZISKAVE

Vzorec je zajemal 516 učencev in 408 staršev iz dvanajstih različnih osnovnih šol v osrednji Sloveniji. Največ učencev je v času raziskave obiskovalo 5. razred (202 učenca oz. 39,1 %), najmanj 7. razred (148 učencev oz. 28,7 %), medtem ko je 9. razred obiskovala slaba tretjina

anketiranih (166 učencev oz. 32,2 %). V raziskavi je sodelovalo nekoliko več deklet (276 oz. 54,2 %) kot fantov (233 oz. 45,8 %). Tudi med starši, ki so sodelovali v raziskavi, je bilo največ staršev otrok, ki so obiskovali 5. razred (152 oz. 37,3 %), najmanj je bilo staršev otrok, ki so obiskovali 7. razred (126 oz. 30,9 %), in nekoliko več staršev otrok, ki so obiskovali 9. razred (130 oz. 31,8 %).

REZULTATI Z DISKUSIJO

Rezultate z interpretacijo v nadaljevanju predstavljamo glede na prej zastavljena raziskovalna vprašanja.

Ocena samostojnosti in šolske uspešnosti, o kateri poročajo učenci in njihovi starši

Na vprašanje učencem *Ali misliš, da si pri šolskem delu samostojen?* oz. njihovim staršem *Ali menite, da je Vaš otrok pri šolskem delu samostojen?* smo dobili zelo podobne rezultate (preglednica 1), saj večina anketiranih učencev (89,3 %) in njihovih staršev (85,9 %) poroča, da so pri šolskem delu samostojni.

Preglednica 1: Učenci in njihovi starši o samostojnosti učencev pri šolskem delu (frekvence in deleži)

Anketirani	UČENCI						STARŠI	
	Skupaj		Dekleta		Fantje		f	f (%)
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)		
DA	458	89,3	255	92,7	199	86,1	310	85,9
NE	55	10,7	20	7,3	32	13,9	51	14,1
Skupaj	513	100,0	275	100,0	231	100,0	361	100,0

Tudi izračun χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti – med skupino učencev in staršev v njihovih prepričanjih o tem, ali so učenci oz. otroci pri šolskem delu samostojni, ne kaže statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 2,307$, $g = 1$, $P = 0,129$). To lahko pomeni, da starši pri ocenjevanju samostojnosti svojih otrok uporabljajo podobna merila kot učenci pri ocenjevanju lastne samostojnosti.

Primerjava samoocen učencev o samostojnosti pri šolskem delu glede na njihov spol je pokazala statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 5,895$, $g = 1$, $P = 0,015$). Dekleta so se pogosteje ocenila kot samostojna (92,7 %) v primerjavi s fanti (86,1 %).

Na vprašanje, kako učenci ocenjujejo svojo šolsko uspešnost oz. kako starši ocenjujejo šolsko uspešnost svojega otroka, smo dobili nekoliko drugačne rezultate (preglednica 2). Dobra polovica (55,4 %) učencev se je ocenila kot šolsko uspešna, medtem ko je dobra polovica staršev (53,3 %) svoje otroke ocenila kot šolsko zelo uspešne. Dve petini (40,2 %) učencev se je ocenilo kot zelo uspešne in dobri dve petini staršev (43,6 %) je svoje otroke ocenilo kot uspešne v šoli. Zelo malo učencev (4,5 %) in še manj staršev (3,0 %) se je ocenilo oz. je ocenilo svoje otroke kot šolsko manj uspešne.

Preglednica 2: Učenci in njihovi starši o (samo)oceni šolske uspešnosti učencev (frekvence in deleži)

Anketirani	UČENCI		STARŠI	
	f	f (%)	f	f (%)
Zelo uspešen	206	40,2	193	53,3
Uspešen	284	55,4	158	43,6
Manj uspešen	23	4,5	11	3,0
Skupaj	513	100,0	362	100,0

Nadaljnji izračuni kažejo, da se samoocene šolske uspešnosti učencev in ocene njihovih staršev statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 12,61$, $g = 2$, $P = 0,002$), kar nakazuje, da učenci in starši uporabljajo različna subjektivna merila pri ocenjevanju šolske uspešnosti. Glede na rezultate lahko zaključimo, da so bili učenci bolj kritični pri ocenjevanju svoje šolske uspešnosti kot starši oz. da imajo starši nekoliko nižja merila o tem, kdaj je njihov otrok šolsko zelo uspešen.

Primerjava samostojnosti in šolske uspešnosti glede na samoocene učencev in ocene staršev

V preglednici 3 so prikazani podatki, ki tako pri učencih kot pri starših kažejo jasen trend, da je delež samostojnih med zelo uspešnimi večji (učenci 95,1 %, starši 95,2 %) od

Preglednica 3: (Samo)ocena samostojnosti učencev in njihovih staršev glede na (samo)oceno šolske uspešnosti

Samostojnost	Ocena šol. uspešnosti	ZELO USPEŠEN		USPEŠEN		MANJ USPEŠEN		SKUPAJ	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
DA	f	195	198	251	139	10	3	456	340
	f (%)	95,1	95,2	89,0	77,2	43,5	23,1	89,4	84,8
NE	f	10	10	31	41	13	10	54	61
	f (%)	4,9	4,8	11,0	22,8	56,5	76,9	10,6	15,2
Skupaj	f	205	208	282	180	23	13	510	401
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

deleža samostojnih med uspešnimi (učenci 89,0 %, starši 77,2 %) in najmanjši je delež samostojnih učencev med tistimi, ki so se (43,5 %) oz. so jih starši (23,1 %) ocenili kot manj uspešne.

Z χ^2 -preizkusom smo znotraj skupine učencev in znotraj skupne staršev preverili, ali so njihove (samo) ocene samostojnosti učencev pogojene s stopnjo šolske uspešnosti. Rezultati so tako glede na samoocene učencev ($\chi^2 = 58,386$, $g = 2$, $P = 0,000$), kot glede na ocene njihovih staršev ($\chi^2 = 63,829$, $g = 2$, $P = 0,000$) pokazali statistično pomembne razlike. Na podlagi omenjenega in na osnovi dobljenih deležev (preglednica 3) lahko zaključimo, da so učenci, ki so se samoocenili kot šolsko uspešnejši, sebe ocenili tudi kot samostojnejše in obratno, šolsko manj uspešni učenci sebe večinoma ocenjujejo kot nesamostojne. Do enake ugotovitve smo prišli tudi v primeru ocen samostojnosti in šolske uspešnosti otrok s strani njihovih staršev. Ugotovitve so pričakovane, žal pa na podlagi danih podatkov ne moremo ugotoviti, ali učna uspešnost pogojuje samostojnost ali velja obratno.

Primerjava samoocen učencev o samostojnosti in ocen njihovih staršev glede na razred učencev

Skladno z ugotovitvami različnih avtorjev o tem, da postajajo s starostjo učenci samostojnejši, smo želeli ugotoviti, ali se samostojnost razlikuje glede na razred, ki ga učenci obiskujejo. V preglednici 4 frekvenčna struktura odgovorov učencev kaže, da so se med vsemi vključenimi starostnimi skupinami kot samostojne najpogosteje ocenili devetošolci (90,7 %), med ostalima dvema skupinama pa se je za samostojne ocenilo nekoliko več petošolcev (88,6 %) kot sedmošolcev (87,0 %). Delež staršev, ki so svojega otroka ocenili kot samostojnega, se je s starostjo otrok višal, saj je štiri petine (80,8 %) staršev petošolcev, še malo več staršev (83,9 %) sedmošolcev in največ staršev (90,7 %) devetošolcev svojega otroka ocenilo kot samostojnega.

Izračun med samoocenami učencev iz različnih razredov ni pokazal statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 2,359$, $g = 2$, $P = 0,307$). Tudi pri skupinah staršev, ki so imeli svoje otroke v različnih razredih, nismo izsledili statistično pomembno razlik ($\chi^2 = 5,470$, $g = 2$, $P = 0,065$). Dobljeni rezultati so nas presenetili, saj smo pričakovali,

da se bo s starostjo učencev povečevala stopnja njihove samostojnosti. Razlog za dobljene rezultate morda lahko iščemo v tem, da so učenci in njihovi starši ocenjevanje prilagodili starostni skupini, ki so jo ocenjevali. Zato so pri mlajših uporabili »blažja« merila ocenjevanja samostojnosti v primerjavi s starejšimi učenci in so zato deleži ocene samostojnosti dokaj podobni.

Ker je vprašanje o (samo)oceni samostojnosti pri šolskem delu splošno oz. so odgovori odvisni od subjektivnih prepričanj vprašanih, smo učence in starše povprašali tudi bolj konkretno in sicer, ali potrebuje (njegov otrok) pri učenju pomoč. V nadaljevanju prikazujemo rezultate o potrebi po pomoči pri učenju, ki so jih podali učenci in njihovi starši, ter morebitno odvisnost potrebe po pomoči od (samo)ocene samostojnosti in razreda.

Primerjava samostojnosti in potrebe po pomoči pri učenju glede na ocene učencev in njihovih staršev

V preglednici 5 lahko razberemo, da je dobra tretjina učencev (36,6 %) in dve petini staršev (42,0 %) odgovorila, da pri učenju potrebujejo pomoč.

Preglednica 5: Učenci in njihovi starši o potrebi po pomoči pri učenju (frekvence in deleži)

Potrebna pomoč pri učenju	Anketirani		Učenci		Starši	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
DA	188	36,6	170	42,0		
NE	326	63,4	235	58,0		
Skupaj	514	100,0	361	100,0		

Med odgovori učencev in staršev nismo zasledili statistično pomembnih razlik v pogostosti navajanja pomoči, ki jo učenci potrebujejo pri šolskem delu ($\chi^2 = 3,40$, $g = 2$, $P = 0,183$), kar pomeni, da tako učenci kot starši podobno ocenjujejo potrebo po pomoči pri učenju in se pretežno strinjajo, da večina otrok pomoči pri šolskem delu ne potrebuje.

Če primerjamo rezultate v preglednici 1 in v preglednici 5, ugotovimo, da se le desetina učencev ni ocenila kot samostojne, medtem ko potrebuje pomoč dobra tretjina

Preglednica 4: (Samo)ocena samostojnosti učencev in njihovih staršev glede na razred, ki ga obiskujejo učenci

Samostojnost		Razred		5. razred		7. razred		9. razred		Skupaj	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
DA	f	178	122	127	104	153	117	458	343		
	f (%)	88,6	80,8	87,0	83,9	92,2	90,7	89,3	84,9		
NE	f	23	29	19	20	13	12	55	61		
	f (%)	11,4	19,2	13,0	16,1	7,8	9,3	10,7	15,1		
Skupaj	f	201	151	146	124	166	129	513	404		
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

učencev. Podobno razmerje lahko opazimo tudi pri odgovorih staršev, saj sedmina staršev svojih otrok ne ocenjuje kot samostojne, pa vendar jih dve petini meni, da njihovi otroci potrebujejo pomoč pri učenju. Izhajajoč iz tega nas je zanimalo, ali so statistično pomembne razlike v oceni samostojnosti in potrebni pomoči pri učenju v odgovorih anketiranih učencev in staršev (preglednica 6).

Preglednica 6: Učenci in njihovi starši o samostojnosti in potrebe po pomoči pri učenju

Samo- stojnost		DA		NE		Skupaj	
		Učenci	Starši	Učenci	Starši	Učenci	Starši
Pomoč pri učenju	f	145	110	41	58	186	168
	f (%)	31,8	32,3	74,5	95,1	36,4	41,8
DA	f	311	231	14	3	325	234
	f (%)	68,2	67,7	25,5	4,9	63,6	58,2
NE	f	456	341	55	61	511	402
	f (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Skupaj	f						
	f (%)						

Izračuna χ^2 -preizkusa neodvisnosti sta tako pri učencih ($\chi^2 = 38,741$, $g = 1$, $P = 0,000$) kot pri starših ($\chi^2 = 84,653$, $g = 1$, $P = 0,000$) pokazala statistično pomembne razlike. Na podlagi omenjenega in na osnovi dobljenih deležev (preglednica 6) lahko zaključimo, da so tisti učenci, ki so sebe ocenili kot samostojne, manj pogosto odgovorili, da potrebujejo pomoč pri učenju, v primerjavi s tistimi, ki sami sebe ocenjujejo kot nesamostojne. Podoben zaključek lahko izpeljemo tudi pri odgovorih staršev otrok. Rezultati lahko pomenijo, da učenci in starši samostojnost razumejo tudi v smislu manjšega iskanja pomoči pri šolskem delu in so zato ocenili, da večja samostojnost pomeni tudi manjšo potrebo po pomoči pri šolskem delu.

ZAKLJUČEK IN USMERITVE ZA NADALJNJA RAZISKOVANJA

Vprašanje samostojnosti osnovnošolskih učencev pri šolskem delu je v našem prostoru raziskovalno precej spregledano, zato upamo, da bodo rezultati, pridobljeni s pomočjo samoocen učencev in ocen njihovih staršev, dobro izhodišče za nadaljnje proučevanje na tem področju. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled, kaj o

samostojnosti učencev in potrebi po pomoči pri učenju zase poročajo osnovnošolski učenci in njihovi starši ter ali se stopnja samostojnosti razlikuje glede na spol učencev, glede na razred, ki ga obiskujejo, glede na uspešnost v šoli in glede na potrebo po pomoči pri učenju.

Na koncu velja izpostaviti, da sta v raziskavo vključeni skupini učencev (516) in njihovih staršev (408) določena proučevana področja ocenjevali zelo podobno (npr. samostojnost pri šolskem delu in pomoč pri učenju), medtem ko smo pri (samo)oceni šolske uspešnosti ugotovili pomembne razlike, saj so se učenci izkazali kot bolj kritični pri ocenjevanju svoje šolske uspešnosti kot njihovi starši. Kljub temu smo pri učencih in pri starših nakazali na pomembno povezavo med samostojnostjo in šolsko uspešnostjo: šolsko uspešnejši učenci so bili ocenjeni kot bolj samostojni glede na šolsko neuspešne. Ta povezanost je pričakovana, vendar iz teh podatkov ni bilo moč ugotoviti, ali samostojnost pogojuje šolsko uspešnost ali obratno. To povezanost bi bilo dobro analizirati v morebitnih nadaljnjih proučevanjih področja samostojnosti.

Druga zanimiva ugotovitev je, da tako po samoocenah učencev kot ocenah staršev, samostojni učenci potrebujejo manj pomoči pri učenju kot nesamostojni. Iz tega lahko sklenemo, da tako učenci kot njihovi starši samostojnost razumejo v odvisnosti od potrebe po pomoči pri učenju.

Presenetila nas je ugotovitev, da v odgovorih učencev in njihovih staršev nismo uspeli izslediti pomembnih razlik v samostojnosti glede na razred, ki ga učenci obiskujejo. Ob tem se na eni strani postavlja vprašanje meril pri ocenjevanju samostojnosti različno starih učencev (npr. pri mlajših so merila ocenjevanja samostojnosti morda »milejša«), po drugi strani pa ostaja dilema, ali v starostnem razponu učencev, ki smo jih zajeli v raziskavo (od 12 do 15 leta), ni opaznejših bistvenih razlik v stopnji (ocene) samostojnosti. Ker nismo našli raziskav, ki bi nam pomagale pojasniti dobljene ugotovitve, bi v bodoče veljalo temu vidiku posvetiti nekaj dodatne raziskovalne pozornosti.

Deleža učencev in staršev, ki so prepričani, da so pri šolskem delu samostojni, sta precej visoka, saj presemeta dobre štiri petine. Pri vprašanju o potrebi po pomoči pri učenju so deleži precej višji tako v odgovorih učencev (dobra tretjina) kot njihovih staršev (dobri dve petini). Vsekakor bi bilo zanimivo dodatno raziskati tudi, kako učenci in starši pojmujejo samostojnost pri šolskem delu.

VIRI IN LITERATURA

- Gogala, S. (1933). Temelji obče metodike: uvod v praktično pedagogiko. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? V: Vestnik, 1, 9–13.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. V: Problemi – šolsko polje, 11, 147–158.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Milivojević, Z., Bilban, K., Kokalj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2008). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok (3. izdaja). Novi sad: Psihopolis institut.

Peček M. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete

Rousseau, J. J. (1997). Emil ali o vzgoji. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Rutar, D. (2000). Šolanje in samostojnost. V: S. Gerjol, J. Kolenc, B. Novak, M. Novak (ur.). Človek in kurikulum: zbornik predavanj. Ljubljana: Družina, str. 94–109.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2000). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Dostopno na spletni strani: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (10. 9. 2012)

Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ule, M. (2008). Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

POVZETEK

Samostojnost je kot cilj vzgojnega delovanja v teoretičnih razpravah pogosto izpostavljena, medtem ko je raziskav na tem področju bolj malo. S pričujočo raziskavo smo poskušali dobiti vpogled, kaj o samostojnosti učencev in morebitni pomoči pri učenju zase poročajo osnovnošolski učenci in njihovi starši. 89,3 % učencev in 85,9 % staršev je prepričanih, da so (njihovi) otroci pri šolskem delu samostojni, medtem ko 36,6 % učencev in 42,0 % staršev poroča, da pri učenju potrebujejo pomoč. Po (samo)ocenah učencev in njihovih staršev samostojni učenci potrebujejo manj pomoči pri učenju kot nesamostojni in šolsko uspešnejši učenci so bolj samostojni kot šolsko manj uspešni. Ugotovili smo tudi, da so dekleta pomembno bolj samostojna kot fantje, nismo pa izsledili pomembnih razlik v stopnji samostojnosti glede na razred, ki ga učenci obiskujejo.

ABSTRACT

Independence is often emphasised as an educational goal in theoretical discourses while there is a lack research in this area. The present research is an attempt to get an insight what pupils and their parents report about pupils' independence and eventual help with learning. 89.3 % pupils and 85.9 % parents are convinced that (their) children are independent at school work while 36.6 % pupils and 42.0 % parents report that they need help with learning. (Self)evaluation of pupils and their parents indicate that independent pupils need less help with learning than non-independent. On the other hand, pupils who are successful at school are more independent than less successful. We have also found that girls are significantly more independent than boys. However, we have not found significant differences in the level of independence in relation to the grade pupils attend.

Mag. Nada Nedeljko, Zavod RS za šolstvo, OE Maribor

UČITELJ V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA – SAMOOCENA USPOSOBLJENOSTI ZA DELO

UVOD

50 let podaljšanega bivanja v slovenskem šolskem prostoru

Podaljšano bivanje (PB) ni novost devetletne osnovne šole. Po zapisih Helene Novak (1968: 30–35) njegovi začetki segajo 50 let nazaj, v šolsko leto 1962/1963, kjer sta bila v predelu stare Ljubljane, v tedanji osnovni šoli Frana Levstika, organizirana dva kombinirana oddelka PB. Zaradi ugodnih rezultatov in velikih potreb staršev so šole z oddelki PB nastajale tudi v drugih delih Slovenije. Po zapisih (Novak, 2005) lahko kot zanimivost izpostavimo, da tudi v času delovanja celodnevni osnovni šol, oddelki PB niso zamrli.

Devetletna osnovna šola je položaj PB zakonsko podprla in tako pravno uredila. PB je postal pomemben del nacionalnih dokumentov: *Zakon o osnovni šoli* (1996), *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996), *Predmetnik devetletne osnovne šole* (1998) v delu *razširjeni program* osnovne šole ter *Koncept: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli* (1999) (v nadaljevanju: *Koncept PB*, 1999). PB v devetletni osnovni šoli danes ponuja številne priložnosti za razvoj osebnosti, za razvijanje različnih spretnosti, sposobnosti, za razvoj samostojnosti, mnogih temeljnih norm, vedenjskih vzorcev in vrednot, ki jih bo otrok/posameznik nosil s seboj v življenju. S cilji in vsebinami dopolnjuje pouk oziroma po predmetniku *obvezni program* osnovne šole. Vsebuje štiri temeljne dejavnosti: samostojno učenje, sprostitevno dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa in prehrano. Šola ga je dolžna organizirati, vključitev vanj pa je prostovoljna.

Trenutno je devetletna osnovna šola v fazi posodabljanja. Posodabljanje poteka tako v okviru *obveznega* kot *razširjenega* programa, oziroma »učenci bodo kompetence pridobivali tako med poukom kot zunaj njega« (Schools for the 21st century, 2007: 5). Uresničitev načrtovanih posodobitev je torej izziv tudi za PB.

Učitelj v oddelku PB: zakonske podlage

Učitelj v oddelku PB je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 1996). To so lahko: učitelj razrednega pouka, učitelj predmetnega pouka, vzgojitelj predšolskih otrok, defektolog, pedagog (smer pedagogika), psiholog, socialni pedagog. Nova šolska zakonodaja (Zakon o osnovni šoli, 2011, člen 38) med učitelje, ki izpolnjujejo pogoje za delo v oddelkih PB, uvršča: »V oddelkih podaljšanega bivanja izvajajo vzgojno-izobraževalno delo učitelji razrednega in predmetnega pouka, vzgojitelji predšolskih otrok in svetovalni delavci.«

Zanimivi so podatki *Statističnega urada Republike Slovenije* (2009), prikazani v *preglednici 1*, ki kažejo, da interes in potreba po učiteljih PB (beri: delu v PB) iz leta v leto narašča. V obdobju od leta 2001 do 2008 se je število učiteljic in učiteljev PB povečalo skoraj za 40 odstotkov, pri čemer je še posebej zanimivo, da se povečuje število učiteljev (moški).

Koncept PB (1999: 15) priporoča stalnega učitelja PB, saj »ciljev ni mogoče dosežati z delitvijo nalog na več učiteljev, ki bi v podaljšanem bivanju dopolnjevali delovno obvezo«. Izkušnje iz prakse kažejo, da je šolam vedno težje slediti priporočilom koncepta, saj je vedno več učiteljev, ki dopolnjujejo svojo delovno obvezo z delom v PB. Pa vendar je, ob številčnem porastu učiteljic in učiteljev PB, najpomembnejše, da delo v PB prevzame strokovno usposobljen, visoko motiviran ter odgovoren učitelj. Pri tem izpostavljamo misli W. Glasserja (1994: 25): »Če vas najamejo, da poučujete v petem razredu (v našem primeru v oddelku PB), boste gotovo skušali ugotoviti, kaj natanko od vas pričakujejo, in se tudi prepričali, da boste imeli možnost uporabiti svoje znanje, da bi zadostili pričakovanjem. Če nalogo sprejmete, ste vi odgovorni za njeno izpeljavo.«

Učitelj v oddelku PB: znanja, potrebna za delo v PB

Učiteljski poklic je zelo kompleksen poklic, saj se od učitelja pričakuje, da poleg obvladovanja vedno novih

Preglednica 1: Učitelji PB po spolu od leta 2001 do 2008

Spol / leta	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ženski	1257	1401	1598	1671	1730	1782	1843	1941
Moški	63	83	112	138	176	194	212	211
Skupaj	1320	1484	1710	1809	1906	1976	2055	2152

vsebinskih področij in upoštevanja predznanja, interesov in potreb svojih učencev, zna vsebine tudi izbrati, prilagajati in strukturirati, učence pa navajati na samostojno učenje, na kritično izbiranje informacij in njihovo uporabo pri reševanju problemov v novih okoliščinah. Učitelj za svoje delo potrebuje tako znanje strokovnih področij (6–9 predmetov oziroma učnih načrtov, katerih cilje učenci dosegajo pri rednem pouku), kot ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Ta znanja se med seboj tesno povezujejo. Še tako dobro poznavanje stroke brez znanja za vodenje in podporo učencem in upoštevanje njihovih individualnih razlik, ne more pripeljati do uspeha, niti samo pedagoško-psihološko znanje brez ustreznega poznavanja stroke in ustreznega odnosa do učencev (Pekljaj idr., 2008). Ker učitelj ne deluje sam, temveč v kolektivu oziroma v skupini učiteljev in tudi s starši, potrebuje znanja na področju komunikacije, medsebojnih odnosov, vodenja skupine, skupinskega dela in sodelovanja (Polak, 2007).

Za delo v PB potrebuje učitelj široko strokovno pedagoško znanje. Navajanje na samostojno učenje pomeni za učitelja nov pristop k učencem, saj je predvsem v vlogi svetovalca, ki učence pripravi na samostojno in aktivno učenje. Med samostojnim delom učence uvaja v različne oblike, metode in tehnike samostojnega učenja, jih spodbuja pri učenju ter pri iskanju kreativnih poti do znanja oziroma jih seznanja z različnimi učnimi strategijami. Učence usmerja v samournavanje učenja, razvoj sposobnosti samoopazovanja, samokontrole in samovrednotenja ter po potrebi do samostojnega iskanja pomoči. Učence uvaja v načrtovanje učenja, v postavljanje jasnih, dosegljivih in preverljivih ciljev. S tem krepi učenčovo zaupanje vase in v njegovo učenje.

Strokovno pedagoško znanje potrebuje učitelj tudi, ko z učenci preživlja organizirani del prostega časa ter za čas, namenjen sprostivni učencev. Od učitelja zahteva pedagoško-psihološko vodenje s povsem drugačnim stilom dela, kot ga učitelj prakticira pri pouku. Imeti mora dovolj široko podlago drugega znanja, znanja za odkrivanje in spodbujanje sposobnosti, interesov ter močnih področij otrok. Učitelj izbira dejavnosti za aktivno preživljanje prostega časa, ki omogočajo razvoj učenčeve ustvarjalnosti, in tudi tiste dejavnosti, s pomočjo katerih učenec doživlja pomen sprostivne za dobro počutje in osebni razvoj.

Eden od pomembnih pogojev za uspešno pedagoško delo, tako v času samostojnega učenja kot v prostem času, je poznavanje razvoja učencev, saj se učenci kljub enaki ali podobni kronološki starosti močno razlikujejo med seboj. Različni so v nekaterih telesnih lastnostih in sposobnostih, znanju, učnih in spoznavnih stilih, socializaciji, čustvovanju ter v motivaciji. Da bi lahko vsi učenci, ne glede na razlike med njimi, dosegali optimalni razvoj, od učitelja terjajo ustrezno prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela (Žagar, 2001).

Zelo pomembna je vzgojna vloga učitelja PB. Vzgoja mora slediti načelom in splošnim ciljem šole (Bela knjiga, 2011: 11–12). Vzgoja je po eni strani povezana s prenašanjem

skupnih vrednot, norm, navad in prepričanj na učence, po drugi strani pa so ustrezna ravnanja in odnos učitelja do učencev pogoj uspešnega prenašanja znanja in vrednot. Vzgoja, znanje in vrednote so v praksi povezani in prepleteni. Med njimi velja izpostaviti vzgojo za sprejemanje drugačnosti oziroma za integracijo otrok, ki bi bili lahko izključeni zaradi etičnih, socialnih ali kakršnih koli drugih razlik. Tako je učiteljevo delo, ob vsem zgoraj navedem, usmerjeno tako v oblikovanje posameznika kakor v oblikovanje skupine. Uspešno vodenje posameznika in skupine za učitelja pomeni pripravljenost, da pomaga učencem pri učnih aktivnostih, da kaže sodelovalen in empatičen odnos do njih, da dopušča samostojnost učencev, da skupaj z njimi postavlja jasne cilje ter pravila, ki pripeljejo do boljših medsebojnih odnosov, do boljših učnih dosežkov ter do boljše motiviranosti učencev. Dolžnost učiteljev je, da učencem nudijo pomoč in oporo, ko je potrebno, jih vzgajajo, da bodo usvojili učne in delovne navade in jih usmerjajo na njihovi poti odraslosti s ciljem doseganja avtonomnega, samostojnega in odgovornega posameznika.

In ne na zadnje, kakor smo že omenili, za kakovost dela v PB potrebuje učitelj znanja s področja komunikacije in sodelovanja. »Kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa je odvisna od tesnega sodelovanja med učiteljem podaljšane bivanja in učitelji, ki poučujejo v razredu« (Koncept PB, 1999: 15). Razen komunikacije in sodelovanja z učitelji sta pomembna komunikacija in sodelovanje s starši in širšim okoljem. Napačna predstava ali nepoznavanje dela v PB lahko pri starših povzroči zmotne predstave o dejavnostih in vlogi PB. Brez vzajemnega delovanja, po mnenju W. Glasserja (1994: 31), »mnogi učenci in starši ne verjamejo, da to, kar se dogaja v šoli, pripomore k večji kakovosti v njihovem življenju«.

METODA

Da bi ugotovili usposobljenost učiteljev za delo v PB v devetletni osnovni šoli, smo izvedli empirično raziskavo. Cilj raziskave je bil ugotoviti samooceno usposobljenosti učiteljev PB za izvajanje tega dela. V raziskavo so bili vključeni učitelji osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2009/2010 izvajali vzgojno-izobraževalno delo v oddelku PB. Pri sestavi anketnega vprašalnika smo si pomagali z literaturo o kompetencah učiteljev (Key Competencies, 2002; OECD DeSeCo, 2005; Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta EU, 2006; Marentič Požarnik, 2006; Ivanuš Grmek idr., 2007; Pekljaj idr., 2008).

Anketni vprašalnik so učitelji prostovoljno izpolnjevali v drugi polovici šolskega leta, torej po polletnem delu v PB. V vzorcu je sodelovalo 147 učiteljev, od tega 51 odstotkov učiteljev razrednega pouka (RP), 28 odstotkov učiteljev predmetnega pouka (PP); med učitelje PP so vključeni še: defektolog, psiholog, pedagog, socialni pedagog; in 21 odstotkov vzgojiteljev predšolskih otrok (VPO). Preverili smo obstoj razlik glede na smer izobrazbe (RP, PP, VPO).

Anketni vprašalnik je vključeval 19 trditev, vezanih na zaznavanje usposobljenosti za delo v PB (1 – neusposobljen, 2 – delno usposobljen, 3 – usposobljen, 4 – dobro usposobljen, 5 – popolnoma usposobljen). Zanesljivost vprašalnika smo preverili statistično. Cronbachov koeficient alfa (α), je pokazal, da je ocenjevalna lestvica visoko zanesljiva ($\alpha = 0,904$). Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za analizo razlik po posameznih trditvah glede na smer izobrazbe smo uporabili Kruskal-Wallisov preizkus.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Odgovore na vprašanja oziroma na 19 danih trditev, kako učitelji PB samoocenjujejo svojo usposobljenost za delo v PB, prikazujemo v preglednicah 2 in 3.

Rezultati razkrivajo, da se učitelji dokaj visoko ocenjujejo z vidika usposobljenosti (od $\bar{x} = 3,59$ do $\bar{x} = 4,53$) oziroma, da po njihovi oceni v PB ni neusposobljenega učitelja. Med vsemi zajetimi trditvami najvišje ocenjujejo svojo usposobljenost za 'Učinkovito komunikacijo z učenci' ($\bar{x} = 4,53$). Med drugimi sposobnostmi učitelja, ki vplivajo na odnose in komunikacijo, učitelji višje ocenjujejo 'Učinkovito vodenje razreda oziroma skupine' ($\bar{x} = 4,44$), 'Razvijanje

socialnih veščin pri učencih' ($\bar{x} = 4,35$) in nekoliko nižje trditev 'Učinkovita komunikacija s starši' ($\bar{x} = 4,16$). Učitelji torej nimajo posebnih težav pri krepitevi dobrih medsebojnih odnosov v PB in jim je delo z učenci razredne stopnje prijetno.

V nadaljevanju rezultati razkrivajo, da učitelji med dejavnostmi PB najuspešneje izpeljejo 'Razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad' ($\bar{x} = 4,51$). Nekoliko manj uspešni pa so še zmeraj v oceni dobro usposobljeni, pri 'Razvijanje ustvarjalnosti pri učencih' ($\bar{x} = 4,32$), pri trditvi 'Poznavanje zakonitosti didaktike prostega časa' ($\bar{x} = 4,02$) in pri trditvi 'Obvladovanje različnih tehnik samostojnega učenja in dela z viri' ($\bar{x} = 3,96$). Po podatkih sodeč so učitelji PB najuspešnejši pri razvijanju kulture prehranjevanja, nekoliko manj pri ustvarjalnem preživljanju prostega časa ter nato v pripravi učenca na samostojno učenje.

Rezultati, vezani na notranjo diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega dela, razkrivajo, da se učitelji pogosteje čutijo zelo usposobljeni za 'Prepoznavanje razlik med učenci' ($\bar{x} = 4,27$), nato za 'Poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda' ($\bar{x} = 4,10$) in za 'Razvojno spremljanje napredka posameznega učenca' ($\bar{x} = 3,94$). Glede na njihovo samooceno so učitelji uspešnejši pri prepoznavanju razlik med učenci kot pri uresničevanju načela notranje diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela.

Preglednica 2: Ranžirna vrsta trditev, ki izkazujejo usposobljenost učiteljev za delo v OPB

Rang	Trditve /kompetenca, zmožnost, sposobnost/	\bar{x}
1	Učinkovita komunikacija z učenci.	4,53
2	Razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad.	4,51
3	Učinkovito vodenje razreda oziroma skupine.	4,44
4	Razvijanje socialnih veščin pri učencih.	4,35
5	Razvijanje ustvarjalnosti pri učencih.	4,32
6,5	Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti pri učencih.	4,31
6,5	Načrtovanje in izvajanje pedagoškega dela v OPB.	4,31
8,5	Prepoznavanje razlik med učenci.	4,27
8,5	Razvijanje jezikovne pismenosti.	4,27
10	Poznavanje različnih metod in tehnik dela v OPB.	4,23
11	Učinkovita komunikacija s starši.	4,16
12	Evalvacija pedagoškega dela v OPB.	4,11
13	Poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda.	4,10
14,5	Poznavanje institucionalnih okvirjev šole (zakonodaja itd.)	4,02
14,5	Poznavanje zakonitosti didaktike prostega časa.	4,02
16	Obvladovanje različnih tehnik samostojnega učenja in dela z viri.	3,96
17	Razvojno spremljanje napredka posameznega učenca.	3,94
18	Razvijanje informacijske (IKT) pismenosti.	3,87
19	Poznavanje vgojno-izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih.	3,59

Preglednica 3: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v usposobljenosti glede na izobrazbo

Trditev	Izobrazba	\bar{R}	χ^2	P	
Organizacija in vodenje	Načrtovanje in izvajanje pedagoškega dela v OPB.	RP PP VPO	76,13 61,72 85,08	7,088	0,029
	Evalvacija pedagoškega dela v OPB.	RP PP VPO	79,20 60,37 79,45	7,562	0,023
	Poznavanje institucionalnih okvirjev šole (zakonodaja itd.)	RP PP VPO	73,02 80,21 68,16	1,830	0,401
	Učinkovito vodenje razreda oziroma skupine.	RP PP VPO	76,29 64,54 80,98	3,884	0,143
	Poznavanje vzgojno-izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih.	RP PP VPO	73,15 72,34 78,24	0,454	0,797
Odnosi in komunikacija	Učinkovita komunikacija z učenci.	RP PP VPO	74,33 69,37 79,34	1,329	0,515
	Učinkovita komunikacija s starši.	RP PP VPO	71,81 64,37 92,05	9,272	0,010
	Razvijanje socialnih veščin pri učencih.	RP PP VPO	75,34 65,29 82,27	3,605	0,165
	Razvijanje jezikovne pismenosti.	RP PP VPO	79,68 68,80 67,13	3,340	0,188
	Razvijanje informacijske (IKT) pismenosti.	RP PP VPO	78,88 76,72 58,60	5,861	0,053
Dejavnosti PB	Poznavanje različnih metod in tehnik dela v OPB.	RP PP VPO	81,99 56,98 77,19	11,318	0,003
	Poznavanje zakonitosti didaktike prostega časa.	RP PP VPO	74,62 63,98 85,76	5,397	0,067
	Razvijanje ustvarjalnosti pri učencih.	RP PP VPO	70,97 70,37 86,15	3,878	0,144
	Obvladovanje različnih tehnik samostojnega učenja in dela z viri.	RP PP VPO	74,14 73,80 73,92	0,002	0,999
	Razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad.	RP PP VPO	69,62 70,06 89,81	7,118	0,028
Posebna znanja	Razvojno spremljanje napredka posameznega učenca.	RP PP VPO	73,54 66,46 85,08	4,013	0,134
	Poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda.	RP PP VPO	83,97 53,65 76,79	16,904	0,000
	Prepoznavanje razlik med učenci.	RP PP VPO	79,27 63,41 75,24	4,671	0,097
	Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti pri učencih.	RP PP VPO	72,09 72,55 80,55	1,146	0,564

Da učitelji bolje obvladajo jezikovno kot IKT-pismenost, utemeljujemo s spoznanjem, da se na področju jezikovne pismenosti čutijo kompetentnejši ($\bar{x} = 4,27$) kakor na področju IKT pismenosti ($\bar{x} = 3,87$). Domnevamo, da so učitelji do sodobne tehnologije še zmeraj zadržani. Učitelji pogosto višje ocenjujejo svojo usposobljenost za 'Načrtovanje in izvajanje pedagoškega dela' ($\bar{x} = 4,27$) kot za 'Poznavanje različnih metod in tehnik VIZ dela v OPB' ($\bar{x} = 4,23$) za evalvacijo pedagoškega dela ($\bar{x} = 4,11$) ter za 'Poznavanje institucionalnih okvirjev šole (zakonodaja itd.)' ($\bar{x} = 4,02$).

Najnižje med vsemi zajetimi trditvami, a še zmeraj v samooceni kot *dobro usposobljeni* učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za vzgojno-izobraževalno delo v kombiniranih oddelkih ($\bar{x} = 3,59$)¹. Kljub visoki samooceni zadnje trditve v preglednici lahko razumemo, da delo v kombiniranih oddelkih učiteljem daje občutek delne uspešnosti.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa kaže obstoj statistično značilnih razlik glede na smer izobrazbe pri petih trditvah in pri treh trditvah tendenco.

Obstoj statistično značilne razlike se kaže pri 'Poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda' ($\chi^2 = 16,904$, $P = 0,000$), 'Poznavanje različnih metod in tehnik dela v OPB' ($\chi^2 = 11,318$, $P = 0,003$), 'Učinkovita komunikacija s starši' ($\chi^2 = 9,272$, $P = 0,010$), 'Evalviranje pedagoškega dela' ($\chi^2 = 7,562$, $P = 0,023$) in pri 'Razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad' ($\chi^2 = 7,118$, $P = 0,028$). Predmetni učitelji so, v primerjavi z učitelji razrednega pouka ter vzgojitelji predšolskih otrok, manj usposobljeni za poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda ($\bar{R} = 53,65$), za poznavanje različnih metod in tehnik dela v OPB ($\bar{R} = 56,98$), za učinkovito komunikacijo s starši ($\bar{R} = 64,37$) ter za evalvacijo ($\bar{R} = 60,37$), načrtovanje in izvajanje dela ($\bar{R} = 61,72$). Medtem ko učitelji razrednega pouka najmanj za razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad ($\bar{R} = 69,62$).

Podatki, pridobljeni s strani predmetnih učiteljev, niso presenetljivi, saj se v času dodiplomskega študija in kasneje v vsakdanji pedagoški praksi ne usposabljaajo za delo z mlajšimi učenci, tako kot razredni učitelji in vzgojitelji predšolskih otrok. Razlike med učitelji PB, ki izhajajo iz načrtovanja in evalvacije dela nakazujejo, da je delo učiteljev predmetnega pouka v PB manj načrtovano ter da o opravljenem delu tudi manj pogosto razmišljajo kot učitelji razrednega pouka in vzgojitelji predšolskih otrok.

Obstoj tendenc je viden pri trditvi 'Razvijanje informacijske (IKT) pismenosti' ($\chi^2 = 5,861$, $P = 0,053$), 'Poznavanje zakonitosti didaktike prostega časa' ($\chi^2 = 5,397$, $P = 0,067$) in pri 'Prepoznavanje razlik med učenci' ($\chi^2 = 4,671$, $P = 0,097$). Rezultati razkrivajo, da vzgojitelji predšolskih otrok pogosto najnižje ($\bar{R} = 58,60$) ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z IKT, medtem ko se razredni učitelji ocenjujejo najvišje

($\bar{R} = 78,88$). Predmetni učitelji zaznavajo najnižjo kompetentnost na področju didaktike prostega časa ($\bar{R} = 63,98$) in pri prepoznavanju razlik med učenci ($\bar{R} = 63,41$).

Ugotovitev, da usposobljenost za delo v PB pogosteje ni ocenjujejo učitelji predmetnega pouka, po naši oceni ni najboljše, saj po podatkih² vzgojno-izobraževalno delo v PB izvaja 28 odstotkov učiteljev predmetnega pouka. Domnevno razlogi za nižjo oceno usposobljenosti učiteljev predmetnega pouka, kakor smo že omenili, tičijo v slabši predhodni usposobljenosti za to delo ter v manjši izkušnosti z delom z mlajšimi učenci. Usposobljenost ter izkušnje pa lahko pomembno vplivajo na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

ZAKLJUČEK S PRIPOROČILOM

Raziskava nam je omogočila vpogled v to, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo v PB. To je še posebej aktualno zdaj, ko smo v času didaktične posodobitve devetletne osnovne šole, katere cilj je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela na vseh področjih njenega delovanja.

Učitelji v večini primerov kot *zelo dobro* ocenjujejo svojo usposobljenost za delo v PB. Med vsemi štirimi temeljnimi dejavnosti PB (*prehrana, sprostitevna dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa ter samostojno učenje*) so po samooceni najuspešnejši v času prehranjevanja, ki vključuje razvijanje kulturnih, zdravstvenih in higienskih navad. Sledijo dejavnosti, vezane na prosti čas, ter nato na samostojno učenje. Ugotovili smo tudi, da so učitelji po samooceni uspešnejši pri zaznavanju razlik med učenci kot pa pri udejanjanju načela notranje diferenciacije. Na oceno usposobljenosti za samostojno učenje, po naši oceni, vpliva delo v pretežno kombiniranih oddelkih, kjer so zbrani učenci iz različnih razredov z različno domačo nalogo. Za delo v kombiniranih oddelkih PB so se učitelji samooceni kot najnižje usposobljeni.

Glede na smer izobrazbe učitelja PB, so zaznane statistično pomembne razlike v usposobljenosti za delo v PB; in sicer, učitelji razrednega pouka in vzgojitelji predšolskih otrok se v primerjavi z učitelji predmetnega pouka višje ocenjujejo na temeljnih področjih dela z mlajšimi učenci, kot so: poznavanje razvojnih značilnosti otrok od 1. do 5. razreda, prepoznavanje razlik med učenci, poznavanje različnih metod in tehnik dela ter na področju didaktike prostega časa.

Rezultati razkrivajo, da je/bo učiteljem, ki so/bodo izbrali delo v PB, na ravni posamezne šole potrebno zagotoviti izobraževanje za lažje *doumevanje kompleksnosti novega okolja* ter jim omogočiti stalen dialog in komunikacijo z drugimi učitelji PB. Na ravni države pa je potrebno razmisliti o takšnih študijskih programih ali modulih, ki bodo učiteljem omogočali večjo fleksibilnost znotraj poklica.

¹ Rezultati raziskave, ki smo jo opravili sočasno s to raziskavo, kažejo, da je le 40 % oddelkov PB homogenih.

² Rezultati sočasne raziskave.

Naj sklenem z že znanimi, a še vedno aktualnimi Delorsovimi (1996) štirimi stebri izobraževanja, od katerih prvi steber, *učiti se, da bi vedeli*, poudarja pomen nenehnega dopolnjevanja znanja; drugi steber, *učiti se, da bi znali delati*, nakazuje potrebo po vseživljenjskem znanju, ki

posamezniku omogoča uspešno delo v kateremkoli okolju, ki zahteva nova znanja; zadnja dva stebra, *učiti se biti in učiti se, da bi znali živeti v skupnosti*, pa podpirata misel o potrebnosti strokovnega izpopolnjevanja, usmerjenega v učiteljevo osebno in profesionalno rast.

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). /Krek, J., Metljak, M. (Ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Delors, J. idr. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO.

Glasser, W. (1994). Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Kolnik Kolenc, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Kompetence študenta – bodočega učitelja (Mnenje mentorjev in visokošolskih učiteljev). V Projekt: Partnerstvo fakultet in šol Učna praksa v vzgoji in izobraževanju v letih 2006/2007 (str. 24–33). Maribor: Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta Maribor.

Key Competencies (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit. Pridobljeno 15. 1. 2010, iz: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf.

Koncept: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli. (1999). Razširjeni program: program osnovnošolskega izobraževanja. /Delovna skupina za pripravo koncepta B. Blaj idr./ Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2006). Okvirni seznam učiteljevih ključnih kompetenc/zmožnosti. Gradivo za razpravo na srečanju ravnateljev, dne 12. 10. 2006. Ljubljana.

Novak, H. (2005). O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji. Sodobna pedagogika, št. 3: 16–27.

OECD. (2005). DeSeCo. The Definition and Selection of Key Competencies. Pridobljeno 15. 8. 2009, iz: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

Peklaj, C., Kalin, J. Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Košir, K. (2008). Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Polak, A. (2007). Timsko delo: psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana. Modrijan.

Predmetnik 9-letne osnovne šole (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Pridobljeno 12. 3. 2010, iz: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. december 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2006/962/ES). Uradni list Evropske unije, L394/10. Schools for the 21st century. Commission of the European Communities. Commission Staff Working document. Brussels, 12 July 2007, 11808/07. Pridobljeno 20. 8. 2009, iz: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st11/st11808.en07.pdf>

Statistični urad Republike Slovenije. Statistične informacije: Izobraževanje. (2009). Pridobljeno 2. 6. 2011, iz: <http://stat.si/doc/statinf/09-si-271-0901.pdf>.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001, 81/2006, 102/2007, 87/2011.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12/96, 102/2007.

Žagar, D. (2001). Učenci, ali jih poznamo? V: Razrednik: vloga, delo in odgovornost (str. 9–58). Ljubljana: Jutro.

POVZETEK

V prvem delu prispevka predstavljamo podaljšano bivanje (PB), kot del *razširjenega programa* predmetnika devetletne osnovne šole ter vlogo učitelja v njem. Izpostavljamo zakonske podlage ter znanja, zmožnosti ter sposobnosti (kompetence), ki so potrebne za kakovostno uresničevanje ciljev, zapisanih v *Konceptu: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli (1999)*. V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate raziskave, ki je pokazala, da se učitelji PB sicer zelo visoko ocenjujejo z vidika usposobljenosti za delo v PB, a se med njimi glede na smer izobrazbe kažejo statistično pomembne razlike.

Ključne besede: podaljšano bivanje, učitelji, usposobljenost, samoocena

ABSTRACT

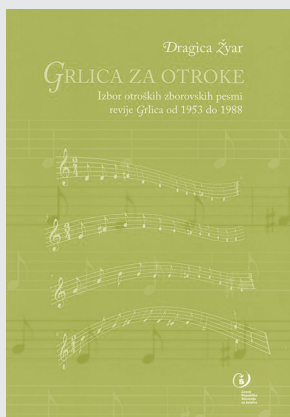
In the first part of this article afternoon care classes (ACC) and teachers' role in them are presented as a part of the so called *extended programme* of the nine-year compulsory school. We stress legal framework as well as knowledge, abilities and capacities (competences) needed for quality achievement of the goals as stated in *The Concept: Afternoon care classes and different ways of pupils' care in the nine-year compulsory school (1999)*. In the second part research results are presented showing that teachers in ACC evaluate themselves very highly in terms of competences for their work but there are statistically significant differences among teachers in relation to their subject background.

Key words: afternoon care classes, teachers, competence, self assessment, research

Dragica Žvar

GRLICA ZA OTROKE

Izbor otroških zborovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988



2012, ISMN 979-0-709015-06-1, 440 strani, 36,90 €

Grlica za otroke omogoča vpogled v vseh osemindvajset letnikov revije Grlice. Vsebina revije postaja tako ponovno dostopna vsem ljubiteljem slovenske zborovske pesmi, zborovodjem, študentom, pevcem in poslušalcem. Poleg zgodovinske vrednosti ima gradivo tudi umetniško in didaktično-metodično vrednost, saj omogoča realizacijo ciljev učnega načrta za pevske zборе. Avtorica je pripravila bogat izbor pesemskega gradiva iz revije Grlica in izbiro podprla z utemeljenimi strokovnimi merili. Priročnik zapolnjuje vrzel na področju preglednih zbirk pesmi slovenskih skladateljev, pri čemer omogoča vpogled v zgodovino slovenske otroške zborovske pesmi in ponuja izbor za različne zborovske sestave: od enoglasnih do večglasnih otroških zborov. Glede na to, da sta slovenska ljudska in umetna pesem med obveznimi merili za izbor zborov na tekmovanjih in revijah, avtorica ponuja izbor skladb estetske in umetniške vrednosti, pri čemer svetuje tudi v zvezi s primernostjo glede na zahtevnost. Ob izbiri pesemskega repertoarja je upoštevala sposobnosti pevcev različnih starostnih stopenj, besedne in glasbene vsebine. Pevci bodo ob spoznavanju vrednot slovenske glasbene zakladnice razvijali glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, poglobljali doživljanje in estetsko občutljivost, kakovostna besedila pa jim bodo pomagala oblikovati pogled na svet.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Dragica Motik, Zavod RS za šolstvo in Melita Steiner

SLOVENŠČINA ŽIVI MED SLOVENCMI IN NJIHOVIMI POTOMCI PO SVETU

**Organizirano učenje slovenščine in ohranjanje slovenske kulture v okviru
dopolnilnega pouka slovenščine na Hrvaškem združuje Slovence in njihove potomce
po svetu**

*»Materni jezik je najdražja dota, ki smo jo od svojih
starih zadobili, skrbno smo ga dolžni hraniti, olepšati ino
svojim mlajšim zapustiti«*

*A. M. Slomšek: Tri pridige o jeziku –
Svoj jezik je treba spoštovati (III. pridiga)*

V članku bomo predstavili, kje vse po svetu Slovenci in njihovi potomci ohranjajo slovenski jezik in kulturo, kako jim pri tem pomaga Slovenija, ter razmišljali o tem, kaj bi veljalo še storiti oz. kako naj bi potomce Slovencev vzpodbudili, da bi ohranili slovenščino in slovensko kulturo v družbi različnih jezikov in kultur.

V pričujočem članku ne obravnavamo Slovencev v zamejstvu, ki živijo zunaj meja današnje Slovenije. To so avtohtoni prebivalci na obmejnih območjih sosednjih držav, kjer so ostali po zgodovinskih in političnih spremembah v preteklosti.

Posebej se bomo ustavili v naši južni sosesčini, na Hrvaškem ali še podrobneje v Kvarnerju, Istri in Gorskem Kotarju. V teh krajih je od leta 1993 do 2008 učiteljica občasno poučevala manjšo skupino učencev. Zaradi povečanega zanimanja za slovenščino in tako povečanega števila učencev slovenskega porekla je Republika Slovenija v te kraje napotila učiteljico s polnim delovnim časom. Nadomestila je prejšnjo učiteljico.

Ljudje so se od nekdaj preseljevali v druge pokrajine svoje države, v druge države in na druge celine. Vzroki za to so bili in so še danes različni: gospodarski, politični, kulturni in drugi. To velja tudi za Slovence. V tujini so ustanavljali slovenska društva, kjer so se zbirali in ohranjali slovenski jezik in razvijali pripadnost slovenstvu. Podobno so Slovenci v tujini delovali tudi v okviru Slovenskih katoliških misij. Svoja prizadevanja so in še danes usmerjajo tudi na svoje potomce. Sčasoma, pred petimi desetletji sta v zahodnoevropskih državah prevzeli večji del skrbi za materni jezik in kulturo država gostiteljica in država porekla. Začel se je dopolnilni pouk maternih jezikov za priseljence, tudi dopolnilni pouk slovenščine (v nadaljevanju: DPS).

Tako kot v Sloveniji, je slovenščina tudi med Slovenci po svetu dobila večjo veljavo po osamosvojitvi in mednarodnem priznanju Slovenije ter po vstopu Slovenije v Evropsko unijo. Nagibi za učenje so od čustvenih marsikje prešli k tistim, ki jih narekujejo gospodarski in drugi stiki. Marsikateri Slovenec, ki živi zunaj Slovenije, pa ohranja stik z maternim jezikom zato, ker se želi nekoč vrniti v Slovenijo.

Razvijanje in ohranjanje slovenščine med Slovenci, ki ne živijo v Sloveniji, poteka na različnih koncih sveta različno. Zato navadno govorimo o treh vrstah slovenščine med Slovenci po svetu: slovenščina v prekomorskih državah, slovenščina med Slovenci v zahodnoevropskih državah in slovenščina v državah nekdanje Jugoslavije. Po vstopu Slovenije v Evropsko unijo se je tem trem vrstam pridružila tudi slovenščina v Evropskih šolah.¹

SLOVENŠČINA V ČEZMORSKIH DRŽAVAH

V čezmorskih državah so se Slovenci naselili v Združenih državah Amerike, Kanadi, Argentini, Urugvaju, Braziliji, Čilu, Peruju, Boliviji ter v Avstraliji.

Slovenija je razvijanje in ohranjanje slovenščine v naštetih državah začela podpirati šele po osamosvojitvi, in sicer s pošiljanjem učnih gradiv in s prirejanjem strokovnih seminarjev za učitelje, ki tam poučujejo slovenščino in druge predmete v slovenskem jeziku. Ta pouk večinoma poteka ob sobotah v tako imenovanih »sobotnih šolah« in ob nedeljah.

Pouk v čezmorskih državah poteka večinoma v prostorih slovenskih skupnosti. Poučujejo učitelji, ki sicer živijo na tistem področju. Velikokrat so to osebe brez pedagoške izobrazbe, rečemo jim izvajalci pouka.

Za vse čezmorske države velja, da so pristojne ustanove v Sloveniji po osamosvojitvi začele pošiljati ustrezna učna gradiva, primerna za posamezne skupine učečih. V Sloveniji je nastal poseben učbenik za učenje slovenščine kot drugega jezika, primeren predvsem za otroke v tečajih ABC v Argentini (otroci iz mešanih zakonov, ki slabo znajo slovensko). Sicer so vse učbenike v čezmorskih državah pripravili izseljenci sami ali pa so jih dobivali iz zamejstva (Avstrijska Koroška in Italija).

¹ Od leta 2004, po vstopu Slovenije v Evropsko unijo in po podpisu Konvencije o Statutu Evropskih šol je slovenščina učni predmet v Evropskih šolah, ki se jo uči večina učencev slovenske narodnosti na teh šolah.

SLOVENŠČINA V ZAHODNOEVROPSKIH DRŽAVAH

V Zahodni Evropi DPS več kot pet desetletij poteka v državah, kamor se je v 60. letih prejšnjega stoletja začasno preselilo največ Slovencev (Nemčija, Švica, Belgija, Francija, Velika Britanija, Nizozemska, Avstrija, Švedska). Nekateri Slovenci so se vrnili v Slovenijo, drugi so ostali oziroma v teh državah prebivajo njihovi potomci, zato tam slovenščina še vedno živi.

Znanje slovenščine med izseljenci iz Slovenije in njihovimi potomci v omenjenih državah se spreminja. Vedno več je takih, ki slovensko sploh ne znajo, ali pa znajo slabo – kot prvi jezik je slovenščina večinoma prisotna le še med novimi priseljenci.

Učitelje za poučevanje DPS v zahodnoevropskih državah izbira Komisija za učitelje slovenščine v tujini pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Na začetku dejavnosti, ko so učenci znali slovensko, so poleg učiteljev slovenščine lahko poučevali tudi učitelji razrednega pouka, zgodovine, geografije in drugi, še posebej zato, ker ni šlo zgolj za učenje jezika, temveč predvsem za spoznavanje domovine. Sedaj se od učiteljev pričakuje tudi znanja in veščine za poučevanje slovenščine kot drugega oziroma tujega jezika.

SLOVENŠČINA V PROSTORU NEKDANJE JUGOSLAVIJE

Slovenci v republikah nekdanje Jugoslavije so se začeli po razpadu skupne države v 90. letih preteklega stoletja zanimati za učenje slovenščine. Motivi za to so predvsem praktični. Zanimanje še posebej narašča med mladimi, ki želijo v Sloveniji opraviti izpit iz slovenščine in tako dobiti možnost za študij in kasneje za zaposlitev Sloveniji.

ZAKAJ SE SLOVENCİ IN NJIHOVI POTOMCI NA TUJEM ODLOČAJO ZA DPS?

Odločitev za obiskovanje DPS je med Slovenci in njihovimi potomci v tujini v preteklosti imela različne vzroke. Tudi danes ni drugače. To pogojujejo vsakokratne aktualne politične, gospodarske, kulturne in druge okoliščine. V 60. letih prejšnjega stoletja so se v Zahodni Evropi odločali za ta pouk zato, ker so se nameravali vrniti nazaj v Jugoslavijo oz. Slovenijo. Tako so otrokom želeli olajšati vključitev ali vrnitev v naš šolski sistem ali pa tu našli zaposlitev. Pri številnih Slovencih je prevladoval tudi čustveni nagib.

Udeleženci DPS dobijo pri pouku spodbude za razvijanje in ohranjanje slovenskega jezika in kulture; za spoznavanje slovenskih književnih in pevskih ustvarjalcev in poustvarjalcev, negovanje etnološkega izročila, slovenskih šeg in običajev; informacije o naravnogeografskih danostih

Slovenije; znanja o zgodovini slovenskega naroda in formiranju države Slovenije; informacije in znanja o pomembnih osebnostih, ki so vplivale na potek razvoja slovenstva, in tistih, ki tudi danes pomembno prispevajo k prepoznavnosti slovenskega jezika, kulture, naroda in naše države; informacije o aktualnih družbenih in političnih razmerah v Sloveniji; spoznanje, da je poznavanje dveh ali več kultur prednost za posameznika in družbo.

Vse to prispeva k temu, da učenci DPS dobijo jasnejšo podobo o sebi kot o pripadnikih slovenskega naroda in kulture.

Formalni okvir DPS v tujini

DPS je prostovoljna in za učence brezplačna dejavnost. Obiskujejo ga lahko predšolski otroci, osnovnošolski učenci, dijaki ter odrasli Slovenci in njihovi potomci. Pouk je običajno organiziran v popoldanskem času. V nekaterih okoljih pouk poteka ob sobotah in nedeljah. Traja od 3 do 5 ur tedensko. Pouk poteka v javnih šolah ali v društvenih prostorih slovenskih skupnosti. Učitelji morajo upoštevati pravila in navodila upravljavcev (hišni red, pospravljanje učilnice po pouku, uporaba samo dodeljene učilnice in morebitnih drugih prostorov, učnih sredstev, skrb za pohištvo in podobno).

Učitelji vodijo tudi evidenco prisotnosti učencev pri pouku.

Pouk omogočajo Ustava Republike Slovenije, krovni Zakon o odnosih Republike Slovenije s Slovenci zunaj njenih meja, šolska zakonodaja Republike Slovenije in predpisi posameznih držav gostiteljic.

Cilji dopolnilnega pouka slovenščine in kulture v tujini

Temeljne jezikovne cilje pouka opredeljuje Učni načrt za dopolnilni pouk slovenščine z otroki slovenske narodnosti, ki živijo v tujini,² ki ga je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Na tem mestu izpostavimo najpomembnejše cilje: pridobivanje osnovnega besedišča za sporazumevanje v slovenskem jeziku v vsakdanjih situacijah; bogatenje in utrjevanje besedišča v slovenskem jeziku; razvijanje in poglobljanje sporazumevalnih zmožnosti in pridobivanje osnov slovenskega knjižnega jezika. Poleg jezikovnih ciljev je namen dopolnilnega pouka tudi spoznavanje prvin kulture slovenskega kulturnega izročila v besedi, sliki, glasbi, pa tudi plesnem gibu, če se s slovensko kulturo ne identificirajo v celoti, ker prihajajo iz večjezičnih in večnacionalnih družin; spoznavanje geografskih, zgodovinskih in etnoloških prvin Slovenije in slovenskega naroda; ozaveščanje potrebe po ohranjanju posameznikove in narodne samobitnosti; spodbujanje zavesti, želje in potrebe po ohranjanju jezikovnega, kulturnega porekla ter stikov z državo porekla; druženje z otroki in mladostniki prve generacije Slovencev na tujem ter iskanje stikov z

² <http://www.zrss.si/slovenscina/gradiva/Ucninactzdomci.pdf> (15. november 2012).

njimi; ustvarjanje trajnejših vezi z mladimi, ki so pripadniki druge ali tretje generacije ali pa so s slovenstvom povezani le prek enega od staršev ali preko starih staršev; spodbujanje medkulturnih stikov med pripadniki različnih jezikovnih in kulturnih skupnosti; pozitivno vrednotenje slovenskega jezika in kulture v »družbi« drugih jezikov. Vse naštetu nam uokvirja pouk, pri čemer ima veliko težo vloga učiteljev dopolnilnega pouka slovenščine. Seveda omenjenih ciljev ni mogoče uresničevati le pri pouku, potrebno jih je dopolnjevati z različnimi dejavnostmi ob pouku.

Dejavnosti ob DPS v tujini

Enako pomembne kot sam pouk so dejavnosti, ki ga dopolnjujejo. Te se izvajajo v tujini in v Sloveniji.

Naštetimo nekatere dejavnosti, ki jih učitelji uresničujejo v tujini.

Ponekod učitelji DPS sodelujejo s šolami, ki jih njihovi učenci obiskujejo v državi, v kateri živijo. Zelo spodbudno za DPS je medsebojno sodelovanje DPS in učiteljev na rednih šolah v državi gostiteljici. Npr. nastop učencev DPS s kulturnim programom v slovenščini na teh šolah, na športnih in drugih prireditvah. Učenci DPS v slovenščini tako postajajo prepoznavni in priznani v širši skupnosti, slovenski učenci izboljšajo samopodobo, slovenščina pa dobi večjo veljavo v prevladujočem jezikovnem okolju.

Med dejavnosti ob pouku sodi še ustvarjanje glasil DPS v slovenščini. Izkušnje kažejo, da takšna glasila pomembno prispevajo k povezovanju učencev. Pomembna dejavnost so tudi srečanja učencev DPS s kulturniki in poustvarjalci iz Slovenije ter nastopi učencev na kulturnih prireditvah v slovenskih društvih ob pomembnih slovenskih praznikih. To je priložnost, da učenci preverijo svojo jezikovno zmožnost v slovenščini, doživijo uspeh in javno potrditev. Tako dobijo še dodatno spodbudo, da je vredno vztrajati pri DPS. Na prireditvah dajo učencem priznanje tudi družinski člani in rojaki, kar utrjuje povezanost učencev s slovensko skupnostjo. Učenci so ponosni, če se teh prireditvev udeležijo tudi učitelji matičnih šol držav gostiteljic in predstavniki lokalnih skupnosti v tujini. Še večji pomen ima DPS v tistih okoljih, v katerih se slovenskih prireditvev udeležijo tudi drugi, neslovenski vrstniki iz omenjenih šol.

Dejavnosti, ki potekajo z učenci DPS v Sloveniji

Med te dejavnosti sodijo strokovne ekskurzije v Slovenijo, povezave oddelkov DPS s šolami v Sloveniji. Najbolje te povezave uspevajo s šolami, od koder prihaja večje število učencev DPS ali pa njihovi starši. Izjemnega pomena so tudi povezave s šolami, na katerih so poučevali slovenski učitelji pred napotitvijo v tujino. Tu so še poletne šole slovenščine, šola v naravi, raziskovalni in drugi jezikovni tabori v Sloveniji, ki jih zanje organizirata in sofinancirata resorno ministrstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Učenci DPS se priložnostno udeležujejo nekajdnevnega pouka v Sloveniji, na šoli, s katero so oddelki DPS povezani. Ta dejavnost poteka v času, ko so v tujini šolske počitnice, v Sloveniji pa poteka pouk. Stiki

s slovenskimi vrstniki v slovenskem okolju pa slovenskim učencem iz tujine omogočajo spoznati resnično življenje pri nas. Takšni stiki tesneje povežejo učence iz tujine s slovensko kulturo in slovenstvom, še zlasti če ti bivajo pri vrstnikih oz. njihovih družinah. Tu so še različna tekmovanja, kot je npr. sodelovanje z gibanjem Bralna značka.

Sodelovanje učiteljev DPS s starši

DPS ni možno organizirati in izvajati brez tesnega sodelovanja učiteljev s starši. Starši so tisti, ki prvi poiščejo stik s svojo jezikovno in kulturno skupnostjo v tujini, z veleposlaništvom Republike Slovenije ali neposredno z učitelji DPS. Zavod Republike Slovenije priporoča tudi sodelovanje učiteljev DPS z učitelji v šoli, ki jo obiskujejo njihovi učenci, in z učitelji jezika okolja.

Učitelji DPS starše že na prvem roditeljskem sestanku seznanijo s cilji DPS in z metodami poučevanja. Na tem srečanju učitelji starše tudi povabijo k sodelovanju. Povedo jim, da je za napredek njihovega otroka pri slovenščini pomembno, da tudi doma govorijo slovensko, če slovensko seveda še znajo. Povedati je namreč treba, da že številne družine med seboj komunicirajo v jeziku okolja, prav tako posamezni družinski člani.

Znanje slovenščine in poznavanje slovenske kulture otroku omogoča, da se kot govorec slovenščine vrača v kraje svojih prednikov. Morda se bo tudi za stalno preselil v Slovenijo.

Učitelji staršem priporočajo, da svoje otroke vključijo v oddelke DPS. Svetujejo jim tudi, da svoje otroke spodbujajo pri učenju slovenščine. Starši lahko svojim otrokom veliko pomagajo, če se z njimi pogovarjajo o DPS, jim pokažejo svoje zanimanje za ta pouk, jim pomagajo pri domačih nalogah, jim berejo pesmi in zgodbe v slovenščini, jih spodbujajo k uporabi novih besed, skupaj z njimi iščejo vire, ki jih bodo uporabili pri DPS, jim pripovedujejo o aktualnih dogodkih v Sloveniji, z njimi pojejo slovenske otroške in ljudske pesmi, skupaj obiskujejo kulturne prireditve v tujini, ob prihodu domov pa tudi v Sloveniji.

Učenci pridejo k DPS – kako jih obdržati?

Pouk mora biti zanimiv in živ. Učenci, ki hodijo k dopolnilnemu pouku, morajo imeti tudi priložnost za nastope na kulturnih prireditvah, ki so v organizaciji slovenskih združenj v tujini ali pa jih organizirajo učitelji dopolnilnega pouka slovenščine v sodelovanju z učenci, njihovimi starši in s predstavniki slovenskih združenj. Tu učenci lahko javno spregovorijo v slovenščini, nastopajo skupaj z vrstniki in dobijo pogum za nadaljevanje učenja slovenščine. Uspeh, ki ga doživijo na odru, pomembno prispeva k dvigu njihove samopodobe in h krepitvi zavesti o pripadnosti slovenstvu, slovenskemu jeziku in kulturi. Pogosto se v mladih ljudeh »bije notranji boj« med dvema identitetama, med tisto, ki je vidna, javna v okolju, v katerem živijo, in tisto, ki je njihovi vrstniki ne opazijo, jo pa naši učenci živijo pri DPS in v družinah. Pozitivni odmevi v javnosti, v tem primeru občinstva, ki prihaja na prireditve in sledi

kulturnemu programu z nastopom naših učencev, so zanje včasih odločilni. Če so pozitivno sprejeti in spodbujeni, če jih poslušajo tudi njihovi vrstniki iz večinske skupnosti, je to javna pritrditev vrednotam, ki so vrednote DPS. Tudi starši na teh prireditvah vidijo, kaj so se njihovi otroci naučili, in dobijo voljo, da svoje otroke še naprej opogumljajo pri obiskovanju pouka in učenju slovenščine.

Glede na to, da je DPS za učence prostovoljna dejavnost, moramo imeti pred očmi dejstvo, da bodo učenci obiskovali pouk, če bodo tu našli dovolj izzivov zase in zado stili svoji vedoželjnosti, če bodo v pouk dejavno vključeni. V nasprotnem jih enostavno ne bo k pouku. Učence sicer k pouku spodbujajo njihovi starši, a to ni dovolj. Vedno bodo našli razloge za neudeležbo, če se s tem, kar se pri pouku dogaja, ne bodo identificirali. Ta pouk je zanje dodatna obremenitev. Učitelji DPS pri učencih vzbujajo zanimanje za jezik in raziskovanje slovenske kulture. Pouk za mlajše učence poteka igrivo, za starejše pa je primerno živahen in raziskovalen. Vsebine, ob katerih urijo jezikovne veščine v slovenščini, morajo biti aktualne in za učence zanimive, sicer se bodo pouka izogibali, odrasli udeleženci DPS pa bodo dali prednost drugim dejavnostim.

Učitelji so avtonomni pri izbiri metod poučevanja in se pri tem ozirajo ne le na skupino, temveč tudi na posamezne učence. Težko bi našli oddelke DPS, ki ne bi bili kombinacija po starosti, sporazumevalnih zmožnostih in tudi socialnem statusu različnih učencev. Zato se od učiteljev pričakuje upoštevanje načela diferenciacije in individualizacije pouka. Morda nikjer drugje tako kot ravno pri DPS ni pomembno načelo življenjskosti pouka. Učence učitelj premišljeno pelje tudi do cilja, na katerem učenci zmorejo in znajo ustvarjati primerjave, analize in vrednotiti kulturo okolja, v katerem živijo, s slovensko kulturo.

Listovnik pri DPS

Veliko učiteljev spremlja sebe oziroma svoj način poučevanja. Hkrati na različne načine spodbujajo učence k učenju ter jih usmerjajo k samorefleksiji.

Samoocena učencev učiteljem pomaga pri analizi-ranju lastnih dosežkov in vzrokov za morebitne težave, s katerimi se soočajo sami ali njihovi učenci. To jim pomaga pri načrtovanju nadaljnjih učnih korakov in dejavnosti.

Tako se postopoma večja samozaupanje učencev in tudi njihovo zaupanje v učitelje. Pri spodbujanju samorefleksije

učencev učitelji učence postopoma uvajajo tudi v vodenje listovnika o znanju jezika in poznavanju kulture države porekla. Pod vodstvom učiteljev učenci v listovnik sproti in sistematično vlagajo svoje izdelke.

Učenčev listovnik izdelkov tako tudi staršem omogoča vpogled v napredek njihovega otroka.

Domače naloge pri DPS

DPS je namenjeno relativno majhno število ur tedensko. Prednost ima obiskovanje pouka v redni šoli. Zato učitelji DPS dopolnjujejo z domačimi nalogami, ki jih učenec lahko opravi doma, in to takrat, ko ima na razpolago čas za pogovor s svojimi starši o Sloveniji, o slovenski kulturi in slovenstvu. Domače naloge imajo za udeležence DPS poseben pomen, so živa vez med poukom in družino. Predstavljajo eno izmed poti, da so učenci tudi med upravičeno odsotnostjo povezani z dopolnilnim poukom. Učitelji lahko to dosežejo le s sodelovanjem staršev.

Učitelji učence spodbujajo k temu, da doma sami ali v sodelovanju s starši raziskujejo naravne, kulturne, etnološke in druge značilnosti okolja, iz katerega prihajajo njihovi predniki ali oni sami. To raziskovanje poteka tako, da učitelji učence usmerjajo, da doma vprašajo, kakšni so vas, mesto, pokrajina, od koder so prišli v tujino. Otroci lahko starše prosijo, da jim pokažejo fotografije teh krajev, izbrane knjige, ljudske noše, da jim pripovedujejo pravljice, legende, izštevank, pojejo njihove pesmi, pripovedujejo o junakih in posebnih ljudeh iz njihovega okolja itd. Če starši še znajo slovensko, je dobro, da se s svojimi otroki pogovarjajo v slovenščini. Lahko pa starši otrokom pomagajo pri raziskovanju Slovenije preko svetovnega spleta. Tako npr. lahko poiščejo legende, povezane z gradovi, jezери, gorami ali pa drugimi posebnostmi slovenskega okolja in to primerjajo z okoljem, v katerem živijo. Prav tako starši lahko učence spodbudijo, da delajo primerjave med pridobivanimi spoznavnimi prvinami o okolju, v katerem živijo, s slovenskimi prvinami.³

Domača naloga pri DPS ni namenjena temu, da so učenci doma dodatno obremenjeni, ampak je nadaljevanje vsebine, ki so jo učenci spoznavali pri pouku. Domača naloga ima v tem primeru poseben pomen, saj učence spodbuja, da se o vsebini pogovarjajo s svojimi starši. Hkrati pa spodbuja starše, da svojim otrokom pripovedujejo o svoji deželi. Domača naloga je problemsko zastavljena, v

³ Učenci pri DPS večkrat postavljajo vprašanja ali izražajo dvome. Tako je neki učenec, ki obiskuje skupino nadaljevalcev na Hrvaškem, pri pouku rekel: »Gospa učiteljica, mi smo danes pri pouku v hrvaški šoli obravnavali turške vpade na Hrvaško. V šoli so povedali, da Turki v Slovenijo niso prihajali oz. vpadali.« To je bil za učiteljico izziv, ki ga ni smela prezreti. Iskala je pot, na kateri bo učenec pripravljen sodelovati in obenem sam priti do novih spoznanj ter dopolniti spoznavne prvine o tej vsebini iz obvezne šole. Učiteljica ga je povabila, da skupaj poiščeta vire, da bosta prišla do podatkov, s katerimi bosta lahko dopolnila učenčev komentar o »turških vpadih na slovensko ozemlje«. Obenem je učiteljica učenca spodbudila, da to dodatno razišče tudi pri pouku v svoji obvezni šoli. Vzporedno s tem sem je pa tudi učiteljica pri dopolnilnem pouku slovenščine načrtovala nekatere dejavnosti, pri katerih je ta učenec aktivno sodeloval. K naslednji uri DPS je prinesla zemljevid slovenskih dežel v času turških vpadov na slovensko ozemlje. Na tem zemljevidu, ki ga je učenec primerjal z zemljevidom Slovenije danes, je učenec ugotavljal objektivna dejstva. Ta spoznanja so bila dopolnjena še s pesmijo A. Aškerca Janičar. Pesem sta z učiteljico prebrala, najprej ona in nato še učenec. V nadaljevanju je učenec dobil novo nalogo. Pesem Janičar je povedal v prozi in tako pridobil nova spoznanja. Vsebinsko pesmi je sporočal v slovenščini. Temo, s katero je učenec učiteljico izzval, je učiteljica zaključila tako, da je učenca povabila k primerjanju pridobljenih spoznavnih prvin. Jezikovne prvine niso bile posebno izpostavljene, čeprav so bile ves čas prisotne. To dejstvo je tudi cilj dopolnilnega pouka slovenščine. Učence moramo usposabljalati za to, da bodo znali svoja spoznanja in vedenje o določenih vsebinah ubesediti v slovenščini.

učencih vzbujajo željo po raziskovanju, spraševanju staršev in sorodnikov o vsebinah, povezanih s slovenskim jezikom in slovensko kulturo.

Učitelji domačo nalogo naravnajo na stopnjo zmožnosti učencev, na način in hitrost sprejemanja novih znanj in učne stile učencev. Prav tako poskrbijo za individualizacijo tudi pri domačih nalogah. Učencem vedno podajo povratno informacijo o tem, kaj so naredili dobro, kaj pa bi lahko še izboljšali. Posebej pa učitelji učence spodbujajo, da povedo, kaj so se ob tem naučili.

Slovenščina na Hrvaškem, s posebnim poudarkom na Kvarnerju, Istri in Gorskem Kotarju

Prvi oddelki dopolnilnega pouka slovenščine na Hrvaškem so bili formirani v začetku 90. let preteklega stoletja. Slovenci v Zagrebu, Splitu, Šibeniku in na Reki so se prvi organizirali in svoje otroke začeli vpisovati k dopolnilnemu pouku slovenščine. Tem oddelkom so sledili oddelki v drugih krajih. V letu 2006 in 2007 so se pridružile skupine učencev, mladostnikov in odraslih najprej v Pulju in nato še v Osijeku. V letih 2009 pa so se pridružile še skupine v Čabru in Buzetu.

Slovenci v Kvarnerju, Istri in Gorskem Kotarju so med Slovenci zunaj Slovenije v posebnem položaju. Že sama fizična in jezikovna bližina Slovenije pogojujeta boljše poznavanje Slovenije ter slovenskega jezika in kulture v primerjavi z bolj oddaljenimi deli sveta. Tudi gospodarske povezave so tesnejše, prisotna je dnevna migracija, ne nazadnje je zelo pomembno to, da se mladi pogosto odločajo za srednješolsko in visokošolsko izobraževanje v Sloveniji.

Med ciljno skupino, ki ji je namenjen DPS v tem okolju, skoraj ni udeleženca, ki ne bi imel sorodnikov v Sloveniji.

Poleg omenjenega imajo odrasli udeleženci DPS zaključeno najmanj višjo šolo, univerzitetno izobrazbo ali imajo akademski naslov.

Bralce bo zagotovo zanimalo, kaj je najpomembnejši motiv, ki te ljudi pripelje v oddelke v DPS. Iz pogovora z udeleženci DPS v zadnjih treh letih se da razbrati visoka motiviranost za spoznavanje slovenskega jezika in kulture. Udeleženci DPS lahko učitelju pogosto sami predlagajo določene vsebine, ki bi jih radi globlje spoznavali (npr.: pomembne osebe v slovenski zgodovini, spoznavanje posameznih regij v Sloveniji, slovenske legende, miti, pregovori, ljudske pesmi itd.).

Poleg omenjenih udeležencev DPS se interes za učenje slovenščine kaže tudi med večinsko populacijo.

V zadnjih letih je število udeležencev v vseh naštetih mestih naraslo in se še povečuje. Po izjavah udeležencev lahko sodimo, da je zanje način spoznavanja jezika in kulture zanimiv, ker lahko sodelujejo, sooblikujejo uro, raziskujejo, so aktivni, ker so pri urah vključene jezikovne in kulturne prvine in vedno tudi petje.

Kot zanimivost naj omenimo še, da na kulturnih prireditvah poleg otrok sodelujejo tudi odrasli udeleženci. Na odru uprizarjajo krajša dramska besedila, ki so jih ustvarjali oz. poustvarjali pri pouku, pojejo, pripovedujejo zgodbe in legende, uprizarjajo lutkovne igre, katerih avtorji so. Veliko jim pomenijo vaje za te prireditve, saj so to zanje hkrati govorne vaje v slovenščini.

SKLEP

Na podlagi dolgoletnih izkušenj na področju DPS, tako pri poučevanju in organizaciji pouka ter pripravi strokovnih izhodišč in gradiv za to dejavnost ugotovljamo, da je poleg pouka slovenskega jezika in spoznavanja slovenske kulture ključnega pomena tudi povezovanje udeležencev pouka slovenske narodnosti med sabo v tujini in s Slovenci v Sloveniji.

Tem ugotovitvam se je odzvalo tudi šolsko ministrstvo, ki organizira DPS v tujini, in Zavod RS za šolstvo, ki skrbi za vsebinsko in strokovno izvajanje DPS. Obe instituciji sta leta 2005 pripravili spletno povezavo DPS in »sobotnih šol« po svetu. Za ilustracijo prilagamo dve aplikaciji, in sicer: zemljevid in »drevo - lipa«. Tako bo bralec lahko sledil tistim vsebinam, ki ga pri DPS v tujini še posebej zanimajo.

Novi učitelji⁴ in drugi strokovni delavci, ki začnjo svoje delo na področju DPS v tujini, tukaj najdejo tako informacije kot druge strokovne vire, pojasnila, razlage, vpogled v pouk itd. Omenjena spletna stran je virtualna povezanost Slovencev po svetu, dopolnilo dejavnosti, ki so predstavljene v tem članku.

Na koncu navajamo eno izmed povezav na spletni strani Stičišče: <http://www.zrss.si/slovenscina/>. Na tej strani bomo lahko dobili okvirni vtis o razširjenosti slovenskih skupnosti in organiziranega delovanja na področju DPS in »sobotnih šol«.

Slovenščina za Slovence po svetu Ohranjanje maternega jezika in kulture je ena od temeljnih človekovih pravic

**Dober dan,
slovenščina**

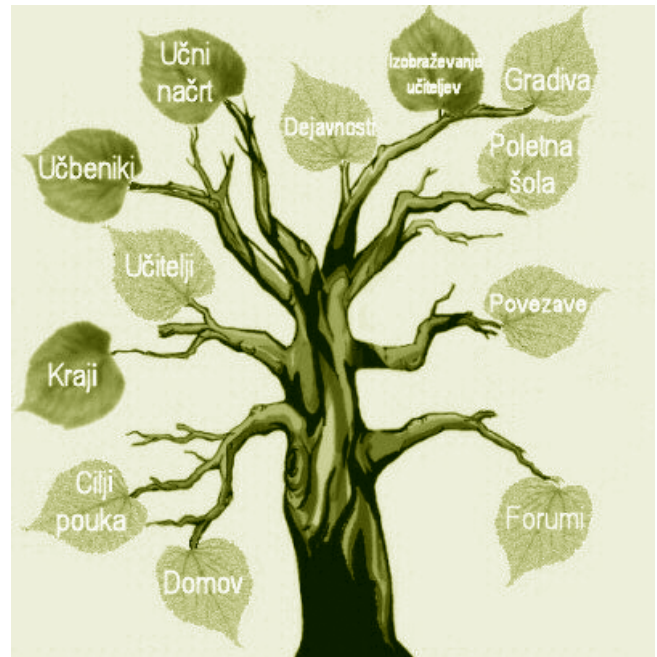
Zunaj Slovenije živi približno 500.000 Slovencev in njihovih potomcev: zamejci, zdomci in izseljenci. Skrb za Slovence v zamejstvu in po svetu je ena izmed prednostnih nalog države Slovenije; v Evropi sta to dopolnilni pouk slovenščine in slovenščina v Evropskih šolah, v čezmorskih državah pa pouk slovenščine in drugih predmetov v slovenskem jeziku – »sobotne šole«.

⁴ Na strokovnem usposabljanju učiteljev, ki na novo začnejo s poučevanjem DPS v tujini, so le-ti povedali, da so preko Stičišča dobili veliko informacij o tej dejavnosti. Učitelji iz »sobotnih šol« pa so na Stičišču dobili primere učnih ur, gradiv itd.



Ena izmed pomembnejših povezav na Stičišču je tudi: http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni_pouk.htm, ki bralcu slikovito predstavlja razsežnosti DPS po svetu.

Slovenščina za Slovence po svetu Dopolnilni pouk



Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

O NARAVI UČENJA – IZZIV ZA ŠOLSKE STROKOVNJAKE IN PRAKTIKE

UVOD

Slovenski prevod publikacije *O naravi učenja* s podnaslovom *Uporaba raziskav za navdih prakse*¹ prinaša v slovenski prostor na enem mestu zbrana besedila svetovno priznanih avtorjev s področja t. i. znanosti o učenju, ki z različnih vidikov obravnavajo procese učenja in vlogo poučevanja pri njegovem podpiranju in pri tem prepričljivo utemeljujejo, zakaj mora ostati zanimanje za učenje v središču edukacijskih prizadevanj tako strokovnjakov kot praktikov. Pomenljiv podnaslov knjige – nekoliko parafraziran – »Uporabiti raziskave za navdih prakse!« poziva k premoščanju prepada med teorijo in raziskavami na eni strani in prakso na drugi strani. Z izborom tem in načinom obravnave le-teh nakaže priložnosti za udejanjanje tega izziva in ponudi vrsto idej in namigov, kako se ga lotiti.

Posebna odlika te publikacije je, da teoretičnim izpeljavam in interpretaciji rezultatov številnih raziskav in (meta)študij sledijo priporočene usmeritve za praktike. Pri tem te usmeritve niso kratkoročni in »kratkovidni« prakticistični nasveti, ampak gre bolj za držo, ki naj bi jo zavzeli učitelji in za koordinate in vzvode, ki jih kaže vzpostaviti, če želimo zagotoviti spodbudno učno okolje.

Perspektive, v katerih avtorji osvetljujejo naravo učenja, segajo od kognitivne (vključujoč spoznanja nevroznanosti) in psihološke prek biološke (vključno z genetsko) do sociološke in sociokulturne perspektive, pri čemer opozarjajo na neločljivo prepletenost kognicije in emocij ter na pomen socialnih interakcij pri delovanju možganov in posledično pri učenju.

Tovrstna večperspektivnost in interdisciplinarnost pogleda na učenje je izredno pomembna, saj – ujeti v vsakodnevne rutine, standardizirane postopke in ustaljena prepričanja – včasih preprosto pozabimo, za kako zahtevne in kompleksne procese gre pri učenju. Kot smo povzeli avtorje v predgovoru k slovenskemu prevodu publikacije, pozabljamo, da imamo pri učenju opraviti s spodbujanjem in celo oblikovanjem možganov – torej z nadvse občutljivimi in »usodnimi« vplivi, za katere je prav, da se jih vsaj zavedamo, če jih že v celoti ne moremo dojeti. Ali, kot še dodajajo avtorji: dobre izobraževalne izkušnje lahko dramatično izboljšajo razvoj možganov, slabe pa ga lahko ogrozijo!

Zato je tako zelo pomembno, da dobimo vpogled v procese učenja, v to, kaj jih omogoča in kaj jih pospešuje, pod katerimi pogoji se odvijajo bolj in pod katerimi manj

učinkovito, na kaj vse pri tem kaže biti pozoren, nenazadnje pa tudi v to, kako lahko k temu prispevajo »mikro sistemi« (šole) in »makrosistem« (nacionalna šolska politika).

Pričujoča predstavitev publikacije je strukturirana tako, da – po vzoru publikacije same – najprej na kratko povzame zgodovinski pogled na učenje, nato pa izpostavi kognitivni pogled kot ključni za sodobno razumevanje učenja. Ta del predstavitve vključuje in kombinira več tesno povezanih poglavij publikacije, kot npr. poglavja *Zgodovinski razvoj razumevanja učenja*, *Kognitivni pogled na učenje*, *Motivacija in čustva* imajo ključno vlogo pri učenju ter *Učenje z razvojne in biološke perspektive*.

Na spoznanja kognitivne in drugih znanosti o principih učenja se nato v nadaljevanju predstavitve navezujejo raziskovalni izsledki konkretnih razrednih praks kot so formativno preverjanje, sodelovalno učenje in učenje, zasnovano v skupnosti, učenje, temelječe na raziskovanju ter učenje s tehnologijo, ki so področja, katerim so v publikaciji prav tako namenjena samostojna poglavja.

Da bi lahko vsa ta prizadevanja zaživela v polni meri, je potreben ustrezen kontekst, z drugimi besedami: kurikulum, ki podpira tak način učenja in poučevanja in na to naravnane strategije delovanja šol. Kje uvideti manevrski prostor za to, osvetljuje zadnji del te predstavitve, ki zajema zadnji (a ne nepomembni) dve poglavji publikacije, namenjeni približevanju vizionarskih idej konkretni praksi. Ti dve poglavji sta zasnovani na šolskih strategijah in politikah, med drugim na konceptu porazdeljenega vodenja in šolskih razvojnih timov, praksah torej, ki se v vse večji meri v zadnjih letih pri vpeljevanju sprememb uveljavljajo tudi v slovenskih šolah.

SPREMINJANJE POGLEDOV NA UČENJE IN RAZKORAK S PRAKSO

V poglavju *Zgodovinski razvoj razumevanja učenja*, v katerem De Corte pokaže, kako so na vprašanja o naravi učenja in pogojih zanj odgovarjali strokovnjaki v zadnjem stoletju, vidimo, da je razumevanje učenja napredovalo od pogleda na učenje kot odzivanje na dražljaje pod različnimi pogoji, preko pogleda na učenje kot predelovanje informacij do t. i. aktivnih koncepcij učenja (kot npr. konstruktivizem in sociokonstruktivizem), če omenimo samo najbolj izpostavljene trende. Že sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja je tako prevladoval pristop »procesiranja informacij« (kognitivna aktivnost sprejemanja informacij, izvajanja

¹ Dumont H., Istance D., Benavides F. (ur.) (2013) *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Izdajatelj izvirnika: OECD (2010)

operacij z njimi, shranjevanja in uporabe ..., kot v opombi zapiše urednica slovenske izdaje, S. Sentočnik). Proučevanje se pri tem pristopu iz navzven vidnega vedenja in reakcij preusmeri v analiziranje in razumevanje notranjih mentalnih procesov in struktur znanja. Tako npr. De Corte kot primere takšnega raziskovanja omenja raziskovanje strategij, vpletenih v reševanje matematičnih problemov ali pa pojasnjevanje konceptualnih struktur učenčevega znanja o zgodovinskih dogodkih. Osrednja značilnost kognicije je zdaj postala organiziranost znanja in učenje je razumljeno kot usvajanje znanja, ki ga učenec organizira, s tem ko »na njem« izvaja kognitivne operacije.

Ta pogled je bil nadgrajen v osemdesetih letih, ko se je s koncepti aktivnega izgrajevanja znanja in reorganiziranja lastnih mentalnih struktur v konkretnih kontekstih in pod vplivom socialnih interakcij preseglo predpostavko o učencih kot pasivnih prejemnikih in organizatorjih znanja. Ali kot De Corte povzema Resnickovo (1989): »Učenje se ne zgodi s posnemanjem informacij, temveč z razlaganjem [informacij]« (str. 41), kar pomeni, da učenci ustvarjajo pomene in pri tem znanje konstruirajo, ne le »usvajajo« oz. privzemajo. Učitelji pa lahko z ustrezno podporo vplivajo na te procese.

Po De Corteju sodobne koncepcije sociokonstruktivizma (kot trenutno prevladujočega pogleda na učenje) vidijo psihološke procese, ki se razvijajo v posamezniku, reflektivno in enakovredno povezane z družbenimi in situacijskimi vidiki, ki predstavljajo siceršnji kontekst učenja.

Začetne raziskave učenja so ostajale v laboratorijih in od realnih učnih situacij izoliranih eksperimentih. Koncem prejšnjega stoletja pa je zaznati trend prestavljanja raziskovanja procesov učenja v kompleksne učne situacije znotraj učilnic(e). Vse boljše razumevanje struktur znanja, veščin in procesov, ki so podlaga uspešni rabi znanja je – kot povzema De Corte – zbudilo zanimanje za učne procese, ki so podlaga za takšne kompetence in za načine poučevanja, ki lahko učinkovito podpirajo njihovo izgrajevanje.

Šele s preusmeritvijo raziskovanja učenja in poučevanja v »prave« učilnice in z uporabo različnih kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod se je vzpostavila močnejša vez s šolsko prakso. Nastalo je tudi vse več smernic in instrumentov, ki na osnovi izsledkov raziskav podpirajo učitelje pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja in pri spremljanju procesov učenja in poučevanja.

Žal pa – kot ugotavljajo tako De Corte kot tudi avtorja uvoda in drugi avtorji publikacije – kljub ogromnem napredku v razumevanju učenja praksa teh sprememb še vedno ne odseva v želeni meri. S tem v zvezi omenja primere, ko novih uvidov o učenju in poučevanju reševanja matematičnih problemov ne moremo kar zlahka prenesti v učilnice, celo ko so predvideni kot reformni ukrepi. Za to ni nihče izrecno »kriv«, rezerve so na obeh straneh in terjajo veliko povezovanja in truda vseh: raziskovalcev, praktikov in kurikularnih strokovnjakov. Eden od razlogov za zastoje, včasih celo odpore, je zlasti v tem, da prevladujoča razumevanja in prakse poučevanja ostajajo stabilna in

jih težko spremenimo. Izsledkov raziskav tako ali tako ni moč neposredno prevajati v recepte, ki bi takoj in prepričljivo zaživel in delovali v praksi in prepričali uporabnike.

Premoščanje prepada med dobrimi teorijami učenja in rutinskimi in včasih rigidnimi praksami tako ostaja eden največjih izzivov za šolsko sfero. Smernice za praktike, ki izhajajo iz izsledkov kognitivnih raziskav, v tretjem poglavju knjige osvetlujeta M. Schneider in E. Stern, še prej pa si pogledjmo nekaj osnovnih koordinat, ki jih za razumevanje procesov učenja opredeljuje kognitivna znanost.

UČENJE IN MOŽGANI

Kot na več mestih omenjajo avtorji publikacije, je še vedno marsikje prisotno poučevanje, ki ne upošteva dovolj tega, kako potekajo spoznavni procesi pri učencih in kako se vzpostavlja njihovo razumevanje na različnih razvojnih stopnjah, zaradi česar se lahko zgodi, da poučevanje poteka nekako »mimo« njih. Prizadevanja učiteljev pogosto ovira to, da so zavezani (pre)obširnim predpisanim seznamom vsebin, ki jih je treba »predelati«. Tudi pretirana pozornost na metode poučevanja, ki jih izvajajo oni sami, je lahko ovira, če so pri tem premalo pozorni na to, kaj naj bi se zgodilo v učencih.

Kako se odvija učni proces, kako možgani sodelujejo pri učenju in kako učenje vpliva nanje, ima zelo pomembne implikacije za učne poti učečih se in za pripravo učnih situacij za učinkovito učenje s strani učiteljev, zato je tudi za praktike koristno razumevanje osnovnih principov »znanosti o učenju«.

Kot pravi v poglavju Učenje s tehnologijo Mayer, velik del izobraževalne prakse temelji le na domnevah strokovnjakov ali na tem, kar se ceni kot dobra praksa. Znanost o učenju pa ne temelji na mnenjih ali modnih muhah, ampak na raziskavah.

Kognitivno raziskovanje učenja namreč odkriva prav mehanizme, ki omogočajo usvajanje in shranjevanje znanja in se osredotoča na načine procesiranja informacij, ki predstavljajo ključne procese pri šolanju.

Eno temeljnih spoznanj nevroznanstvenih raziskav je, da pri teh procesih obstajajo velike individualne razlike in da se otroci učijo različno v odvisnosti od zrelosti svojih možganov v kombinaciji z vplivi okolja.

Gotovo je, da »genetika določa načrt za temeljno organiziranost možganov«, kot zatrjujeta Fischer in Hintonova v poglavju Učenje iz razvojne in biološke perspektive (str.106). Vendar je učenje tisto, ki prek učnih izkušenj, ki se prevajajo v električne in kemične signale, z dovoljšnjim številom teh izkušenj postopoma spreminja in krepi povezave med nevroni in spodbuja nastajanje novih.

Avtorja na primeru učenja violine v zgodnjem otroštvu, povzemajoč Eberta idr. (1995), ilustrirata, kako se nevronske povezave postopoma uglasijo, kar se sčasoma pokaže v spremembah v kortikalni organiziranosti, tako da se kortikalno področje, ki predstavlja prste leve roke, pri violinistih dejansko poveča.

Pod vplivom učnih izkušenj se sčasoma »možganska omrežja reorganizirajo, da odrazijo učne izkušnje, in ta reorganizacija vpliva na prihodnje učenje (Fischer in Hinton, str. 108).

Fischer in Hintonova zato skleneta:

»Sporočilo vseh teh raziskav za izobraževalce je, da izkušnje močno oblikujejo možgane. To dejstvo je dobra vest, saj pomeni, da dobre izobraževalne izkušnje lahko dramatično izboljšajo razvoj možganov otrok in mladostnikov. Poudarja pa tudi veliko odgovornost družbe, kar pomeni, da slaba izobraževalna izkušnja lahko ogrozi fizično integriteto možganov otrok in mladostnikov.« (Prav tam)

Poglejmo torej, kakšne implikacije za razvijanje različnih vrst zmožnosti prinašajo spoznanja nevroznanosti o bioloških predispozicijah možganov, predstavljena v tem poglavju.

Tako npr. je ugotovljeno, da so možgani tako rekoč od začetka biološko pripravljene za usvajanje jezika, medtem ko se zmožnost pismenosti gradi šele kasneje skozi postopne spremembe možganov. Tako so strukture možganov, posvečene usvajanju jezikov, v različnih obdobjih različno sprejemljive za učenje jezikov, kar ima izredno pomembne implikacije za pričetek učenja (različnih) tujih jezikov. Avtorja navajata, da so pri tem zelo napredovale raziskave, ki proučujejo omrežja možganov, ki sodelujejo pri branju. Skupni zaključek različnih raziskav s tega področja je, da je učinkovitost poučevanja pismenosti odvisna od specifičnih lastnosti vsakega jezika.

Za področje matematike pa povzemata ugotovitve, da obstajajo biološki nastavki za osnovni številski občutek, medtem kot se formalne matematične zmožnosti razvijajo postopoma in na osnovi izkušenj. Kvalitetne učne izkušnje lahko odločilno prispevajo k učinkovitemu učenju. Tako npr. so pri eksperimentalnem programu ugotovili, da premišljena uporaba učnih sredstev pri matematiki (kot npr. številskega traku in prostorskih pripomočkov) preko krepitve intuitivnega matematičnega razumevanja pomembno prispeva k uspešnosti otrok pri matematiki. Poučevanje, ki s strateško odmerjenimi izkušnjami podpira izgradnjo tistih področij možganov, ki so odgovorna za formalno matematiko, tako lahko odločilno prispeva k oblikovanju nevronske podlage matematičnih zmožnosti. Obratno pa akutna bojazen pred matematiko »uničuje kognitivne strategije in delovni spomin« (str. 113, povzeto po Ashcraft, 2002).

Ker se učenci glede na stopnjo zrelosti svojih možganov in glede na različna predznanja učijo po različnih poteh, ki še krepijo razlike med njihovimi različnimi strukturami možganov, tudi Hintonova in Fischer zatrjujeta, da lahko učitelji učenje olajšujejo z uporabo več različnih načinov predstavljanja in vrednotenja učenja. Ali z drugimi besedami in povzemajoč Gardnerja (1983):

z različnimi načini predstavljanja je moč učencem »odpreti različne »vstope« v razumevanje jedrnih pojmov« (str. 114) in konceptov.

Za izobraževanje so zelo pomembne tudi ugotovitve kognitivne znanosti o vzajemni povezanosti emocij in kognicije pri učenju, ki izobraževalcem nalaga odgovornost glede upoštevanja pomena čustev pri učenju. Tako naj bi učitelji upoštevali dejstvo, da čustva, ki podpirajo učenje nečesa, kar učenca zanima in ga celostno vključuje, podpirajo procese učenja. Hkrati pa naj bi bili pozorni na čustva, ki ovirajo učinkovito učenje, kot so občutki neadekvatnosti in slabe samopodobe (znan je strah pred matematiko ali pa omejujoča podoba o sebi kot o tistem, ki »ni nadarjen« za naravoslovje ali jezike), stres, strah, odpor ali občutek prevelike obremenjenosti (ki lahko vodi v zaskrbljenost ali celo depresijo), kar vse lahko bistveno okrni učenje in zniža učenčeve dosežke ali celo trajno poslabša njegovo psihofizično stanje. Učitelji bi se morali usposobiti tako za zaznavanje takšnih čustvenih stanj kot za podpiranje razvoja veččin uravnavanja čustev pri učencih (namesto, da včasih s svojim ravnanjem in odnosom celo zavestno prispevajo k tem občutjem v lažni veri, da s tem učence aktivirajo oz. prisilijo, da jemljejo njihov predmet in njih resno).²

Pomemben vpliv na povezave med spoznavanjem in emocijami imajo tudi socialne izkušnje in učenje s socialno interakcijo, kar ima resne implikacije za načine poučevanja, kot bomo videli v nadaljevanju.

IMPLIKACIJE KOGNITIVNEGA POGLEDA NA UČENJE ZA PRAKSO

Medtem ko pravkar predstavljeno poglavje Fischerja in Hintonove Učenje z razvojne in biološke perspektive osvetljuje procese, ki so udeleženi pri učenju, in jih povezuje z vlogo možganov, pa poglavje o kognitivnem pogledu na učenje avtorjev M. Schneider in E. Stern prinaša prevedbo najpomembnejših spoznanj kognitivne psihologije v prakso.

Trenutno je aktualno razumevanje učenja, ki – kot pravi v drugem poglavju (namenjenem pregledu zgodovine razumevanja učenja) de Corte – promovira kompetence 21. stoletja. Pri tem ne gre za pragmatistično razumevanje kompetenc kot priučevanja nereflektiranih in rutinskih veččin in postopkov, pač pa gre – zatrjujeta avtorja – za samoregulirano uporabo strategij učenja, ki je sodelovalna in umeščena v kontekst. S konceptom kompetence se ne zanika pomena znanja (na račun favoriziranja veččin), ampak je – nasprotno – v zvezi s kompetencami poudarek prav na reflektirani, premišljeni in osmišljeni rabi znanja (pri čemer lahko rabo razumemo v najširšem smislu, npr. kot zmožnost – zasnovana na kompleksnem in konceptualnem razumevanju – razlagati si svet in pojave okrog sebe, kot poglobljeno dojetje in interpretiranje umetniških del ali kot zmožnost reševati problemsko situacijo in pri tem povezovati različna relevantna disciplinarna znanja, op.p.).

T. i. prilagodljiva kompetenca (zmožnost prenašanja znanja in veččin v nove kontekste ter prožna uporaba v novih učnih situacijah) tako po de Corteju terja usvojitev številnih

² Tem vprašanjem je izrecno namenjeno poglavje Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju.

komponent: dobro organiziranega temeljnega specifičnega področnega znanja, hevristik (strategij za problemsko analizo in transformacijo), metaznanja, samoregulacijskih veščin in pozitivnih prepričanj o sebi kot učencu in o učenju.

Kognitivne raziskave, na katere se sklicuje publikacija, potrjujejo, da je podlaga vsake kompleksne kompetence, vključno s konceptualnim razumevanjem in učinkovitimi veščinami, dobro strukturirano znanje. Učenci, ki ga nimajo – je še zapisano – niso zmožni izkoristiti številnih socialnih, okoljskih, tehnoloških, kulturnih, ekonomskih, zdravstvenih in političnih virov, ki jih obdajajo. Govorimo tudi o znanju s »škodljivo strukturo«, ko ima lahko posameznik ogromno znanja, ki pa ga ne zna uporabiti za reševanje konkretnih problemskih situacij.

Kako torej do znanja, ki ga je moč razumeti na zgoraj opisani način, torej širše kot le poznavanje dejstev?

Kognitivni pogled na učenje, kakršnega v tretjem poglavju z naslovom Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev predstavljata Schneider in Sternova, kot bistvo učenja vidi prav pridobivanje znanja. Kognitivno raziskovanje skuša osvetliti procese usvajanja in shranjevanja znanja oz. to, kako se ga »procesira«. Znanje pri tem razume v generičnem smislu – kot kognitivni temelj vsega: od drobljivih, izoliranih podatkov, do širokih, kompleksnih organizacij znanja, od znanja o abstraktnih konceptih do rutinskih strategij reševanja problemov, od znajdenja v kompleksnih in dinamičnih problemskih situacijah do veščin usmerjanja lastnega učenja in obvladovanja čustev.

Avtorja različne raziskovalne izsledke strneta v deset temeljnih spoznanj, ki so »pomembna za vse, ki skušajo razumeti in izboljšati učenje« (od str. 68 do 78)

- učenje je dejavnost, ki jo izvaja učenec; učiteljeve dejavnosti seveda vplivajo na to, kako učenci usvajajo znanje, vendarle je učenje proces, ki poteka v glavah učencev in terja njihovo mentalno aktivnost; da bi le-to čim bolj ustrezno podpirali, učitelji poleg vsebinskega znanja iz svoje stroke in poleg pedagoškega znanja o metodah poučevanja potrebujejo tudi poglobljeno znanje o tem, kako učenci konstruirajo znanje in razumevanje;
- optimalno učenje upošteva že pridobljeno znanje, zato naj bi ga učitelji pri učencih preverjali in ga učencem pomagali aktivirati in povezovati z novo pridobljenim;
- učenje terja integracijo struktur znanja; učitelji sami lahko uvidijo povezave in imajo svoje znanje dobro organizirano, glavni cilj pa je, da teh svojih predstav ne prenašajo »izgotovljenih« na učence, ampak da pomagajo učencem, da ti – po korakih – iz delčkov sami sestavijo celoto in izgradijo sistem oz. usvojijo perspektivo strokovnjakov;
- optimalno učenje je tisto, ki uravnotežuje usvajanje konceptov, veščin in metakognitivnih kompetenc in

- ki s hierarhičnim organiziranjem temeljnih drobcev znanja gradi kompleksne strukture znanja; pri tem je zelo pomemben izziv za učitelja pomoč učencem pri smiselnem in kritičnem povezovanju konceptov³ s postopki ter pri hierarhični organizaciji znanja (pri razstavljanju problemov oz. dekompoziciji nalog na manjše, bolj obvladljive);
- način, kako se organizira učni material in učna okolja, pomembno vpliva na organiziranje znanja v umu; urejene informacije, slikovito predstavljeni koncepti, mreže povezav, oblikovanje navodil in delovni listi, ki »odrajo«, strukturiranje razprave, časovna organiziranost ..., predvsem pa premišljena uporaba jezika kot najpomembnejšega orodja za ustvarjanje strukturiranega učnega okolja, lahko predstavljajo odločilno podporo učencem pri konstruiranju razumevanja in znanja (več o tem prim. tudi v prevodni številki revije Vzgoja in izobraževanje, namenjeni temi poučevanja za razumevanje, 2012/5); učitelji torej lahko podpirajo učence pri usvajanju bogatih, uravnoteženih in dobro organiziranih struktur znanja s tem, da pripravijo takšne učne situacije, ki spodbujajo optimalne pogoje za učenje oz. so v pomoč »pri urejanju informacij v njegovi glavi«;
- potrebno je upoštevanje zmožnosti učencev za procesiranje informacij; v podporo čim bolj optimalnemu organiziranju informacij je lahko npr. hierarhično urejanje informacij, ki učencem omogočajo posamezne delčke znanja povezati v visoko organizirane enote, ki zasedajo manj delovnega spomina in omogočajo boljši pregled in priklic; hkrati so v podporo integrativnim »idejam« oz. veliki sliki znanja;
- učenje je učinek delovanja spoznavanja, čustev in motivacije;
- učinkovito učenje se izrazi v učnem transferju (več o tem v prevodni številki revije Vzgoja in izobraževanje, 2012/5), pri čemer učni transfer pomeni zmožnost uporabe naučenega v novih problemskih situacijah; v ta namen ne zadošča, da učitelji le prenesejo znanje na učence ali da usmerjajo njihovo pozornost na površinske razlike med problemskimi situacijami ali med koncepti, ampak da spodbujajo k iskanju globinskih struktur (npr. s strategijo stopnjevanja primerjanja primerov, z uporabo analogij, z rabo grafičnih podpor ...); h krepitevi transferja prispeva tudi prizadevanje učiteljev, da ponazarjajo pomen znanstvenih konceptov in pristopov za razumevanje in reševanje problemskih situacij iz vsakdanjega življenja;
- učenje terja čas in napor; če je bistvo učinkovitega učenja v izgrajevanju kompleksnih spoznavnih

³ Avtorja koncepte opredeljujeta kot abstraktne in posplošene izjave o principih znotraj discipline, postopke pa kot pravila reševanja problemov. Koncepti tako niso isto kot pojmi, kot nekateri zmotno in redukcionistično prevajajo termin koncept.

struktur, potem terja dolgotrajno naporno zavze-manje in aktivnost učencev in učiteljev; res pa je, da takšnega učenja, ki upošteva gornje principe, učenci ne doživljajo nujno kot obremenitev, ampak prej kot intelektualni izziv.

PRILOŽNOSTI ZA UPORABO SPOZNANJ KOGNITIVNEGA POGLEDA: UČENJE Z RAZISKOVANJEM, SODELOVALNO UČENJE, PODPORA IKT IN FORMATIVNO PREVERJANJE

V tem poglavju bomo predstavili več različnih, marsikje tudi pri nas že dobro uveljavljenih praks, pri katerih lahko spoznanja kognitivne znanosti o učenju pridejo najbolj prepričljivo do izraza in ki so jim v knjigi namenjena posebna poglavja.

Pričnimo z Mayerjevo jedrnato opredelitvijo znanosti o poučevanju kot znanstvenem proučevanju načinov, kako pri učencih sprožiti kognitivne spremembe. Njen osrednji cilj je – tako Mayer – razvoj na dokazih temelječih smernic za načrtovanje poučevanja, ki bodo učinkovite za različne vrste vrste učenja, za različne učence in za raznolike cilje poučevanja. Poglavje R. E. Mayerja Učenje s tehnologijo je sicer, kot pove že naslov, namenjeno učenju s tehnologijo, glede katerega pa Meyer izrecno poudari, da namen podpore s tehnologijo ni »v tehnologijo usmerjen« pristop, ampak »v učenje usmerjen pristop«. Poučevanje je po Mayerju »manipuliranje« učnega okolja z namenom spodbujanja učenja. Za tem je predpostavka o učenju kot dolgotrajni spremembi v učenčevem znanju, ki jo lahko pripišemo njegovim izkušnjam, oz. preišljeni pripravi in strukturiranju le-teh s strani učiteljev. (Str. 167–171)

Učenje kot konstrukcija znanja se – zatrjuje Mayer – odvija, »kadar učenec oblikuje kognitivno reprezentacijo o predstavljenem gradivu na temelju svoje učne izkušnje« (str. 169) – ko torej išče pomen oz. skuša razumeti predstavlje-no, učitelj pa usmerja njegovo kognitivno procesiranje (z drugimi besedami: podpira njegovo učenje).

Mayer natančno prikaže, kako postane učenje učinkovito, ko se učenec uči z aktivnim procesiranjem, kar pomeni, da se posveča gradivu tako, da ga organizira v dobro povezano (notranjo, mentalno) reprezentacijo in integrira s svojim predznanjem.⁴

Poučevanje s pomočjo tehnologije Mayer vidi v podporo zgoraj predstavljenim principom učenja in nikakor ni samo sebi namen. Kot pomembno prednost poučevanja s tehnolo-gijo vidi postopno, odmerjeno oz. preišljeno podpiranje učenčevega aktivnega kognitivnega procesiranja med učenjem in reguliranje stopnje obremenjevanja kognitivnih zmōžnos-ti (vključno z zmanjševanjem nebitnega, obladovanjem bistvenega in spodbujanjem generativnega procesiranja).

Podobno kot poučevanje s tehnologijo so v naših šolah že uveljavljeni tudi pristopi k učenju, temelječem

na raziskovanju, npr. projektno in problemsko učenje ter učenje z odkrivanjem. Na predmetni in srednješolski stopnji so izkušnje s takimi pristopi vezane predvsem na posebne organizacijsko izvedbene okoliščine (kot so projekti, projektne dnevi in tedni, ekskurzije ipd.) in predstavljajo bolj izjemne dogodke kot redni način pouka oz. usvajanja znanja. Glede na potencial, ki ga imajo za učinkovito učenje, je zato na tem področju v našem šolstvu še veliko rezerve, seveda pod pogojem, da učitelji izvajanje teh oblik obvladajo.

Avtorici poglavja o učenju, temelječem na raziskovanju (z naslovom Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju), Brigid Barron in Linda Darling-Hammond, potencial teh pristopov utemeljujeta v teoretskih spoznanjih in raziskovalnih ugotovitvah o tem, da ti pristopi terjajo poglobljeno procesiranje, da se pri tem krepijo sodelovalnost, zmōžnosti komuniciranja, ustvarjalno in kompleksno mišljenje ter razvijajo organizacijske zmōžnosti ter strateški pristop. Takšne kompleksne učne situacije zahtevajo uporabo procesov, pomembnih za določeno disciplino, v novih problemskih situacijah, terjajo pa tudi samousmerjeno raziskovanje, organizacijo in sodelovanje.

Učenci sami od sebe ne razvijejo sposobnosti analize, kritičnega mišljenja, učinkovitega pisanja ali reševanja zapletenih problemov in drugih kompleksnih znanj in veščin z delom na omejenih šolskih nalogah, ki terjajo le pomnjenje ali uporabo preprostih algoritmov. Kot omenjata Barron in Darling-Hammond, so raziskave pokazale, da učenci, ki so doživeli »avtentično pedagogiko«, izkazujejo višje dosežke pri intelektualno zahtevnejših nalogah.

Res je, da ti pristopi, če niso strokovno podprti, izgubijo na učinkovitosti. Tako so raziskave pokazale, da so kurikularne pobude, ki temeljijo na raziskovanju, učinkovite, če jih izvajajo učitelji z uporabo preišljenih in kompleksnih strategij in če so bili prej vključeni v načrtovanje in preizkušanje teh novosti ter bili deležni močne podpore; če pa je šlo za bolj avtomatično in rutinsko izvajanje teh pristopov s strani učiteljev, ki niso bili tako dobro usposobljeni, so bili učinki manj prepričljivi.

Te prakse zato predpostavljajo dobro usposobljenost učiteljev za to, kako uspešno voditi problemsko in projektno učenje. Da bi bile uspešne, morajo temeljiti na preišljeni učni pripravi z jasno opredeljenimi učnimi cilji in (kognitivnimi oz. miselnimi) dejavnostmi, dobro načrtovanimi podpornimi strukturami in organizacijsko izvedbenimi okviri, vključujoč formativno vrednotenje in dostope do bogatih virov informacij. Odločilno je torej skrbno načrtovanje, s katerim zagotovimo, da učenci raziskovanje povežejo s ključnimi pojmi predmetnega področja, sicer ne zgradijo temeljnega znanja. Tako te aktivnosti postanejo ene najzahtevnejših in najbolj kompleksnih, a tudi najbolj prepričljivih učnih izkušenj (ne pa rutinske izvedbene

⁴ Mayer omenja tri vrste integriranja: zbiranje, organiziranje in integriranje ter pet vrst znanja: dejstva, pojmi, postopki, strategije in prepričanja (o učenju in o sebi kot učečem se).

oblike, v katerih se učenci predvsem dobro počutijo, manj pa naučijo).

Značilnost projektnega učenja je, kot zapišeta avtorici, da je organizirano okrog usmerjevalnih vprašanj, ki učence vodijo k osrednjim konceptom ali načelom neke discipline. Učenje poteka kot prepletanje raziskovanja in izgrajevanja znanja v avtentičnih, za učence relevantnih situacijah. Učenci vodijo proces in so odgovorni za načrtovanje in odločanje, pa tudi evalvacijo svojega dela.

Avtorici z več odmevnimi raziskavami (izvedb skrbno načrtovanih in spremljanih realnih projektov) dokazujejo, da se s takšnim – kompleksnim – pristopom učencem olajšuje učni transfer v nove situacije in probleme, npr.: izboljšajo se rezultati pri preverjanju kritičnega in kompleksnega mišljenja (ena od študij je npr. pokazala povečano zmožnost sinteze, napovedovanja, produktivnosti, vrednotenja in refleksije), pri reševanju konceptualnih problemov, pri obvladovanju vsebin (z izjemo tistih na standardiziranih preizkusih), pri zmožnosti za reševanje problemov, občutljivosti za občinstvo, sodelovalnih zmožnostih (kot so dajanje pobud, zavest o pripadnosti skupini, sodelovanje, prevzemanje pobud ...) in skladnem načrtovanju. Nekatere študije so pokazale tudi izboljšanje samozaupanja učencev v lastne zmožnosti.

Kot pokažeta avtorici, so tudi pristopi k problemskemu učenju podobni, le da so pogosto zasnovani kot projekti, v katerih se učenci učijo opredeljevati problem in razvijajo strategije iskanja rešitev. Problemsko učenje je posebej primerno za analizo zapletenih, večznačnih situacij, in za razvijanje znanja, ki usmerja odločitve. Učenci imajo tu aktivno vlogo predvsem pri konstrukciji znanja, učitelji pa v večji meri kot pri projektnem delu (ki temelji bolj na usmerjanju s strani učencev) pri vizualizaciji, pri usmerjanju skupinskih procesov in sodelovanja ter pri postavljanju vprašanj za refleksijo. Eden od ciljev je, da učitelji modelirajo strategije mišljenja in nudenje podpore, da lahko kasneje učenci postopoma sami prevzamejo aktivno vlogo pri spodbujanju tovrstnih procesov. Kot so pokazale raziskave, ki jih navajata avtorici, je potencial problemskega pristopa pri podpiranju prožnega reševanja problemov, pri uporabi znanja in oblikovanju hipotez, bolj povezanih razlagah in pri konceptualnem razumevanju (zlasti naravoslovja).

Pri vseh teh pristopih je pomembno, da učenci od učiteljev dobijo pomoč pri tem, da razumejo problem, da uporabijo teoretično znanje in ga povezujejo, ovrednotijo načrt, reflektirajo napake in proces sproti izboljšujejo. Javnost (avtentičnih) preizkusov terja visoko stopnjo razumevanja in zadovoljiva pojasnila, spodbujajo pa tudi kulturo spoštovanja rokov in disciplino načrtovanja, kot poudarjata avtorici. Pomembna je tudi sprotne refleksija o učinkovitosti strategij in organiziranja dela ter o poteku celotnega procesa.

Pomen formativnega preverjanja pride do izraza tudi pri »klasičnem« pouku. Jasni kriteriji vrednotenja izboljšajo učenje zaradi večje poglobljenosti, analitičnosti in

konkretnosti razgovorov, več je razpravljanja o vsebini in nalogah kot o ocenah (pri čemer je zanimivo, da raziskave kažejo, da so celo ocene v korelaciji s količino pogovorov o evalvaciji).

Pri formativnem preverjanju so kriteriji večdimenzijski, ker predstavljajo različne kvalitativne vidike naloge (oz. ciljev), javni (da usmerjajo pozornost učencev k temu, kaj so kakovostni dosežki) in življenjski (da učenci vidijo njihovo smiselnost in vrednosti), s čimer izdatno podpirajo in usmerjajo proces učenja (zaradi česar ga pogosto imenujejo tudi preverjanje, naravnano na učenje, angl. *assessment for learning*, op. p.) o čemer podrobneje piše avtor poglavja Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih, D. William. Med drugim navaja, da raziskave kažejo, da so povratne informacije bolj produktivne, ko so bolj usmerjene v proces kot v izdelek in ko so usmerjene v kakovost dela. To, da se učencem daje v premislek kvalitativne opise in komentarje, ne pa ocene, spodbuja njihovo prizadevanje in izboljševanje ter krepi zaupanje v lastne zmožnosti učenja oz. v zmožnost vpliva na lasten proces učenja in prizadevanje za kakovostne učne dosežke.

Prav prednosti na raziskovanju temelječih pristopov k poučevanju najlažje zaznamo, kadar vrednotenje zahteva uporabo znanja in meri kakovost mišljenja; ti pristopi se izkažejo manj učinkoviti za znanje, temelječe predvsem na dejstvih. Zato je toliko bolj pomembno, da se učitelji zavedajo, kateri pristop izbrati glede na različne cilje in kako pristope smiselno vključevati in kombinirati. Prevladovanje enega pristopa prispeva h krepitvi določene vrste ciljev na račun drugih, prav tako pomembnih ciljev. Tudi metoda razlage je tako le ena od metod, ki lahko predstavlja začetek procesa podajanja znanja, ki za vse raznolike cilje in za proces učenja, kakršnega *smo opisali v prejšnjem poglavju, ne zadošča*.

Ena od značilnosti, skupnih različnim pristopom, temelječim na raziskovanju, je avtentičnost učnih situacij. V situacijah, ko učenci uporabijo šolsko znanje za reševanje problemov resničnega sveta, se namreč sproži t. i. globlje učenje. Avtentičnost učnih situacij je pomemben dejavnik, ki prispeva k večji motivaciji, občutku smiselnosti, angažiranosti in vključenosti.

Poseben vidik avtentičnosti predstavlja t. i. *učenje z družbeno koristnim delom, ki vključuje pedagoško angažiranja in opolnomočenja učencev* in je podrobno predstavljen v poglavju Skupnost kot vir učenja: analiza učenja z družbenokoristnim delom v osnovnem in srednje izobraževanju avtorja A. Furca. A. Furca ga definira kot vključevanje učencev v delo za skupnost, integrirano z učnimi cilji, pri katerem postane skupnost vir učenja. Skozi vključenost v socialne dejavnosti, pri katerih najdejo in izvedejo rešitve za pomembna vprašanja skupnosti, učenci razširijo dožemanje vrednosti tradicionalnih disciplin in uvidijo, kako se koncepte, ki se jih učijo v razredu, uporabljajo v vsakdanjih življenjskih situacijah. Pristop, ki izhaja iz že omenjenih gradnikov kakovostnega poučevanja in optimalnega učenja, kot so konstruktivizem, avtentičnost,

aktivna udeležba, personalizacija, izrecno gradi tudi na spodbujanju zavezotosti, sodelovanja, partnerstva, solidarnosti in medsebojnega upoštevanja in usklajevanja interesov s čimer med drugim krepi državljske kompetence.

Tudi učinki samega sodelovalnega učenja (ki je sicer najpogosteje povezano z učenjem z raziskovanjem) so v publikaciji podrobneje predstavljeni. To je toliko pomembnejše, ker se – kot je omenjeno – sodelovalno učenje pogosto obravnava površno: ali se ga nekritično omalovažuje ali pa nekritično povečuje kot rešitev za celo vrsto problemov. Avtor poglavja Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? R. E. Slavin, opozarja, da glede afektivnih ciljev raziskave kažejo nedvoumno ugodne rezultate, medtem ko so učni rezultati odvisni od tega, ali sodelovalno učenje temelji na skupinskih ciljih ali odgovornosti posameznikov za individualno učenje. Učinke je moč, kot navaja Slavin, obravnavati z več vidikov: motivacijskega, kognitivnorazvojnega in kognitivnoizpopolnjevalnega ter z vidika socialne povezave.

Slavin sistematično predstavlja *učinke najbolj razširjenih formalnih in neformalnih praks sodelovalnega učenja*. Med formalnimi tako izpostavlja timsko učenje učencev, vrstniško podprte učne strategije, individualizacijo s pomočjo timov in delitev po timskih dosežkih, turnir v timskih igrah, sodelovalno integrirano branje in pisanje ter IMPROVE s poudarkom na poučevanju metakognitivnih veščin pri matematiki. Od neformalnih pa navaja rezultate raziskav o uporabi sestavljanke, projekta Skupnega učenja (Learning together) in skupinskega raziskovanja.

Skupne ugotovitve lahko najkrajše povzamemo kot zaključek, da so za učinkovito sodelovalno učenje potrebni skupni cilji in individualna odgovornost: skupina mora delati za dosego skupnega cilja ali priznanja, uspeh pa mora biti odvisen od učenja vsakega posameznika. Če mora namreč skupina nekaj narediti, so lahko prispevki manj sposobnih učencev ovira. Če pa je skupni cilj, da se vsak član nečesa nauči, pridobijo tako tisti, ki razlagajo pojme sošolcem, kot tisti, ki razlago prejemajo.

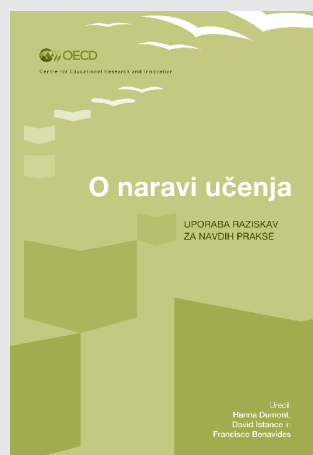
POD KATERIMI POGOJI NOVOSTI LAHKO ZAŽIVIJO V PRAKSI

V predzadnjem poglavju Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevne prakse več avtorjev (L. B. Resnick, J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel) izhaja iz uvodoma izpostavljene ugotovitve, da prepad med razredno prakso in politikami organizacij in sistemov ostaja kljub velikemu razmahu teorije in raziskovanja učenja. Njihova priporočila gredo zato v smeri večje pozornosti na razumevanje organizacij in vloge učečih se skupnosti. Dobrih praks ni moč vpeljevati kar na ukaz ali priporočilo. V organizacijah predstavljajo oviro za spremembe preizkušeni in ustaljeni način delovanja, saj njihovo spreminjanje terja ceno; vendar kljub temu da obstoječe rutine omogočajo stabilnost, onemogočajo inovacije. Za slednje je treba učitelje prepričati, navdušiti in pritegniti v partnerstvo.

V ta namen se velja nasloniti na spoznanja sociološke in organizacijske teorije, antropologije, sociokulturne teorije ... o zakonitostih delovanja šol kot organizacij ter o vlogi politik pri spreminjanju šolske prakse in upoštevanju, kaj sproža in podpira premike v organizacijah.

Avtorji poglavja tako poudarjajo pomen ustanavljanja vodstvenih timov, namenjenih izboljševanju učenja in poučevanja s pomočjo profesionalnega usposabljanja. Upravljanje s šolami od zgoraj navzdol nadomešča porazdeljeno vodenje in mreženje. Tudi naše izkušnje s šolskimi razvojnimi in projektnimi timi kažejo, da bolj ko imajo šole pri razvojnih projektih partnersko vlogo, bolj so iniciativne in sodelujoče.

Avtorji posebej izpostavljajo uvajanje t. i. jedrnih rutin, ki imajo potencial za spreminjanje šolske prakse s pomočjo razširjanja novih oblik dela. Te morajo biti hkrati zadosti specifične, domišljene in podprte, da lahko spreminjajo način ustaljenega delovanja, hkrati pa dovolj znane oz. podobne obstoječim in takšne, da na novo osmislijo že znano. Transformativne prakse po njihovo kaže torej zasnovati tako, da jih uporabniki lahko prilagodijo svojim specifičnim pogojem in sposobnostim oz. da si jih lahko »prisvojijo«. To je tudi edino zagotovilo, da bodo vsa teoretsko in raziskovalno podprta priporočila, s katerimi D. Istance in H. Dumont skleneta zadnje poglavje (z naslovom Smernice za učna okolja v 21. stoletju), zaživel v praksi in obogatila učenje tistih, ki so jim šole namenjene – učencem.



Hanna Dumont,
David Istance in
Francisco Benavides
(ur.)

**O NARAVI
UČENJA
UPORABA
RAZISKAV ZA
NAVDIH PRAKSE**

2013, ISBN 978-961-03-0073-1, 303 str.

Naslov izvirnika te knjige je *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*, ISBN 978-926-40-8647-0, © 2010 Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), Pariz

Celotno besedilo v slovenščini je dosegljivo na naslednjem spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>

Lavinia Hočevar, Gimnazija Antonio Sema Piran

RAZISKAVA MED UČITELJI GEOGRAFIJE IN FRANCOŠČINE O NAČRTOVANJU IN IZVAJANJU MEDPREDMETNEGA POUČEVANJA NA GIMNAZIJAH

UVOD

Nikjer v učnih načrtih – ne starih, ne prenovljenih, ne osnovnošolskih, ne srednješolskih – ni pojasnjeno, kaj točno so medpredmetne povezave, zato so imeli učitelji na začetku uvajanja tega didaktičnega pristopa v pouk precejšnje težave. Poznamo namreč še druge navidezno podobne pojme (Krapše, 2002: 30–31). Pomembno je dejstvo, da se pojmi mešajo tudi v mednarodnem okolju, kjer vsak avtor poda svoje definicije in jih različno uporablja (Pavlič Škerjanc, 2007: 173; Pavlič Škerjanc, 2010a: 22).

Medpredmetne povezave so pomembne, ker predstavljajo ključ do sodobnega izobraževanja. So celosten didaktični pristop, ki učence pripravi na vseživljenjsko učenje (Tot, 2004). Izhajajo iz posameznih predmetov, ki v medsebojnem povezovanju iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev (Pavlič Škerjanc, 2010a: 24). Omogočajo namreč tako horizontalno kot tudi vertikano povezovanje znanj, vsebin in kompetenc (Sicherl-Kafol, 2008: 7). Z njimi lahko učitelj omogoči pravilno povezovanje s predznanjem in z že usvojenimi veščinami (Vrtarič, 2004).

Zaradi aktivnega pristopa spodbujajo tudi samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj in razvijanje veščin (Sicherl - Kafol, 2008: 7) kot so kritično razmišljanje, sposobnosti smotrnega odločanja, samostojnega reševanja problemov na podlagi kakovostnega in povezanega znanja (Hodnik Čadež, 2007: 133; Marentič Požarnik, 2007: 211), obdelava podatkov, uporaba IKT, izvajanje projektnih nalog, aktivno učenje, pisanje, branje, poslušanje ipd. (Hodnik Čadež, 2007: 133).

Medpredmetne povezave so celosten pristop tudi zaradi tega, ker vključujejo učenčeve spoznavne, čustvene in telesne funkcije (Sicherl - Kafol, 2007: 113; Sicherl - Kafol, 2008: 7). Desetletje izkušenj in različne raziskave (Sardoč, 2004) kažejo, da medpredmetne povezave res omogočajo celovitejše znanje, boljše predstavitev in razumevanje snovi ter izboljšujejo uporabnost znanja (Sardoč, 2004: 63). Hkrati pa se pri učencih in dijakih povečuje tudi motivacija in volja do učenja ter pogloblja razumevanje in preverja uporabnost znanja.

Poleg boljšega uspeha in lažjega pomnjenja učenci kažejo tudi izboljšane medsebojne odnose, sodelovalnost, spoštovanje in samozavest. Vse navedeno omogoča sposobnost za učni transfer (Sicherl - Kafol, 2008: 7). To je sposobnost prenašanja naučenega znanja in usvojenih kompetenc na različne konkretne situacije v resničnem življenju (Marentič Požarnik, 2001: 29). Pomemben je predvsem pozitiven transfer, ki zagotavlja povezovanje

znanja, spretnosti, veščin in sposobnosti med posameznimi predmeti ter omogoča hitrejšo učenje, boljše pomnjenje in večjo uporabnost znanja (Štemberger, 2008: 40).

Medpredmetnih povezav se najpogosteje lotimo z multidisciplinarnim in interdisciplinarnim pristopom. Multidisciplinarni pristop obravnava določeno vsebino z vidika različnih predmetov in je usmerjen na razvoj pojmovnih struktur in kritičnega mišljenja. Interdisciplinarni obravnava usvajanje znanj, ki so skupna različnim predmetom in razvija sposobnost metakognitivnega učenja – učenja o učenju (Krapše, 2002: 32–33; Krapše, 2003: 35; Pavlič Škerjanc, 2007: 175–176; Štemberger, 2007: 95; Štemberger, 2008: 39). Ključno pa ga od multidisciplinarnega pristopa razlikuje integriranost skupnega učnega cilja (Pavlič Škerjanc, 2007: 176; Polšak, 2007: 36). Povezovalni elementi so torej vsebine, dejavnosti, didaktične oblike in metode, učna orodja, miselni postopki, kompetence ali koncepti (Pavlič Škerjanc, 2010a: 35).

O medpredmetnem povezovanju pa lahko govorimo le takrat, ko se izpolnjujejo cilji vseh vključenih predmetov. Ne smemo zamenjati vseh povezav z medpredmetnimi, ki so organiziran in načrtovan didaktičen pristop, kjer so cilji posameznih predmetov jasno določeni (Štemberger, 2008: 41).

RAZISKAVA O MEDPREDMETNEM POUČEVANJU NA GIMNAZIJAH

Z raziskavo, ki je potekala v okviru diplomskega dela (Hočevar, 2011), smo želeli preveriti kako, koliko in kako učitelji geografije ali francoščine načrtujejo, izvajajo, evalvirajo, preverjajo in ocenjujejo medpredmetne povezave, zakaj se jih oziroma se jih ne poslužujejo, katere so po njihovem mnenju prednosti in katere slabosti medpredmetnega poučevanja v gimnazijah.

Pričakovali smo pogosto rabo medpredmetnega poučevanja na gimnazijah kot posledico gimnazijske prenove, hkrati pa tudi delitev mnenj učiteljev glede na uporabnost in uspešnost tega didaktičnega pristopa. Želeli smo izvedeti tudi, kdaj se je pristop uveljavil na slovenskih gimnazijah.

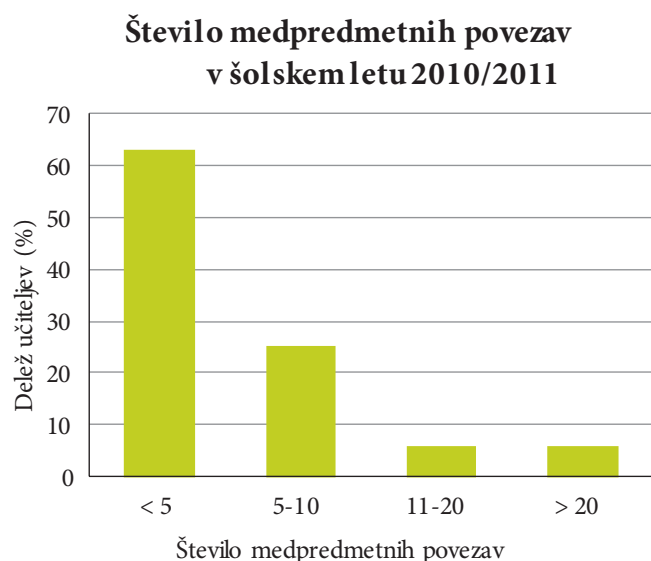
Raziskava je potekala od 5. aprila do 20. maja 2011 v obliki intervjuja. Za osebni pristop smo se odločili zaradi želje po kakovostnejših rezultatih. Pri odgovarjanju smo sogovorce prosili za popolno odkritost in realno mnenje.

V raziskavi je sodelovalo 49 učiteljev iz 13 gimnazij, od tega 16 učiteljic francoskega jezika, 28 učiteljic geografije ter 5 učiteljev geografije.

49 % učiteljev je imelo že več kot 20 let delovne dobe (v poklicu učitelja), 29 % od 11 do 20 let, 13 % od 5 do 10 let, 8 % učiteljev pa manj kot 5 let.

VRSTE IN POGOSTOST MEDPREDMETNIH POVEZAV

Za začetek nas je zanimalo, koliko medpredmetnih povezav izvajajo učitelji (samostojno ali timsko organiziranih). V šolskem letu 2010/2011 je 63 % anketirancev izvedlo manj kot 5 medpredmetnih povezav, 25 % vprašanih je izvedlo od 5 do 10 medpredmetnih povezav, 6 % jih je izvedlo od 11 do 20 in 6 % več kot 20.



Graf 1: Število medpredmetnih povezav v šolskem letu 2010/2011. Vir: Hočevar, 2011.

Pri tem odgovoru smo opazili, da so bili učitelji pri definiranju medpredmetnih povezav zmedeni, saj so mnogi za medpredmetno poučevanje šteli le tisto, ki je organizirano in izvedeno timsko. Ugotovili smo tudi, da se zadnje leto število medpredmetnih povezav glede na prejšnja leta ni bistveno spremenilo.

Timske medpredmetne povezave med učitelji so odvisne od mnogih dejavnikov. Ti so: prijateljski odnos z učiteljem določenega predmeta, poznavanje snovi in učnih načrtov predmetov, šolski urnik, prisotnost učiteljev na šoli (če ti učijo na več šolah), predznanje dijakov, opremljenost učilnic (npr. računalniške učilnice ali knjižnice), naklonjenost vodstva šole in navsezadnje je vse odvisno od volje in interesa samih dijakov in učiteljev (Bevc, 2005: 51; Polšak, 2007: 38; Sentočnik, 2010; Slivar, Rutar Ilc, 2001: 20; Šorgo, Šteblaj, 2007: 114).

Učiteljice francoščine so svoj predmet najpogosteje¹ medpredmetno povezovale s slovenščino, zgodovino, geografijo, umetnostno zgodovino in sociologijo.

Učitelji geografije pa so se najpogosteje² povezovali z učitelji zgodovine, biologije, fizike, kemije, slovenščine in sociologije.

Zanimalo nas je tudi, kdaj se je začelo izvajati medpredmetno poučevanje (ponovno se za medpredmetne povezave štejejo tako samostojno kot timsko organizirane in izvedene ure).

Odgovore smo razdelili v štiri kategorije: manj kot 3 leta, torej od uveljavitve prenovljenega učnega načrta iz šolskega leta 2008/2009, 4–10 let, 11–20 in več kot 20 let.

41 % učiteljev je pričelo medpredmetno poučevati šele pred tremi leti, kar pomeni po gimnazijski prenovi. 47 % učiteljev pa se je povezovanja lotilo že prej, pred 4 do 10 leti. Le 12 % učiteljev je to počelo že pred več kot 11 leti.

Glede na to, da na pričetek medpredmetnega povezovanja pomembno vpliva tudi dolžina delovne dobe (če nekdo uči manj kot 5 let, ni mogel izvajati medpredmetnih že prej), smo pridobljene podatke analizirali tudi s tega vidika.

Zanimivo je, da so trije od štirih učiteljev, ki medpredmetno poučevanje izvajajo 11–20 let, pričeli z uporabo te didaktične metode že takoj, ko so začeli delati. Vsi, ki so pričeli medpredmetno poučevati že več kot pred 11 leti, so povedali, da so takrat drugače sprejemali medpredmetno povezanost – ni bilo toliko birokracije, priprav in sestankov. To so počeli za popestritev in večjo zanimivost učnih ur, brez obveznosti.

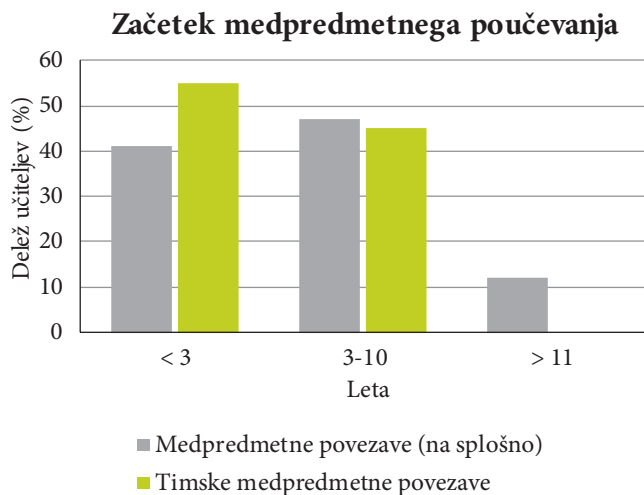
Skoraj polovica učiteljev pa je medpredmetne povezave prvič pričela uporabljati pred 5–10 leti, t. j. ob uveljavitvi učnega načrta iz l. 1998, ki si je prizadeval prav to: spodbuditi bolj povezano in manj razdrobljeno znanje, posodobiti učne cilje, omogočiti več samostojnosti šoli in učiteljem. Lahko torej rečemo, da je kljub pomanjkljivostim v poglavju medpredmetnih povezav učni načrt iz l. 1998 spremenil prakso. Učitelji so se namreč začeli posluževati tega didaktičnega pristopa.

Tisti učitelji, ki jih ni prepričal učni načrt iz l. 1998, pa so medpredmetne povezave začeli izvajati z gimnazijsko prenovi in z uveljavitvijo prenovljenega učnega načrta iz leta 2008/2009. Vidimo namreč, da so vsi učitelji že medpredmetno poučevali, tako tisti s krajšo kot tisti z daljšo delovno dobo.

Timske medpredmetne povezave (kjer torej sodeluje več učiteljev) pa je 45 % učiteljev pričelo izvajati 3–10 let od tega, preostalih 55 % pa pred manj kot 3 leti. Timsko poučevanje se je torej pričelo s prenovljenim učnim načrtom iz l. 1998.

¹ Več kot 30 % vprašanih je že izvedlo medpredmetno povezavo med svojim predmetom in tem predmetom.

² Več kot 30 % vprašanih je že izvedlo medpredmetno povezavo med svojim predmetom in tem predmetom.

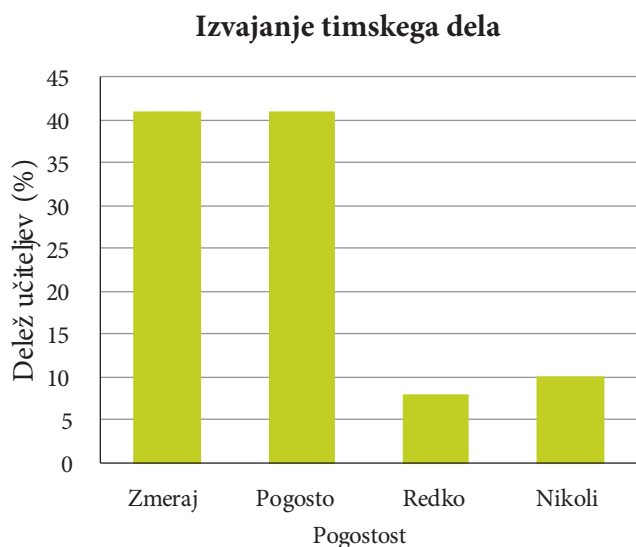


Graf 2: Začetek medpredmetnega poučevanja. Vir: Hočevar, 2011.

Medpredmetne povezave so lahko samostojno ali timsko načrtovane in izvedene. Zanimalo nas je, koliko učiteljev se medpredmetnega poučevanja loti samostojno oz. koliko je pri njihovem pouku uveljavljeno timsko delo.

41 % učiteljev načrtuje in izvaja medpredmetne povezave izključno timsko, drugih 41 % pa se jih občasno odloči za timsko delo, kar pomeni, da se medpredmetnega poučevanja lotijo tudi samostojno, brez sodelovanja drugih učiteljev. 8 % vprašanih se redko vključi v timsko delo, 10 % pa nikoli.

Prevladujejo torej timsko izvedene medpredmetne povezave.



Graf 3: Izvajanje timskega dela. Vir: Hočevar, 2011.

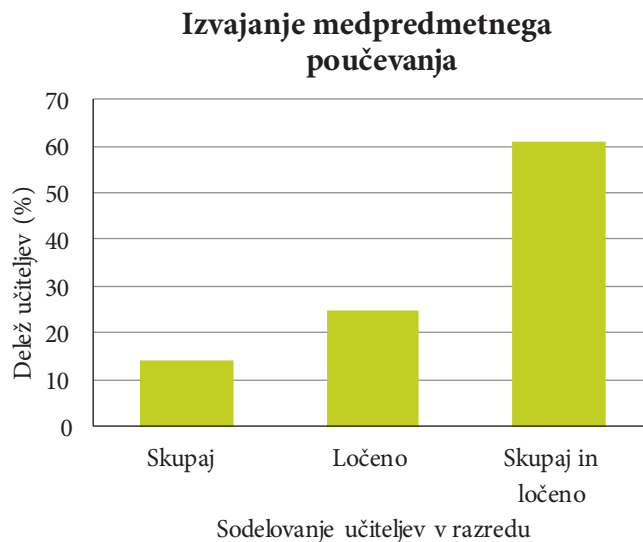
Raziskava (Štemberger, 2007) je pokazala, da učitelji medpredmetnih povezav večinoma sploh niso načrtovali, izvajali so jih spontano, ko se je v procesu poučevanja pokazala možnost (Štemberger, 2007: 105).

Zanimiva je razlika v rezultatih, saj je raziskava (Hočevar, 2011) prikazala ravno obratno stanje. Učitelji na

gimnazijah pogosteje izvajajo timsko organizirane medpredmetne povezave, ki torej temeljijo na skupni natančni organizaciji.

Medpredmetno poučevanje sestavljajo načrtovanje, izvedba, preverjanje, lahko pa tudi ocenjevanje usvojenih ciljev in pridobljenih kompetenc, ki lahko potekajo timsko ali samostojno.

Načrtovanje je pri timskih medpredmetnih povezavah vseh učiteljev potekalo s sodelovanjem vključenih učiteljev. Izvedba timskega poučevanja je potekala pri 14 % vprašanih s prisotnostjo vseh učiteljev pri učnih urah; pri 25 % učiteljev v ločenih razredih, pri preostalih 61 % pa na oba načina. Izbira je odvisna predvsem od same medpredmetne povezave, šolskega urnika, predznanja in razpoložljivosti dijakov, razpoložljivega časa, prisotnosti učiteljev na šoli ter zahtevnosti tematike in vsebin.



Graf 4: Sodelovanje učiteljev pri medpredmetnem timskem poučevanju. Vir: Hočevar, 2011.

Tako timsko kot samostojno načrtovane in izvedene medpredmetne povezave imajo lahko različne stične točke, to so lahko skupen operativni učni cilj (interdisciplinarni), skupna vsebina (multidisciplinarni) ali skupen splošen kurikularni cilj (kroskurikularni) (Sicherl - Kafol, 2007: 115; Sicherl - Kafol, 2008: 8; Krapše, 2002: 32–33; Krapše, 2003: 35; Pavlič Škerjanc, 2007: 175–176; Polšak, 2007: 36; Štamberger, 2007: 95; Štamberger, 2008: 39).

Medpredmetno poučevanje s skupno vsebino je bolj prosto, lahko se obravnavajo zelo raznovrstne tematike, problemi in aktualno dogajanje, hkrati pa so zelo lahko brez globljega smisla in ne služijo svojemu namenu, t. j. povezovanju ter dopolnjevanju vsebin in ciljev (Hodnik Čadež, 2007: 136).

Pri skupnih operativnih učnih ciljih je seveda pogoj, da se ti cilji pojavljajo v vseh učnih načrtih vključenih predmetov. Prav zaradi tega pogoja so tovrstne medpredmetne povezave vsebinsko bolj omejene, prav tako je težje povezati

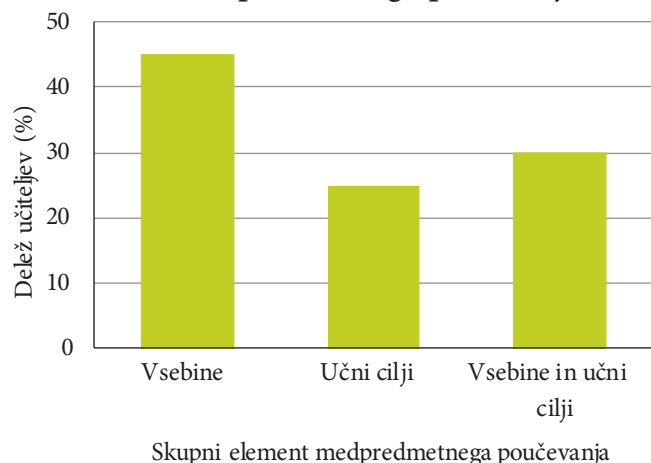
več različnih predmetov. Nedvomno pa so mnogo bolj usmerjene v doseganje ciljev in kompetenc, ki jih predpisujejo učni načrti in prav zaradi tega časovno manj potratne (Pavlič Škerjanc, 2010b: 17).

Šolstvo stremi k temu, da bi se medpredmetne povezave uporabljale v čim večji meri za povezovanje in dopolnjevanje vsebin in predvsem ciljev, ne pa le kot motivacijsko sredstvo (Hodnik Čadež, 2007: 136).

V raziskavi smo se osredotočili na vprašanje, ali so pogostejše povezave s skupnimi operativnimi cilji ali vsebinami. Pričakovali smo večje število medpredmetnih povezav s skupnimi vsebinami, ker so te lažje izvedljive in lahko vključujejo zelo različne predmete, ki nimajo skupnih ciljev v učnih načrtih ali pa so ti neuskaljeni.

Raziskava je prikazala naslednje stanje: 45 % učiteljev je do šolskega leta 2010/2011 imelo le medpredmete povezave s skupno vsebino, 25 % samo s skupnimi operativnimi učnimi cilji, 30 % pa oboje.

Izbira skupnega elementa medpredmetnega poučevanja



Graf 5: Izbira skupnega elementa medpredmetnega poučevanja. Vir: Hočevar, 2011.

Cilji, ki jih želimo doseči, so torej med seboj zelo različni. To so lahko kroskurikularni ciji, operativni cilji iz učnih načrtov ali celo na novo zastavljeni cilji, ki niso vključeni v krovni učni načrt. Poleg tega se lahko tudi taksonomsko razlikujejo.

80 % učiteljev pravi, da se cilji, ki jih želijo doseči z medpredmetnim poučevanjem, taksonomsko razlikujejo zmeraj ali večinoma, ostalih 20 % pa občasno. Ta podatek je zelo pozitiven, ker potrjuje, da se učitelji zavzemajo za doseganje tudi višjih kognitivnih ciljev.

Glede na namen se lahko medpredmetne povezave uporabijo za motivacijsko sredstvo, za usvajanje novih vsebin ali za ponavljanje in utrjevanje že usvojenega znanja. Ker so najpogostjše stične točke prav skupne vsebine, bi lahko mislili, da prednjači funkcija motiviranja. Raziskava pa je pokazala, da ni tako.

Učitelji medpredmetno poučevanje največkrat uporabijo za usvajanje novih učnih vsebin, sledi namen motivacije, takoj za njim pa ponavljanje in utrjevanje znanja. Seveda je mogoče, da so v isti medpredmetni povezavi nameni različni od predmeta do predmeta.

Načini izvedbe medpredmetnih povezav so različni: redne učne ure, dnevi dejavnosti kot projektni, kulturni, znanstveni dan ali teden, šola v naravi, ekskurzije, tabori, terensko delo ipd. Najpogosteje se medpredmetno poučevanje izvaja med rednimi učnimi urami, sledijo pa dnevi dejavnosti ter ekskurzije in izleti. Šole v naravi in tabori so na šolah manj pogosti in se torej tudi medpredmetne povezave manjkrat izvajajo v njihovem sklopu. Posamezne učiteljice vključujejo medpredmetnost tudi v delavnice, glasbene nastope izven šolskega urnika, razstave in terensko delo.

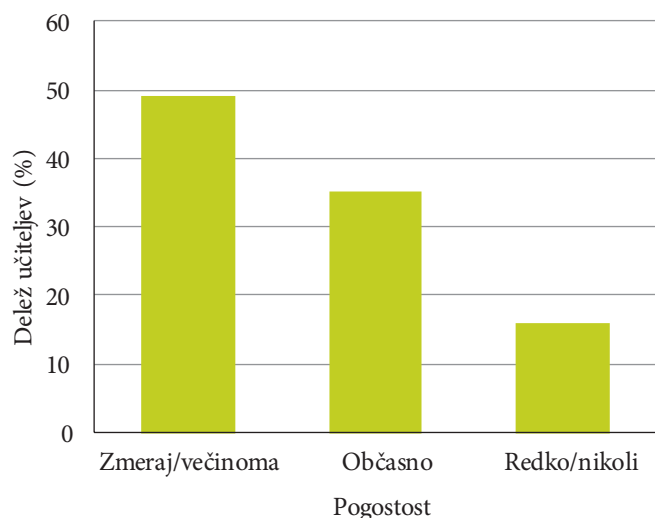
EVALVACIJA MEDPREDMETNOSTI Z VIDIKA UČITELJEV

Za izvedbo je nujno opraviti evalvacijo medpredmetne učne ure. Tako lahko ovrednotimo uspešnost načrtovanja in izvedbe. Pomembna je povratna informacija tako učiteljev kot dijakov (Bevc, 2005: 58–59; Pavlič Škerjanc, 2007: 177; Polšak, 2007: 39). Čeprav je evalvacija izjemno pomembna, mislimo, da ni ključnega pomena, ali jo učitelji izvedejo samostojno ali timsko.

Na vprašanje, ali po izvedbi dijake vprašajo za povratno informacijo, je 49 % učiteljev odgovorilo, da to počnejo zmeraj ali večinoma, 35 % opravi evalvacijo občasno, 16 % pa redko ali nikoli.

Razlog za občasno evalvacijo je predvsem vrsta medpredmetne povezave. Pri izvedbi obširnejših in dolgotrajnejših projektov je evalvacija zmeraj prisotna, pri manj obširnih in kratkotrajnejših povezavah pa evalvacijo pogosto preskočijo ali jo opravijo le v ustni obliki pri naslednji učni uri.

Izvajanje evalvacije



Graf 6: Izvajanje evalvacije. Vir: Hočevar, 2011.

Z evalvacijo lahko preverimo tudi stopnjo doseganja ciljev, ki smo jih določili v procesu načrtovanja. 69 % učiteljev pravi, da zmeraj ali večinoma dosegajo vse zastavljene cilje, ostalih 31 % pa vse cilje dosegajo občasno.

Odgovori na to vprašanje so zelo subjektivni, saj so ti v določeni meri odvisni tudi od samozavesti samih učiteljev. Ali bodo priznali, da se njihove učne ure ne izidejo zmeraj, kot bi morale? Učitelji, ki so odgovorili, da občasno dosegajo vse zastavljene cilje, so namreč pripomnili, da doseganje vseh ciljev ni zmeraj izvedljivo.

Nekoliko nižja stopnja doseganja ciljev je kljub temu prisotna pri novih, še ne utečenih projektih. Med učitelji, ki občasno dosegajo vse cilje, pa so učitelji, ki so z izvajanjem medpredmetnega učenja pričeli pred 11–20 leti in kasneje, lahko pa ga izvajajo na leto tudi več kot 20-krat.

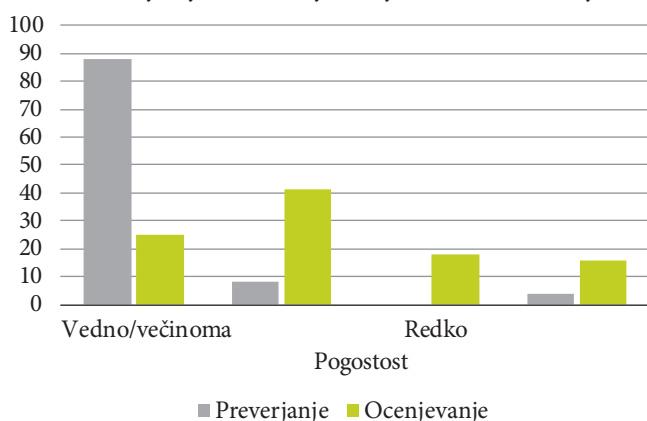
Po izvedbi sta na vrsti tudi preverjanje in ocenjevanje znanja in veščin, ki so jih dijaki pridobili z medpredmetnimi povezavami. Potrebno je znova poudariti, da se preverjanje ne navezuje zmeraj tudi na ocenjevanje. Preverjanje je samostojen proces, ki služi prav določanju stopnje doseganja ciljev (Rutar Ilc, 2010a: 118; Rutar Ilc, 2010b: 14).

88 % vprašanih učiteljev večinoma ali zmeraj preverja raven doseganja zastavljenih ciljev medpredmetnega poučevanja, 8 % jih to počene občasno, 4 % pa nikoli.

Pri ocenjevanju medpredmetnih povezav pa je pomembno poudariti, da lahko ocenjujemo le tista znanja, ki so predpisana z učnimi načrti. Če je torej projekt presegal cilje učnih načrtov, teh dodanih, nadgrajenih rezultatov seveda ne smemo ocenjevati (Rutar Ilc, 2010a: 117).

25 % vprašanih učiteljev večinoma ali zmeraj ocenjuje znanje in kompetence pridobljene z medpredmetnimi povezavami, ki so torej vključeni v učne načrte, 41 % jih ocenjuje občasno, 18 % redko, 16 % pa nikoli.

Preverjanje in ocenjevanje doseženih ciljev



Graf 7: Preverjanje in ocenjevanje doseženih ciljev. Vir: Hočevar, 2011.

Rezultati se skladajo z raziskavo iz l. 2010 (Mihelič, 2010), opozarjajo pa na izboljšave v organizaciji, izvedbi in splošnem mnenju o medpredmetnih povezavah v primerjavi s starejšimi raziskavami (npr. Slivar, Rutar Ilc, 2001; Sardoč, 2004).

PRIMERA MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA GEOGRAFIJE IN FRANCOŠKEGA JEZIKA

Učna ura Francija

Odločili smo se samostojno organizirati in realizirati dve enourni medpredmetni povezavi, ki smo ju izvedli na Gimnaziji Antonio Sema Piran - Ginnasio Antonio Sema Pirano.

Teme smo izbrali upoštevajoč učne načrte geografije in francoščine. Želeli smo uporabiti aktualno temo, dogajanje v svetu v letu 2011. Prva težava se je pokazala prav tukaj. V 1. letniku je znanje francoščine še tako omejeno, da je nemogoče uporabiti avtentične slušne posnetke ali članke. Zato smo se odločili dijakom 1. letnika predstaviti Francijo, kar se vključuje v oba učna načrta, geografije in francoščine.

Načrtovanja smo se lotili z željo, da bi 1. letniku podrobneje predstavili Francijo, saj se običajno pri geografiji ne obravnava administrativne delitve, značilnosti pokrajin, kultur in navad. V učnem načrtu geografije na primer ni omenjeno zunajevropsko ozemlje Francije, prav tako pa ne vsebuje delitve na regije in departmaje.

Geografski cilji so bili predstaviti francoske pokrajine ter jezike, ki se govorijo v posameznih območjih, ter predstaviti ostanke francoskih kolonialnih posestev.

Jezikovni cilji so bili uvajanje geografskih strokovnih pojmov pri pouku francoščine, usvojitve smeri neba in njihovih pridevnikov (npr. jug-južni). Z uporabo smeri neba pa se v okviru francoščine izpolni tudi cilj ustrezne rabe predlogov. Cilj je bil tudi predstaviti regionalizacijo Francije (regije, departmaji in okrožja) ter delitev na France métropolitaine in France d'outre-mer ter nadaljnjo delitev ter na DROM (Départements et régions d'outre-mer) in COM (Collectivités d'outre-mer). To so francoski zunajevropski departmaji, regije in skupnosti.

Ura je potekala v znamenju usvajanja novih učnih vsebin in ciljev. Začela se je s predvajanjem kratkega videoposnetka, ki je združeval slike različnih regij. Dijaki so s pomočjo atlasa poskušali umestiti slike v pripadajoče pokrajine. Skupaj smo nato analizirali slike in preverili pravilnost odgovorov.

Sledila je predstavitev regionalizacije evropskega dela Francije, ki smo jo popestrili s tematsko jezikovno karto. Dijaki so opisovali lego Francije v primerjavi z mejnimi državami ter območja, kjer se govorijo različni jeziki znotraj Francije. Dijaki so urili pravilno rabo predlogov, hkrati pa je potekalo bogatenje besedišča s samostalniki in pridevniki (smeri neba, jezikov in mejnih držav).

Tretji sklop je vključeval opis francoske kolonizacije ter ogled ostankov kolonialnih posestev, delitev na evropsko in izvenevropsko Francijo ter razlikovanje zunajevropskih regij, departmajev in skupnosti. Ključnega pomena so bile geografske tematske in splošne karte.

Ponavljjanje je na koncu ure potekalo v obliki kviza, kjer smo vrednotili geografske in francoske vsebine.

Ta medpredmetna povezava bi lahko bila začetek daljše serije sodelovanj med geografijo in francoskim jezikom, saj bi lahko nadaljevali s pojmi, ki zadevajo podnebje, demografske lastnosti, ekonomijo, energetiko ipd. Lahko bi vključili tudi zgodovino za razlago zgodovine Francije, še posebej kolonizacije in njenih posledic.

Učna ura Migracije

Izbira teme za 2. in 3. letnik je bila lažja, saj smo imeli na razpolago ogromno materiala. Ker smo želeli tukaj vključiti aktualno temo, ki bi se nekako povezovala z učnim načrtom geografije tako 2. kot 3. letnika, smo se odločili za migracije Tunizijcev v Italijo, ki so bile posledica nemirov zaradi vstaje proti tunizijski vladi. Pri tem moramo dodati, da se program geografije v 3. letniku na gimnazijah z italijanskim učnim jezikom razlikuje od tistega s slovenskim učnim jezikom. Poleg geografije Slovenije je namreč v načrtu kot samostojen sklop tudi geografija Italije, zato se ta tematika vključuje v sodobne probleme te države.

Posnetek za urjenje slušnega razumevanja smo našli na spletni strani francoskih televizijskih poročil programa France 3. Zelo pomembno je bilo, da se je novinarja jasno razumelo in da ni uporabljal pretežkih besed. Po izbiri avtentičnega posnetka smo sestavili učni list z vprašanji.

Medpredmetna povezava zajema cilje geografije Afrike in Azije ter geografije Italije. Poleg tega tema zajema tudi vsebino družbene geografije (migracije).

Francosčina se vključuje z bogatenjem besedišča, z razvijanjem strokovne pismenosti ter s spoznavanjem dogajanja v frankofonskih državah – npr. Tunizija in Alžirija.

Medpredmetna ura je potekala v znamenju ponavljanja in utrjevanja že pridobljenega znanja pri občini in regionalni geografiji, medtem ko je za francoski jezik predstavljala usvajanje novih vsebin ter urjenje sposobnosti slušnega razumevanja.

Dijaki so prvič pogledali posnetek brez učnih listov, sledil je pogovor o dogajanju. Razdelili smo učne liste ter še dvakrat pogledali posnetek, sledilo je preverjanje odgovorov.

Posnetek smo polušali še enkrat, da so se dijaki lahko prepričali o pravilnosti odgovorov.

Za ponavljanje in utrjevanje pridobljenega znanja smo na koncu urili pravopisje ter slovnico s tem, da je vsak dijak na tablo pravilno napisal eno ključno besedo ter popravil in utemeljil popravo morebitne napake. Na koncu ure je potekala tudi kratka debata o razlogih za migracije danes in v preteklosti ter o možnih razpletih ob nadaljevanju uporov.

DRUGI PRIMERI MOŽNIH MEDPREDMETNIH POVEZAV MED GEOGRAFIJO IN FRANCOŠKIM JEZIKOM

Poleg geografije Francije in aktualnih dogodkov lahko učitelji izberemo tudi poučevanje geografskih vsebin v francoščini. Cilji francoščine so lahko urjenje vseh štirih ključnih kompetenc poučevanja jezika (ustno in pisno tvorjenje ter slušno in pisno razumevanje), bogatenje besedišča ali usvajanje slovnice. Izbor vsebin in tematik je skoraj

neomejen, priporočljivo pa je, da je geografska snov že poznana, saj je medpredmetno poučevanje v tem primeru popolnoma usmerjeno v razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku. Take medpredmetne povezave so idealne za projektne dneve ali tedne, redne učne ure ali ekskurzije.

Urjenje sposobnosti slušnega razumevanja je možno s poslušanjem ali gledanjem francoskih televizijskih oddaj, potopisov, filmov, risank, pesmi, branih bajk ali recitiranih literarnih del ipd. V pouk geografije lahko vse to vključimo predvsem z namenom motivacije dijakov ter popestritve učne ure. Je primerna oblika medpredmetnega poučevanja med rednimi šolskimi urami višjih letnikov, saj je njihovo besedišče bogatejše, zato lahko obravnavamo večje število tem in imamo na voljo veliko več posnetkov.

Francosko literaturo lahko vključimo v pouk geografije in tako razvijamo sposobnost pisnega razumevanja pri francoščini, popestrimo uro ter motiviramo učence. Lahko uporabimo vse vrste gradiva, od časopisnih člankov, reportaž, potopisov, do stripov, leposlovja ali poezije (Kunaver, 1995). Potrebno je najti primerno gradivo, ki bo ustrezalo dijakovi ravni poznavanja jezika. Je primernejša oblika medpredmetnega poučevanja med rednimi učnimi urami, za ponavljanje in utrjevanje znanja, za motivacijo dijakov ali v sklopu dnevov in tednov dejavnosti.

Lahko se uri tudi sposobnost pisnega in ustnega tvorjenja z različnimi geografsko obarvanimi pisnimi vajami ali predstavitvami, ki hkrati vključujejo tudi razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku. Ustno in pisno tvorjenje pride v poštev predvsem pri izletih in ekskurzijah, kjer morajo dijaki prestaviti del poti ali napisati poročilo o dogajanju, lahko tudi v sklopu šolskega časopisa. Te sposobnosti lahko urimo tudi pri rednem pouku, ko se morajo dijaki naučiti javno nastopati.

Geografija in francoščina pa se, kot že omenjeno, lahko povezuje tudi izven šole, na terenu: npr. v okviru ekskurzij, izletov, taborov, šole v naravi ali v okviru orientacijskih pohodov ali terenskih vaj. V tem primeru morajo biti učni listi ali točke medpredmetno zasnovane.

SKLEP

Cilji sodobnega šolstva so podati učencem čim bolj celostno sliko sveta in njegovih problemov z željo, da bi usvojili zmožnost kritičnega mišljenja, samostojnega reševanja problemov in kompetenc za uresničevanje trajnostnega razvoja, vse to pa se lahko razvije iz kakovostnih in aktivno pridobljenih in ponotranjenih znanj in kompetenc, ki se jih dijaki naučijo smiselno uporabiti. V ta namen so medpredmetne povezave ključ do celostnih in kritično naravnanih znanj in kompetenc (Marentič Požarnik, 2007).

Raziskava je pokazala, da je razširjenost medpredmetnega poučevanja na gimnazijah dobra, saj vsi učitelji poznajo osnove in so se že poslužili tega didaktičnega pristopa. Timske medpredmetne povezave so danes pogostejše na slovenskih gimnazijah. To je posledica prenove gimnazijskih učnih načrtov iz leta 2008/2009, ki spodbujajo medpredmetnost.

Možnosti za medpredmetno povezovanje je ogromno, največ težav pa lahko izvira iz medsebojnih odnosov, časovne neuskkljenosti delovnega urnika ali neuskkljenosti

predmetnih učnih načrtov. Učitelji se za medpredmetne povezave odločajo v različnem obsegu, kajti imajo različna mnenja o njihovi dodani vrednosti ter izvedljivosti.

LITERATURA

- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V: Rupnik Vec, Tanja (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 50–59.
- Hočevnar, L. (2011). Medpredmetno poučevanje geografije in francoskega jezika. Diplomsko delo. Ljubljana, 84 str.
- Hodnik Čadež, T. (2007). Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 131–149.
- Krapše, T. (2002). Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 33, 1, str. 30–33.
- Krapše, T. (2003). Interdisciplinarni in/ali/oz. medpredmetni pouk. Vzgoja in izobraževanje, 34, 1, str. 32–36.
- Kunaver, J. (1995). Pokrajinski opisi v književnosti in njihov didaktični pomen pri pouku geografije. Geografija v šoli, 4, 1, str. 47–53.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja. Vzgoja in izobraževanje, 32, 3, str. 28–33.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj – nekaj izhodišč za uveljavljanje medpredmetnega kurikularnega področja v kurikulumu. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 210–220.
- Mihelič, L. (2010). Medpredmetno povezovanje geografije in zgodovine v gimnazijah. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 25–34.
- Pavlič Škerjanc, K. (2007). (Kros)kurikularne povezave: od fragmetniranosti do holizma. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 172–181.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010a). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19–42.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010b). Jezikovne povezave. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 17–24.
- Polšak, A. (2007). Medpredmetno povezovanje in učni načrt. Geografija v šoli, 16, 2, str. 33–43.
- Rutar Ilc, Z. (2010a). Ugotavljanje in presojanje dosežkov v kurikularnih povezavah. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 115–134.
- Rutar Ilc, Z. (2010b). Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – priložnost za aktivnejšo vlogo učencev in dijakov. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 6–16.
- Sardoč, M. (2004). Medpredmetno povezovanje vzgonjo-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli. Šolsko polje, 15, 5/6, str. 53–70.
- Sicherl - Kafol, B. (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 112–130.
- Sicherl - Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta, 18/19, (november 2008), str. 7–9.
- Sentočnik, S., 2010. Kolumna o interdisciplinarnosti. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 8–9.

Slivar, B., Rutar Ilc, Z. (2001). Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa v šolskem letu 1998/99. Vzgoja in izobraževanje, 32, 3, str. 18–23.

Šorgo, A., Šteblaj, M. (2007). Učni načrti in njihov vpliv na medpredmetno povezovanje naravoslovnih predmetov v gimnaziji. Pedagoška obzorja, 22, 1-2, str. 113–127.

Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 93–111.

Štemberger, V. (2008). Medpredmetno povezovanje in športna vzgoja. Didakta, 18/19, (december 2008), str. 39–44

Tot, S. (2004). Horizontalno povezovanje naravoslovnih predmetov v tretjem triletju osnovne šole. Didakta, 14, 78/79, str. 21–23.

Vrtarič, N. (2004). Vertikalno povezovanje naravoslovnih vsebin v prvem, drugem in tretjem triletju osnovne šole. Didakta, 14, 78/79, str. 24–27.

POVZETEK

Medpredmetno poučevanje je celosten didaktični pristop, ki pripravi učence na vseživljenjsko učenje (Tot, 2004). Izhaja iz posameznih predmetov, ki v povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev (Pavlič Škerjanc, 2010a: 24). Glavni cilj medpredmetnih povezav je predmete povezati za doseganje predmetnih ciljev na bolj poglobljen način (Rutar Ilc, 2010b: 6). Potrebno poudariti, da medpredmetno poučevanje ne more in ne sme nadomestiti vseh ostalih pristopov, lahko jih le dopolnjuje in nadgrajuje (Pavlič Škerjanc, 2007: 179).

Z raziskavo, ki je potekala v okviru diplomskega dela, sem želela preveriti, kako in koliko učitelji geografije ali francoščine načrtujejo, izvajajo, evalvirajo, preverjajo in ocenjujejo medpredmetne povezave, zakaj se jih oziroma se jih ne poslužujejo, katere so po njihovem mnenju prednosti in katere slabosti medpredmetnega poučevanja v gimnazijah.

Gimnazijski učitelji izvajajo medpredmetne povezave v različnem obsegu, kajti imajo različna mnjenja o njihovi dodani vrednosti ter izvedljivosti. Vsi pa poznajo osnove medpredmetnega poučevanja in so ga že izvedli v razredu.

Članek prikazuje tudi možne medpredmetne povezave med geografijo in francoskim jezikom ter navaja dva konkretna primera medpredmetnega poučevanja.

Ključne besede: didaktika geografije, didaktika francoskega jezika, medpredmetno poučevanje, medpredmetne povezave, timsko poučevanje.

ABSTRACT

Cross subject teaching is a holistic teaching approach preparing pupils for lifelong learning (Tot, 2004). It is based on individual subjects that seek for higher quality in achieving subject goals through connections among them (Pavlič Škerjanc, 2010a, p. 24). Their main aim is to connect subjects in order to achieve subject goals in a deeper way (Rutar Ilc, 2010b, p. 6). It is necessary to emphasize that cross subject teaching cannot and should not replace all other approaches; it can only complement and upgrade them (Pavlič Škerjanc, 2007, p. 179).

The research was conducted within my thesis work. I wanted to find out how and how much teachers of Geography and French plan, implement, evaluate, assess and grade cross subject connections, why they do or do not use them, which strengths and weaknesses of cross subject teaching they perceive in grammar schools.

Grammar school teachers implement cross subject teaching at different levels as they have different perceptions about their added values and applicability. However, all of them know the principles of cross subject teaching and they have all implemented it in their classrooms.

The article presents some additional cross subject connections between Geography and French. It also presents two cases of cross subject teaching.

Key words: didactics of Geography, didactics of French, cross subject teaching, cross subject connections, team teaching.

Natalija Mihelčič, Osnovna šola Stopiče

KO SE »UPORABNO ZNANJE« SREČA S TERENOM – popotovanje po Kobariškem

UVOD

Poučevanje zgodovine je bilo od nekdaj zelo zanimiva, izzivalna in hkrati dovolj zahtevna naloga učiteljev zgodovinarjev, saj bi le-ti morali tudi dolgočasno zgodovinsko temo predstaviti učencem na njim primeren in razumljiv način. Mnogokrat poučevanje zgodovinske tematike poteka po starih, klasičnih načinih poučevanja, pri katerih gre zgolj za frontalno obliko poučevanja. Rutina pri tovrstni uri pouka zgodovine postane nekaj čisto običajnega in temelji le na dveh metodah. Klasična ura sicer ponuja poslušalcu – učencu veliko informacij in podatkov, pri tem pa ne spodbuja njegove aktivnosti med poukom, kot je to možno pri pouku medpredmetnega povezovanja, kjer pasivnost učencev (lahko) postane aktivnost. Posodobljeni učni načrti za zgodovino podajajo množico zamisli in osnutkov za terensko delo (tudi za medpredmetno povezovanje) zgodovine z drugimi osnovnošolskimi predmeti in obenem nudijo dovolj širok »manevrski« prostor za različne cilje predmeta zgodovina. Spodbujanje, vse pogostejše izvajanje terenskega dela je v nekaterih šolah postalo že ustaljena praksa, vsakdanjik življenja učiteljev. Terensko delo, ki ga danes izvajajo številni učitelji predvsem v okviru dnevov dejavnosti, je dobrodošla oblika poučevanja. Nad njegovim izvajanjem so posebno navdušeni učenci, saj v njem vidijo priložnost in možnost drugačnega pouka, kot so ga vajeni v učilnici. Tovrstno delo odpira številna vprašanja in ponuja različne metode in pristope, njegov osnovni cilj pa ostaja enak, doseganje ciljev in usvojitve vsebin na dostopen in fleksibilen način na podlagi vizualnega in izkušenskega doživljanja. Učilnica kot učni prostor poučevanja se pri terenskem delu prestavi v živi svet, v prizorišče dogajanja in spodbudi dožemanje sveta okoli posameznika/skupine. Postane prizorišče multifunkcionalnega in vsestranskega dogajanja, ki se kaže v več segmentih.

Če je včasih še vztrajalo stereotipno mišljenje, da je terensko delo značilno (samo) za naravoslovne predmete, je danes izvedba terenskega dela postala domena tudi drugih šolskih predmetov. Zanimivo je dejstvo, da terensko delo ponuja drugačne možnosti za obravnavo šolskih vsebin, obenem učenca postavlja v središče dogajanja na terenu, lahko ga »postavi« tudi v drugo časovno obdobje. Prostor in okolica pokrajine postaneta osrednji prostor za krepitev učenčevega samostojnega učenja ter dela, hkrati pa mu omenjeni pristop obogati njegove »šolske« izkušnje v pokrajini. Pri tem je potrebno poudariti, da terensko delo ne pomeni učenja samo enega šolskega predmeta, temveč je splet ciljev in vsebin različnih šolskih predmetov. Sočasno

usvajanje več različnih ciljev oz. vsebin poznamo kot medpredmetno povezovanje in uporaba le-tega pri terenskem delu je nepogrešljiva.

Zakaj je (lahko) medpredmetno povezovanje pravilna odločitev učitelja/profesorja? Po pisanju Barbare Sicherl - Kafol je medpredmetno povezovanje koristno, ker pri učencu »spodbuja samostojno, aktivno pridobivanje učnih izkušenj« (Sicherl - Kafol, 2010: 50–61), Barica Marentič Požarnik pravi, da tovrstna oblika poučevanja »predstavlja eno izmed oblik reševanja (življenjskega) problema, ki zahteva čas in usposobljenost učiteljev« (Marentič Požarnik, 2000: 87), saj se z razvijanjem različnih strategij mišljenja in povezovanja povečata kakovost in trajnost pridobljenega znanja, še posebej na terenu. Znanje, trajno usvojeno z medpredmetnimi povezavami in izkustvenim učenjem pri terenskem delu, ostaja podlaga za nadaljnjo nadgradnjo in predstavlja »miselno orodje oz. dostop«, s katerim tako učenci kot učitelji povečajo in podkrepijo svojo vednost o izbrani učni vsebini.

NAČRTOVANJE TERENSKEGA DELA IN NJEGOVA IZVEDBA

Sodobni pristopi poučevanja narekujejo uporabo različnih metod in tehnik, ki naj bi omogočile čim boljši pretok in procesiranje informacij in podatkov pri učencih, ter hkrati zaradi »drugačnosti« tudi povečanje njihove motivacije in pozornosti. Terensko delo za učenca pomeni nekaj povsem »novega« in mu ponuja drugačen način pogleda na usvajanje učne tematike. Diverziteteta, ki se pojavi pri tem, je odlična spremljevalka terenskega učnega procesa, podprtega z obilico osebnih in neosebnih elementov, ki jih v terensko delo vnesejo sam učitelj kot organizator ter učenci kot raziskovalci. Na sooblikovanje učnega procesa vplivajo (ne)posredno tudi drugi nešolski dejavniki oz. deležniki, kot so kulturne ustanove in posamezniki, končno tudi sama pokrajina.

Kot sooblikovalka in sokoordinatorica je kulturna ustanova, v tem primeru muzej, pri izvajanju terenskega dela pri zgodovini izredno pomembna, saj poleg pokrajine kot fizičnega prostora s svojim drugačnim načinom prikazovanja dogodkov in dogajanja dopolnjuje terensko delo. Seveda moramo upoštevati, da je odločitev o vključitvi kulturne ustanove v izvajanje terenskega dela popolnoma avtonomna učiteljeva domena. Zagotovo je vključitev in sodelovanje s kulturno ustanovo dobrodošla med naborom številnih ponudb, ki na terenu lahko pripomorejo k boljši fleksibilnosti in elastičnosti poučevanja. T. i.

multifunkcionalnost terenskega dela se kaže ne samo v poučevanju na »odprtem« prostoru, temveč tudi v učenčevem opazovanju pokrajine, dojemanju in razumevanju vzrokov ter posledic, v celostnem medpredmetnem povezovanju in pri ugotavljanju sovplivanja različnih dejavnikov na posamezne elemente v pokrajini, spoznavanju različnih perspektiv (predvsem gre za osebne pripovedi prebivalstva), s čimer se krepijo učenčeve različne spretnosti in zmožnosti.

Terensko delo kot metoda poučevanja v pokrajini je postalo dober primer učne prakse, prenesene v »živi« prostor. Omogoča približevanje učenčevemu razumevanju in lažjo dostopnost učne snovi.

Na Osnovni šoli Stopiče je terensko delo sestavni del poučevanja in pedagoškega procesa, pogosto izvedenega ob dnevnih dejavnosti. Tudi pri pouku zgodovine se tovrstna oblika poučevanja uporablja kot ena izmed metod; letošnja izvedba terenskega dela je potekala pri devetošolcih na temo prve svetovne vojne na Slovenskem s poudarkom o vojaškem dogajanju na soški fronti. Zaradi izredno pestre muzejske ponudbe lokalnega muzeja o poteku in slikovitem prikazu življenja na Slovenskem med prvo svetovno vojno in vojaškem dogajanju na soški fronti, z bogatimi muzejskimi zbirkami in muzealijami je Kobarid s Kobariškim muzejem postal primeren »učni prostor« za izvedbo terenskega dela. Danes muzeji predstavljajo pomemben element pri odkrivanju in raziskovanju preteklosti (domačega) kraja; predvsem njihovo poslanstvo o zbiranju, arhiviranju, restavriranju, konzerviranju, razstavljanju in posredovanju informacij širšemu občinstvu pomeni neprecenljivo zakladnico zgodovinskih virov in znanja.

Učitelji zgodovine se zavedamo, kako pomembna je muzejska ustanova pri poučevanju zgodovine v šoli, še posebno kadar naletimo na zgodovinsko tematiko, ki je učencem (nekoliko) težje doumljiva in razumljiva. Toda glede na načrtovanje pouka pri samem predmetu in drugih dejavnostih postane obisk muzeja odveč, včasih tudi nepotreben, če verjamemo, da »*bomo vse predelali kar v šoli*«. A prav muzej ponuja veliko dejavnosti za učence, posebno v današnjem času, ko je pedagoška dejavnost postala ena izmed pomembnih muzejskih dejavnosti. Prav je, da se učenci v času svojega osnovnošolskega izobraževanja seznanijo z muzejsko dejavnostjo, posebno pri zgodovini.

Obisk muzeja zahteva temeljito pripravo učitelja, ki želi učence popeljati v omenjeno ustanovo. Priprava in organizacija sta zelo pomembni pri izvedbi obiska, saj mora učitelj natančno in temeljito definirati in izraziti, katere muzejske zbirke si želi ogledati z učenci, s katerimi (dodatnimi) dejavnostmi želi učencem posredovati dodatna praktična ali/in teoretična zgodovinska znanja, kako naj učenci spoznavajo preteklost ter katere učne cilje želi posebej izpostaviti pri obisku muzeja.

Pri tem je pomoč muzejskega pedagoga zelo dobrodošla, ker kot pravi Cirila Trampuš, »*je ena izmed njegovih nalog tudi svetovanje učiteljem in vzgojiteljem ...*« (Trampuš, 1998: 13), saj na podlagi poznavanja muzejskega dela »*z njegovo ponudbo seznanjajo ter navdušujejo mlade*

za spoznavanje kulturnih vrednot« (Trampuš, 1998: 13). Strokovna podkovanost, organiziranje različnih muzejskih dejavnosti, med katere sodijo tudi vodstvo in delavnice za učence, so pomembne naloge muzejskega pedagoga, ki mora v skladu z učnimi načrti bodisi osnovnošolskega ali/in srednješolskega izobraževanja pripraviti in izvesti učno uro v muzeju. Ne smemo pozabiti, da tovrstno delo muzejskega pedagoga ni enostavno in preprosto, v obsegu muzejskega dela je pedagoška dejavnost danes izredno pomemben in ključni element pri spoznavanju in širjenju tako lokalne kot nacionalne kulturne identitete. Nedvomno je, da je muzejsko pedagoško delo ena izmed učnih oblik, s katerimi lahko učencem približamo zgodovino preteklega časa, jih postavimo v obdobje, ko zgodovinska dejstva dobijo podobo realne in žive prezentacije ali kot pravi Lidija Tavčar, da »*predmet fascinacije niso več razstavljeni eksponati, ampak sredstva njihove prezentacije*« (Tavčar, 2003: 182). Seveda je potreba po ustrezni predstavitvi zgodovinske tematike osnovna oz. nujna, kar pomeni, da je potrebno predstavljeno na razstavah vsebinsko prilagoditi učnim potrebam in sposobnostim učencev.

V našem primeru je ogledu Kobariškega muzeja sledil ogled kostnice ter sirarne/mlekarnice Planika, ki je s svojo nadvse zanimivo predstavitvijo mlekarskega muzeja in demonstracijo priprave masla, kot ga izdelujejo v mlekarni, popolnoma navdušila devetošolce.

Izvedba terenskega dela je potekala v več fazah, ki so zajemale tako učiteljevo kot učenčevo pripravo. Slednja je slonela na obravnavi učnih ciljev v zvezi s predpisano zgodovinsko tematiko, pri njeni obravnavi je bila vzporedno izvedena tudi priprava učencev za aktivnosti na terenu. Priprava učitelja je bila nekoliko kompleksnejša. Okvirni načrt in priprava sta temeljila na temeljiti preučitvi pokrajine, zbiranju informacij o muzejski in turistični ponudbi kraja, vzpostavitvi stikov z želenima ustanovama, čemur je sledila priprava delovnega materiala in učnih listov za učence. Omenjeni akcijski načrt je vključeval tudi organizacijsko in časovno plat izvedenega terenskega dela, ki je predvidel trajanje dneva dejavnosti v obsegu petih do šestih ur aktivne dejavnosti učencev. Terensko delo je bilo predvideno kot utrjevanje že obravnavanih dejstev o prvi svetovni vojni, poglobitvi nekaterih vsebin, vezanih na omenjeno vojno in fronto, ter spoznavanju in usvajanju novih znanj. Načrtno zasnovano terensko delo je deloma vključevalo tudi interdisciplinarno delo in medpredmetno povezovanje. Slednje se je pokazalo pri vključevanju preprostejših ciljev, vezanih na manj obsežne in krajše vsebine s področja geografije, naravoslovja in tudi gospodinjstva.

V fazi priprave terenskega dela pri pouku zgodovine je bilo potrebno pripraviti in uskladiti vsebino terenskega dela s cilji učnega predmeta. Opredelitev učnih ciljev za predmetno področje je zajemala temeljne vsebinske cilje zgodovine, ki opredeljujejo, da učenci spoznajo razlog(e) za odprtje soške fronte v alpskem visokogorju, potek in intenzivnost soških bitk, življenje vojakov na fronti in prebivalcev v zaledju omenjene fronte, oskrbo s prehrano

in opremo, zdravniško oskrbo, razumejo pomen »čudeža pri Kobaridu« leta 1917 ter ovrednotijo pomen kostnice za slovensko in italijansko zgodovino. Dopolnilno dejavnost terenskega dela je predstavljal obisk sirarne/mlekarne, kjer so se učenci podrobneje seznanili s pridobivanjem mlečnih izdelkov, se sami preizkusili v pridelovanju masla in spoznali pomembnost mlekarne za Kobarid in Kobariško, v evropskem merilu tudi za Slovenijo in tujino. Znanja, pridobljena na terenu, so pomenila ponovitev, hkrati pa tudi nadgradnjo že obravnavane zgodovinske tematike po klasični učni metodi, medtem ko je obisk kostnice in mlekarne za učence predstavljal nova znanja.

IZ ŠOLSКИH PROSTOROV NA TEREN – OD SOŠKE BITKE V »MINIATURNI« PREDSTAVITVI DO PROSTRANSTEV KOBARIŠKIH PLANIN

Po temeljiti tehnični in organizacijski pripravi, pregledu literature in virov, strokovni zamisli o poteku terenskega dela ter časovni njegovi razporeditvi je popotovanje po Kobariškem steklo po načrtovanem scenariju. Terensko delo se je po nekajurni poti z Dolenske pričelo z dopoldanskim prihodom v Kobarid. Začetno fazo dela na terenu je predstavljal ogled muzejskih zbirk v Kobariškem muzeju. Ta je s svojo stalno razstavo o prvi svetovni vojni in soški fronti upravičil množični obisk in svoje poslanstvo, ki je v tem, da prispeva k razumevanju vojaškega dogajanja v slovenskem Posočju.

Učenci Osnovne šole Stopiče so si v sklopu muzeja pod vodstvom vodiča ogledali celotno zbirko stalne razstave. Dogajanje v času prve svetovne vojne predstavlja del kobariške zgodovine, prikazane in razstavljene v trinajstih razstavnih prostorih muzeja. Pot v leto 1915, v čas odprtja soške fronte na Slovenskem, jih je vodila na ogled prve zbirke v »Krnsko sobo«. V njej je prikazan kratek časovni pregled dogodkov na celotnem območju omenjene obrambne linije v alpskem visokogorju, dogodki na njej so predstavljeni od začetka vojaškega bojevanja do zaključnih vojaških operacij ob reki Soči. Osrednji eksponat sobe je maketa Krnskega pogorja z Batognico, na katerem je vsakodnevno in večurno vojskovanje povzročilo prelivanje krvi slehernega vojaka, ki je bil poslan na bojno črto. Eden izmed italijanskih vojakov, Virgilio Bonamore, vpet v metež silovitih napadov, je 26. julija 1915 v svoj dnevnik zapisal: »Ob sedmih se odpravimo na pohod proti skrajnemu grebenu Krna, ki ga sedaj naši, zato ker je prepojen s krvjo, imenujejo Monte Rosso.«¹ Osebni vtis vojaka je na učencih pustil poseben pečat grozovitih tegob številnih vojakov, poslanih v srž ognjevitih spopadov. Nazoren prikaz potekov vojaških spopadov in maketa Krnskega pogorja z označenimi vojaškimi potmi slovenskih in italijanskih vojakov sta pripomogli k boljši učenčevi predstavljalnosti krutih naravnih pojavev na fronti.

Nadaljnja »muzejska« pot po sledovih slovenske vojne zgodovine v začetku 20. stoletja je vodila v »Belo sobo«, v kateri so s številnimi fotografijami, razstavljenimi predmeti in odlomki iz dnevnika italijanskega vojaka prikazani boji in trpljenje mnogih vojakov, ki so nad 2000 metri doživljali grozote prve svetovne vojne. Prikaz fotografskega in drugega gradiva je slikovito in zelo nazorno pokazal, kakšno je bilo življenje vojakov v najhujših trenutkih njihovega življenja, številni razstavni predmeti, najdeni ali podarjeni muzeju, so potešili radovednost devetošolcev po zgodbah iz bojnih črt soške fronte. Sledil je ogled »Sobe zaledja«, kjer je bilo na kratko predstavljeno dogajanje v bližnjih in nekoliko oddaljenih naseljih od frontne črte. Tu je kopica razstavnih predmetov, od zdravstvenih pripomočkov, uporabe alkohola kot analgetika za blaženje bolečin pri operacijah do kopanja v hladni reki Soči in različnih načinov oskrbe z živilskimi, tehničnimi in drugimi pripomočki pritegnila zanimanje za podrobnejši opis življenja vojakov in civilnega prebivalstva. Vprašanja, ki so jih zastavljali učenci, kot npr. »Kaj so uporabljali za lajšanje in prenašanje bolečin pri operacijah? Katere medicinske instrumente so uporabljali pri operacijah? Kako so lahko hodili po debeli snežni odeji?« in podobna so odražala povečano zanimanje za tovrstni del socialno-vojaške tematike tistega časa.

O grozotah, nečloveškem trpljenju in življenju neposredno na soški fronti so pričali »Črna soba«, polna osebnih izpovedi vojakov, napisi na vratih zapora, številni portreti alpinov, krnsko kamenje in druge muzealije.

Zaključnemu delu razstave je sledil ogled številnih muzealij, zemljevidov in napisov ter multimedijske projekcije, med njimi tudi izdelanega reliefa Zgornjega Posočja s prikazi odločilne bitke na omenjenem območju, ki je podrobneje prikazala in opisala stanje in razmere v noči na odločilno bitko tedanjega časa, bitko za Kobarid. Izdelani relief z natančnimi markacijami poti slovenske in italijanske ter avstro-ogrske vojske kaže na kompleksno in dobro načrtovano vojaško akcijo in organizacijo na obeh straneh vojaških taborov, hkrati pa izredno dobro vizualno predstavitev poteka bitke za Kobarid, znane kot »čudež pri Kobaridu, ki učencem olajša težavnejšo predstavo o njenem kronološkem in organizacijskem poteku ter pripomore k boljšemu in preprostejšemu razumevanju dogajanj na soški fronti.

Posebno priljubljena in zanimiva za učence je konstrukcija kaverne, v katerih so v času bojevanja bivali vojaki v nemogočih in težkih naravnih razmerah. Soba s konstrukcijo kaverne je s pomočjo avdio-vizualnih efektov približala trenutek slehernega vojaka na soški fronti, poseben učinek na učence je imelo pismo neznanega vojaka svojemu očetu: »Dragi oče! .../ Nisem več na Krasu. Kot sem že pisal mami, sem bil v zaledju fronte ob spodnji Soči. Le za kratek čas desetih dni. Sedaj sem že skoraj mesec dni v Zgornjem Posočju, na tistem znanem

¹ Napis je vzet iz dnevnika italijanskega vojaka, razstavljenega na razstavi (URL://http://www.kobariski-muzej.si/slo/razstave.html, citirano: 8. 3. 2012).

višavju, ki smo ga med zadnjo ofenzivo osvojili. V borbah se je naša brigada dobro obnesla ...»² Izsek pripovedi vojaka z zvočnim ozadjem ponarodele furlanske pesmi »*Stellutis alpinis*« je učence spodbudilo v vživljanje v vlogo vojakov in jih spodbudilo k razmišljanju o človeških stiskah na obeh straneh bojne črte. Ogled Kobariškega muzeja se je končal z ogledom kratke multimedijske projekcije, ki pripoveduje o zaključnih bojih ob reki Soči.

Po končanem ogledu Kobariškega muzeja, kjer so učenci dobili tudi promocijsko gradivo o muzeju, je sledil obisk lokalne sirarne/mlekarne Planika v bližini muzeja. V okviru mlekarne Planika, ki se ponaša z večstoletno tradicijo posoškega sirarstva, sodi tudi Muzej sirarstva s stalno zgodovinsko-etnološko razstavno zbirko Od planine do Planike. V njem so si učenci ogledali razstavne panoje in multimedijsko projekcijo o dediščini planinskega pašništva in razvoju sirarstva, na osnovi katere je nastala današnja mlekarina. Osrednji del razstavne zbirke predstavlja planinski stan z vso potrebno opremo za predelavo mleka v sir, ki se še danes uporablja na kobariških planinah. Da so se učenci preizkusili v predelavi mleka v mlečne izdelke, so nekateri med njimi pozorno prisluhnili ponazoritvi in nato poprijeli za leseno orodje in pripomočke, potrebne za predelavo mleka v mlečni izdelek. Prvotna demonstracija vodiča je spodbudila nekaj radovednih nadebudnežev, da so se preizkusili v omenjeni dejavnosti. Poskus in s tem pridobljena izkušnja o predelavi mleka je obogatila učenje tistih, ki so se dejansko preizkusili v mlekarski dejavnosti, in tiste, ki so prisostvovali demonstraciji, ki je bila ponazorjena in dobro predstavljena.

Po ogledu mlekarne in sirarne Planika je sledil še obisk italijanske kostnice na vzpetem delu Gradiča nad Kobaridom. Tišina in spokojnost v neposredni bližini italijanske kostnice sta zgovorno pričali o grozotah prve svetovne vojne ter življenju na tamkajšnjem ozemlju v začetku 20. stoletja. Številni napisi oseb italijanske narodnosti, katerih posmrtni ostanki so bili prineseni z okoliških pokopališč, padlih v času soških bitk, so devetošolcem prikazali in dokazali, da je vojna, ne glede na narodno in versko pripadnost, teritorij in druge karakteristike, sama po sebi grozota velikih razsežnosti, ki ne pozna ne teritorialnih ne drugih meja.

Pri ogledu kostnice so učenci imeli priložnost panoramskega pogleda na Kobarid in njegovo bližnjo okolico, ob tem so s pomočjo procesa opazovanja pokrajine reševali naloge, ki so se navezovale na fiziognomijo, naravno- in družbenogeografske značilnosti obiskanega naselja.

UPORABNOST ZNANJA IN REZULTATI TERENSKEGA DELA

Terensko delo, izvedeno na Kobariškem, se je izkazalo kot smiselno, dobrodošlo in tudi uporabno. Smiselnost

terenskega dela gre pripisati dejstvu, da je obisk Kobariškega tematsko in učno ustrezal njegovi izvedbi, predvsem je učencem devetega razreda ponudil več kot samo neklasično obliko poučevanja in učenja: omogočil je, da se je znanje, pridobljeno po standardni učni metodi v razredu, na podlagi izkustvenega učenja (na terenu) izkazalo kot »izhodišče« za nadaljnje usvajanje učne tematike. Uporabnost znanja se je pokazala kot boljše spoznavanje in poglobljeno razumevanje dogodkov tistega časa, hkrati pa se je znanje zaradi razumevanja tovrstnih zgodovinskih trenutkov in prelomnic razširilo na razumevanje in sklepanje današnjih procesov in razvoja v pokrajini. Izvedeno terensko delo je na omejenem primeru dokazalo, da je njegova smiselnost upravičena, posebej v primeru preteklega časa, ki si ga učenci težje predstavljajo. Dodano vrednost omenjene metode je predstavljalo medpredmetno povezovanje. Lahko rečemo, da je terensko delo odličen primer sočasnega medpredmetnega povezovanja in obratno, medpredmetno povezovanje je lahko dober rezultat terenskega dela. Izvedbo terenskega dela so spremljali učitelji spremljevalci, ki so bdeli nad delom učencev in jih po potrebi usmerjali ter pomagali pri analogah, ki so jim predstavljale težavo.

Pri izvedbi terenskega dela sem se osredotočila na učne cilje, zapisane v učnem načrtu za zgodovino za deveti razred osnovne šole, obenem sem učni sklop obravnavane zgodovinske tematike želela nekoliko razširiti oziroma poglobiti, in sicer s poudarkom na podrobnem in natančnejšem opisu in prikazu zgodovinskih dogodkov dvajsetega stoletja na Slovenskem. Del učnih ciljev, v sklopu katerih je bila večina usmerjena v usvajanje in izpolnjevanje ciljev pri predmetu zgodovina, je posegel tudi na geografsko področje v okviru splošnoteoretskih in operativnih ciljev pri geografiji, kot so spoznavanje kobariške pokrajine, njene naravnogeografske in družbenogeografske značilnosti in ob spoznanju le-teh vrednotenje in razvijanje čuta za kulturno dediščino. Medsebojni preplet izvajanja zgodovinske in geografske tematike je potekal kot hkratno izvajanje geografskih metod terenskega dela, v sklopu katerega so učenci uporabili večšine orientacije, metodo opazovanja pokrajine in dejavnikov v njej. S pomočjo (turistične) karte so se morali znati orientirati v pokrajini, pravilno določiti lego svojega stojišča, opazovati procese v pokrajini in podobno. Izvajanje tako zgodovinskih kot geografskih metod na terenu je sovpadlo, splet področij obeh (šolskih) predmetov pa je prispeval k boljšemu učenčevemu razumevanju in predstavi o dogodkih pred skoraj sto leti. To je pomenilo, da so učenci na podlagi nekaterih geografskih parametrov in znanj bolj uspešno razumeli razmere v času prve svetovne vojne. Podrobnejša analiza odgovorov na delovnih listov, ki so jih učenci reševali na terenu, je pokazala na izboljšanje znanja o zgodovinski tematiki, prav tako tudi geografskih veščin in že usvojenega geografskega znanja.

² URL://<http://www.kobariski-muzej.si/slo/razstave.html>, citirano: 10. 8. 2012.

Tekom izvajanja dejavnosti terenskega dela so morali učenci sproti reševati delovne liste z različnimi tipi nalog, navezujoč se na terensko delo in interdisciplinarni pristop. Terensko delo je bilo sestavljeno in razdeljeno na dve etapi dela, in sicer terensko delo z nalogami iz zgodovinske tematike in geografskimi nalogami, v sklopu katerih so morali učenci uporabiti geografske metode dela. Prve so se predvsem navezovale na delo v muzeju, medtem ko je geografsko terensko delo potekalo na prostem, v neposredni bližini italijanske kostnice.

Delovni list z zgodovinskimi nalogami je bil sestavljen na podlagi že (nekaterih) znanih zgodovinskih dejstev, večina nalog se je navezovala na dejavnosti terenskega dela in na sam teren v pokrajini. Strukturirane so bile tako, da so učenci iskali odgovore na zastavljena vprašanja na terenu – v muzeju in v pokrajini. Večina zastavljenih nalog je bila »odprtega tipa«, in sicer naloge, ki so zahtevale večjo mero usvojenega znanja oziroma višjo taksonomsko stopnjo usvojenega znanja. Tovrstne naloge so predstavljale skoraj tretjino vseh zastavljenih nalog. V ospredje so bile postavljene naloge, ki so zahtevale zgolj učenčev priklic (že znanih) podatkov. Kot primere nalog nižjih taksonomskih stopenj, ki so od učencev zahtevale poznavanje zgodovinskih dejstev, navajam sledeča vprašanja in dejavnosti: »Naštej, katere vrste orožij so uporabljali vojaki v prvi svetovni vojni!«, »Na kratko opiši življenje vojakov na soški fronti in navedi, kdaj se je ta začela?«, »Izberi si najstarejši predmet, ki ga hrani muzej in ga nariši«, »S pomočjo izdelanega reliefa o poteku bojev na soški fronti ugotovi, katera vojska je imela večje težave pri premagovanju reliefnih ovir in navedi razlog(e), zakaj je bila oskrba s prehrano motena«, »Zakaj so se slovenski vojaki znašli v bitkah na soški fronti?« in podobno. Vprašanja enakih (nižjih) taksonomskih stopenj so sledila tudi pri terenskem delu v povezavi opazovanja in orientacije v prostoru. Primere tovrstnih nalog navajam ob omembi, da so učenci ob vstopu v Kobarški muzej dobili izvod (turistično-izletniške) karte, ki jim je bila v veliko pomoč pri reševanju geografskih nalog.

Orientacija in opazovanje pokrajine sta se pričela na Gradiču, na razgledni točki v neposredni bližini italijanske kostnice, saj omenjena lokacija nudi prvovrsten pogled na Kobarid in njegovo okolico. Geografske naloge so se navezovale na dejavnosti na terenu in so bile prav tako strukturirane glede na različne taksonomske stopnje. Primeri nižjih taksonomskih nalog so zajemali sledeča vprašanja: »Na karti označi svoje stojišče ter s pomočjo karte zapiši nadmorsko višino kraja, katerega si obiskal/a«, »Glede na tvoje stojišče navedi, v kateri smeri se nahajata kobarška šola in nogometno igrišče«, »Oglej si naselje, ki se nahaja pod teboj ter del naselja tudi skiciraj in poimenuj, kaj si skiciral/a«, »Kako imenujemo reko, ki teče mimo Kobarida?«, »Katere dejavnosti so razvite v Kobaridu?« in podobno. Med nekoliko

zahtevnejšimi geografskimi nalogami je bila naloga, ki je od učencev zahtevala pretvarjanje razdalj s pomočjo karte in vrednotenje. Učenci so morali s pomočjo merila na karti izračunati dejansko razdaljo med dvema različnima točkama: »S pomočjo karte izračunaj (zračno) razdaljo med stojiščem in ribogojnico. Pojasni, kakšen pomen ima ribogojnica za Kobarid.« Večje težave so nastopile pri reševanju najzahtevnejših nalog. Te so zaradi zahteve po (globljem in tehtnem) razmisleku zahtevale višje miselne operacije, med katerimi je bilo najbolj zastopano logično-posledično razmišljanje in miselna kreativnost učenca. Tovrstne naloge so se pojavile kot dopolnilo preostalim nalogam, zajele so področje interdisciplinarnega dela, npr.: »S pomočjo članka, ki si ga prebral/a³, ovrednoti pomen lokalne ribogojnice z zgodovinskega, geografskega in ekološkega vidika«, »Ugotovi spremembe v pokrajini, ki bi nastale z odprtjem (morebitnega) zdraviliškega kompleksa« in »Primerjaj vojaško dogajanje v Posočju v obdobju prve svetovne vojne in francosko-habsburške vojne leta 1797. Poišči oziroma s primeri dokaži, da je v Posočju potekala obrambna linija v prvi svetovni vojni ter da je Posočje postalo teren premikajoče se Napoleonove vojske v 18. stoletju«.

Reševanje delovnih listov oz. iskanje rešitev je za učence predstavljalo pravi izziv, saj je bilo glede na strukturo in vrsto zastavljenih zgodovinsko-geografskih vprašanj čutiti pravi »umski napor«, ki so ga uspešno premagali in se izkazali za prave »male raziskovalce«.

Med kakovostnimi odgovori učencev se je znašlo kar nekaj takšnih, ki so dejansko pokazali, da so se učenci poglobili v razmislek ter podali svoje mnenje in analizo. Podajam le nekaj odgovorov tistih učencev, ki so izkazali veliko mero znanja in sposobnosti. Učenka je na nalogo »Ovrednoti pomen lokalne ribogojnice« odgovorila: »Nekdanja italijanska ribogojnica, katere namen je bilo gojenje ribjih vrst, danes propada nedaleč stran od oči lokalnih prebivalcev. Čeprav je njen pomen skoraj že izgubil na veljavnosti in pomembnosti, pa vseeno le-ta ostaja pomembna »sestavina« kobarške pokrajine. Kobarški biser, kot ji pravijo, ima s turističnega vidika zelo velik pomen, saj ne le, da v njej gojijo znano soško postrv in šarenko, temveč bi ta tudi še danes lahko predstavljala dober vir prihodkov za kraj. Čeprav je njen obstoj vprašljiv, je toliko bolj sramotno, da bi zaradi nesmotrnega ravnanja mesta in občine zaprli kompleks, ki je že sam po sebi zelo vreden«.

Zelo zanimiv je bil odgovor na vprašanje o odprtju zdravilišča v Kobaridu, ki je ponudil zanimivo razmišljanje učenca: »Otvoritev zdraviliškega kompleksa v Kobaridu se mi zdi nesmiselna, kajti prva ovira, s katero je nastanek zdravilišča povezan, je pomanjkanje geotermalne vode. To pomeni, da je omenjeno območje revno, kar zadeva geotermalne vode, ni pa izključena možnost drugačnega tipa zdravilišča. Če bi že želeli ustanoviti zdraviliški kompleks, bi predlagal, da se je izkoristi narava in bližina Soče, ki

³ URL://http://www.kmetija.si/Novica/dalec-od-oci-dalec-od-srca, citirano: 8. 3. 2012.

nudita oddih in sprostitvene dejavnosti. Otvoritev kompleksa bi pomenila spremembo v rabi tal v Kobaridu, potrebno bi bilo urediti vso dokumentacijo, tudi gradbeno, pridobiti tudi potrebno soglasje občine. Novozgrajeni kompleks zdravilišča bi tudi estetsko vplival na podobo Kobarida (drugačni način gradnje), poseg v urbanistični načrt bi prinesel obilico sprememb, največjo težavo pa bi predstavljalo oglaševanje ponudb zdraviliškega kompleksa, ki bi bilo po mojih ocenah težavno. Menim, da v zavetrju alpskega sveta zdraviliški turizem ne bi bil uspešen.

Poznavanje zgodovine iz časa Napoleona je učenko napotilo k naslednjemu razmisleku na zadnje vprašanje: *»Tako kot Napoleon je italijanska vojska v času prve svetovne vojne imela priložnost spoznati kobariško pokrajino. Vojaški pohodi so v obeh primerih prinesli grozote, strah, poboje in številne druge strahotne dogodke, ki so zaznamovali posoškega in kobariškega človeka. V obeh primerih sta se tako Napoleonova kot italijanska vojska borili proti habsburški (avstro-ogrski), h kateri so pripadali tudi Slovenci. Obrambna črta je bila dobro utrjena, na tem območju so bile zgrajene vojaške postojanke, tudi v času Napoleona. Da je Napoleonova vojska bivala nekaj časa v Posočju in tudi v Kobaridu, pričajo materialni viri, kot so zgrajeni mostovi in obeležja.«*

Število pravih odgovorov na zahtevnejša vprašanja je bilo sicer skromno, namenjena so bila predvsem nadarjenim učencem. Vendar so tudi preostali učenci iskali odgovore nanje in se tako učili. Morda bi ti v prihodnje pri raziskovanju ob zahtevnejših vprašanjih potrebovali nekoliko več učiteljeve podpore.

SKLEP

Terensko delo se je, sodeč po pestrem in razgibanem samostojnem delu ali delu v dvojicah, izkazalo za nadvse zanimiv način usvajanja znanja ter doseganja nekaterih zahtevnejših učnih ciljev, predvsem pa je razbilo togost in dolgočasnost standardiziranih učnih metod. Seveda je potrebno izpostaviti, da je odločitev za tovrstni način učenja in poučevanja popolnoma avtonomna domena vsakega učitelja in profesorja, odvisna od mnogih dejavnikov. Prvi med njimi je zagotovo dejstvo, da se tovrstno delo kljub priporočilu in spodbujanju k čim pogostejši uporabi sicer uvršča med priljubljene in zelene oblike dela, vendar pa se zaradi (pre)velikih naporov tako za izvajalca kot njegovega uporabnika (ki se morata vsebinsko in tehnično, učitelji tudi organizacijsko, pripraviti na njegovo izvedbo) ne more izvajati vsakodnevno. Naš šolski sistem je naravnan tako, da je pogosta uporaba terenskega dela (skoraj) nemogoča, v prepogostem izvajanju pa bi postala (pre)obremenujoča, netransparentna ter za učence prenasočena učna oblika. Na prvi pogled bi lahko rekli, da je slabost v tem, da je lahko terensko delo bolj učinkovito pri učnih skupinah z boljšimi učnimi sposobnostmi in veščinami; vendar je hkrati dobra priložnost za slabše učence se učence, da vidijo inokusijo tudi drugačne

metode učenja in z njimi morda celo lažje usvojijo nekatere zahtevnejše cilje.

Terensko delo zagotovo spada med vrsto učnega dela, ki je v veliki meri odvisno od naravnih danostih prostora, v katerem se izvaja. Tukaj gre za naravne »dejavnike«, na katere izvajalec terenskega dela nima vpliva in jih ne more spreminjati. Toda kljub nekaterim naravnim »nevšečnostim« – npr. naravnim ujmam – se terensko delo lahko prilagodi do tolikšne mere, da je izvedljivo. Izjeme nastopijo le v primeru, če naravnogeografski dejavniki ne omogočajo njegove izvedbe zaradi ekstremnih naravnih razmer v pokrajini.

Terensko delo na Kobariškem je izpolnilo svoj namen in bilo uspešno izvedeno. Zastavljeni cilji dela so potrdili, da se tovrstno delo pri pouku zgodovine zelo dobro obnese, še posebej, kadar so učenci soočeni z obilico (ne)predstavljenih zgodovinskih dogodkov, dogajanj in procesov, zaradi katerih »trening pomnjenja« postane odveč. Terensko delo, ki se nekoliko razlikuje od terenskega dela pri pouku geografije, je dokaz, da še tako ogromna količina zgodovinskih podatkov/dejstev postane lažje in hitreje usvojena, obenem tudi dostopnejša osnovnošolskim generacijam. To se pokaže kasneje, ko učenci s pomočjo terenskega dela in zaradi enostavnega in slikovitega prikaza dogodkov lažje usvojijo cilje in snov in ne potrebujejo dodatnega učenja doma.

Uporabnost količinsko obsežnih (zgodovinskih) podatkov ter njihova interpretacija v »avtentičnem okolju« sta osnovnošolskim učencem omogočila, da je »stara-nova« zgodovinska tema, obravnavana pri pouku zgodovine, postala veliko bolj razumljiva, kar se je posledično pokazalo tudi pri njihovih rezultatih. Pri nekaterih učencih je spodbudila pravo predramitev »učnoprocesnega viharja«, s katerim so učenci dosegali boljše učne rezultate ter v nadaljnji obravnavi tematike dosegali hitrejši in boljši nivo razumevanja ter analitičnega razmišljanja. Opazili smo tudi, da je tak način usvajanja podatkov pripomogel k boljšemu nadaljnjemu učnemu procesu pri drugih zgodovinskih temah. Tako je terensko delo pri usvajanju podatkov in zgodovinskega znanja resnično prineslo velik *preobrat* pri učnem procesu, saj je s terenskimi učnimi tehnikami in metodami omogočilo, da je uporaba podatkov in že usvojenih znanj dobila podobo trajno usvojenega in osmišljenega znanja.

Za povratno informacijo o uporabnosti znanja in uspešnosti izvedenega učnega procesa na terenu je služila analiza odgovorov učencev na delovnih listih. Uporabni so bili tudi podatki o rezultatih pisnega ocenjevanja znanja in podatki statistične obdelave anketnega vprašalnika o zadovoljstvu z izvedenim dnevom dejavnosti, kar vse na kratko predstavljamo v nadaljevanju.

Reševanje delovnih listov z zastavljenimi nalogami je potekalo sistematično in konstantno, kar je pomenilo, da so učenci ob vodenem obisku muzeja sproti odgovarjali, pri terenskem delu na prostem je reševanje potekalo tako, da so najprej reševali lažje naloge, nato pa prešli na zahtevnejše.

Poglejmo nekaj odgovorov učencev na različno zastavljena vprašanja in naloge na delovnih listih. Kot je bilo

zapisano, so bile naloge zastavljene kot naloge »odprtega tipa«, kar je učencem omogočilo, da so prosto odgovarjali na vprašanja, hkrati pa niso bili omejeni z že podanimi odgovori. Večina devetošolcev je odgovorila na vsa vprašanja, le peščica, predvsem učenci z učnimi težavami, je pustila nekaj vprašanj neodgovorjenih, vsekakor pa so neodgovorjena ostala zahtevnejša vprašanja. Vprašanja, ki so se navezovala na razstavljene predmete in druge eksponate v muzeju, niso predstavljala nobenih težav, učenci so jih reševali brez težav. Tu imam v mislih predvsem vprašanja, kot so bila »Naštej orožja, ki so jih uporabljali v prvi svetovni vojni«, »Nariši poljuben predmet«, »S pomočjo maketnih in reliefnih prikazov ugotovi, na katere ovire je vojska naletela pri vojskovanju« in podobno. Nanja so učenci odgovarjali popolnoma pravilno, nekoliko težav se je pojavilo pri vprašanjih, ki so zahtevala uporabo logičnega mišljenja, npr. vprašanje o oskrbi s hrano in pijaco vojakov na fronti. Pri tem so imeli težave učenci z učnimi težavami, nanje je pravilno odgovorila večina preostalih učencev. Učenci z učnimi težavami so na omenjeno vprašanje odgovorili, da je bila oskrba z živili in hrano motena zaradi »neprijateljskih odnosov med obema vojaškima silama«, nekateri pa so omenjeno vprašanje tudi izpustili oz. pustili prazno. To je storilo okoli 15 % učencev. Podobno se je zgodilo pri vprašanju »Kakšno je bilo življenje v zaledju fronte?«, na katerega je skoraj tri četrt učencev odgovorilo pravilno, medtem ko so nekoliko učno slabši učenci podajali odgovore, kot so »bilo jim je lepo, živeli so v miru, saj se jih vojna ni dotaknila«. Isti učenci so imeli podobne težave pri geografskem terenskem delu, in sicer pri orientaciji. Pri tem izpostavljam, da peščica učencev ni znala uporabljati kompasa, zato se je pojavila velika težava pri določanju strani neba v pokrajini. Vendar so zadrego rešili tako, da so si učenci pomagali med seboj. Enako je bilo pri branju kart, prav isti učenci so zopet naleteli na težavo pri nalogi, pri kateri so morali na karti označiti/pobarvati svoje stojišče ter glede na lego svojega stojišča določiti smer oz. lego stavb. Tudi tukaj so omenjeni učenci imeli težavo, na to nalogo ni znalo odgovoriti približno 20 % učencev. Naloge, ki so od učencev zahtevale uporabnost znanja, so bile slabše rešene v primerjavi z zgoraj navedenimi, le polovica učencev je pravilno znala razbrati merilo na karti ter nato izračunati razdaljo, ki jo je naloga zahtevala. Tu je veliko težavo predstavljala pretvorba merila v dejansko razdaljo, nekateri pa so imeli težave tudi pri matematičnih operacijah pri pretvorbi. Naloge višjih taksonomskih stopenj pa so bile rešene najslabše, saj jih je rešila slaba osmina učencev. Potrebno je izpostavili, da so bile omenjene naloge namenjene nadarjenim učencem, zato je bilo pričakovati, da bo njihovo reševanje otežkočeno. Res je, da so bila nekatera vprašanja za mnoge pretežavna, presenetljivo pa je bilo tudi dejstvo, da so nekatera zastavljena vprašanja bila bolje rešena, kot je bilo pričakovano. V prihodnje vsekakor kaže temu področju posvetiti več pozornosti in naloge višjih taksonomskih stopenj približati več učencem.

Rezultati pisnega testa so pokazali več uspešno usvojenih učnih ciljev, povezanih s soško fronto in dogajanjem na njej, z različnimi tipi nalog so učenci izkazali uporabo in razumevanja učne snovi, nekateri med njimi so pokazali tudi analizo in sintezo usvojenega znanja. Pri tem moramo poudariti, da je bila uspešnost učencev pri reševanju pisnega testa oziroma vprašanj, ki so se navezovala na tematiko terenskega dela, več kot zadovoljiva, saj je večina učencev pravilno odgovorila na zastavljena vprašanja. Glede na to, da so zastavljena vprašanja, navezujoč se na soško fronto in drugo terensko delo, predstavljala slabo četrtino vseh zastavljenih vprašanj na pisnem ocenjevanju znanja, je bil rezultat pravilnih rešitev izredno uspešen. To je dovolj zgovoren podatek, da je terensko delo pripomoglo k boljšemu razumevanju učne snovi, učenci so prek izkustvenega učenja doživljali in občutili nekatere nevidne segmente pokrajine, predstavljivost nekdanjih zgodovinskih dogajanj in razmer je postala bližja in posredno dostopna dožemanju osnovnošolcev. Obisk muzejskih ustanov, ki so kot žive formacije preteklih dogodkov, in ogled terena sta zelo pomembni komponenti pri poučevanju pretekle zgodovine, še posebno vojne zgodovine, pri kateri prikaz vojnih dogodkov na terenu pomeni približanje in lažjo predstavljivost dogajanj laičnemu prebivalstvu, tudi učencem.

Anketni vprašalnik je zajel nekaj kratkih vprašanj o evalvaciji dneva dejavnosti. Vprašanja so se na nanašala na izvedbo in organizacijo dneva dejavnosti in zadovoljstvo z njim, zajela pa so tudi oceno učencev o nadaljnjih priporočilih in izboljšavah. Statistična obdelava anketnega vprašalnika je pokazala, da je bilo zadovoljstvo učencev z izvedbo in organizacijo dneva več kot uspešno, saj ga je potrdila večina učencev, medtem ko je manjšina izpostavila kot pomanjkljivost predolgo vožnjo. Tudi vprašanje o priljubljenosti terenskega dela je pokazalo, da so bili osnovnošolci navdušeni nad tovrstnim delom. Tu gre poudariti, da je sprememba lokacije terenskega dela veliko pripomogla k navdušenju nad tovrstnim delom, saj se omenjeni obliki dela v preteklosti ni pripisovalo veliko pomena. Slednje je potrdila opravljena analiza, ki je pokazala, da učenci v prihodnje pričakujejo oziroma želijo nadaljevati s terenskim delom v pokrajini, nekateri so celo izrazili željo po pogosti izvedbi terenskega dela.

Danes terensko delo postaja vse bolj »udomačena« oblika učnega procesa, odvisna od učiteljeve odločitve ter njegovega pripisovanja pomena za učni proces. Iz doživetega in preizkušene učnega dela na terenu lahko potrdimo, da terensko delo ne predstavlja vrzeli v učnem procesu, ki bi zavirale krepitev in spodbujanje učencevih sposobnosti in veščin za usvajanje starih-novih znanj, temveč – nasprotno – ponuja pestrejše in lažje doseganje nekaterih ciljev oz. usvajanje nekaterih znanj, posebno v primerih, ko je učna snov v razredu vsebinsko težja in učencem težko razumljiva. Terensko delo zagotovo pomeni dobro popotnico v učencevem izkustvenem učenju, hkrati pa je tudi sestavni del pridobivanja znanja na podlagi vseživljenjskega učenja.

VIRI IN LITERATURA

- Spletna stran: URL://<http://www.kobariski-muzej.si/slo/razstave.html> (8. 3. 2012).
- Spletna stran: URL://<http://www.kobariski-muzej.si/slo/razstave.html> (10. 8. 2012).
- Spletna stran: URL://<http://www.kmetija.si/Novica/dalec-od-oci-dalec-od-srca> (8. 3. 2012).
- Sicherl - Kafol, B. 2002. Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. V: Sodobna pedagogika, letnik 53, št. 2. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Trampuš, C. (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS.
- Tavčar, L. (2003). Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne Zahodne civilizacije. Ljubljana: ISH.

Revija iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Zgodovina v šoli



Letnik XXII, 2013, ISSN 1318-1416

Revijo Zgodovina v šoli izdaja Zavod RS za šolstvo od leta 1991 dalje, namenjena pa je učiteljem zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Revija prinaša številne kakovostne članke o sodobnih smereh v didaktiki pouka zgodovine in o izsledkih novejših raziskav iz vseh zgodovinskih obdobjev ter tako spodbuja uveljavljanje sodobnih didaktičnih pristopov in posodobitev pouka. Z objavo člankov s primeri dobre šolske prakse pa se omogoča izmenjavo izkušenj in zamisli inovativnih in ustvarjalnih učiteljev zgodovine. Letno izideta dve tematski številki. Digitalna objava številk od 1999 do 2010 je dostopna na spletnem portalu Slovenske zgodovine Slstory (<http://www.sistory.si/publikacije/?menu=270>).

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Tanja Plevnik, Osnovna šola Maksa Pleteršnika Pišce

PREMIKANJE MEJ V ŠOLI - KONCEPT MEDNARODNIH TABOROV NA OŠ MAKSA PLETERŠNIKA PIŠCE**UVOD**

»Delovanje zahteva razumevanje in razumevanje zahteva delovanje.«¹ zapiše v predgovoru k slovenski izdaji svoje knjige *Šola, učitelj in oblast* »nomadski« profesor dr. Michael W. Apple, nekoč tudi sam osnovnošolski učitelj. Brez premisleka o tem, kaj učitelji dejansko počnemo v šoli, je naše delo le delanje, služenje, izvajanje, izpolnjevanje obrazcev, pravilnikov, anket, poročil, brez razumevanja je šola poligon za standardiziranje povprečja. Pravno-administrativno reguliranje življenja v družbi se krepi in preplavlja tudi učiteljevo delo. K sreči ne more zadušiti vsega, kar dovolj trdoživo in iskriivo poganja na gredah šolskega polja. Predstaviti želim enega takšnih živih organizmov, ki mu v šolskem jeziku rečemo *primer dobre prakse*. Najprej bi ga rada umestila v čas in prostor, ker dobre stvari ne pridejo čez noč, ampak, če imajo ugodne pogoje, zorijo, rastejo in se spreminjajo. V tem zorenju pride do zgostitev, do postaj, ki jih lahko prepoznamo kot pomembne. Poskusila jih bom kronološko razvrstiti, nato pa osvetliti posamezne razsežnosti. Gre za mednarodne tabore s pogumnim imenom Premikamo meje, ki jih organizira majhna podeželska osnovna šola, na kateri delam.

Delo učiteljev in učiteljic se vse bolj omejuje na predpisana opravila, na pisanje raznih poročil, ocenjevanje in testiranje učencev (...) To so nove, vse bolj prefinjene oblike nadzora v šoli. (Bahovec, Zgaga 1992: 15)

Začelo se je konec devetdesetih let, morda pa bi bilo treba odpotovati še dlje v preteklost, do prvih projektov, ki so pionirsko zrasli na OŠ Maksa Pleteršnika Pišce v začetku devetdesetih let s strokovno podporo Helene Novak in so od takrat sestavni del učne kulture na šoli. Dodajmo oziranj v preteklost še kulturno noto in se spomnimo rojaka Maksa Pleteršnika, ki je dal šoli ime, Slovencem pa slovensko-nemški slovar, ki je v času nastanka dosegal standarde evropskega jezikoslovja. Profesor Pleteršnik je bil svetovljan, a je svoja starostna ustvarjalna leta preživljal v rojstnem kraju. Ostanimo še malo v zgodovini: Pišce imajo bogato tradicijo »državlanske neposlušnosti« iz časa kmečkih uporov in partizanstva. Med ljudmi so še žive legende o pišeških kmetih, ki so se uprli svojim krutim gospodarjem.

Ker prebivalcev med drugo svetovno vojno niso izseljevali, so v vasi našli varno zavetje mnogi, ki so se skrili

pred izgnanstvom v nemška delovišča in taborišča. Morda se je prav zaradi te izkušnje precej družin po vojni posvetilo rejništvu in je tradicija gostoljubja med domačini še vedno izjemno živa, tako rekoč stvar časti.

KRONOLOGIJA TABOROV**Mavrca, Ylberi, Rainbow (28. 6.–4. 7. 1999)**

Mogoče Pišce res niso povprečna slovenska vas, a poskusite si predstavljati: v začetku šolskih počitnic leta 1999 pripelje učiteljica Rut z blagoslovom takratnega ravnatelja v vas skupino pregnanih kosovskih otrok iz mariborskega begunskega centra. Bil je čas mračnih dni na Balkanu in čas, ko so se mnogi Slovenci raje obračali drugam. Ni bilo veliko družin, ki bi odprle svoja vrata. Med prvimi je bila rejniška družina Zupančič. Otroci so se ves teden družili s svojimi pišeškimi vrstniki, spali v njihovih posteljah, jedli za isto mizo, se igrali, skupaj ustvarjali trojezični slovarček in se drug od drugega učili besed, pesmi, plesov ... Predsodki o »balkancih, šiptarjih« so se topili. V otrocih so preprosto prepoznali – otroke. Tabor z begunskimi otroki so ponovili še naslednje leto, dokumentacije o njem mi žal ni uspelo najti. Mediji so dogajanje v Pišecah posvetili presenetljivo veliko pozornosti, deklica iz prej omenjene družine je v planetarni akciji Millenium dreamers predstavljala Slovenijo, nato pa še Evropo med »sanjači tisočletja«. Pomen prvih dveh taborov je za poznejše premike izjemen, kajti led je prebit, vsi naslednji koraki bodo lažji. V tej začetni fazi je ključni dejavnik v rokah nekaj posameznikov, ki imajo dovolj poguma in vizionarsko voljo.

Morda danes cilj ni odkriti, kaj smo, temveč zavriniti to, kar smo. (Foucault, 1991: 110)

Tabor prostovoljcev (25. 6.–29. 6. 2001)

Šolo sprejmejo v svetovno mrežo UNESCO-vih šol, v UNESCO ASPnet. Tokrat na taboru sodelujejo mladi iz slovenskih šol UNESCO mreže ter trije mladostniki iz Sarajeva. Čez dan se ukvarjajo s prostovoljnimi delom ali ustvarjajo v kreativnih delavnicah, ki jih vodijo različni mentorji prostovoljci. Ne spijo pri družinah, ampak na vojaških posteljah v šoli. Brez redarjev, brez varnostnikov. Brez problemov. Še vedno se vse dogaja v času počitnic, v projekt je vključena le manjšina učiteljev in krajanov.

¹ Apple, 1992: 9.

Vukovarski teden (Pišece, oktober 2001)

Enotedensko bivanje skupine mladih z učiteljico iz Vukovarja. Spijo pri vrstnikih, skupaj so pri pouku, ki je delno prilagojen. Skupaj slikajo na stene stare šole in rišejo na modre stole v univerzalni likovni govorici. Mladi se prepoznajo, seveda ne gre vselej brez zadreg ali predsodkov.

Od izvira do izliva (22. 9.–26. 9. 2003)

V Pišecah se zgodita dva zgodovinska premika: prvi je prostorski – odpremo novo šolsko zgradbo, drugi je konceptualen – tabor se v celoti umesti v šolski kurikulum. To pomeni, da je načrtovan v LDN in da pouk ni več delno prilagojen, ampak se spremeni v teden projektnega in izkustvenega učenja. V mnogih elementih se zgledujemo po konceptu *intertedna*, ki ga je na OŠ Cirila Kosmača v Piranu zasnovala karizmatična ravnateljica Alenka Aškerc Mikeln. Z vsakim novim taborom se pojavijo novi izzivi, kar nas z leti pripelje do samosvojega, inovativnega modela.

Odločimo se, da bodo naši tabori tematski, začnemo z vodo. Poskusimo zajeti mnoge razsežnosti fenomena vode: kot energetski vir in kot poganjalo mlinov, ki jih je bilo v Pišecah toliko, da jih komaj preštejemo; merimo pretok vode, spoznavamo kemično sestavo; kot potok, ki izvira sredi vasi (legende, povezane z izviro), kot inspiracijo za poezijo, za fotografiranje, za slikanje z akvarelnimi barvami. Doživimo dež v gozdu – na prehodu z geomantom, ki nam spregovori o terapevtskih lastnostih dreves itd.

Sodelujemo vsi učenci in učitelji domače šole, gostujejo tričlanske skupine s šol slovenske UNESCO-ve mreže in mladi iz Vukovarja ter Pančeva s svojimi učitelji. V delavnicah prihaja do izraza starostna, pa tudi jezikovna oziroma kulturna heterogenost, ki jo mladi vedno lažje premagujejo. Videti je, da so navdušeni, z njimi pa tudi mentorji. Pletenje medčloveških niti ostaja pomembna sestavina, ki bo gostujoče mentorje pritegnila k vračanju. Širi se tudi mreža zunanjih sodelavcev, tabor dobiva obrise zrelega projekta.

Tabor mladih iz Palestine in Izraela

(Debeli Rtič – Pišece, junij 2004)

Razred osmošolcev se pridruži taboru, ki se s podporo Ministrstva za zunanje zadeve v organizaciji društva Kulturni vikend dogaja na slovenski obali. Nato se mladi Palestinci in Izraelci pripeljejo v Pišece, kjer ostanejo dva dni. Skupaj ustvarjajo in se pogovarjajo v delavnicah, kuhajo arabske, židovske in slovenske jedi, igrajo nogomet z mešanimi ekipami, pišejo na modre stole v različnih jezikih in pisavah, plešejo in se izjemno hitro naučijo peti naše pesmi, spoznavajo kraj (takšnih vasi še nikoli niso videli), poslušamo njihove zgodbe, o katerih mediji molčijo, prespijo v šoli, nad katero so navdušeni. Poslavljanje je dolgo in ganljivo.

Premikamo meje (oktober 2004, april 2005)

Tabor prvič poimenujemo Premikamo meje in pod tem imenom nadaljujemo prakso taborov, ki dobijo tudi svojo

časovno umestitev: tretji teden v oktobru. Taka stalnica olajšuje načrtovanje, ne le nam, ki jih organiziramo, ampak tudi šolam, ki se jih vsako leto udeležujejo. V dvodelni tabor (jesenski in pomladni del) je vključenih doslej največ neslovenskih šol: iz Vukovarja, Pančeva, Tenje, Buj in Klanjca, sodelujejo tudi slovenske šole UNESCO ASPnet. V obliki projektnega tedna živi s taborom vsa šola: učitelji, učenci in tehnično osebje.

Za demokracijo se je treba usposablјati. Pa ne z dekreti, ampak s klimo vrednot, ki živijo na šoli in jih podpirajo vsi udeleženci procesa. (Kroflič, 2004)

RAZSEŽNOSTI TABORA

Tabor je precej kompleksna oblika, velik zalogaj za načrtovanje in za izvedbo, vendar njegov pomen ne more biti le v organizacijskem izzivu. Poskusila bom osvetliti nekatere njegove pomembne razsežnosti.

Ime

Ime tabora govori o odnosu do sveta, o načinu odzivanja nanj, o prebujenosti, o nesprejemanju samoumevnosti, o odprtosti do različnih svetov, o prepričanju, da smo lahko akterji sprememb in da lahko ustvarjamo pogoje za odprto šolo, v kateri je možno premikati različne meje.

Učni prostor in čas

Učni prostor se razširi v okolje. Vsak, ki je kdaj delal v katerikoli šoli, ve, da se mladi z užitkom učijo zunaj šolskih zidov. Ne gre le za izmikanje rutini, tako ustvarimo več priložnosti za angažirano odzivanje na probleme v okolju oziroma v skupnosti, vključenih je več čutil, nekatere dejavnosti lažje izpeljemo zunaj itd.

Dovolj je tudi časa za sprehode, pogovarjanje in zblizevanje, kar je sicer skozi optiko storilnosti videti nekoristno, saj je mehanicistični pogled na učenje in delo še neverjetno živ. V tem smislu je tudi čas kategorija, ki običajno v šoli pomeni tempo in hitenje v intervalih, v okviru tabora pa je možno dejavnosti organizirati časovno bolj prožno. Nekateri učitelji, bolj zavezani storilnostnemu pouku, ki je časovno in organizacijsko trdno strukturiran, imajo zato pomisleke, saj občutijo nelagodje ob tem, kar je videti nered, nedelo. Po nekajletnih dobrih izkušnjah z uvidom v več dimenzij tabora je predsodkov vedno manj.

Interesne skupine

Pripadanje skupini se oblikuje glede na interes za področje, ne glede na spol, starost in nacionalno pripadnost. Možnost izbire je zelo pomembna. Sodelovanje pri isti interesni dejavnosti ponuja tudi več priložnosti, da hitreje prepoznamo sorodne dimenzije pri drugih ljudeh. Opazili smo, da ima skupno pripravljanje hrane posebno močan povezovalni učinek, zato ga v različnih oblikah vključujemo v program. Starostna heterogenost (na taboru sodeluje vsako leto več srednješolcev) in jezikovna ter kulturna

različnost ustvarjajo v skupinah posebno dinamiko in interakcije med mladimi. Mlajši se učijo od starejših, s svojimi različnimi izkušnjami in znanji se dopolnjujejo, in ker so vpleteni v skupni projekt, ne tekmujejo. Nasprotno, spoznajo moč in užitek uspešnega sodelovanja in zaveznitva. V času tabora ni razdrobljenosti na šolske minute oziroma ure, razrede in predmete, kar v tradicionalni šoli olajšuje nadzor. Ni ocenjevanja, a tudi ne kaosa. V šolah se trdovratno ohranja še eno prepričanje, ki ga učitelji večinoma samoumevno sprejemajo; njegovo bistvo je v domnevi, da se otroci ne bi učili in si prizadevali, če ne bi bilo sistema ocenjevanja. Vnema, s kakršno se mladi na taboru lotevajo dela, ponuja učiteljem nasprotno izkušnjo. Bolj ko učenci in učitelj aktivno sodelujejo, manjša je potreba po zunanjem nadzoru učitelja in »ohranjanju reda«.

Psihologi so že dolgo nazaj dokazali, da predsodki in stereotipi vztrajajo zlasti v tekmovalnih ozračjih, medtem ko se s sodelovanjem zmanjšujejo. (Rutar, 2002: 65)

Teme in področja

Tabori so tematsko naravnani (podnaslovi taborov: *Telo je vrt duha, Gozd – naš plemeniti sosed, Kultura – pokrajina razlik in skupnega, Naše generacije ...*). Posamezne delavnice pokrivajo zelo različna področja, večkrat tudi kombinacijo področij. Včasih se navežemo na evropske teme, ki jih poskušamo kritično umestiti v lastno delovanje. Pri tem se ne trudimo slediti običajni delitvi na šolske predmete ali na področja (družboslovje, naravoslovje). Večinoma je v ospredju določena problematika, ki se je lotimo z različnih zornih kotov, tudi takih, ki jih v klasičnem pouku ne srečamo pogosto. Tako se vztrajno spopadamo s prepričanjem, da za vsako stvar obstaja le en pravi pogled, en pravi način, ena sama resnica.

Učitelji nomadi

Tudi učitelji pretežno verjamejo, *da tako, kot je, pač je*. Zlasti če imajo v svojem pasivnem življenjskem stilu dovolj varnega udobja ali če nimajo pravih priložnosti za drugačne izkušnje, ki bi jih prepričevale o nasprotnem. Ko učitelji (v okviru taborov ali kako drugače) spoznava drugo šole, druge učitelje in ravnatelje, drugačne učne stile, drugačne svetove, osebnostno zorijo in se težje zadovoljijo s pasivnostjo. Lažje najdejo priložnosti za sodelovanje in opuščajo tekmovalno ali celo fobično držo. Morda se začnejo kot otroci učiti drug od drugega.

Učitelji bi pravzaprav lahko bili intelektualni nomadi, ki bi se selili med zbornicami, dejavno vzpostavljali vezi z mladimi, s kolegi in z okolji, spoznavali sebe in svetove z drugačne perspektive ter tako izgubljali svojo politično in siceršnjo pasivnost oziroma naivnost.

Otroci so nomadi, popotniki, sposobni so kreativnosti. Toda to sposobnost hitro izgubljajo, ko jih vpišejo v šole. Nič več niso presenečeni, nič več niso nomadi ... Vse bolj verjamejo, da tako, kot je, pač je. (Rutar 2002: 75)

Mentorstvo

Mentorji so zelo pomemben dejavnik taborov. Število delavnic in dejavnosti je večje, kot je število domačih učiteljev. To pomeni, da sodelujejo tudi zunanji mentorji, pretežno prostovoljci: domačini, starši, nekdanji učenci šole, kulturni delavci, športniki, policisti, mizarji, gozdarji, študentje, učitelji z drugih šol, tudi tisti, ki prihajajo kot spremljevalci učencev iz drugih držav, strokovnjaki, posebni v svojem odnosu do sveta, npr. Aksinja Kermauner, pisateljica, obenem učiteljica na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, Vojko Pogačnik, gozdar in hkrati geomant, Jožica Pika Gramc, višja svetovalka ZRŠŠ, ki pa ima bogate izkušnje z delovanjem v nevladnih organizacijah itd.

Z leti smo začeli uvajati somentorstvo, delavnico vodi več mentorjev, ki se med sabo (strokovno, jezikovno, osebnostno) dopolnjujejo in ustvarjajo zanimivo dinamiko. Ob tako pridobljenih izkušnjah se spreminjamo vsi, tudi tisti učitelji, ki težje opuščajo tradicionalne metode poučevanja.

Moč spreminjanja

Dobra stran taborov (in podobnih učnih oblik) je v tem, da ponujajo obilje okoliščin, v katerih je možno oblikovati kvalitetne medsebojne odnose: med mladimi, med mentorji in vzajemno med njimi. Pogoji takih odnosov so osebna doživetja, v katera so vpletena čustva in globlji deli osebnosti. Učenje, ki se dogaja na površini, nima moči spreminjanja, lomljenja starih vzorcev in odpiranja vprašanj. Tako učenje je zadovoljno prav z vsakim odgovorom. Spoznanja, povezana z osebnimi dožitvi, imajo daljši rok trajanja in večjo moč. Pomembno je, kaj mladi doživljajo v šolskem prostoru in kaj doživljamo učitelji (ter ravnatelji). Ali se počutimo kot figure, s katerimi šahirajo drugi, ali kot akterji, ki lahko vplivamo na pogoje, v katerih delujemo? Če se učitelji ne zavemo, da imamo moč spreminjanja in ustvarjanja drugačnih pogojev, kako naj v to prepričamo mlade? Zato so tabori tudi priložnost, da se lažje odločimo, kakšni šoli želimo pripadati – šoli kot instituciji, ki potrebuje predvsem dobre podizvajalce ponujenih programov »uradnega znanja« in vestne administratorje z dvorezno pozicijo moči, ali šoli kot skupnosti, v kateri podpiramo drug drugega, v kateri odgovornost počiva na zaupanju in je dovolj prostora (ter časa) tudi za vznikanje nepredvidljivih zgodb, ki jih sproža pogumno premikanje mej.

Še vedno prevladujoče pojmovanje, da je znanje predvsem spoznavna kategorija, ki nima nič opraviti s čustvi in vrednotami, sodi v zgodovino. (Pregelj Plut, 2009: 18)

ZA KONEC

Organiziranje projekta, kot je celotedenski mednarodni tabor, za majhno pišeško šolo (število vseh učencev ni trimesčno, temu primerno je tudi število zaposlenih) pomeni izjemno organizacijsko izkušnjo. V projekt smo intenzivno vključeni vsi: učitelji, učenci in preostali delavci, od hišnika do ravnateljice, in mnogi starši oziroma krajanj.

Sicer takega projekta ne bi bilo mogoče izpeljati. Zakaj? Šolske in druge institucije naših taborov finančno skoraj ne podpirajo – na razpisu ZRSŠ za mednarodne projekte smo v letu 2011 prejeli 2.800 €, v letu 2012 nič. Od samega začetka gradimo na prostovoljstvu in entuziazmu, ki sta iz osebne prerasla v kolektivno vrednoto. To razlikuje projekt od podobnih taborov in izmenjav, ki jih bogato podpirajo evropska sredstva za spodbujanje mobilnosti. Spoznanje, kaj vse zmoremo skupaj, postaja dragocena sestavina našega sobivanja in koncept, ki bi mu lahko rekli učenje v skupnosti za življenje v skupnosti. V nekih drugih časih se je temu reklo kolektivnost, njenemu vezivu pa solidarnost. Oboje sta v sodobni postsocialistični šoli (in družbi) prekrili agresivna tekmovalnost in povzdigovanje individualnosti, zato bi se lahko komu zazdelo, da

se je v Pišecah čas ustavil. V resnici je morda obratno: da gre za vizionarsko utiranje novih poti k univerzalnim, a pozabljenim vrednotam.

Naj na koncu dodam, da »varčevalno uravnoteženje«, ki ga oznanja aktualna slovenska politika na področju šolstva, resno ogroža obstoj samostojne osnovne šole v Pišecah. Z ukinitvijo te in podobnih šol bi pridobili drobiž, izguba pa bi bila neizmerljiva.

Je obdobje, ko učimo to, kar vemo; zatem pride čas, ko poučujemo tisto, česar ne vemo: to se imenuje raziskovanje. Morda prihaja zdaj čas neke druge izkušnje: pozabljanje naučenega, prepuščanje nepredvidljivi predelavi, ki jo pozaba vsili usedlini znanj, kultur in verovanj, skozi katera smo šli. (Barthes, 2003: 34)

VIRI

- Apple, W. M. (1992). Šola, učitelj in oblast, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec, D. E., Zgaga, P. (1992). Michael W. Apple in šola kot institucija moderne države. Spremná beseda k besedilu Šola, učitelj, oblast, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Barthes, R. (2003). Učna ura, Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Foucault, M. (1991). Zakaj proučevati oblast: vprašanje subjekta. V: Dolar, M. (ur.) Vednost – oblast – subjekt. Ljubljana: Krt.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. Predavanje na simpoziju ZDPDS v Kranjski Gori.
- Pregelj – Plut, L. (2009). Šolska reforma in kompleksnost znanja – spoznavna, čustvena in moralna kategorija. V: Vzgoja in izobraževanje XI, 17–26.
- Rutar, D. (1997). Uvod v postmoderno psihologijo. Ljubljana: Jutro, d. o. o.
- Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektualec, Radovljica: DIDAKTA.

Radovan Krajnc, Zavod RS za šolstvo, OE Maribor

ZAKAJ SE SLOVENSKI OSNOVNOŠOLCI NE UČIJO RAČUNALNIŠTVA

Si lahko predstavljate osnovno šolo, v kateri matematika ni obvezni predmet? Učenci si matematiko lahko izberejo le zadnja tri leta. Pri pouku se učijo računanja s pomočjo računalna, rešujejo pa tudi uporabne naloge. Recimo, kako razdeliti pet tortic med štiri otroke.

Ali si predstavljate osnovno šolo, v kateri slovenščina ni obvezni predmet, temveč le izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu? Izbirni predmet slovenščina si izbere le 27 odstotkov vseh otrok, saj ni potreben, ker večina razume in govori slovensko. Pri izbirnem predmetu slovenščina se učenci učijo brati časopise in reševati križanke ter rebuse.

Takšno šolo si je dandanes ne le težko, ampak nemogoče predstavljati in prav je tako. Materni jezik in matematika zagotovo spadata med predmeta, ki jima je potrebno posvečati posebno pozornost, saj sta nujna za obstoj v sodobni družbi.

Ali si predstavljate šolo, v kateri računalništvo ni obvezni predmet, saj večina otrok že zna uporabljati računalnik? Računalništvo se izbere kot izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu. Ta predmet si izbere 27 odstotkov otrok. Pri pouku se učijo urejati besedila, pripravljati prosojnice, oblikovati spletne strani in montirati video posnetke.

Takšne šole si ni težko predstavljati, ker je takšna šola v Sloveniji (pa tudi v drugih državah) realnost.

In takšen odnos do računalništva se dogaja v družbi, ki prehaja oz. bi morala že zdavnaj preiti v družbo znanja, poimenovano tudi informacijska družba. V tej družbi so računalniki vsepovsod okrog nas in imajo na nas velikanski vpliv. Ker informacijska družba temelji na podatkih in znanju, le to pa na informacijsko-komunikacijski tehnologiji, se pojavlja vprašanje, kakšna so tista znanja, spretnosti in veščine, ki omogočajo prebivalcem enakopravno vključitev v razvito družbo 21. stoletja. Računalniška pismenost (osnovno znanje rokovanja z računalnikom) in poznavanje rabe najbolj razširjenih programov, kot so programi za urejanje besedil, preglednic in podobni, je sicer uporabno in zaželeno. Ni pa dovolj. V družbi, ki se tako hitro spreminja, je treba dati učencem tudi drugačna znanja. Učence pripravljamo na življenje v svetu, ki še ne obstaja, pripravljamo jih za rabo tehnologije, ki še ni razvita, in jih soočamo s tehničnimi in etičnimi izzivi, ki se jih niti še ne zavedajo. V resnici ne vemo, s kakšnimi dejavnostmi se bodo ukvarjali sedanji učenci, zato jim je treba dati širše znanje, s katerim se bodo sposobni hitro prilagajati spremembam in delovati na različnih področjih.

Kot smo že omenili, v slovenski osnovni šoli računalništvo ni obvezni predmet. Kar je še huje, učenci se sploh

ne učijo računalništva kot znanstvene vede, čeprav obstaja izbirni predmet s tem imenom.

Obstoječi izbirni predmet *računalništvo* ni pravilno poimenovan. Bolj pravilno bi se predmet moral imenovati informacijske tehnologije ali računalniško opismenjevanje.

Ker predmet ni obvezen, se lahko zgodi, da učenec dokonča osnovno šolo in o »računalništvu« pri pouku ne sliši ničesar.

Zakaj se učenci ne odločajo za ta izbirni predmet, katerega učni načrt je bil potrjen leta 1998? Učenci (in njihovi starši) menijo, da že znajo uporabljati računalnik in programe, ki se jih poučuje pri tem izbirnem predmetu. Nekateri menijo, da računalništvo ni zanimivo, pri tem pa izhajajo iz izkušenj rabe družbenih omrežij ali igranja iger (ker drugih izkušenj nimajo). Nekateri raje izberejo izbirne vsebine, pri katerih lažje dobijo dobre ocene, ali pa izberejo izbirni predmet, ki je po njihovem mnenju bolj uporaben ali kvaliteten.

Z izvajanjem računalniškega izobraževanja v šolah niso zadovoljni tudi v drugih državah. V Angliji ugotavljajo, da je stanje računalništva v šolah daleč od zelenega (The Royal Society, Education Section, 2012: 5). Čeprav so njihovi učni načrti za »računalništvo« napisani precej odprto in omogočajo navduševanje učencev ter razvijanje njihovega interesa za računalniške teme, v praksi le na redkih šolah učenci res lahko razvijajo tovrstne interese. Veliko učencev ni navdušenih nad vsebinami in znanjem, ki ga pridobijo v izobraževanju, saj to običajno ne presega osnovnih znanj računalniškega opismenjevanja ter znanj uporabe urejevalnika besedil, preglednic ali podatkovnih zbirk. Kot razloge za takšno stanje navajajo:

- učni načrt za računalništvo je lahko zelo široko razumljen in je v praksi skrčen na poučevanje osnovnih znanj, ki jih lahko poučuje učitelj s kakršnokoli izobrazbo,
- učiteljev, ki bi lahko poučevali kaj več kot le rabo pisarniških programov, primanjkuje,
- ponudba dodatnega izobraževanja učiteljev računalništva ni velika,
- infrastruktura onemogoča uspešno poučevanje računalništva.

Potrebno je tudi poučevanje računalniških konceptov in vzpodbujanje razmišljanja o algoritmu problema. Vendar te predlagane spremembe pri poučevanju računalništva porajajo določene dvome v laični (in včasih tudi strokovni) javnosti. Razlog za to je pogosto v nerazumevanju pojma računalništvo. Da bi razumeli bistvo težave, je treba pojasniti še en pojem. Gre za pojem digitalne pismenosti.

Digitalna pismenost je ena od osmih kompetenc v referenčnem okvirju vseživljenjskega učenja, ki ga je priporočila Evropska komisija. Digitalna pismenost je opredeljena kot posameznikova značilnost in veščina, ki se izraža kot njegovo znanje, spretnosti in vse drugo, kar potrebuje, da opravi svoje delo uspešno in učinkovito ter s tehnologijo informacijske dobe (Wechtersbach, 2009: 3).

Razvijanje digitalne pismenosti je vključeno v učne načrte vseh predmetov in učitelji morajo učence spodbujati k razvoju le-te, kar je popolnoma pravilno. Žal se pojavlja naslednje razmišljanje:

Računalništvo je potrebno integrirati v vse predmete, učijo ga lahko učitelji vseh predmetov. Obveznega ali izbirnega predmeta računalništvo torej ne potrebujemo.

Ali to zveni logično? Morda.

Sedaj pa za lažje razumevanje naredimo majhen miselni preobrat. Računalništvo, kot ga razumemo računalničarji, torej znanstveno vedo, začasno poimenujmo *računalniški koncepti* in *algoritmično razmišljanje*.

Kako zveni naslednja poved?

Računalniške koncepte in algoritmično razmišljanje je potrebno integrirati v vse predmete, učijo pa ga lahko učitelji vseh predmetov.

Ali zveni logično? Ne, niti najmanj ne zveni logično! Računalniške koncepte in algoritmično razmišljanje lahko uči le ustrezno usposobljen učitelj. Zato je na dlani sklep, da računalništvo, ki je širši pojem in vsebuje tudi koncepte in algoritmično razmišljanje, lahko uči le usposobljen učitelj.

Strinjamo se, da mora vsak učitelj vzpodbujati digitalno pismenost pri svojem predmetu in da to ni le naloga predmeta računalništvo. V projektu e-šolstvo je v tem smislu narejen velik korak naprej v smeri didaktične rabe informacijsko-komunikacijske opreme pri pouku. E-kompetentni učitelji znajo vključevati moderne tehnologije in učence v proces pridobivanja znanja. A zavedati se je potrebno, da izgrajevanje digitalne pismenosti poteka v štirih nivojih. Na prvem nivoju se učenci spoznavajo s tehnologijo, torej z računalniki in drugimi napravami informacijske tehnologije s programi in razvijajo veščine za njihovo uporabo. Na drugem nivoju učenci osmišljajo rabo tehnologije pri svojem delu, razumejo njene prednosti in slabosti, vendar oblik, metod in rezultatov svojega dela ne spremenijo. Na tretjem nivoju učenec širi rabo tehnologije zato, da bi z drugačnimi procesi in načini dela, ki brez tehnologije ne bi bili mogoči, dosegel boljše rezultate. Na četrtem nivoju se tehnologija uporabi za večanje kognitivne zmogljivosti učenca.

Žal naši učenci dosežejo večinoma le prva dva nivoja. Brez ustreznega predmeta računalništvo se to zagotovo ne bo spremenilo. Tretji in četrti nivo digitalne pismenosti je težko doseči brez poznavanja temeljev in načina delovanja računalniške tehnologije. In ravno tretji in četrti nivo digitalne pismenosti omogočata inovativno in učinkovito rabo digitalnih tehnologij. Zato bi morali vsi učenci v osnovni šoli spoznati naslednje računalniške koncepte:

- **Jezik:** obstaja veliko računalniških jezikov, ki se med seboj razlikujejo po namenu, zahtevnosti in delovanju. Računalniški jezik, ki ga uporabimo pri reševanju določenega problema, je odvisen predvsem od problema, ki ga rešujemo. V jeziku zapišemo določen algoritem.
- **Algoritem:** je natančno navodilo za reševanje problema. Algoritmi so lahko enostavni, lahko pa tudi zelo kompleksni.
- **Arhitektura računalnika:** računalniški programi se izvajajo na centralni procesorski enoti ali procesorju. Moč računalnikov leži v dejstvu, da lahko večino algoritmov zapišemo kot zaporedje teh enostavnih ukazov, ki jih je procesor sposoben izjemno hitro izvajati.
- **Modeli izvajanja:** običajno procesorji izvajajo ukaze enega za drugim. Obstajajo tudi modeli izvajanja, kjer procesor sočasno izvaja več ukazov in modeli, kjer se ukazi porazdelijo na veliko število procesorjev.
- **Podatki in predstavitev:** podatki so predstavljeni v binarni obliki. V binarni obliki se lahko zapiše tako rekoč vse podatke: besedila, števila, slike, video, zvok itn. Skupaj lahko predstavljajo model, ki opisuje »poenostavljen pogled na svet«.
- **Komunikacija in koordinacija:** računalniki so naprave za komuniciranje. Omogočajo komunikacijo med ljudmi in računalniki, pa tudi med računalniki samimi.
- **Abstrakcija:** glavni mehanizem za poenostavljanje.
- Širši koncept računalništva: omejitve človeške in umetne inteligence, kreativnost in varovanje avtorske lastnine, moralna ter etična vprašanja.

Učenci v osnovni šoli bi morali dobiti malo širši pogled na računalništvo. Morali bi se pričeti zavedati, da je problem potrebno razdeliti na manjše in enostavnejše probleme, zanje najti ustrezna računalniška orodja in pri reševanju pravilno postopkovno (algoritmično) razmišljati. Vsa ta znanja in veščine pridobijo otroci najlažje s programiranjem. Seveda ni cilj v osnovni šoli izobraževati programerje, toda s programiranjem učencem najlažje predstavimo računalniške koncepte in razvijamo njihovo »računalniško« razmišljanje. V izobraževalnem kontekstu programiranje spodbuja: kreativnost, logično razmišljanje, natančnost, reševanje problemov in vzpodbuja pridobivanje učnih ter miselnih spretnosti. Zato bi moral imeti vsak učenec v osnovni šoli možnost načrtovati, napisati, pognati in popraviti pravi program.

Če še vedno niste prepričani, da učenci potrebujejo takšna poglobljena računalniška znanja, vas bo morda prepričal naslednji primer. Predstavljajte si, da družina z dvema otrokoma odpotuje z letalom na dopust v oddaljeno deželo. Nobeden v družini ne govori jezika države, toda starša se z domačini nekako sporazumevata v angleščini. Predstavljajmo si, da se zgodi naravna nesreča in otroka ostaneta odrezana od staršev. V deželi se življenje ustavi, ni

hrane, infrastruktura je uničena in vsak se trudi preživeti sam zase. Pomoč bo v te oddaljene kraje prišla mogoče šele čez mesec dni. Kakšne so možnosti, da otroka preživita, če se starši pred tem o takšni situaciji z njima niso pogovarjali? Kako bi si želeli, da bi ukrepali?

Otrokoma bi zelo pomagalo, če bi ju starši pred potoivanjem seznanili s koncepti, kot so: nesreča, neznane situacije, reševanje, preživetje in samopomoč. Otroka bi imela veliko več možnosti, če bi ju starši naučili razmišljati na ustrezen način. Otroka bi morala razmišljati nekako takole:

1. Kje je moj brat ali sestra? Skrbeti morava drug za drugega in v nobenem primeru se ne smeva ločiti.
2. Umakniti se morava na varno.
3. Poiskati morava varno zatočišče.
4. Poiskati morava hrano in vodo.
5. Poskrbeti morava za osnovno higieno.
6. Na list morava napisati svoje podatke s telefonskimi številkami babice in dedka. Čeprav ne znava komunicirati z domačini, bodo vsaj vedeli, kdo sva in kam se želiva vrniti.
7. Poiskati morava osebo vredno zaupanja in jo prositi za pomoč.
8. Itd.

Če je otrok že kdaj razmišljal na jasen postopkovni način, kjer povezuje različna znanja, bo v realni situaciji odreagiralo veliko hitreje in veliko bolj pravilno, kot če bi izvajal nepovezane akcije in se učil po metodi poskusov in napak.

Podobno je z znanjem računalništva. Če se v šoli učimo le uporabe programskih orodij (Word, Power Point, montaža videa ali zvoka in podobno), je to podobno, kot če otroka učimo, kako se obnašati v hotelu in na letališčih. S takšnim znanjem bo otrok sicer odlično shajal v znani situaciji, težko pa bo funkcioniral v neznani situaciji zunaj urejenih razmer. Ravno tako otrok, ki je »le« osnovno računalniško pismen (digitalno pismen na prvih dveh nivojih), težko uporablja tehnologijo na inovativen način, ki omogoča dodano vrednost.

Morda je preveč reči, da se moramo pripravljati na naravno nesrečo, ampak dejstvo je, da se svet zelo hitro spreminja in da bodo naši učenci morali biti sposobni spreminjati poklice in se prilagajati novim in neznanim razmeram.

Čeprav strokovnjaki opozarjajo, da učenci znanje računalništva nujno potrebujejo in da je potrebno čim prej uvesti spremembe, ne kaže prehitovati. Hitre in nedomišljene spremembe v šolski sistem dokazano vnašajo nemir in ne prinašajo zelenih učinkov.

Računalniška strokovna javnost v Sloveniji problematiko pozna in je uvajanju obveznega poučevanja računalništva naklonjena. Potrebno je prepričati in slišati še druge ter doseči konsenz glede ciljev in potrebnih znanj računalništva v izobraževanju.

Vzporedno z iskanjem soglasja za uvedbo sprememb je potrebno pripravljati predloge vsebin, ki bi jih učenci usvojili v vsakem razredu v osnovni šoli. Paziti je potrebno,

da ne bi nastal teoretični predmet, ki bi bil sam sebi namen. Učenje računalniških konceptov, tehnik in metod mora biti zanimivo in uporabno, ter mora izhajati iz avtentičnih primerov. Učenci morajo usvojiti postopkovno analizo problemov in njihovo reševanje oz. opis s pomočjo računalniških programov.

Z doseženim soglasjem o vsebinah predmeta računalništvo bi bilo potrebno pripraviti gradiva in aktivnosti. Materiali, ki bi jih pripravili, bi morali biti v papirni in digitalni obliki. Določene koncepte je namreč včasih celo bolje poučevati brez računalnikov, saj so lahko moteč dejavnik in delo z njimi zamegljujejo bistvo (Computer Science ... without a Computer!). Predstavljajte si poučevanje biologije ali kemije izključno v laboratoriju.

Usvojene koncepte in način razmišljanja bi utrjevali in nadgrajevali z računalniki in tukaj bi morali pripraviti e-gradiva, ki bi jih lahko enostavno nadgrajevali in posodabljali.

Šola stoji in pade z učiteljem, zato je potrebno pripraviti dodatno izobraževanje učiteljev računalništva. Pri tem je treba ločiti temeljna znanja računalništva, ki se ne spreminjajo hitro (večina konceptov je starih in nespremenjenih že nekaj desetletij in bo tako ostalo še nekaj časa), ter znanja, ki so posledica hitrega razvoja: nova orodja, tehnologije ali metode. Z izobraževanjem učiteljev je treba začeti takoj, saj so širši okviri tega, kakšno vedenje je potrebno za uspešno poučevanje računalništva, znani. In ker mora učitelj tako ali tako poznati širši okvir, z začetkom izobraževanja ni treba čakati do trenutka, ko bodo vsebine predmeta določene in gradiva pripravljena.

Učitelji imajo že sedaj veliko znanja, zato jim je treba omogočiti povezovanje, izmenjavo dobrih praks ter vzpostaviti kulturo sodelovanja. Sodelovanje je potrebno vzpostaviti tudi po vertikali in doseči, da se s poenotenim pristopom znanje učencev po prehodu iz enega sistema v drugega nadgrajuje.

Z obveznim predmetom računalništvo bi dosegli enotno minimalno znanje na celotni populaciji osnovnošolskih otrok. Od tukaj naprej bi lahko nadgrajevali znanje računalništva oziroma informatike tudi v srednji šoli. Sedaj je to oteženo, saj je znanje računalništva otrok v prvem letniku srednje šole zelo različno: od popolnega neznanja do odlično računalniško izobraženih učencev, ki so se udeleževali različnih računalniških tekmovanj. Tudi z individualizacijo pouka je zelo težko izvajati kvaliteten pouk pri tako različnem predznanju, zato se prevečkrat dogaja, da učitelji v srednji šoli pričnejo s poučevanjem osnov računalništva. In enaka zgodba se ponovi tudi na fakultetah.

Z obveznim predmetom računalništvo ne želimo vzgajati strokovnjakov na tem področju, ampak želimo dati učencem priložnost, da spoznajo svet, ki jih obdaja ter jih opremiti z življenjskimi spretnostmi, ki jim bodo služile celo življenje. Če želimo, da bodo naši otroci igrali aktivno vlogo v digitalni dobi, ne smejo biti le pasivni uporabniki zapletene in skrivnostne tehnologije. Ustrezno

razumevanje računalniških konceptov jim bo omogočalo, da bodo iz sistemov, ki jih obkrožajo, uporabili najboljše in rešili probleme, ko se bodo le-ti pojavili. Prav tako bodo spremembe ustvarjali in se ne le odzivali nanje.

VIRI

Batagelj, V., Wechtersbach, R., Gerlič, I., Krapež, A., Zamuda, S. in Muršec, S. (2002). *Učni načrt za izbirni predmet Računalništvo*. Kočevje: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Computer Science ... without a Computer! (brez datuma). Prevezeto 10. november 2012 iz Computer Science unplugged: <http://csunplugged.org/>

Computing at School Working Group (marec 2012). *Computing at school*. Prevezeto 5. oktober 2012 iz Computer Science: A curriculum for schools: <http://www.computingatschool.org.uk/data/uploads/ComputingCurric.pdf>

Punie, Y., Zinnbauer, D. in Cabrera, M. (oktober 2006). *Institute for Prospective Technological Studies*. Prevezeto 13. oktober 2012 iz A review of the impact of ICT on learning: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47246.TN.pdf>

The Royal Society, Education Section (januar 2012). *The Royal Society*. Prevezeto 25. avgust 2012 iz Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools: http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal_Society_Content/education/policy/computing-in-schools/2012-01-12-Computing-in-Schools.pdf

Wechtersbach, R. (2009). Digitalna kompetenca in njeno izgrajevanje. *Organizacija*, A1–A5.

Sanja Berčnik, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

MOTNJE HRANJENJA IN NJIHOVO PREPOZNAVANJE V OSNOVNI ŠOLI

UVOD

O boleznih motenj hranjenja se pogosto govori kot o boleznih nove dobe, predvsem zaradi njenega porasta v zadnjih dveh desetletjih. V prispevku bomo motnje hranjenja opredelili in jih obravnavali kot bolezen oziroma odvisnost. Predstavili bomo tri glavne tipe motenj hranjenja – anoreksijo, bulimijo in kompulzivno prenačanje ter pokazali, da gre pri vseh za kompleksen pojav, ki vedno vključuje vsaj dve vrsti motenj hkrati. Predstavili bomo prepoznavne znake, ki kažejo na nastanek motenj hranjenja, v nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili tudi na prepoznavanje motenj hranjenja pri osnovnošolskih otrocih. Izpostavili bomo predvsem telesne spremembe, psihološke značilnosti in simptome, ki kažejo na začetne oblike motenj hranjenja ter poudarili pomembno vlogo preventivnega delovanja v šolskem prostoru.

MOTNJE HRANJENJA – BOLEZEN ALI ODVISNOST?

Avtorji, ki se ukvarjajo s tematiko motenj hranjenja opisujejo motnje hranjenja kot *duševno bolezen* (Sternad, 2001; Reljič Prinčič, 2003; Šimenc, 2004) in motnje hranjenja kot *odvisnost* (Zaviršek, 1994; Sternad, 2001).

V skladu s Svetovno zdravstveno organizacijo spadajo motnje hranjenja med vedenjske sindrome, povezane s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki oz. vedenjske sindrome in duševne motnje s fiziološko disfunkcijo in hormonskimi motnjami (Sternad, 2001: 58). Tisto, kar motnje hranjenja loči od zgolj nezdravega odnosa do hrane, je predvsem to, da gre pri motnjah za resno ogrožanje zdravja zaradi nepravilnega odnosa do hrane, ki postane način spoprijemanja s stresom ter občutek ujetosti v začaran krog okoli hrane (Prezelj idr., 1999). Kot opozarja M. Tomori (1990: 153), je težava današnjega sveta preslaba opremljenost posameznikov s prilagoditvenimi sposobnostmi za potrebno ekspanzivnost v prostor ob znakih stresa. Po mnenju avtorice lahko o motnjah hranjenja govorimo takrat, ko gre za moteno prehranjevanje, ki je povezano z motnjami na osebnostnem področju: tak posameznik ima nizko samospoštovanje, občuti strah pred medosebnimi odnosi in strah pred odgovornostjo, nepravilno se sooča s stresom ipd. A. Reljič Prinčič (2003) opisuje motnje hranjenja kot znamenje čustvene prizadetosti ter nesprejemanja sebe, M. Šimenc (2004) pa meni, da gre za odgovor na obstoječe družbene norme in vidi anoreksijo in bulimijo kot podrejanje, kompulzivno prenačanje pa kot zavračanje

družbenih pravil. Po mnenju avtorja lahko o motnjah hranjenja govorimo takrat, ko hrana postane središče človekovega miselnega sveta, duševnih bojev in slabe vesti.

M. Sternad (2001: 74–75) motnje hranjenja analizira tudi kot odvisnost, saj meni, da lahko različni vzorci hranjenja vodijo v odvisnost, ki za nekatere pomeni smrt (pri anoreksiji) ali socialno marginalizacijo (pri kompulzivnem prenačanju). Čeprav oseba na začetku odklanja hrano zaradi estetskih ali socialnih razlogov, lahko to privede do psihološke dimenzije bolezni in zavračanje hrane postane simbolno izražanje čustvenih potreb. Odvisnost tako postane normalno stanje, na katerega se telo navadi. Motnje hranjenja tako spadajo med zapletenejši odvisnosti, saj običajnih metod abstinence ne moremo izvajati. Ozdravimo jih lahko šele, ko ugotovimo vzrok njihovega nastanka. Značilen za motnje hranjenja pa je tudi prisilen značaj – osebe se trudijo, da bi s početjem prenehale, vendar ne morejo. Motnje so tudi »tihega« značaja, saj gre pogosto za skrito in osamljeno početje (osebe nimajo družine, s katero bi se prenačale ali strdale in brušale). Kot meni D. Zaviršek (1994), je tako kot večina odvisnosti tudi odvisnost od hrane povezana z občutkom možnosti ustvarjanja svoje realnosti, v kateri se počutimo varne. Gre za način življenja, s katerim posameznik poskuša premagati strah, občutke praznine in lastne neavtonomnosti.

VRSTE MOTENJ HRANJENJA

Termin motnje hranjenja zajema širok spekter motenj v vedenju do hrane, ki ga je moč zožiti v tri osnovne tipe – anoreksijo, bulimijo in kompulzivno prenačanje (Sternad, 2001).

Anoreksija

Termin anoreksija je prvi uporabil Gull leta 1873, ko je z njim opisal skupino adolescentk in mlajših odraslih žensk, ki so odklanjale hrano (prav tam). Termin anoreksija sicer pomeni »izguba apetita«, kar je neustrezno, saj gre pri tej vrsti motnje hranjenja za normalen ali celo povečan tek po hrani z drastičnim kontroliranjem vnosa hrane. Želja po hrani ostane, osebe z anoreksijo pa jo zaradi strahu pred debelostjo zatirajo, kar jim daje občutek moči in kontrole. O anoreksiji govorimo torej takrat, ko je količina zaužite hrane premajhna za ohranitev normalne telesne teže glede na višino (Šimenc, 2004: 10). Gre za zavestno povzročeno znižanje telesne teže s strani bolnika samega. Colclough (1998) anoreksijo poimenuje celo *zasvojenost s stradanjem* ali *nekritično stradanje*. Anoreksične osebe običajno izgubijo

15 % telesne teže, a so kljub temu prepričane, da so predebele – zanje je namreč značilna motena telesna podoba, ki se kaže kot pretiran občutek debelosti ali hud strah pred njo, ne glede na dejansko težo, ki je skoraj praviloma nizka ali celo zelo nizka (Sternad, 2001: 60). Anoreksija se tipično pojavlja pri mladi ženski populaciji po puberteti, v adolescentnem obdobju, pri večini anoreksičnih oseb pa se srečamo še s kakšno dodatno psihiatrično motnjo, kot so na primer obsesivno kompulzivno vedenje, depresivnost, anksioznost, nemir in motnje spanja (prav tam).

K. Sernec (v Šimenc, 2004: 12) opisuje dve fazi anoreksije – ena je zgoraj opisana restriktivna faza, kjer se nizka telesna teža ohranja s stradanjem ali hiperaktivnostjo, druga pa je purgativna, kjer se nizka telesna teža ohranja z bruhanjem in odvajali, kar poimenujemo bulimija. Anoreksija in bulimija se torej ne izključujeta, saj gre pri anoreksiji za podaljšano fazo zadrževanja zasvojenosti s hrano, pri bulimiji in kompulzivnem prenajedanju pa za fazo izživiljanja. Neredko se zgodi, da se fazi anoreksije in bulimije izmenjujeta, možno je tudi, da obstajata sočasno.

Bulimija

Vedenje, ki ga kažejo osebe z bulimijo, je prvi opisal Gull leta 1873 v povezavi z anoreksijo, kasneje pa so jo začeli obravnavati kot samostojno bolezen s svojimi značilnostmi (Sternad, 2001: 61). Bulimija je pogosto še bolj skrita bolezen kot anoreksija, saj je zanjo značilna bolj ali manj normalna telesna teža, ki pa lahko niha (Tomori, 1990: 135). Glavna značilnost bulimije so obdobja izrazito pretiranega hranjenja (imenovano tudi volčja lakota) in obdobja zavestno izzvanega bruhanja, s katerim oseba z bulimijo uravnava svojo telesno težo. Bolezen pogosto vključuje tudi zlorabo odvajal in diuretikov. Obdobju prenajedanja sledijo občutki krivde in lastne ne vrednosti, pa tudi motnje razpoloženja (Sternad, 2001). M. Tomori (1990) poudarja, da je v tej motnji prisotna obsedenost z lastnim telesom, strah pred možnimi pomanjkljivostmi zunanje podobe in izrazito ambivalentni občutki do odraslosti in samostojnosti. Avtorica meni, da je bulimija povezana z nesposobnostjo izražanja jeze in s prikrito, navzven izraženo agresivnostjo. Pretirano hranjenje in bruhanje pa naj bi v sebi nosila simboliko naklonjenosti in hkratnega zavračanja sebe in drugih. A. Reljič Prinčič (2003) izpostavi, da so osebe z bulimijo pretirano odvisne od mnenja drugih, tako da tudi najbolj blago negativno pripombo hitro razumejo kot potrditev lastne ne vrednosti.

Ločimo dve pojavnosti obliki bulimije – purgativno obliko, kjer se oseba znebi zaužite hrane z bruhanjem ali jemanjem odvajal in nepurgativno obliko, kjer oseba omejuje hrano ali pa med epizodami prenajedanja pretirano telovadi (Reljič Prinčič, 2003: 23).

Kompulzivno prenajedanje

Kompulzivno prenajedanje ali »binge eating« je po S. Gilbert (1989: 74) »zaužitje ogromne količine hrane v zelo kratkem času, ne glede na občutek lakote«. Izraz

kompulzivno prenajedanje pomeni prisilno vedenje, ker oseba ponavlja nekaj, kar sicer ne želi ponavljati. Gre torej za prisilno vedenje, ki se mu ne moremo upreti, kar pa je tudi glavna značilnost drugih dveh vrst motenj hranjenja. Notranja prisila kompulzivnega jedca vodi v čezmerno uživanje hrane, čeprav sam ve, da to zanj ni dobro. Značilno je pogosto prenajedanje, ki lahko vodi celo do fizične slabosti. Kljub poskusom vzpostavitve nadzora in spremljajočim občutkom krivde, oseba ne zmore zavestno prisilnega prenajedanja. Nekontrolirano hranjenje pogosto spremlja tudi izguba samokontrole. Teža kompulzivnih jedcev je lahko »normalna«, malo povečana ali pretirano povečana, kar pomeni, da vsi kompulzivni jedci niso debeli in obratno, da niso vsi debeli ljudje kompulzivni jedci (Ogris, 2000).

Če pogledamo vse tri glavne vrste motenj hranjenja, opazimo, da se določeni simptomi ponavljajo, zato je vprašanje, ali sploh lahko govorimo o treh ločenih motnjah ali o enem kompleksnem problemu. Po mednarodni klasifikaciji (po Breclj - Kobe, 2000) so merila za diagnozo anoreksije naslednji: telesna teža 15 % pod normalno, namerno hujšanje, motnje v doživljanju lastnega telesa ter ednokrane motnje. V isti klasifikaciji so tudi merila za diagnozo bulimije. Ta je prisotna, kjer je zabeleženo trajno ukvarjanje s prehranjevanjem in napadi preobjedanja (zaužitje ogromnih količin hrane v kratkem času), poskusi preprečevanja posledičnega pridobivanja na teži (bruhanje, odvajala, diete ...), močan strah pred debelostjo, v anamnezi pa imajo pogosto anoreksijo (prav tam: 105–106). Simptomi anoreksije in bulimije se torej vidno povezujejo, saj je hujšanje pri anoreksiji lahko povezano z odklanjanjem hrane v smislu restriktivne diete, vzdržuje pa se lahko tudi s samovoljno povzročenim bruhanjem ali uživanjem odvajal in diuretikov po zaužitju večji količini hrane. V slednjem primeru govorimo celo o bulimični anoreksiji (Horvatič, 1996: 3) ali anoreksiji z bulimičnimi potezami (Breclj - Kobe, 2000: 106). Bulimija je povezana tudi s kompulzivnim prenajedanjem, saj gre pri bulimiji v obdobjih t. i. volčje lakote za prenajedanje, ki ga spremlja posameznikova izguba samokontrole. Gre torej za obliko kompulzivnega prenajedanja, saj oseba v kratkem času zaužije ogromne količine hrane. Razlika je le v tem, da osebe, ki trpijo »samo« zaradi kompulzivnega prenajedanja, po teh epizodah občutijo »le« sram in gnus, ne pa tudi želje po odstranitvi hrane iz telesa (Horvatič, 1996).

Pri motnjah hranjenja gre torej za kompleksen problem, ki najpogosteje vključuje vsaj dve pojavnosti obliki motenj. Možno je, da se motnje hranjenja najprej pojavijo kot samostojne motnje, vendar velja, da dlje kot motnja traja, večja je verjetnost medsebojnega povezovanja.

PREPOZNAVANJE MOTENJ HRANJENJA PRI OSNOVNOŠOLSKIH OTROCIH

Motnje hranjenja v otroštvu se kažejo kot različne klinične slike. Kot piše D. M. Sternad (2010), so prvi znaki za

alarm, ki jih lahko opazimo že pri osnovnošolskih otrocih, nenehno ukvarjanje s težo, hrano, postavo, kalorijami in dietami, značilno je tudi pretirano in negativno posvečanje pozornosti zunanjemu videzu, strog režim telesne vadbe ter izogibanje hrani ali celo dogodkom povezanim s hrano. Pri osebah, ki že kažejo znake motenj hranjenja, postane hrana pomembnejša od vsega drugega. Na straneh Vizite (2010) lahko zasledimo zastrašujoče podatke zadnje britanske raziskave opravljene med 250 osebami z anoreksijo, ki priznavajo, da so se v več kot polovici primerov (52 %) z motnjami hranjenja srečale že pred desetim letom starosti. Zanimiv pa je tudi podatek, da je pri več kot 50 % vključenih v raziskavo vzrok za nastanek motnje povezan z družinskimi težavami, travmami ali izgubo ljubljene osebe in le pri treh odstotkih oseb presuhi modeli in suhljate manekenke.

Med motnjami hranjenja se najpogosteje pojavlja anoreksija, sledi odklanjanje hrane zaradi čustvenih motenj ter odklanjanje hrane iz drugih razlogov, bulimija in izguba apetita zaradi depresivnosti. Kompulzivno prenažedanje se pri mlajših otrocih pojavlja zelo redko.

M. Breclj - Kobe (2000) predstavlja diagnostična merila za prepoznavanja začetne anoreksije pri otrocih. Ta so naslednja:

- odločno odklanjanje hrane,
- izguba telesne teže oziroma zastoj telesnega razvoja v obdobju pričakovane rasti (10–14 let) ter odsotnost telesne ali duševne bolezni,
- prisotnost dveh ali več bolezenskih znakov:
- ukvarjanje z lastno telesno težo,
- skrb zaradi zaužite količine hrane,
- motena telesna podoba,
- strah pred debelostjo,
- povečana telesna aktivnost in
- uporaba odvajal ali diuretikov.

Zgodnje zdravljenje, ki zahteva pravočasno odkrivanje in prepoznavanje bolezenskih znakov, je edino, kar lahko bistveno izboljša prognozo. Prepoznavni znaki so pretirano ukvarjanje z uspehom in uspešnostjo, želja po popolnosti, kljub temu, da se v lastnih očeh te osebe ne počutijo dovolj sposobne in uspešne. Pogosto so introvertirane, perfekcionistične in le redko povzročajo probleme. Poleg omenjenih znakov pa so pomembni tudi dejavniki tveganja, med katere štejemo temperamentne značilnosti, kot npr. želja po socialnem priznanju, varnosti in stabilnosti, perfekcionizem ter izogibanje pripombam (Breclj - Kobe, 2000). Kot opisuje A. Reljič Prinčič (2003) so lahko telesni, čustveni in vedenjski znaki pri različnih posameznikih zelo različni, pogosto pa anoreksijo spremlja še depresija. Med najpomembnejše telesne znake avtorica uvršča še:

- zaprtje in bolečine v trebuhu,
- slabost in napihnjenost,
- otekline obraza in sklepov,
- napet trebuh,
- izpadanje las,

- poraščenost po telesu,
- slaba cirkulacija in mrazenje,
- suha koža in
- izguba menstruacije.

Anoreksija, ki je najpogostejša med motnjami hranjenja, se najpogosteje pojavlja med 14 in 18 letom starosti, vse pogosteje pa se pojavlja tudi že v pubertetnem obdobju (osnovnošolsko obdobje). Za zgodnjo obliko anoreksije je najpomembnejša značilnost zastoj telesnega razvoja v obdobju pričakovane rasti. Ta motnja se pogosto kaže kot depresija, kot kompulzivno-obsesivne motnje ali tudi kot šolska fobija. Značilno je, da se otroci oz. mladostniki, zato, da bi prikrili shujšano telo, pogosto oblačijo v ohlapna oblačila ali nosijo več plasti oblačil. Slabo prehranjenost izdajajo tudi izjemna bledica in udrtost lic, brezizrazen obraz, žalosten pogled ter izrazita zadržanost. Izkušnje kažejo, da je trajanje motnje pri zgodnji anoreksiji precej daljše, saj pogosto ostane dolgo neprepoznana (Bratanič, 2000). Z namenom zgodnjega prepoznavanja je na osnovnošolski ravni izjemno pomembna preventiva na področju motenj hranjenja, ki se mora nanašati tako na otroke kot tudi na starše, učitelje, svetovalne delavce, skratka na vse, ki so v daljšem stiku z otroki.

Drugi dve vrsti motenj, bulimija in kompulzivno prenažedanje, se sicer večinoma pojavljata po 14 letu. Tesni znaki, ki pomagajo prepoznati bulimijo, so pri osnovnošolskih otrocih naslednji:

- nihanje telesne teže,
- neredna menstruacija,
- otekle žleze slinavke, ki dajejo obrazu okrogel videz,
- prebavne motnje,
- zobna gniloba in
- žulji na hrbni strani rok, ki jih povzroča pritisk zob ob samopovzročenem bruhanju (Reljič Prinčič 2003: 23).

Kot zapiše M. Breclj - Kobe (2000), je bulimija v otroštvu redka, po navadi pa jo povzročijo različna travmatska doživetja, pritiski v zvezi z zunanjim izgledom ter pozitivna družinska anamneza na področju boleznih odvisnosti.

Prepoznavni znaki za kompulzivno prenažedanje pa so naslednji:

- debelost in visok krvni pritisk,
- prebavne motnje,
- prekomerno potenje (Reljič Prinčič, 2003: 23–24).

Merila za presojo motenj hranjenja pri osnovnošolskih otrocih so drugačna, kot jih na splošno določajo mednarodne klasifikacije bolezni. Prav zaradi tega je mogoče, da motnja ostane dalj časa neodkrita oz. neprepoznana. Oboleli in njihovi starši znake pogosto zanikajo ali zmanjšujejo njihov pomen, zavedati pa se je potrebno, da je pri mlajših otrocih motnja resna in hitro napreduje do končnega stadija, ker so v tem obdobju zaloge maščob v telesu majhne. Nezdravljena bolezen lahko povzroča invalidnost, okvare reproduktivnega sistema, zastoj v rasti, osteoporozo in celo smrt (Breclj - Kobe, 2000).

PREVENTIVNO DELOVANJE ŠOLE V PRIMERU MOTENJ HRANJENJA

Uspešnost preventivnega delovanja na področju motenj hranjenja je možna le ob dobrem poznavanju dejavnikov tveganja in vzrokov za nastanek motenj. Preventivni programi morajo biti sistematični in celostni ter vsebovati vse tri ravni preventive – primarno, sekundarno in terciarno preventivo. Primarna preventiva na področju motenj hranjenja obsega prepoznavanje spremembe vrednot in dejavnikov, ki na širšem socialnem nivoju prispevajo k nastanku motenj hranjenja. Cilj primarne preventive je odsotnost motnje. Primarna preventiva se odvija na področju vzgoje in izobraževanja, njena prizadevanja pa so usmerjena k zmanjševanju in odstranjevanju dejavnikov tveganja. Del teh je usmerjen v spreminjanje socio-kulturnih in psihosocialnih vplivov na ljudi, drugi pa k osebam, ki so rizične za nastanek motenj hranjenja. Ker je najpomembnejši del preventive družina, naj bi primarna preventiva vsebovala tudi izobraževanja za starše. Sekundarna preventiva je osredotočena predvsem na pomen zgodnjega prepoznavanja in zdravljenja motenj hranjenja, terciarna preventiva pa se osredotoča na samo zdravljenje motenj in poteka zunaj šolskih prostorov. Pri slednji gre predvsem za zmanjševanje posledic motenj hranjenja pri osebah, ki imajo motnjo že razvito (Sternad, 2001).

Šola je kot vzgojno-izobraževalna ustanova, v kateri otroci in mladostniki preživijo velik del svojega časa (tudi) socialni prostor, v katerega poleg otrok, njihovih učiteljev in staršev segajo tudi tendence iz širšega družbenega okolja. Strinjamo se s A. Hočevar (2001), ki zapiše, da bi morale strategije preventive v šoli sloneti predvsem na oblikovanju takšnega šolskega (in s tem družbenega) okolja, ki podpira odgovoren odnos posameznika do lastnega telesa in lastnih dejanj. Zato menimo, da je pomembno, da imajo na osnovnih in srednjih šolah vsi omogočeno zdravo malico in kosilo, to naj bo organizirano v sklopu šole in subvencionirano za čim večje število otrok. Poleg organizirane in subvencionirane prehrane pa je pomembno, da se zdrav način prehranjevanja približa učencem. Empirični podatki (Naik, 2002: 91) namreč kažejo, da 34 % mladih meni, da je zdrava hrana preveč dolgačasna. Učence je potrebno že v osnovni šoli pri pouku gospodinjstva seznanjati z zdravo hrano na sodoben način – npr. s pripravljenjem zdrave hrane po receptih znanih in popularnih kuharjev, z ogledom zanimivih kuharskih oddaj ipd. Pripravljena hrana naj bo privlačna na pogled, okusna in sestavljena po napotkih prehranske piramide. Tudi v šolski kuhinji naj se pripravlja hrana, ki je bližje interesom učencem (npr. namesto vampov zdrava različica hamburgerjev – polnozrnat lepinje, veliko zelenjave, manj mastno meso, pečeno na olivnem olju). Zavedati se je potrebno, da je zdrava hrana uravnotežena prehrana, ki vključuje vse, kar radi jemo. Tako organizirana prehrana bi olajšala tudi opazovanje otrok pri hranjenju z namenom odkrivanja motenj hranjenja, saj skupno hranjenje otrok,

učiteljev in drugih zaposlenih poveča možnosti prepoznavanja zgodnjih znakov teh motenj.

Še posebej je pomembno, da se preventivno delo na tem področju osredotoči tudi na ravnanje. Šola, ki nima jasno veljavnih pravil, začne popolnoma obvladovati in določati otrokovo vedenje. Brez pravil, ki bi jih otroci ponotranjili in ki bi zavezovala tudi učitelje, namreč niso izpolnjeni osnovni pogoji za to, da bi se odprl prostor, v katerem se je mogoče svobodno odločati in prevzemati odgovornost za lastna dejanja (Kovač Šebart, 2002). Učence je potrebno vzgajati in izobraževati z vzorom, to pa na področju prehrane pomeni, da ob prehranjevanju v šoli usvajajo določene spretnosti in pravila povezana s prehranjevanjem, oblikujejo primeren odnos do hrane, predvsem pa da hrane ne povezujejo s čustvi oziroma preko hranjenja ne zadovoljujejo drugih potreb. Pomembno je tudi, da v šoli otrok ne silimo s hrano ali pogojujemo v smislu, »če ne poješ tega, ne dobiš tistega« ipd. Ker šola sama ne more v celoti uresničevati opisane preventive, je zelo pomembno, da na tem področju sodeluje s starši in da je preventivno delovanje usmerjeno tudi na družino. Tudi starši morajo vzpostaviti jasna pravila vedenja in avtoriteto v odnosu do otroka. Kot poudari A. Hočevar (2004), je najboljša preventiva, kar jo starši in šola lahko zagotovijo otrokom to, da jih z vsakodnevnim aktivnim sodelovanjem v družinskem, šolskem in zunajšolskem življenju pripravijo na kritično soočanje in odgovorno spopadanje z napetostmi in dilemami sodobne civilizacije. Rezultati preventivnega delovanja bodo vidni šele takrat, ko bo sodelovanje med šolo in starši usklajeno in se bodo pravila upoštevala tako doma kot v šoli. Družinski obrazci, vpisani v posameznika, vplivajo na oblikovanje šolskih praks, te pa povratno vplivajo tudi na vzpostavljanje ali utrjevanje družbeno prevladujoče vzgojne prakse v družinah (Kovač Šebart, 2002).

Dobro zasnovan preventivni model mora upoštevati dejavnike tveganja, ki jih lahko razdelimo v tri skupine:

- a) *osebne dejavnike*, kjer moramo biti pozorni na razvojne dejavnike (starost, spol, puberteta), kognitivne dejavnike (znanja in vedenja v zvezi s hrano) in psihološke dejavnike (samozavest, samopodoba, želja po vitkosti, anksioznost, depresija);
- b) *sociokulturne dejavnike*, kjer moramo biti pozorni na družbene norme (ideal vitkosti, priprava in uživanje hrane, vloga ženske), družinske dejavnike (komunikacija, pričakovanja, zaskrbljenost v zvezi s težo, družinski obroki), vrstniške dejavnike (vedenja v zvezi s hujšanjem, prehranske navade, socialni pritisk) ter razpoložljivost hrane (tipi in količina hrane);
- c) *vedenjske dejavnike*, kjer moramo biti pozorni na prehranjevalno vedenje (običaji v zvezi s prehranjevanjem, hitra prehrana, raznovrstnost hrane, prenajedanje), hujšanje in preostale oblike nadziranja telesne teže (pogostost hujšanja, tipi diet, vedenja v zvezi s čiščenjem telesa, npr. bruhanje, odvajala), fizične aktivnosti ali pomanjkanje le teh (gledanje

televizije, vključenost v športne aktivnosti, dnevne aktivnosti), vedenja v zvezi s soočanjem (neuspehi poskusi hujšanja, stres, življenjski problemi) ter specifične spretnosti (spretnosti v pripravi hrane, samouspešnost v upiranju negativnim socialnim normam) (Rosen in Neumark - Sztainer, 1998).

ZAKLJUČEK

Motnje hranjenja se vse pogosteje pojavljajo že med osnovnošolskimi otroki, predvsem med dekleti, kljub temu pa pri obravnavanju teh motenj ne smemo spregledati dečkov. Zgodnje zdravljenje motenj hranjenja je odvisno predvsem od zgodnjega odkrivanja in prepoznavanja bolezenskih znakov, zato je zelo pomembno, da so z vzroki nastanka in prepoznavnimi znaki pri mlajših otrocih seznanjeni vsi, ki so z njimi v stiku. Nujno je, da se šolski svetovalni delavci na to temo izobražujejo in svoje znanje prenašajo tudi na druge zaposlene v šoli. Preventivno delovanje osnovne šole na področju motenj hranjenja naj se tako v prvi vrsti nanaša na učence, nato pa tudi na učitelje, svetovalne delavce, druge zaposlene na šoli in starše. Učitelje in preostale zaposlene na šoli, predvsem osebe kuhinje, ki lahko z opazovanjem med obroki pomembno prispeva k zgodnjemu odkrivanju začetnih oblik motenj hranjenja, morajo spodbujati k ozaveščanju pomembnosti te problematike in k preventivnemu delovanju. Kot meni A. Hočevar (2001), je šola prostor, ki ponuja številne možnosti za izvajanje preventivnih programov, saj je v formalnem izobraževanju mogoče doseči največ otrok in mladostnikov. Šolsko

okolje ima jasno organizacijsko strukturo in ponuja pestre možnosti sodelovanja in povezovanja s starši in skupnostjo, predstavlja pa tudi dobro učno okolje in možnosti za medvrstniške interakcije. Primerne teme za preventivno delovanje na področju motenj hranjenja v šoli bi usmerjale učence npr. *k zmanjševanju nezadovoljstva z lastnim telesom* (razumevanje faktorjev, povezanih s telesnim nezadovoljstvom, razmišljanje o pozitivnih vidikih lastnega telesa, podobe, tudi osebnosti), *h kritičnemu razmišljanju o sociokulturnih in vrstniških normah* (razmišljanja o možnostih upora potencialno škodljivim normam ter prilagajanje in odpravljanje teh destruktivnih norm), *k razumevanju fizičnega razvoja* (npr. razumevanje, da je naganje maščob v adolescenci normalen proces), *k izboljševanju znanja o prehrani in nadzorovanju teže* ter *k razvoju določenih spretnosti, povezanih s izbiro in pripravljanjem hrane* (slednji se lahko izvajata tudi pri pouku gospodinjstva). Primarna preventiva na področju motenj hranjenja se torej lahko odvija vsak dan pri pouku, med odmori ali pri zunajšolskih dejavnostih. Pomembno je, da je v šoli zagotovljena zdrava prehrana, da je športna vzgoja prilagojena, da se v šolah in v skupnosti izvajajo obšolske dejavnosti, ki vključujejo tako učence, kot tudi starše in zaposlene na šoli ter da je prisotno strokovno sodelovanje med zaposlenimi v šoli in zdravstvu na področju motenj hranjenja. Natančno oblikovanje konkretnega preventivnega programa pa mora prevzeti vsaka šola sama, saj je takšen program odvisen od trenutnih potreb in sredstev vsake posamezne šole.

LITERATURA

- Bratanič, N. (2000). Somatske značilnosti anoreksije nervoze. V: Debelost in motnje hranjenja. Ljubljana: Klinični oddelek za endokrinologijo, diabetes in presnovne bolezni, SPS, Pediatrična klinika, Klinični center Ljubljana, 118–123.
- Brecelj - Kobe, M. (2000). Motenj hranjenja v otroštvu in pomen zgodnjega odkrivanja. V: Debelost in motnje hranjenja. Ljubljana: Klinični oddelek za endokrinologijo, diabetes in presnovne bolezni, SPS, Pediatrična klinika, Klinični center Ljubljana, 105–111.
- Colclough, B. (1998). Ne kaj ješ – kaj te žene, da ješ. Ljubljana: Debora.
- Gilbert, S. (1989). The psychology of dieting. London: Routledge.
- Hočevar, A. (2001). Prevenitva (zlo)rabe drog v šoli ali meje (ne)zmožnega. V: Sodobna pedagogika, 5, 92–109.
- Hočevar, A. (2004). Starši kot dejavnik preventive na področju rabe in zlorabe drog, doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Horvatič, K. (1996). Anoreksija in bulimija. V: Didakta, 30/31, 3–5.
- Kako se spopasti z motnjami hranjenja (2012), dostopno na: <http://vizita.si/clanek/bolezni/kako-se-spopasti-z-motnjami-hranjenja.html> (20. 12. 2012)
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Naik, A. (2002). Prehrana. Ljubljana: Educy.
- Ogris, A. (2000). Motnje prehranjevanja – kompulzivno (prisilno) prenajedanje. V: Psihološka obzorja, 3, 25–44.
- Prezelj, A., Čibej, B., Logar, S. (1999). Motnje prehranjevanja: priročnik za mladostnike, njihove starše in učitelje. Ljubljana: Mestna občina, Mestna uprava, Oddelek za predšolsko izobraževanje in šport, Urad za preprečevanje zasvojenosti, Ministrstvo za zdravje.
- Reljič Princič, A. (2003). Motnje hranjenja. V: Vzgoja, 17, 20–24.
- Sternad, D. (2001). Motnje hranjenja: od besed, ki ranijo k besedam, ki celijo: Ljubljana: samozaložba.
- Šimenc, M. (2004). Ko hujšanje postane bolezen. V: Nika, priloga Dnevnika in nedeljskega dnevnika, 21, 10–12.
- Tomori, M. (1990). Psihologija telesa. Ljubljana: DZS
- Zaviršek, D. (1994). Ženske in duševno zdravje. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Campbell Biology: global edition

/ Jane B. Reece ... [et al.] Boston [etc.]: Pearson/
Benjamin Cummings, cop. 2011. – 1309, [155] str.
uvezanih pril.: ilustr.; 28 cm + zgibanka s pristopno
kodo ([6] str.)

Geografija stika Slovenske Istre in Tržaškega zaliva

/ urednik Darko Ogrin; [kartografi Damijan Bec
... [et al.]; fotografi Lovrenc Lipej ... [et al.]; angleški
povzetek Branka Klemenc] Ljubljana: Znanstvena
založba Filozofske fakultete, 2012 (GeograFF; 12)

Kodre, P.

**Od glasov do knjižnih svetov 7: [samostojni delovni
zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole: jezik
in književnost]** Ljubljana: Rokus Klett, 2012

Lesjak Skrt, B.

Pinkate ponkate: govorni razvoj skozi igro, sliko in gib
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2012

Marentič - Požarnik, B.

Nekateri načini spoznavanja učencev

Ljubljana: SRS Zavod za napredek šolstva, 1965

Mlinček 3: slovenščina, matematika in spoznava- nje okolja za 3. razred osnovne šole. Delovni učbenik

/ Dušan Krnel ... [et al.]; [ilustracije Davor
Grgičević ... [et al.]; fotografije arhiv založbe Modrijan ...
et al.] Ljubljana: Modrijan, 2012- Zvezek 2

Pečjak, S.

Bralne učne strategije

2. razširjena in dopolnjena izd., 1. natis. Ljubljana:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Žvar, D.

Grlica za otroke [Glasbeni tisk]: izbor otroških zbo- rovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2012

Saša Premk

BIBLIOGRAFSKO KAZALO REVVIJE VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V LETU 2012

Triinštirideseti letnik revije Vzgoja in izobraževanje je izšel v šestih številkah. Prva številka je bila dvojna številka s šesto številko revije letnika 42 iz leta 2011 in prispevki iz te številke so že zajeti v bibliografskem kazalu revije Vzgoja in izobraževanje za leto 2011. Številki tri in štiri sta izšli kot dvojna številka. Bibliografija objav za leto 2012 obsega 66 bibliografskih enot, urejenih po abecednem vrstnem redu avtorjev prispevkov. Avtorsko kazalo obsega 68 enot. V njem so po abecedi navedeni avtorji člankov z zaporednimi številkami bibliografskih enot.

Vzgoja in izobraževanje. – Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012, 43. letnik, 6 števil. ISSN 0350-5065.

Št. 2: 80 str.

Št. 3-4: 127 str.

Št. 5: 79 str.

Št. 6: 76 str.

1. **AJDIŠEK**, Neža [in] Tamara **DANIELI**: Avtonomija strokovnih delavcev v vrtcih: zakaj je pomembna in kaj lahko za njeno uresničevanje stori svetovalna služba?. – 43, 2012, št. 2, str. 12. [Razprave]
2. **AŽMAN**, Tatjana: Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. – 43, 2012, št. 6, str. 18. [Razprave]
3. **BAKRAČEVIČ VUKMAN**, Karin [in] Branka **ČAGRAN** [in] Milena **IVANUŠ GRMEK**: Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih. – 43, 2012, št. 6, str. 34. [Analize in prikazi]
4. **BEČAJ**, Janez: Izboljšave ali preobrazba. – 43, 2012, št. 2, str. 5. [Razprave]
5. **BEČAJ**, Janez: Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. – 43, 2012, št. 3-4, str. 123. [Ocene in informacije]
6. **BEŠIČ**, Jasmina [in] Lidija **KOTNIK KLAUŽER**: Ponavljajmo in utrjujmo geografsko znanje v angleščini po postajah. – 43, 2012, št. 3-4, str. 59. [Analize in prikazi]
7. **BIRMAN FORJANIČ**, Zdenka: S pravim znanjem do boljše prihodnosti: vloga ACS pri izobraževanju izobraževalcev odraslih v Sloveniji. – 43, 2012, št. 2, str. 56. [Prikazi]
8. **BIZJAK**, Cvetka: Učenje učenja. – 43, 2012, št. 6, str. 3. [Uvodnik]
9. **BOJADŽIEV**, Boštjan [in] Živa **ŽELJEZNOV**: Interaktivno timsko poučevanje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. – 43, 2012, št. 3-4, str. 50. [Analize in prikazi]
10. **BONE**, Jerneja [in] Amela **SAMBOLIČ BEGANOVIČ**: Uči me učiti se matematiko. – 43, 2012, št. 6, str. 52. [Primeri iz prakse]
11. **BRANSFORD**, John D. [in] Ann L. **BROWN** [in] Rodney R. **COCKING**: Učni transfer. – 43, 2012, št. 5, str. 45. [Razprave]
12. **BUČAR MARKIČ**, Staša: Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo. – 43, 2012, št. 2, str. 31. [Analize in prikazi]
13. **CVETKO**, Tatjana: Strategije in proces izvajanja kurikularnih povezav in timskega pouka na Gimnaziji Ledina. – 43, 2012, št. 3-4, str. 58. [Analize in prikazi]
14. **DUCMAN**, Jasmina: problemi pri timske delu specialnih pedagogov in učiteljev ter strategije njihovega reševanja. – 43, 2012, št. 3-4, str. 83. [Analize in prikazi]
15. **ĐORĐEVIČ**, Neda [in] Zdenka **BIRMAN FORJANIČ**: Usposabljanje za andragoško delo: povzetki analize zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem in spopolnjevanjem na Andragoškem centru Slovenije v letu 2010. – 43, 2012, št. 2, str. 59. [Prikazi]
16. **ENTWISTLE**, Noel: Pražni pojmi in transformativni načini mišljenja v raziskovanju visokega šolstva. – 43, 2012, št. 5, str. 60. [Razprave]
17. **FLIS SUŠJAN**, Jožica [in] Barbara **KLEMENČIČ**: Timsko vrednotenje učnih dosežkov pri angleščini v četrtem letniku na gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani. – 43, 2012, št. 3-4, str. 52. [Analize in prikazi]
18. **FRIGELJ**, Jožica: S portfoliom in refleksijo do kritičnega mišljenja in odgovornega učenja. – 43, 2012, št. 3-4, str. 100. [Analize in prikazi]
19. **GRAH**, Jana: Uresničevanje koncepta timskega soustvarjanja v pedagoški praksi. – 43, 2012, št. 3-4, str. 19. [Analize in prikazi]
20. **GRAPULIN BAVČAR**, Tina: Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih. – 43, 2012, št. 3-4, str. 71. [Analize in prikazi]
21. **GREGORAČ**, Andrej: Antropologija in vzgojno-izobraževalni procesi. – 43, 2012, št. 2, str. 45. [Polemično]
22. **HARDIMAN**, Mariale: Poučevanje in spodbujanje možganov. – 43, 2012, št. 5, str. 69. [Razprave]
23. **HARDIMAN**, Mariale [in] Martha **BRIDGE DENCKLA**: Znanost o izobraževanju: poučevanje in učenje s pomočjo znanosti o možganih. – 43, 2012, št. 5, str. 73. [Razprave]
24. **KRIVEC ČARMAN**, Damjana: Razvijanje kompetence učenje učenja pri pouku zgodovine. – 43, 2012, št. 6, str. 62. [Primeri iz prakse]

25. **KOBOLT**, Alenka: Timsko delo – nuja in izziv. – 43, 2012, št. 3-4, str. 5. [Razprave]
26. **KOŠIČ**, Darko: Izvir notranje motivacije: Čemu ključne kompetence?. – 43, 2012, št. 6, str. 31. [Razprave]
27. **LENIČ**, Kaja: Osebna izkušnja timskega dela med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja. – 43, 2012, št. 3-4, str. 77. [Analize in prikazi]
28. **LOVŠIN**, Miha: Informiranje mladih pred izbiro srednje šole. – 43, 2012, št. 2, str. 28. [Analize in prikazi]
29. **MARENTIČ POŽARNIK**, Barica: Ali se znamo poslušati? Ne pozabimo, da je tudi to vir učenja in znanja (ocena knjige Poslušanje: način življenja in vir znanja). – 43, 2012, št. 6, str. 74. [Ocene in informacije]
30. **MESNER**, Nina: Poklicna orientacija na Osnovni šoli Kašelj. – 43, 2012, št. 2, str. 38. [Primeri iz prakse]
31. **PANGERC PAHERNIK**, Zvonka: Andragoški center Slovenije: 20 let prizadevanj za razvoj sistema in stroke izobraževanja odraslih. – 43, 2012, št. 2, str. 51. [Prikazi]
32. **PAVLIČ ŠKERJANC**, Katja: Prerezi skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja. – 43, 2012, št. 3-4, str. 30. [Analize in prikazi]
33. **PEČJAK**, Sonja: Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. – 43, 2012, št. 6, str. 4. [Razprave]
34. **PEČJAK**, Sonja: Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj. – 43, 2012, št. 6, str. 10. [Razprave]
35. **PERKINS**, David: Poučevanje za razumevanje. – 43, 2012, št. 5, str. 15. [Razprave]
36. **PERKINS**, David N. [in] David **CRISMOND** [in] Rebecca **SIMMONS** [in] Chris **UNGER**: Znotraj razumevanja. – 43, 2012, št. 5, str. 24. [Razprave]
37. **POLAK**, Alenka: Timsko delo je učenje o drugih in o sebi. – 43, 2012, št. 3-4, str. 6. [Kolumna]
38. **POLAK**, Alenka: Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara?. – 43, 2012, št. 3-4, str. 61. [Analize in prikazi]
39. **POTISK**, Martina: Branje kot medbesedilna sporazumevalna zmožnost. – 43, 2012, št. 3-4, str. 116. [Analize in prikazi]
40. **PREMK**, Saša: Novosti v knjižnici. – 43, 2012, št. 2, str. 75. [Ocene in informacije]
41. **PREMK**, Saša: Bibliografsko kazalo revije Vzgoja in izobraževanje v letu 2011. – 43, 2012, št. 2, str. 77. [Priloga]
42. **PREMK**, Saša: Novosti v knjižnici. – 43, 2012, št. 3-4, str. 127. [Ocene in informacije]
43. **PREMK**, Saša: Novosti v knjižnici. – 43, 2012, št. 5, str. 77. [Ocene in informacije]
44. **PREMK**, Saša: Novosti iz knjižnice. – 43, 2012, št. 6, str. 75. [Ocene in informacije]
45. **PRGIČ**, Jani [in] Zvonka **KLADNIK**: Učenci vodijo šolo za starše. – 43, 2012, št. 3-4, str. 94. [Analize in prikazi]
46. **PURGAJ**, Tjaša: Poklicna orientacija v srednji šoli: da ali ne? – 43, 2012, št. 2, str. 41. [Primeri iz prakse]
47. **REICHENBERG**, Mitja: Od filma do filma s filmom. – 43, 2012, št. 2, str. 71. [Ocene in informacije]
48. **RUPAR**, Brigita: Čigava odgovornost je karierna orientacija?. – 43, 2012, št. 2, str. 6. [Kolumna]
49. **RUPAR**, Brigita: Vseživljenjska karierna orientacija: povezava med šolo, poklicem in življenjem. – 43, 2012, št. 2, str. 19. [Razprave]
50. **RUTAR**, Dušan: Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane. – 43, 2012, št. 6, str. 25. [Razprave]
51. **RUTAR ILC**, Zora: Od poklicnega svetovanja k vseživljenjski karierni orientaciji: korak naprej ali nazaj?. – 43, 2012, št. 2, str. 3. [Uvodnik]
52. **RUTAR ILC**, Zora: Skupaj zmoremo več in bolje. – 43, 2012, št. 3-4, str. 3. [Uvodnik]
53. **RUTAR ILC**, Zora: Razvijanje, preverjanje in ocenjevanje kompleksnih učnih dosežkov pri timski izvedbi pouka. – 43, 2012, št. 3-4, str. 39. [Analize in prikazi]
54. **RUTAR ILC**, Zora: Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov. – 43, 2012, št. 3-4, str. 88. [Analize in prikazi]
55. **RUTAR ILC**, Zora: Poučevanje za razumevanje (p) ostaja izziv za izobraževalce. – 43, 2012, št. 5, str. 2. [Uvodnik]
56. **RUTAR ILC**, Zora: Učenje učenja v teoriji in praksi. – 43, 2012, št. 6, str. 6. [Kolumna]
57. **RUTAR ILC**, Zora: Učenje učenja (ocena knjige Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja). – 43, 2012, št. 6, str. 72. [Ocene in informacije]
58. **SIMONIČ**, Tone: Izzivi karierne orientacije in poklicne vzgoje v postinformacijski družbi. – 43, 2012, št. 2, str. 24. [Razprave]
59. **STONE WISKE**, Martha: Kaj je poučevanje za razumevanje. – 43, 2012, št. 5, str. 34. [Razprave]
60. **ŠLIBAR**, Zlata [in] Sabina **ŠKARJA** [in] Marko **ZUPANČIČ**: Euroguidance: kjer se prepletajo niti kariernega svetovanja v evropskih državah. – 43, 2012, št. 2, str. 34. [Analize in prikazi]
61. **ŠTRAKL**, Štefka: Postavljanje ciljev in njihov vpliv na uspeh pri ocenjevanju znanja iz matematike. – 43, 2012, št. 6, str. 46. [Primeri iz prakse]
62. **ŠTRUS**, Damjan [in] Iztok **ČERNE**: Samoevalvacija dela pri pouku biologije in fizike, z namenom krepiti trajnost znanja dijakov in profesionalni razvoj učitelja. – 43, 2012, št. 2, str. 65. [Prikazi]
63. **TACER**, Blanka: O timskih vlogah in razvojnih fazah timov. – 43, 2012, št. 3-4, str. 13. [Razprave]
64. **VESEL**, Jasna: O učnih strategijah: zapiski. – 43, 2012, št. 6, str. 39. [Analize in prikazi]
65. **ŽGUR**, Bogdana: Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu. – 43, 2012, št. 3-4, str. 126. [Ocene in informacije]
66. **ŽUMAN**, Nina: Kritična analiza učenja pri kemiji. – 43, 2012, št. 6, str. 66. [Primeri iz prakse]

KAZALO AVTORJEV

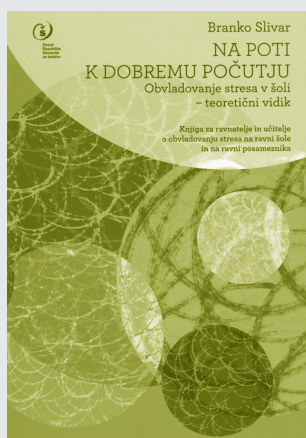
- AJDIŠEK**, Neža: 1.
AŽMAN, Tatjana: 2.
BAKRAČEVIČ VUKMAN, Karin: 3.
Bavčar Grapulin, Tina glej Grapulin Bavčar, Tina
BEČAJ, Janez: 4, 5.
Beganović, Amela Sambolić glej Sambolić Beganović, Amela
BEŠIČ, Jasmina: 6.
BIRMAN FORJANIČ, Zdenka: 7, 15.
BIZJAK, Cvetka: 8.
BOJADŽIEV, Boštjan: 9.
BONE, Jerneja: 10.
BRANSFORD, John D.: 11.
BRIDGE DENCKLA, Martha: 23.
BROWN, Ann L.: 11.
BUČAR MARKIČ, Staša: 12.
CRISMOND, David: 36.
COCKING, Rodney R.: 11.
CVETKO, Tatjana: 13.
ČAGRAN, Branka: 3.
Čarman Krivec, Damjana glej Kriveč Čarman, Damjana
ČERNE, Iztok: 62.
DANIELI, Tamara: 1.
Denckla, Martha Bridge glej Bridge Denckla, Martha
DUCMAN, Jasmina: 14.
ĐORĐEVIĆ, Neda: 15.
ENTWISTLE, Noel: 16.
FLIS SUŠJAN, Jožica: 17.
Forjanič, Zdenka Birman glej Birman Forjanič, Zdenka
FRIGELJ, Jožica: 18.
GRAH, Jana: 19.
GRAPULIN BAVČAR, Tina: 20.
GREGORAČ, Andrej: 21.
Grmek Ivanuš, Milena glej Ivanuš Grmek, Milena
HARDIMAN, Mariale: 22, 23.
Ilc Rutar, Zora glej Rutar Ilc, Zora
IVANUŠ GRMEK, Milena: 3.
KLADNIK, Zvonka: 45.
Klaužer Kotnik, Lidija glej Kotnik Klaužer, Lidija
KLEMENČIČ, Barbara: 17.
KOBOLT, Alenka: 25.
KOŠIČ, Darko: 26.
KOTNIK KLAUŽER, Lidija: 6.
KRIVEC ČARMAN, Damjana: 24.
LENIČ, Kaja: 27.
LOVŠIN, Miha: 28.
MARENTIČ POŽARNIK, Barica: 29.
Markič Bučar, Staša glej Bučar Markič, Staša
MESNER, Nina: 30.
PANGERC PAHERNIK, Zvonka: 31.
PAVLIČ ŠKERJANC, Katja: 32.
PEČJAK, Sonja: 33, 34.
PERKINS, David: 35.
PERKINS, David N.: 36.
POLAK, Alenka: 37, 38.
POTISK, Martina: 39.
Požarnik Marentič, Barica glej Marentič Požarnik, Barica
PREMK, Saša: 40, 41, 42, 43, 44.
PRGIČ, Jani: 45.
PURGAJ, Tjaša: 46.
REICHENBERG, Mitja: 47.
RUPAR, Brigita: 48, 49.
RUTAR, Dušan: 50.
RUTAR ILC, Zora: 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57.
SAMBOLIČ BEGANOVIČ, Amela: 10.
SIMONIČ, Tone: 58.
SIMMONS, Rebecca: 36.
STONE WISKE, Martha: 59.
Sušjan Flis, Jožica glej Flis Sušjan, Jožica
ŠLIBAR, Zlata: 60.
ŠKARJA, Sabina: 60.
Škerjanc Pavlič, Katja glej Pavlič Škerjanc, Katja
ŠTRAKL, Štefka: 61.
ŠTRUS, Damjan: 62.
TACER, Blanka: 63.
UNGER, Chris: 36.
VESEL, Jasna: 64.
Vukman Bakračević, Karin glej Bakračević Vukman, Karin
Wiske, Martha Stone glej Stone Wiske, Martha
ZUPANČIČ, Marko: 60.
ŽELJEZNOV, Živa: 9.
ŽGUR, Bogdana: 65.
ŽUMAN, Nina: 66.

Saša Premk

Branko Slivar

NA POTI K DOBREMU POČUTJU

Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik



2013, ISBN 978-961-03-0048-9, 120 strani, 19,70 €

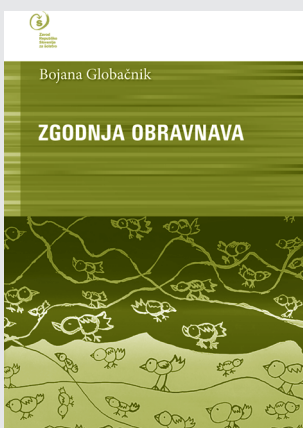
Strokovna monografija z različnih vidikov (strokovnih spoznanj, osebnostnih in sistemskih dejavnikov) osvetljuje poklicni stres pri učiteljih. Učitelji bodo lahko ob prebiranju bolje razumeli dejavnike tveganja za stres in načine učinkovitega spoprijemanja z njim. Strokovna spoznanja o poklicnem stresu pri učiteljih so smiselno podprta z rezultati tujih in domačih raziskav, ki dajejo vpogled ne le v poklicni stres učiteljev, temveč tudi v kompleksnost njihovega dela, ki od njih zahteva celo vrsto kompetenc, ter v prepletenost poklica učitelja z učiteljem kot človekom. Delo pojasnjuje osebnostne dejavnike, ki vplivajo na doživljanje stresa in spoprijemanje z njim, zato lahko učiteljem služijo kot vodilo k želenim spremembam in dobremu počutju.

Vsebina knjige je pomembna tudi za ravnatelje in vse, ki imajo v rokah vzvode odločanja v šolskem sistemu, saj jasno in strokovno argumentirano pojasnjuje njihov vpliv na kakovostno in strokovno delo učiteljev – ob tem pa tudi na zmanjševanje ali stopnjevanje poklicnega stresa.

Presežna vrednost pričujočega besedila za ravnatelje in učitelje je v tem, da kot večina knjig in priročnikov na slovenskem tržišču stresa ne obravnava le kot splošen pojav, temveč strokovno poglobljeno in z zadnjimi raziskavami podprto osvetljuje prav področje poklicnega stresa pri učiteljih, hkrati pa nakazuje »pot k dobremu počutju«. Delo je nadgrajeno s predlogi pristopov k zmanjševanju poklicnega stresa in vzpostavljanju dobrega počutja.

Bojana Globačnik

ZGODNJA OBRAVNAVA



2013, ISBN 978-961-03-0060-1, 100 strani, 8,50 €

Avtorica knjige v Uvodni misli h knjigi zapiše, da jo je k izdaji publikacije prepričalo spoznanje, da vse evropske države in okviru sprememb na področju izobraževanja največ pozornosti namenjajo najmlajšim otrokom s posebnimi potrebami. Dejstvo je, da sta pravočasna obravnava v predšolskem obdobju in inkluzivna naravnost v vrtcu temeljna pogoja za širši dostop do izobraževanja in optimalni razvoj sposobnosti vseh ranljivih skupin predšolskih otrok. Najmlajši otroci potrebujejo posebej usposobljene strokovne delavce, ki imajo razvite ustrezne vrednote, stališča, veščine, znanja in razumevanje.

Knjiga Zgodnja obravnava tako ponuja osnovne opredelitve pojma zgodnje obravnave in sorodnih pojmov – od njenega razvoja, konceptov in pravnih podlag, pa vse do ekonomskega in kulturnega vidika tega programa. Ponuja pregled rešitev v nekaterih državah in poskuša podati smernice za razvoj tega področja v prihodnosti v Sloveniji.

Namenjena je vsem, ki se pri svojem delu srečujejo s problematiko zgodnje obravnave. Ponuja obilo informacij o samem programu, o možnih načinih izvajanja, pa tudi o njegovi koristnosti.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLIV

2013

1



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2