

P E D A G O Š K A
OBZORJA

3-4

D I D A C T I C A S L O V E N I C A

Letnik 12

1997

Številka 3-4

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Mag. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijević
- Dr. Amand Papotnik
- Mag. Majda Plestenjak
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Mag. Darja Skribe Dimec
- Dr. Veljko Troha
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3/II, p.p. 124

Izhajanje revije sofinancirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo R Slovenije in
Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije

Po mnenju Ministrstva za informiranje šteje publikacija med proizvode, za katere se plačuje davek od
prometa proizvodov po stopnji 5%.
Tisk: Tiskarna Planprint, Ljubljana

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1997

LETNIK XII

ŠTEVILKA 3-4

VSEBINA

Mag. Vida Medved Udovič	103	PRAVLJICA V ŠOLSKI PRAKSI
Dr. Tatjana Ferjan	125	HEVRISTIČNO UČENJE
Mag. Dragan Potočnik	130	VZGOJA IN POUK ZGODOVINE
Dr. Janja Črčinovič Rozman	134	KAKO PRENOVITI GLASBENI POUK?
Mag. Samo Fošnarič	140	ANALIZA DELOVNEGA PROCESA PRI PRAKTIČNEM POUKU S Poudarkom NA PROJEKTNi NALOGI
Mateja Horvat	149	IGRA KOT METODA DELA V OSNOVNI ŠOLI
Dr. Ivan Ferbezer	156	MODEL VREDNOTENJA UČNIH PROGRAMOV ZA NADARJENE UČENCE
Dr. Jana Bezenšek	164	STRES KOT POSLEDICA DRUŽBENIH SPREMEMB IN NJEGOV VPLIV NA DRUŽINO
Jadranka Mihalič, Cvetka Skok	170	STRESOGENI DEJAVNIKI UČITELJEVEGA DELA
Dr. Alojzija Židan	179	DIDAKTIČNI VZOREC OBRAVNAVE DRUŽBOSLOVNE VSEBINE "POKLIC - PRIDOB�JENI DRUŽBENI POLOŽAJ"
David Ipavec	183	MALČKOVA SPOLNOST
Katica Avguštin	190	USPEŠNE OBLIKE SODELOVANJA S STARŠI
Mag. Andrea Zikulnig, mag. Zorka Loiskandl Weiss	197	PROJEKT "ČLOVEŠKI LIKI" - MENSCHENBILDER

Pravljica v šolski praksi

CONTENTS

Vida Medved Udovič, MA	103	FAIRY-TALE IN SCHOOL PRACTICE
Tatjana Ferjan, PhD	125	HEURISTIC LEARNING
Dragan Potočnik, MA	130	HISTORY EDUCATION
Janja Črčinovič Rozman, PhD	134	HOW TO RESTRUCTURE MUSIC EDUCATION
Samo Fošnarič, MA	140	ANALYSING THE WORK PROCESS IN PRACTICAL WORK LESSONS, WITH THE FOCUS ON PROJECT WORK
Mateja Horvat	149	PLAY AS ONE OF THE WORK METHODS IN THE NEW PRIMARY SCHOOL
Ivan Ferbezer, PhD	156	EVALUATION MODEL OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR GIFTED CHILDREN
Jana Bezenšek, PhD	164	STRESS AS THE RESULT OF SOCIAL CHANGES AND ITS INFLUENCE ON THE FAMILY
Jadranka Mihalič, Cvetka Skok	170	STRESS FACTORS IN TEACHER'S WORK
Alojzija Židan, PhD	179	DIDACTIC EXAMPLE OF TREATING THE SOCIAL SUBJECT CONTENT "PROFESSION - ACQUIRED SOCIAL STATUS"
David Ipavec	183	TODDLER'S SEXUALITY
Katica Avguštin	190	SUCCESSFUL COOPERATION WITH PARENTS
Andrea Zikulnig, MA, Zorka Loiskandl Weiss, MA	197	"HUMAN FORMS" PROJECT - MENSCHENBILDER

Izvirni znanstveni članek

UDK 398:372.882

DESKRIPTORI: pravljica, recepcija, Proppove funkcije, komunikacijski model poučevanja, bralne zmožnosti, učenčeva ustvarjalnost

POVZETEK - V prispevku je nakazana možnost, kako v poučevalni praksi ob pravljici lahko razvijamo otrokove bralne zmožnosti, tako da bo otrok kot recipient ne le poslušalec/bralac pravljič, pač pa tudi njen (po)ustvarjalec. Pri tem so upoštevane nekatere literarnoteoretske opredelitve domačih in tujih avtorjev ter komunikacijski model poučevanja književnosti.

Najprej smo povzeli nekatere literarnoteoretske opredelitve pravljice, ki so prisotne v zavesti slovenskega učitelja, saj so povzete po splošno znanih literarnoteoretičnih priročnikih (Trdina, Kmecl, Kos). Upoštevani pa so še nekateri teoretični pogledi A. Goljevšček in M. Stanonik, ki vključujejo nekatera novejša spoznanja o tem žanru slovstvene folklore. Ugotovili smo, da je v šolsko prakso moč uvesti tudi nekatera doganja ruskega strukturalista V. Proppa, zato je s pomočjo njegove opredelitve (funkcije delujočih oseb) pravljичnih junakov razčlenjenih nekaj slovenskih ljudskih pravljič (Pastirček in čarovnikova hči, O čudodelnem povodcu, Železni prstan).

Original scientific paper

UDC 398:372.882

DESCRIPTORS: fairy-tale, reception, Propp's functions, communication teaching model, reading competence, pupil's creativity

ABSTRACT - The article indicates the possibilities of developing child's reading competence through fairy-tales so that the child recipient is not only a listener/reader of the fairy-tales but also their (re)creator. Certain literary-theoretical definitions of Slovene and foreign authors as well as the communication model of teaching literature are considered.

First the literary-theoretical definitions of the fairy-tale present in the Slovene teacher's conscience are reviewed. They can all be found in the generally known literary theory handbooks (Trdina, Kmecl, Kos). Further theoretical aspects by A. Goljevšček and M. Stanonik, which include updated knowledge on this genre of verbal folklore, are presented. It was established that our school practice can be enriched by the views of the Russian structuralist V. Propp, which has resulted in the analysis of a few Slovene fairy-tales (Shepherd and the Wizard's Daughter, Miracle Reigns, Iron Ring), where the use of his definition (function of acting persons) of fairy-tale characters had been applied.

S pravljico otrok vstopi v šolo, zato je za učitelje nižjih razredov osnovne šole izjemno pomembno, ne le, da so pripovedovalci pravljič, pač pa tudi, da poznajo temeljno literarnoteoretsko opredelitev te pripovednoprozne literarne vrste. Pregledali bomo nekatere pretežno v slovenski literaturi opredeljene značilnosti pravljič, ki so pri prenašanju le-teh v šolo za učitelje obvezujoče.

V terminih, s katerimi različni narodi poimenujejo pravljico, je prisotno pripovedovanje. Tako cka3ka - skazka (rusko), ka3ka - kazka (ukrajinsko in belorusko) izhajata iz besede pripovedovanje, enako velja za poljsko bajka. Slovaško rozprávka je izpeljana iz rozprávati, slovensko pravljica pa iz praviti. Tudi francosko conte, angleško tale, nemško Maerchen so povezani z glagolom pripovedovati. Razen po

pripovedovanju se ljudska pripoved, posebej pravljica, odlikuje z ustaljeno kompozicijo, strukturo, ustaljeno poetiko nasploh; v ospredju pa je njena estetska funkcija (Propp 1982: 319).

S. Trdina (*Besedna umetnost*, 1961) opredeljuje pravljico kot pripoved, ki je zgrajena izključno na fantaziji. "Življenje presoja otroško naivno, naravnih zakonov ne upošteva in vse pooseblja. Ima svoje stalne značilnosti" (1961: 186).

Trdinova navaja enajst stalnih pravljičnih značilnosti:

- Kraj in čas sta nedoločena.
- Pravljice začenjajo pisatelji skoraj vedno z istimi ali podobnimi besedami.
- Osebe so nedoločene.
- Ljubi nasprotja.
- Ljubi ponavljanja posameznih besed ali celih stavkov.
- Pogostna so ljudska števila.
- Nastopajo razni pravljični predmeti.
- Nastopajo pravljična bitja.
- Priroda je vsemogočna.
- Junaki so do neke mere tipizirani.
- Konci so večkrat isti ali podobni (Trdina: 1961, 186-187).

Poudarja, da "imajo pravljice globok vzgojni pomen in so v prvi vrsti namenjene otrokom, da si ob izrisano lepih značajih ustvarijo svoje vzore in ob moralno izpeljanih dogodkih uravnavajo svoje нравno življenje. Njihova logika je sicer zgrajena na neverjetnih postavkah, toda je do zadnje potankosti strogo izpeljana" (Trdina: 1961, 187).

Podobno je opredeljena pravljica tudi v *Mali literarni teoriji* (1976) M. Kmecla, kjer je pravljica pojmovana tudi kot etološka vrsta, saj ta "v glavnem temelji predvsem na posebni, naivni oceni sveta, ne pojavlja se le kot pripoved, torej knjiž. vrstno, marveč tudi kot igra (Golia, Triglavsko bajka), opera (Mozart, Čarobna piščal), slika itd." (Kmecl 1976: 185).

J. Kos v *Očrtu literarne teorije* (1983) primerja pravljico s pripovedko in pravi, da so posebnost pravljice "neverjetnost, čudežnost, nestvarnost likov in dogodkov, vendar pomešani s stvarnostjo, ki je verjetna, to pa tako, da oboje ni lokalizirano v konkreten zgodovinski čas in prostor" (Kos 1983: 180). Naglaša še, da je razlika med pripovedkami, bajkami in pravljicami "pretežno motivna, ne pa strukturno-formalna".

A. Goljevšček v svojem delu *Pravljice*, kaj ste (1991) pa kritično presoja pomanjkanje teoretsko naravnane raziskovanja slovstvene folkore pri nas. Na nekaterih najbolj reprezentativnih primerih iz zgodovine slovenskega slovstva skuša razbrati, kaj misli o pravljicah pri nas "splošna kulturna zavest". Tako vzame pod drobnogled

Pregled slovenskega slovstva (J. Kos), *Obraze in dela slovenskega slovstva* (A. Slodnjak) in *Zgodovino slovenskega slovstva* (J. Pogačnik)¹.

Goljevščkova opredeli značilnosti tistih žanrov slovstvene folkore, ki jih s pravljicami najbolj pogosto zamenjujemo, to so značilnosti pripovedk in burk. Za pravljice pravi, da imajo svoje posebnosti, med katerimi morda najbolj izstopa njihova svobodnost. Pravljica ni zadolžena stvarnosti kot pripovedka, ni odvisna od predloge, ki bi jo razjedala in ironizirala, kakor burka. Od povsod lahko jemlje, a sposojeno bo zmeraj prilagodila svojim zakonom².

O etičnih razsežnostih pravljice razglablja A. Jolles ter pravi, da "čeprav osebe v pravljicah ne ustvarjajo vtisa prave npravnosti, ne moremo zanikati, da ne nudijo zadovoljstva, da se v njih vse dogaja tako, kot bi se po našem prepričanju moralo dogajati. In pričakovanje, kako naj bi se dogajanje odvijalo, je merodajno za pravljično obliko. Pravljica je sicer moralna, vendar ne v filozofskem smislu" (Jolles 1978: 169). O vrednostnem sistemu pravljič, razmišljata tudi J. Pogačnik in M.

¹ Temeljni očitke vsem trem avtorjem je, da pravljice ne opredelijo dovolj natančno. Tako je pri Kosu izvirnost pravljice nekakšno vrednostno merilo, ki pa potem ni dovolj pojasnjeno. Slodnjak med pravljice šteje tudi živalske zgodbe, smešnice in burke, kar ustvarja zmedo, da zamenjujemo pravljice s pripovedkami, pripovedke z bajkami in burkami. Tudi Pogačnikova Zgodovina slovenskega slovstva zamegljuje opredelitev pravljice. Ljudsko slovstvo deli po smereh in motivih in tako loči šest skupin: mitološko, legendarno, pravljično, zgodovinsko, skupino o medčloveških (družbenih) pojavnostih življenja ter o odnosu do narave, pokrajine ali predmetov. Pravljično skupino opredeljuje kot "igro-svobodne fantastike". Za primer pravljič Pogačnik navaja pravljico o Zlatorogu, ki pa ohranja močne elemente mita, in pravljico Mojca Pokrajculja (verizna pravljica), njen cilj je igra in zabava. Tudi slogovna opredelitev ljudskega slovstva je problematična. Tako na primer J. Kos ovrednoti slog ljudskega slovstva kot nedogran, nesorazmeren, oblikovno površen in fragmentaren, kompozicija se mu zdi nedodelana in nepopolna, izgublja se v nepomembnih podrobnostih, pri osrednjih dogodkih površna itn. Pogačnik pa ocenjuje slog ljudskega slovstva drugače in sicer trdi, da čim starejša je ljudska stvaritev, večja je njena estetska dognanost, saj naj bi se v narodu zadržalo le tisto, kar je bilo pomembno. Seveda pa te trditve temeljijo "na žal nedokazani podmeni o popolnem praznirniku, skritem nekje v sivi preteklosti, ki naj bi deloval kot merilo vrednosti" (Goljevšček).

² "Pravljica suvereno ignorira individualnost (njeni junaki ponavadi nimajo niti lastnih imen), prostor (zanjo je pomemben le shematični prostor akcije, konkretni prostor je zanemarljiv), čas (tristo let mine kot en dan), njegovo minevanje (Trnuljčica se zbudi iz stoletnega spanja prav tako sveža in mlada, kot je bila). Pravljični junaki se nenehno srečujejo s čudežnim in demonskim, vendar ju jemljejo samoumevno, brez presenečenja ali strahu; onostransko brez napetosti stoji poleg tostranskosti in izgine takoj, ko je svojo vlogo opravilo. V pravljičnem svetu človek zmeraj zmaga nad demonskim, tam se vse ujema, vse je na pravem mestu in ob pravem času. Cena za to lahko to suverenost je razresničenje: pravljični liki so površinske, enodimenzionalne figure brez telesa, brez duše, brez družine in okolja, brez odnosov do soljudi do preteklosti in prihodnosti itn., a prav zato sposobne, da se srečajo z vsem, se povežejo z vsem. Vse, kar je notranjega, je projicirano na isto, jasno osvetljeno površino, kar ne služi dogajanju, je potisnjeno v temo, neobstoje. Tudi na koncu ne ostane nič nedoločenega, skrivnostnega, negotovega. Ko je pravljica svojega izoliranega junaka ali junakinjo privedla do zveze z drugim, je ne zanima več; vrote se je odvil do kraja" (Goljevšček 1991: 43-44).

Matičetov. Pogačnik pravi, da je v pravljici "izražena sublimna, čista in popolna vizija idealnega življenja. Etična kategorija, ki ji je podrejena pravljica tematika, je krepost in čast. Moralna tenkočutnost dosledno nagraduje dobroto in kaznuje hudobijo. Po tem prvotnem razločevalnem vzgibu je mogoče spoznati temeljni etični kodeks in ugotoviti celotni svet življenjskih vrednot" (Goljevšček 1991: 47).

M. Matičetov pa svojo sodbo utemeljuje takole: "Jedro pravljic je izrazito človeška in zato mednarodna dobrina. Menda ni motiva, ki bi ne bil razširjen daleč po svetu. Če kje, potem je to v prvi vrsti na področju pravljic, da si celo narodi dežel, ki so med sabo sprte, podajajo roko in dvigajo svoj glas v obsodbo krivice in povzdigo pravice. Izdajstvo, ropanje, krvoločnost, pohlep, zavist in druge grdobje v pravljici dosledno doleti ostra, neusmiljena kazen, medtem ko je za zvestobo, junaštvo, skromnost, darežljivost in druge dobre lastnosti redno pripravljena nagrada.

Ko so junaki pravljice v najhujši stiski, ko so sile zla že tik pred zmago, priskočijo dobrim, a slabotnim na pomoč hvaležne živali, dobri zajčki, mesec, sonce, vetrovi, z drugimi besedami živa in mrtva narava, ki ne more mirno prenašati, da bi se šopirila krivica" (Goljevšček 1991: 47-48).

A. Jolles meni, da pravljica najostreje nasprotuje vsemu, kar smo navajeni opazovati v realnem svetu. Svet naivne (v smislu Schillerjevega pojma naivno pesništvo) nenravnosti, "stvarni" svet, ki je zanikan, imenuje tragični, pri tem pa ne misli na estetsko sodbo, pač pa na kategorično in apodiktično sodbo, torej sodbo s čustvenim predznakom. Pri tem gre za tragičnost, ki se hkrati vzpostavlja in ukinja. Odpovedi, zapostavljanja, grehi, krivice, samovolja so v pravljici samo zato, da bi bili odstranjeni oz., da bi se razrešili s pomočjo naivne nravnosti (Jolles 1978: 171-172).

A. Jolles primerja pravljico z legendo. Tako kot je pri legendi čudež edina možna potrditev vrline, ki se uresniči, je pri pravljici čarobnost tista, s pomočjo katere je presežena nemoralnost v vsakdanjem življenju. Legendo dojamemo zaradi čudeža, pravljico pa zaradi njene čarobnosti. V legendi so jezikovne kretnje (vzgibi) določene z vrlino in čudežem, v pravljici pa s tragičnostjo in pravičnostjo v smislu naivne nravnosti.

Toda: nastopi tudi v pravljici kak predmet, ki izžareva moč njene oblike? Verjetno so to predmeti, ki jih pravljica jemlje iz realnosti in jih predela po zakonih čudodelnosti¹.

¹ Na primer v Perraultovi pravljici Cendrillon - največja buča na vrtu ni buča, ampak kočija, miši iz mišnice niso miši, ampak konji, v orehovi lupini pa je prekrasna obleka. V teh primerih sicer ne gre za jezikovne kretnje, pač pa za predmete, ki so zaradi naivne nravnosti na poseben način postali čudodelni (Jolles 1978: 174).

Uveljavitev metode strukturalne analize v jezikovni in etnološki vedi je vplivala tudi na raziskovanje v književni vedi. Tako je Vladimir Propp¹ opisal poetske postopke v pravljici in pojasnil njene žanrske specifičnosti ter zgodovinsko razlago njene enoličnosti. Dokazal je, da specifičnost pravljice ni v motivih (mnoge podobne motive pravljic najdemo lahko tudi pri drugih žanrih), pač pa v določenih strukturalnih enotah, okrog katerih se zbirajo motivi. Njegovo temeljno delo Morfologija pravljice (Morfologija skazki, Moskva 1928, 2. izd. 1969) je "obrazec eksaktnega opisovanja nekega žanra". Propp se je pri tem naslonil na ruske formaliste, na dela Šklovskega o sižeju² romana in pripovedi in tudi na morfološka raziskovanja v botaniki. O pomenu teh raziskovanj je govoril že Goethe, ki ga Propp citira v svoji knjigi.

"Morfologija", kot jo razume Propp, je predhodnica raziskovanja geneze ali evolucije nekega dela. Kot osnovni princip svoje klasifikacije je izbral "konstrukcijo" ali strukturo in tako izločil pravljice kot posebno skupino ljudske pripovedi. Propp opisuje samo "konstrukcijo", ki ne vključuje stila, tj. izbora jezikovnih sredstev. Za razliko od "konstrukcije" stil v pravljici ni konstanten in je odvisen od pripovedovalca pravljic. Propp raziskuje v pravljici njene konstantne elemente. Ti so funkcije delujočih oseb. Drugi elementi konstrukcije so: začetna situacija (neka okoliščina, v kateri se začne dejanje), pomožni elementi, ki služijo za zvezo med "funkcijami", motivacija (vzroki ali cilji delovanja oseb) in značilnosti (atributi) delujočih oseb.

Najtrdnější element v pravljici so funkcije, obratno pa velja za motivacijo. Pod funkcijo Propp razume dejanja, postopke oseb, kot so prepoved, kršenje prepovedi, boj ali poroka, ki tvorijo "tok dogajanja". Funkcije so pri Proppu tudi "morfološki pomeni navedenih dejanj". Število funkcij je omejeno, Propp jih navaja enaintrideset. Nosilci funkcij se spreminjajo. Vrstni red funkcij v pravljici je zelo omejen. Vse pravljice so glede na konstrukcijo "istega tipa", vse so variante enega sižeja in zato jih lahko primerjamo (komparativno- tipološko preučevanje). V genetičnem

¹ Vladimir Jakovljevič Propp (1895-1970) je doštudiral 1918. leta na Zgodovinsko-filološki fakulteti Univerze v Petrogradu in se zaposlil kot učitelj nemškega jezika. V dvajsetih letih je sodeloval v mnogih znanstvenih ustanovah v Leningradu (Komisija za ljudske pripovedi ruskega geografskega društva, Inštitut za zgodovino umetnosti, Inštitut za kulturo govora itd.), pisal referate in objavljati prve članke. Morfologija pravljice je izšla 1928, l. 1932 pa se je zaposlil na Univerzi v Leningradu, kjer je bil profesor od l. 1938. Pravljici je posvečena tudi njegova druga knjiga: Zgodovinske korenine pravljice (1946). Razen tega je objavil še: Ruski junaški ep (1955, 2. izd. 1958) in Ruski kmečki agrarni prazniki (1963), po smrti pa sta izšli še zbirka krajših del z naslovom Foklora in stvarnost (1976) in nedokončana knjiga Problem komičnega in smeja (1976) (povzeto po V. Propp 1978: 314).

² Siže (fr. snov, predmet) - v franc. lit. vedi termin za "snov". Pri formalistih v sodobni knjiž. vedi enkratna knjiž. organizacija snovi (najpogostejše glede na t.i. temporalno, časovno/dogajalno zgradbo). V nasprotju z zgodbo/fabulo, ki predstavlja naravno časovno razporejen povzetek dogajanj, upošteva siže, razporejenost snovi glede na lit. učinke (Kmecl 1976: 225).

smislu je pravljica najbolj povezana z religioznimi formami. Obstajata neposredna odvisnost pravljice od obreda in vzporedna sorodnost med pravljico in legendo, seveda pa je Propp uvidel, da ni možno vedno potrditi genetične zveze med obema (povzeto po: Medvedov: 1976). Ko Propp omenja raziskovalce pravljič, posebej opozori na nekatere pomembne znanstvenike v dvajsetem stoletju, ki so v svojih raziskavah pravljice opredelili njeno svojskost. Tako je W. Wundt v svojem znanem delu Psihologija naroda (1960) predlagal naslednjo delitev pravljič:

- Mitološke zgodbe - basni (Mytologische Fabelmaerchen).
- Čiste pravljice (Reine Zaubermaerchen).
- Biološke zgodbe in basni (Biologische Maerchen und Fabeln).
- Čiste basni o živalih (Reine Fierfabeln).
- Zgodbe "o poreklu" (Abstammungsmaerchen).
- Šaljive zgodbe in basni (Scherzmaerchen und Scherzfabeln).
- Moralne basni (Moralische Fabeln) (Propp 1982: 12).

Ob tej delitvi Propp izraža pomisleke, saj se med sedmimi kategorijami basen ponovi kar petkrat. Tudi termin "šaljiva" zgodba je nesprejemljiv, ker se ista zgodba lahko razlaga herojsko ali komično. L. 1924 pa je profesor R.M. Volkov iz Odeze v svojem delu o pravljici dokazal, da ima domišljjska pravljica petnajst sižejev: junak-tepček, trije bratje, junak v boju z zmajem, iskanje zaročencev, lastnik amuleta, lastnik čudežnega predmeta, nezvesta žena itd. Propp pripominja, da ni dovolj pojasnjeno, po kakšni metodologiji so nastali sižej in tudi princip takšne razdelitve ni razviden. Zato je težko reči, da gre za pravo znanstveno klasifikacijo, saj jo je težko primerjati npr. s klasifikacijo rastlin in živali, ki je nastala na osnovi natančnega in dolgotrajnega preučevanja gradiva. A. Aarne (1911), utemeljitelj finske šole (zavzemala se je za raziskavo zgodovine vsakega pravljničnega tipa), je v svojem katalogu pravljič uporabil princip sižej, ki ga je imenoval tip in ga tudi oštevilčil.

Finska šola je naglašala, da je treba vse možne različice določenega tipa pravljice geografsko in kronološko (kjer je mogoče) urediti ter jih med seboj primerjati. S takšno metodo (geografsko-historično) bi prišli do odkritja izvirnega arhetipa (praoblike), iz katerega izhajajo vse pravljčne različice. Seveda pa finški šoli ni uspelo rekonstruirati arhetipa, kot si je zastavila, pač pa je izoblikovala register pravljič, ki ima predvsem praktično vrednost. Na osnovi tega registra, ki ga je dopolnil Stith Thompson, je nastala vrsta nacionalnih in regionalnih registrov, ki upoštevajo pravljčno tradicijo evropskih in drugih dežel po svetu. Pravljice po A. Aarneju zajemajo naslednje kategorije: nadnaravnega nasprotnika, nadnaravnega moža (ženo), nadnaravni predmet, nadnaravno moč ali razum, drugi nadnaravni motivi (Propp 1982: 18).

Proppovi pomisleki ob tej klasifikaciji so na primer pri pravljicah, kjer nadnaravno nalogo rešuje nadnaravni pomočnik, saj se v tem primeru kategoriji prepletata. Kljub vsemu je bila Aarnova klasifikacija eden izmed prvih pomembnejših

stopen pri preučevanju pravljič v dvajsetem stoletju. Preučevanje strukture pravljice, trdi Propp, je nujen predpogoj za njeno zgodovinsko raziskovanje. Takšne pogoje omogoča odkrivanje zakonitosti strukture, ne pa zunanji katalog formalnih postopkov, ki je značilen za umetniško oblikovanje pravljič. Proppovo raziskovanje pravljič se ukvarja le s pravljičami v pravem ali ožjem pomenu besede. Za pravljico je po Proppu tipična in stalna lastnost (njena) kompozicijska struktura, od katere sta odvisna tudi povezava in razporeditev motivov v nekem sižeu. Konstantni elementi pravljič so, kot je že omenjeno, funkcije delujočih oseb, katerih število je omejeno, njihov vrstni red pa je zmeraj isti. Funkcija je ravnanje nastopajoče osebe, gledano s stališča njegovega pomena za razvoj dogajanja. Pripomniti moramo, da zaporedje funkcij, ki je vedno enako, velja le za ljudsko pravljico in tako ni posebnost pravljice kot vrste. Umetno oblikovane pravljice niso podrejene tej zakonitosti. Vse pravljice so po zgradbi enotipske (Propp 1982: 29-30). Konstante v pravljici pa dobimo, če odgovorimo na vprašanje, kaj pravljčna oseba dela, medtem ko so odgovori na vprašanja, kdo dela in kako dela, spreminjajoči.

Pomemben morfološki element v pravljici je začetna situacija, kjer so običajno uvedeni družinski člani ali pa zvemo za ime pravljčne osebe oziroma kakšen je njen položaj. Morfološko osnovo pravljice predstavlja enaintrideset temeljnih funkcij, ki z logično doslednostjo sledijo druga drugi, ne da bi se izključevale, saj vse pripadajo isti zaprti obliki. Veliko število funkcij je razvrščenih po parih (prepoved - kršitev, poizvedovanje - izdaja, raziskava - ovadba, boj - zmaga, preganjanje - reševanje). Druge funkcije so razporejene po skupinah. Zaplet v pravljici sooblikujejo na primer poškodba (prekršek), posredovanje, junakova odločitev, da se zoperstavi, in njegov odhod; nekatere funkcije pa nimajo para (odhod/ločitev, kaznovanje, poroka...).

Kot prvo v nizu funkcij Propp navaja odhod (ločitev) junaka od doma (npr. na dolgo pot, v tujino, s trebuhom za kruhom, v gozd, v vojno, na sprehod, po jagode, na ribolov). Tudi v slovenski ljudski pravljici junaki odhajajo od doma (prva funkcija).

"Živel je nekoč deček - pastirček, ki je imel zelo siromašne starše. Sam si ni mogel veliko prislužiti pa sklene, da gre po svetu za kruhom in srečo. Napravi se, se poslovil od očeta in gre z doma" (Pastirček).

"V bajti na kraju vasi je živela nekoč siromašna žena, ki je imela sina edinca. S težkim delom je mati preživljala sebe in otroka. Ko je sin dorastel v dečka, je spoznal, kako težko jima je življenje. Odločil se je zato, da ne bo v breme siroti materi, in je sklenil, da si poišče kruha pri drugih ljudeh.

Stopi v službo in ko zasluži tri krajcerje, se ga poloti želja, da bi šel po svetu za kruhom in za srečo. Poslovi se od matere, vzame s sabo tri krajcerje in se odpravi na pot" (Železni prstan).

“Pri neki hiši so imeli mnogo otrok. Ker sta jih oče in mati težko preživljala, sta rekla starejšemu sinu, naj gre služiti za pastirja ali hlapca.

Najstarejši obleče rjavo pastirsko suknjico, dene torbico čez ramo, vzame palico v roko in gre po svetu. Ko pride že daleč od doma, zagleda na prijaznem gričku ličen gradič” (O čudodelnem povodcu).

Odhod v svet tako sproža sam potek vznemirljivega pravljичnega dogajanja, saj se junaki podajajo na pot v negotovosti, brez vnaprej predvidenega načrta. V navedenih primerih so odšli od doma sinovi revnih staršev, da bi si poiskali v svetu “kruha in sreče”. Junaki omenjenih pravljic pa ne odpotujejo samo na začetku pravljic: tako deček v *Pastirčku* najprej potuje po cesti, stezi in poti do globokega gozda, tu mu dobri puščavnik pokaže pot v svet, kjer ga čakajo različne preizkušnje (dvanajsta funkcija). Tudi deček v *Železnem prstanu* najprej odpotuje v svet in obogati s pomočjo čudežnih predmetov (trinajsta funkcija), se vrne domov in nato ponovno zapusti dom (enajsta funkcija), da si poišče nevesto. Starejši sin v pravljici *O čudodelnem povodcu* pa drugič odpotuje na vojno in se kot neznanec vrne k svoji nevesti (triindvajseta funkcija). Preizkušnja (dvanajsta funkcija) je v čudežnih pravljicah eden izmed najbolj priljubljenih elementov. Pravljичne naloge (petindvajseta funkcija) pa so pogosto povezane z nadnaravnimi sposobnostmi, ki niso dane običajnemu človeku, zato je cilj preizkušnje, da ugotovimo, če pravljичni junak poseduje magično moč (v obliki magičnega/čarobnega pomočnika: osebe, živali, predmeta...).

Dar čarobnega sredstva (štirinajsta funkcija) razpleta tudi dogajanje v vseh treh slovenskih ljudskih pravljicah. Tako je v *Pastirčku* puščavnik darovalec čarobne piščalke, ki ima moč, da jo poslušajo živali, in čudodelne vode, ki ozdravi vsako bolezen. Za svojo dobroto je bil bogato poplačan deček v *Železnem prstanu*, saj mu je za nagrado kača poklonila železni prstan, ki je dečku izpolnjeval vse želje. Deček v pravljici *O čudodelnem povodcu* po nasvetu najmlajše graščakinjine hčerke zahteva povodec, s katerim je lahko naredil, karkoli si je zaželel. Tako so vse tri pravljичne osebe lahko izpolnile naloge, ki bi jih bilo nemogoče opraviti le s človeškimi močmi: deček v *Pastirčku* s čudodelno vodo ozdravi slepo miško, hromo čebelico in bolno vrano, s čarobno piščalko pa vedno znova privabi zgubljene ovce k čredi. Mladenič v *Železnem prstanu* s pomočjo podarjenega železnega prstana izpolni tri zahtevne naloge, ki mu jih je zastavil kralj kot pogoj za poroko z njegovo hčerko: na kraljevi vrt postavi najlepšo in največjo smreko iz gozda, zgradi palačo iz samega stekla, izpelje široko cesto od svoje palače do kraljevega gradu, ob kateri rastejo raznovrstna najlepša drevesa, na katerih prepevajo različne ptice. V *Čudodelnem povodcu* pa si mladenič s pomočjo čarobnega povodca pričara konja, kot so ga imeli vitezi. Funkcija pomočnika je v pravljici njena stalnica in se praviloma ponavlja kot nekakšen zakon. Pomočniki so večkrat skrivnostni in se nenadoma pojavljajo in izginjajo (gozdni puščavnik v *Pastirčku*), velikokrat so pomočniki tudi živali, ki se oddolžijo junaku v stiski zaradi njegove dobrotljivosti (miška s svojimi sestrami omlati vse kraljevo žito, čebelica z rojem svojih tovarišic sezida grad iz

samega voska, jata vranov na perutih odnese mladeniča na kraljično okno v *Pastirčku*; kljunač, zajec in divja raca pokažejo kraje/mesta - za plotom, v grmovju, v tolmunu, kamor je vsako noč izginila kobilica, ki jo je pasel mladenič v pravljici *O čudodelnem povodcu*; tudi pes, mačka in kača ter posredno miška in zlata riba v *Železnem prstanu* pomagajo pravljичnemu junaku do njegove sreče). Nasprotje pomočniku v pravljici je nasprotnik, ki ga mora na poti k svojemu cilju junak premagati (šestnajsta in osemnajsta funkcija). V *Pastirčku* so junakovi nasprotniki kraljevi služabniki, ker jim zaradi kraljeve naklonjenosti junak (mlad pastir) ni pogodu. Skrivoma in z zvijačo ga trikrat skušajo pred kraljem očrniti, vendar jih s svojimi pomočniki mladenič vedno znova prelišči.

Sorodniki najmlajše grajske hčere pa so nasprotniki pravljичnega junaka (O čudodelnem povodcu), saj si ga ne želijo za moža najmlajše hčere, zato ga pošljejo s starim odsluženim konjem v boj, misleč, da se ne bo vrnil. Kljub vsemu se junak vrne živ. Najprej ga nihče ne spozna (triindvajseta funkcija), šele ko pokaže svilen robec, ki mu ga je dala najmlajša hči, ga prepoznajo (sedemindvajseta funkcija). Običajno je nasprotnik kaznovan (trideseta funkcija) takrat, ko v pravljичnem dogajanju ni boja ali pregona, sicer je nasprotnik pokončan med njima. V *Železnem prstanu* je nasprotnik, tj. princesa, kaznovan tako, da mora s svojim princem živeti v revni bajti, junak pa se preseli v prelepi grad onkraj morja. “Velika večina pravljic (čudežnih kar 72%) se konča z ženitvovanjem” (Goljevšček 1991: 74) (enaintrideseta funkcija). Tako je tudi v *Pastirčku* (“Potem je bila poroka.”) in v pravljici *O čudodelnem povodcu* (“Čez nekaj dni so v gradu praznovali imenitno gostijo. Slavili so poroko vseh treh grajskih hčera...” pa tudi v mnogih drugih slovenskih ljudskih pravljicah. Na svatbah so bogate gostije, kjer se veliko je in pije, začenjata se blagostanje kot nasprotje prejšnje revščine in sreča, “glavna kategorija, ki organizira pravljичno dogajanje, ni rezultat dela.”¹

Goljevščekova naglaša, da je človek v pravljicah potrošnik oz. zajedalec, saj sam ničesar ne ustvarja, le zajeda tisto, kar je obstajalo pred njim. Pravljice pa ga zaradi tega ne obsojajo, celo z užitkom prikazujejo “preigravanje nasprotnika, zvitost v iskanju lastnega dobička, prilasitev tistega, kar ni tvoje ...

Čudodelna torbica: Šel je naprej in prišel v neko gostilno. Šel je noter in si mislil: “Jaz grem noter in bom naročil jesti; nimam denarja, pa se bom vendar najedel, naj plača, kdor hoče, saj mi ne morejo nič vzeti.” (Goljevšček 1991: 75-76).

Pravljичni svet teži k stabilnosti, bogastvo se v njem ne razrašča, pač pa se premešča. Vprašanje je le, kako bogastvo in srečo razdeliti vsem, saj v pravljici gre za princip enakosti. Za pravljico je razslojevanje nesprejemljivo, ne dopušča sveta,

¹ “Delo ni nikakršna proizvodna sila, nikdar ne more ustvarjati novih vrednosti. Neprimerno uspešnejša od dela je magija: Vendar magija po svoji naravi ni samostojna, črpa lahko le iz tistega, kar že obstaja: iz neznanih, skrivnostnih rezerv sveta. Če človek pozna čarovno besedo, ime ali postopek, se mu odpre sezam, ki ga bo lahko neomejeno trošil” (Goljevšček 1991: 75).

razdeljenega na revne in bogate, zato ga uravnava po svojih pravilih, vendar vedno znotraj strukture, ki se pa ne spreminja. Francoski antropolog Claude Levi-Strauss je za pravljico izoblikoval svojo teorijo, čeprav se je sam intenzivneje ukvarjal s strukturalno analizo mita (Levi-Strauss, 1977, str. 213-233). Mit razume kot dinamično strukturo, z njeno pomočjo si človek razlaga svet in ga tako lažje obvladuje ter premaga njegova protislovja. Mit je sicer dvoumen, je historična pripoved o preteklosti, njen namen pa je, da pojasnjuje tako sedanjost kot prihodnost. Pripovedi o pripetljajih mitičnega junaka so hkrati tudi zgled, kako ravnati v sedanjosti in si glede na naša pričakovanja pripravljati prihodnost. Zato so pravljice za Levi-Straussa "nekakšni mit" in imajo tudi enako strukturo.

Predstavniki psihoanalitične šole (S. Freud in drugi) raziskujejo mit kot izraz temeljnega psihološkega položaja, ki ustvarja protislovna nagnjenja, ta so zgodovinsko izoblikovana pot k nastanku družine (Ojdipov mit...). Pravljica pa se od mita razlikuje po svojem izražanju podzvestnega, iz njega ustvarja pravljica nadomestke, ki so prekriti s tančico pravega bistva. Z drugačnega psihološkega zornega kota je raziskoval mitično tudi A. Jung. Njegova razlaga temelji na predpostavki, da simboli, ki jih posedujemo, niso razložljivi po izkustveni poti. Pravi, da so podedovani kot strukturalni element človeške duše, so kolektivno nezavedno, tj. arhetipi. Ti izrekajo skrivnostni svet, predzvestno stanje in so izven tradicije. "Arhetipski svet je v človeku večni in se spontano izraža v različnih oblikah: v sanjah, v umetniški in religiozni fantaziji, v mitih in v pravljičah. Lik potujočega mitičnega ali pravljičnega junaka, ki se bori za zaklad, je v resnici simbol za potovanje duše, ki išče svojo notranjo integriteto in mesto v stvarnosti ter se bori za izpolnitev svojih možnosti" (Goljevšček 1991: 24).

Pedagoško funkcijo pravljice raziskuje Bruno Bettelheim (Kinder brauchen Maerchen), ki trdi, da otrok svoje notranje konflikte dojema intuitivno in jih razrešuje s pomočjo domišljije, ki jo pravljice vzpodbujajo. Otroku na njemu odkriva svojo identiteto. Prepričujejo ga, naj se ne boji ovir, saj pogumnemu stojijo na poti naklonjene sile. Kljub temu, da pravljice ostro delijo svet na zlo in dobro, ki vedno zmaga, pa "svojega cilja ne izpričujejo naravnost; le oblikujejo situacijo, odločitev pa prepustijo otroku, celo odločitev, ali bo iz pravljice potegnil kakšen zaključek ali ne" (Goljevšček 1991: 29).

Šolska obravnava (interpretacija) pravljice

Bajke, pripovedke in legende so odraz ljudskega verovanja, razumevanja in razlage zgodovinskih in legendarnih oseb, prikrojene ljudski domišljiji. Pravljice pa so vzniknile iz potrebe po estetskem doživljanju, kjer prihaja do sproščene igre domišljije; celo etično, to je razmerje med dobrim in zlim, se podreja estetskemu načelu.

Pravljica je eden izmed žanrov, ki ga otrok spozna že v najnežnejšem otroštvu. Otrokov domišljijski svet pravljica pomembno sooblikuje vse do njegovega realističnega obdobja, ko se marsikateri otrok začne zanimati za neposredno izkušnjski svet.

Otrok pravljico vsrka vase. Pripovedujejo (berejo) mu jo; s svojo zakoreninjenostjo v podzvestnem in mitičnem mu pričara varen čarobni svet; odstira mu skrivnostni svet pradavnine v zanj sprejemljivi podobi. Ob branju pravljič si pridobiva bralne sposobnosti. Postopoma osvaja spoznavne, estetske in etične vrednote - sestavine umetniške strukture. Ob spoznavnih vrednotah se mu razkrivajo odnosi med njim in drugimi, med resničnimi in izmišljenimi stvarmi; ločuje razdalje v prostoru (blizu, daleč) in v času (nekoč, prej, zdaj, potem, včeraj, danes, jutri), tako vzpostavlja umske strukture (Rodari 1977: 96).

Pravljična oblika mu omogoča spoznavanje estetskih vrednot in ga uvaja v zahtevnejšo rabo jezika ter ga pripravlja na njegovo uzaveščeno rabo, ki jo zahteva določena jezikovna struktura; približuje pa mu tudi simbolični način izražanja.

Sistematično razvijanje bralnih sposobnosti v osnovni šoli je smiselno prav ob pravljičah, saj gre za žanr, ki so ga otroci prinesli s seboj. "Otrok v strukturi pravljice odkriva strukture svoje domišljije, obenem pa si jih ustvarja, ker jih potrebuje za spoznavanje in obvladovanje resničnosti" (Rodari 1977: 97).

Pravljično strukturo izrabljamo pri književnem pouku že od prvega razreda dalje. Tako si ob njej učenci izoblikujejo vse tri stopnje branja:

1. zaznavanje posameznih sestavin besedila oz. besed in stavkov;
2. razumevanje, ko bralec povezuje posamezne stavke v pripoved in si ustvarja predstave o njihovem času, kraju dogajanja, namenu in posledicah, ko dano besedno gradivo poveže v predstave o svetu, dogodkih;
3. interpretacijo, v kateri bralec smiselno poveže dogajanje z avtorjevim namenom oz. poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj in zakaj hoče avtor povedati (Grosman 1989: 62).

V petem razredu ob prebranih pravljičah pripravimo sintezo tega žanra, ki jo moramo skrbno načrtovati, tako da ob postopkih prepoznavanja, razumevanja in vrednotenja ne brišemo doživljajske odzivnosti učencev. Uvajanje učencev v besedilno stvarnost pravljice zahteva od učitelja veliko znanja in iznajdljivosti. Tako na primer v učbeniku za italijansko književnost nižjih srednjih šol (Bertocchi et al., 1988) zasledimo kot enega izmed virov pri razčlenjevanju in sintetiziranju pravljice dognanja ruskega raziskovalca Vladimirja Proppa. Menim, da so njegova dognanja do neke mere uporabna tudi v šolski praksi.

V kolikšni meri so Proppove funkcije oz. če sploh so prenosljive in primerne za raziskovanje oblike slovenske ljudske pravljice, je raziskovala A. Žele v razpravi *Poskus strukturalne obravnave slovenske prozne folklorne s poudarkom na pravljičah* (Traditiones 23, 1994). Zanesljivo je, da z njihovo pomočjo lahko skonstruiramo pravljico.

Kako torej v šolski praksi osvojiti pravljčno strukturo, ne da bi zašli v brezplodni verbalizem, ko učenci *povedo* o pravljici nekaj njenih bistvenih značilnosti, ki pa jim za razvoj bralnih sposobnosti zapletenejših žanrov prav nič ne oblikujejo uporabnega literarnega vedenja?

Meta Grosman v citiranem delu opozarja, da "...pretirano in še zlasti prezgodnje poudarjanje oblikovnih vidikov, stilističnih posebnosti in (celo) literarnozgodovinskih podatkov lahko omejuje učenčovo zanimanje in oži njegov odziv s tem, da pretvarja besedno umetnino v predmet pikolovskega seciranja in izvor neprijetnosti za učenca" (Grosman 1989: 61).

Razčlenjevanje pomenske zgradbe (pomena in smisla) pravljic Železni prstan (slovenska ljudska), Trap (F. Milčinski), Cesarjeva nova oblčila (Andersen), Laži (Milčinski)

Prav zaradi vseh navedenih razlogov moramo sistematično razvijanje književnih sposobnosti usmerjati glede na spoznavno in doživljajsko raven učenca. Za ugotavljanje razumevanja pravljice izdelamo več nalog in vaj, ki jih lahko uporabimo, če se odločimo za komunikacijski model obravnave književnosti v osnovni šoli. V članku se bomo omejili le na nekatere pravljčne prvine, ki jih učenci postopoma osvajajo, in so podlaga za sintezo o pravljici. Tako navajamo navodilo, kako izluščiti dejanja in lastnosti pravljčnih oseb, ter nalogi izbirnega tipa, ki sta primerni za ločevanje verjetnih od neverjetnih dogodkov in za ugotavljanje razumevanja strukturnih elementov pravljice, kot so kraj, čas in osebe.

Spodnje navodilo je eden izmed primerov za tehniko "tesnega branja", ki učenca usmeri k posameznim opisom in neposrednim besednim povezavam ter pomenom ali modifikacijam pomenov, ki imajo razne funkcije v zgradbi celotnega dela (Grosman). Ob pravljici Trap naredimo preglednico, v levem stolpcu nanizamo osebe, na katere je naletel Trap; desni stolpec pa izpolnijo učenci z dejanji oseb:

<i>OSEBE</i>	<i>DEJANJA</i>
pijanci	uganjajo burke, se veselijo
mož	
ribiči	
ljudje (pod vislicami)	
konjederec	
krojači	
gospodje in gospodične	
vojščaki	
tatovi	
gospodar	

Tudi ob fantastični pripovedi Ostržek je mogoče učinkovito preskusiti tehniko "tesnega branja". Tako v levem stolpcu predstavimo Pepetov postopek, ko izdeluje lutko, v desni stolpec pa učenci za vsak del postopka izpišejo ali povzamejo iz besedila Ostržkovo odzivanje.

<i>PEPE</i>	<i>OSTRŽEK</i>
lutko poimenuje Ostržek	oči so se začele gibati in buljiti vanj
izdela mu lase, čelo, oči	začne rasti
naredi mu nos	so se mu jele muzati in rogati
lotil se je ust	Pepetu je odletela lasulja
izdelal je brado trup in roke	dobil je brco v nos
izdelal je noge	

S takšnim načinom dopolnjevanja učenci lažje izluščijo dejanja oseb in šele nato preidemo na opazovanje lastnosti oz. značilnosti oseb. Osebe v ljudski pravljici so pogosto nosilke bipolarnih lastnosti, njihova vloga v pravljici je tudi simbolična. Ko v petem razredu sintetiziramo temeljno znanje o pravljici, lahko v preglednici izpostavimo glavne pravljčne osebe iz ene pravljice ali stopnjujemo zahtevnost in združimo v preglednici glavne osebe iz pravljic, ki so v petem berilu. Učenci vsaki izmed oseb dodajo vsaj po en ustrezn pridevnik, ki označuje osebo.

<i>OSEBE</i>	<i>LASTNOSTI</i>
Baba (Laži)	
hči	
cesar (Cesarjeva nova...)	
tkalca	
minister	
otrok	
Trap (Trap)	
žena (Železni prstan)	
sin	
gruča otrok	
kup otrok	
pastir	
pes	
mačka	
kača	
kraljeva hči	

Kako je mogoče razčleniti temeljne jezikovno-stilne značilnosti v pravljici?

V pravljicah je prisotna pravljčna tipizacija; mnoge pravljice se začnajo in končujejo z enakimi besedami. Učenci z izpisovanjem začetkov in koncev več pravljic ugotovijo, kaj pomeni pravljčna tipizacija. Za presojanje dogodkov v pravljici glede na njihovo realnost tudi zunaj samega besedila, lahko zastavimo naslednjo nalogo izbirnega tipa:

Dogodki v pravljici

Označi pravilno trditev z x.

- a) Dogodki v pravljici so se resnično odvijali v daljnih časih. ____
- b) Dogodki v pravljici so izmišljeni in domišljjski. ____
- c) Dogodki so se zgodili samo enkrat. ____

Pretekli čas v pravljici ni konkretno določen, enako velja za osebe in kraj dogajanja. Kako lahko ugotovimo razumevanje teh strukturnih elementov pravljic? Učencem zastavimo nalogo izbirnega tipa. Njihove odločitve nam razkrijejo, kakšen uvid imajo v te strukturne elemente pravljice.

Zakaj v pravljici niso natančneje določeni kraj, čas in osebe?

Pravilne trditve označi s P, napačne pa z N.

- a) Kraj in čas nista bistvena za dogajanje v pravljici. ____
- b) Avtorji pravljic ne znajo natančneje opisati oseb in kraja dogajanja. ____
- c) V svetu domišljije niso tako pomembni natančneje določeni kraji in osebe. ____
- č) Pravljica nas želi poučiti, da dobrota in pravičnost zmagujeta v kateremkoli kraju, ne glede na lastnosti oseb. ____
- d) Nekatere podrobnosti o kraju in osebah v pravljici so se izgubile v času od pripovedovanja do zapisovanja. ____
- e) Pravljica želi povedati, da s pogumom in bistrostjo lahko premagamo težave, kjerkoli se znajdemo. ____

Pri poustvarjalnem pisanju pomagamo učencem z nekaterimi elementi, ki jih usmerjajo k prepoznavanju pravljčne tipizacije. Primer:

Zapiši začetek treh pravljic z naslednjimi značilnostmi:

- a) pretekli čas je nedoločen;
- b) osebe in kraji niso določeni.

Pomagaj si z elementi:

ČAS	KRAJ	OSEBE
Bilo je nekoč	V nekem kraju	Deček
Živela sta	V palači	Princ

V pravljicah naletimo na osebe, predmete, dogodke, ki ne obstajajo v resničnosti (čarovnica, čarobna paličica, čaranje ...). Učenci lahko sestavijo svoj seznam nereálnih oseb, predmetov dogodkov iz sodobnih pravljic.

Kako pravljico obnovimo? Marsikateremu učencu predstavlja obnova trd oreh. Tudi v petem razredu mu lahko še vedno pomagamo pri osvajanju tega načina pisnega sporočanja. Zelo ustrezen način je obnavljanje z dopolnjevanjem. Pravljico razdelimo na smiselne dele. Obnovimo le glavne dogodke, nekatere pa izpustimo. Učenci smiselno dopolnijo izpuščena mesta. Spretnější učenci pa pravljico najprej razdelijo na njene sestavne dele (odlomke) in jo nato obnovijo po odstavkih.

Ob ljudskih pravljicah *Železni prstan* ter *Pastirček* in čarovnikova hči se učenci lahko preskusijo v razčlenjevanju pravljice glede na funkcije oseb v pravljici (V. Propp). V spodnji preglednici so navedene funkcije, ki ustrezajo prvemu delu pravljice. Vsaka je tudi razložena. Učenci dopolnijo preglednico tako, da pojasnijo funkcije oseb v prvem delu pravljice *Železni prstan* tako, kot so uresničene v besedilu.

Funkcije oseb v pravljicah Železni prstan, Pastirček in čarovnikova hči

Železni prstan (1.del pravljice)

FUNKCIJE	RAZLAGA FUNKCIJ	FUNKCIJE V PRAVLJICI
1. Ločitev (1)	Eden izmed družinskih članov gre od doma (na delo, v vojno...).	...vzame s sabo tri krajcarje in se odpravi na pot.
2. Junakova reakcija (13)	Junak naredi uslugo, zaradi prošnje ali svoje dobrote.	Pustite meni psa, dam vam krajcar. Dečku se žival zasmili, pa poprosi otroke, naj jo dajo njemu in on njim plača krajcar. A tudi ta žival se dečku zasmili.
3. Dar čarobnega sredstva (14)	Junak dobi predmet, ki ima čarobno moč.	... dala ti bom železni prstan in dokler ga boš imel, se ti bo izpolnilo vse, kar boš želel.
4. Prepoved (2)	Junaku je ukazano, naj nečesa ne naredi, ali pa mora to narediti.	Ko pridemo do gradu, se ustavi pred vhodom in ko ti bom vrgla prstan v roke, se ulezi na tla.
5. Preizkušnja (12)	Darovalec preizkuša junaka.	Takrat zašumi kakor vihar in kralj vseh kač meč zamahne s tako silo pred vhodom, da se zemlja strese.
6. Junakova vrnitev (20)	Junak se srečen vrne domov.	Naje se in nasiti tudi živali, nato krene proti domu, da osreči mater in sebe.

V pravljici junaku na poti k cilju pomagajo živali: pes, mačka in kača. Učenci prepoznajo funkcijo pomočnika, ki je tudi ena izmed konstant v pravljici. Kako delujejo funkcije pravljčnih oseb v celotnem pravljčnem besedilu, lahko učenci dokažejo na primeru slovenske ljudske pravljice Pastirček in čarovnikova hči. Podobno kot ob pravljici Železni prstan izpolnimo del preglednice sami, in sicer: navedemo funkcije, kot so razvrščene v besedilu, seveda funkcije tudi razložimo. Učenci pa iz besedila Pastirček in čarovnikova hči dokazujejo vlogo funkcij. Svoje odgovore primerjajo s sošolčevimi.

Pastirček in čarovnikova hči

FUNKCIJE	RAZLAGA FUNKCIJ	UČENČEVE REŠITVE
LOČITEV (1)	Eden izmed družinskih članov gre od doma (na delo, v vojno...).	... se odpravi v Deveto deželo na Stekleno goro.
POIZVEDOVANJE (4)	Junak poizveduje o kraju bivanja osebe (predmeta), ki jo (ga) išče.	... Ali veš za Stekleno goro v Deveti deželi, na kateri je hišica z mojo nevesto.
JUNAKOV ODHOD (15)	Junaku kažejo pot.	Pot mu kažejo starec in njegova starejša brata in njihovi pomočniki.
DAR ČAROBNEGA SREDSTVA (14)	Junak dobi predmet, ki ima čarobno moč.	Kovač je močno razpilnil ogenj in skoval pastirčku škornje (tri pare železnih škornjev).
PREPOVED (2)	Junaku nekaj prepovejo ali svetujejo.	Imej več v glavi kakor v nogah, drugače ne prideš na vrh.
KRŠITEV (3)	Junak ne upošteva prepovedi (prošnje, nasveta).	Pastirček ga ni niti dobro poslušal.
TEŽKA NALOGA (25)	Junaku zadajo težko nalogo.	Junak mora: prepoznati pravo dekle med tremi, posekati gozd in pripraviti drva ter speči kruh do drugega dne, posekati hosto in narediti cesto.
IZPOLNITEV NALOGE (26)	Junak opravi naloge.	Ko je bilo vse izvršeno, je fantič stopil pred čarovnika.
PREGANJANJE (21)	Junaka preganjajo.	Dvakrat se je za mladima odpravil čarovnik, v tretje pa čarovnica.
REŠITEV (22)	Junak se reši pred pregonom.	Deklica in pastirček sta se s pomočjo preobrazbe rešila.
PREOBRAZBA (29)	Junak se preobrazi s pomočnikovim čarovnim delovanjem.	Spomočjo dekličine čarovniške moči sta se spremenila v široko reko in čolniček, kravico in majhnega pastirčka.
POROKA (31)	Junak se oženi.	Poročila sta se in naredila veliko ženitovanje.

Ob tako strukturiranih usmeritvah in navodilih za razvijanje bralnih sposobnosti ob pravljici učenci s svojo aktivno bralno izkušnjo osvojijo nekatere elemente pravljčne strukture.

Bralne in pisne zmožnosti ob pravljici

Učenci ob tako vodenem razčlenjevalnem postopku zmorejo:

1. prepoznati glavne osebe (junake, nasprotnike) v prebranih pravljicah;
2. izluščiti najpomembnejša dejanja in lastnosti glavnih oseb;
3. iz ravnanja in dejanj prepoznati vlogo pravljčnih oseb;
4. ločiti v besedilu verjetne dogodke (elemente) od neverjetnih;
5. razdeliti pravljico na njene sestavne dele (odstavke) in povzeti v eni povedi glavno misel vsakega dela (odstavka);
6. poiskati vzroke in posledice pravljčnih dogodkov;
7. sestaviti obnovo pravljice;
8. primerjati več pravljic (Trap, Železni prstan, Cesarjeva nova oblačila, Laži);
9. prepoznati moralni nauk pravljice;
10. dodati pravljici izpuščen zaključek;
11. prepoznati glavne jezikovno-stilne značilnosti v pravljici (pretekli čas, pripovedovanje, dialog, pravljčna tipizacija - tipizirani začetek in konec).

Pri pisnem sporočanju učenci ob pravljici oblikujejo več besedilnih vrst, ki so povezane s poustvarjalnim in ustvarjalnim pisanjem.

Kaj učenci zmorejo:

1. napisati pravljico, ki jo poznajo, tako da uporabijo bistvene pravljčne elemente in upoštevajo logično zaporedje in čas;
2. na različne načine predelati tradicionalno pravljico, ki jo poznajo;
3. napisati domišljjsko zgodbo s posredovano iztočnico (izhodiščem);
4. ustvariti svojo pravljico z nekaterimi danimi elementi (Proppove funkcije)¹.

K 1. Sneguljčica, Pepelka...

Elementi:

- ☐ Kdo je junak?
- ☐ Kdo je nasprotnik?
- ☐ Kdo je junaka oviral in kdo mu je pomagal?

¹ V novem berilu za peti razred (Sreča se mi v pesmi smeje), ki je v tisku (MK, Ljubljana, avtorji Golob, Medved, Mohor, Saksida), so nekatere Proppove funkcije ponazorjene s sličicami, ki so učencu likovna vzpodbuda za ustvarjanje lastne pravljice.

- ☐ Kje so se odvijali dogodki?
- ☐ Kaj je moralni nauk (sporočilo) pravljice?

K 2. a) Predelane pravljice

- ☐ Spomni se znane pravljice.
- ☐ Začni jo pripovedovati (zapisovati).
- ☐ V pripoved vnesi osebo iz druge pravljice in nadaljuj pripoved.
- ☐ V pripoved vključi še druge osebe iz različnih pravljic.

b) Zamenjava oseb

- ☐ Naredi osnovno shemo zgodbe pravljice.
- ☐ Zamenjaj osebe v pravljici z osebami iz resničnosti (npr. tvoja teta, znani pevec).
- ☐ Podobno lahko spremeniš tudi kraje in pravljичne predmete.
- ☐ Pravljico tako nadaljuj z drugimi osebami in predmeti.

K 3. Rdeča kapica v mestu¹

Nekoč je živela majhna deklica v velikem mestu pod visokimi gorami. Ime ji je bilo Rdeča kapica.

Nekega dne jo je mama poslala k stricu na obisk. Njen stric je imel zelo majhno hišico na robu mesta. Rdeča kapica je odšla na pot. Po poti je srečala velikega in močnega moža. Imel je brado in dolge lase. Mož jo je vprašal: "Kam pa greš ti mala deklica?" Rdeča kapica mu je odvrnila: "K stricu grem!" Mož z dolgimi lasmi ji je rekel: "Zakaj mu ne greš kaj kupit?" Rdeča kapica je odšla kupit stricu zrelo sadje. Medtem je mož z dolgimi lasmi šel k stricu. Vdrl je v hišo in strica vrغل v temno klet. Nato se je mož z dolgimi lasmi skril pod mizo. Čez nekaj časa je prišla Rdeča kapica k stricu. Vrata so bila odprta, strica ni bilo v hiši. Kot blisk je prišel mož z dolgimi lasmi in zvezal Rdečo kapico in jo vrغل v temno klet. Mimo je prišel policaj, prijel je moža z dolgimi lasmi in mu pritrdil na roke lisice. Rešil je Rdečo kapico in strica.

Peter, 4.b.

OŠ Janka Premrla Vojka, Koper

Kralj Artur

Nekoč je živel deček David, ki je imel sedem kozličkov. Nekega dne se je deček odpravil na lov v gozd. Srečal je čarovnika Merlina. Ta je kot blisk izginil, David pa se je čudil, kdo bi bil to. Nadaljeval je pot. Med njegovo odsotnostjo se je sedem kozličkov odpravilo na potep. Srečali so čarovnika Merlina in palčka Tomaža. Merlin jih je vprašal: "Kam ste namenjeni?" Kozlički so odgovorili: "Gremo, gremo na konec sveta."

¹ Pravljice so zapisali učenci 4.b. razreda OŠ Janka Premrla-Vojka iz Kopra, učiteljica Slava Jerman.

"A, tako", je rekel čarovnik Merlin. "No, če boste prišli do konca sveta, boste srečali kralja Arturja." To je rekel in izginil.

Nadaljevali so pot, čeprav čarovnika niso razumeli. Mimo je prišla Rdeča kapica s sedmimi palčki. Lepo jih je pozdravila in jih celo povabila na gostijo. Tam so pekli petdeset volov. Med potjo so srečali še viteze okrogle mize kralja Arturja. Takrat so priletele leteče opice. Vitezi so jih začeli napadati z nabrušenimi meči, opice so bitko izgubile in se predale. Mimo so prikorakali strašilo, gozdar in lev. Rekli so vitezom: "Hvala veličanstvo, ker ste nas obvarovali!" Kozlički so vprašali viteze: "Kdo ste pa vi?"

"Kaj ne veste, mi smo vitezi okrogle mize kralja Arturja."

"Prosim vas, peljite nas h kralju Arturju!" "Prav," so jim odgovorili vitezi. Ko so prišli do gradu, je bilo zelo mrzlo. Grad je bil iz samega ledu. Nato se je prikazal čarovnik Merlin s svojo letečo opico in rekel: "Prišli ste do kralja Arturja, zato mi povejte, kaj hočete!?"

Kozlički so odgovorili: "Hočemo, hočemo, da bi se srečno vrnili domov."

"Prav, odpotovali boste!" Kar naenkrat se je pojavil vrtnec časa, skočili so v vrtnec in že so bili doma. David je bil v koči ves potr. Kozlički so ga vprašali, kaj mu teži srce.

Odgovoril jim je: "Nobene živali nisem ujel. Lačen sem." "No, bomo že vzdržali," so ga potolažili kozlički.

Prikazal se je čarovnik Merlin, ki je vse to opazoval in rekel: "Mizica, pogrni se." In že je bila mizica polna dobrot. Vsi so jedli in se veselili do konca svojih dni.

Miška je skočila v lonec in pravljice je konec.

Uroš, 4.b.

OŠ Janka Premrla Vojka, Koper

K 4. Pravljica, ki jo vzbudi ena sama beseda.

Lahko je glagol, pridevnik, samostalnik.

Npr. Gianni Rodari, Možicelj iz niča: Nekoč je živel možicelj iz niča. Imel je nos iz niča, usta iz niča, obut je bil v čevlje iz niča.

- ☐ Členek: Super babica, Naj deček, Mini deklica
- ☐ Poigravanja: Domislimo se česa res nenavadnega:

Nekega dne so se po Piranu sprehajale čokolade.

Poskušaj oblikovati pravljico, tako da uporabiš Proppove funkcije (Rodari 1977: 55-56).

- ☐ Izberi okolje, kjer se odvija dogajanje, npr.:
 - a) svet brez pravljичnega časa,
 - b) mesto ali kraj, kjer živiš,
 - c) planet, oddaljen od nas milijon svetlobnih let,
 - č) starodavna civilizacija, potopljena na dnu oceana.

- Določi osebe, ki jih lahko vključiš v izbrano okolje.
- Izoblikuj zgodbo, tako da upoštevaš naslednje funkcije:
 - a) *Pomanjkanje/pogrešanje*
(Junak se nima s čim preživljati/Junak si želi otroka.)
 - b) *Odhod*
(Junak odide na pot, polno dogodivščin.)
 - c) *Pomanjkanje/pogrešanje je preseženo*
(S pomočjo čarobnega sredstva junak doseže svoj cilj.)
 - č) *Poroka*

Mala morska deklica Sirena

Nekoč pred davnim davnim časom je bil grad v morju, ki je bil iz samega zlata in srebra zgrajen. V tem gradu je živel strog morski kralj.

Imel je hčerko, malo morsko deklico, ki ji je bilo ime Sirena. Bila je najmlajša in najlepša. Morski kralj jo je imel najrajši. Njene sestre so ji to zavidale in zmenile so se, kako se jo bodo znebile.

Nekega dne so sestre odpeljale Sireno k morskemu psu. A Sirena je zbežala. Ko je razbila posebno steklenico, se je spremenila v normalno deklico in splavala je na kopno, a na kopnem jo je čakala sreča.

Srečala je pufka, ki ji je pomagal. In tako je z njegovo pomočjo našla princa, s katerim se je poročila.

Danijel,
4.b. OŠ Janka Premrla Vojka, Koper.

Učenci se od prvega do petega razreda najbolje odzivajo na pravljice, v četrtem in petem razredu so pri tvorjenju pravljice že zelo ustvarjalni (razredna glasila četrtih razredov), radi tudi ustvarjajo domišljajske zgodbe, ki so jih vzpodbudile pravljичne osebe. V skladu z besedoslovnimi kriteriji aktualizirajo svojo domišljijo. Najšibkejši del ubeseditve pri pravljicah je kohezija, najmočnejši pa informativnost.

Metodični postopek:

- učenci izhajajo iz svoje najljubše pravljice (prinesejo jo v šolo, izposojeno ali svojo);
- svoje pravljice pripovedujejo (pravljичna ura);
- preidejo na analizo pravljic, podobno, kot je opisano v članku;
- vadijo zapis pravljic: tipizirani začetki, strnjena obnova svoje pravljice; obnova z dopolnjevanjem nove pravljice, dodajanje svojega zaključka pravljici...;
- ustvarjajo svojo pravljico:
- predelana pravljica;

- zamešane pravljice po navodilih, ki so opisana;
- pravljice ilustrirajo in jih izdajo v rokopisnem razrednem glasilu ter ga predstavijo staršem.

Menimo, da sta obe aktivnosti: branje z razčlenjevanjem in pisanje (obnova, predelava pravljice, ustvarjanje lastne pravljice) dva komplementarna pola v literarni komunikaciji, ki sooblikujeta enega izmed temeljnih ciljev književnega pouka, tj. bralno kulturo.

LITERATURA

1. A. Aarne: Verzeichnis der Maerchentypen. "Folklore Fellows Communications", N. 3. Helsinki, 1911.
2. Robert Alain de Beaugrande 1992: Uvod v besediloslavlje. Ljubljana: Park.
3. Janko Bezjak 1906: Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
4. Bertocchi/Brasca/Cittero/Lugarini/Ravizza 1988: Nuovo progetto lettura 1, 2, 3. Educazione alle abilità linguistiche. Firenze: La Nuova Italia.
5. Ante Bežen 1989: Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školske novine (Suvremena istraživanja 20).
6. Vladimir Biti (ur.) 1992: Suvremena teorija pripovijedanja. Zagreb: Globus (Biblioteka Theoria universalis).
7. Andrej Blatnik (ur.) 1990: Šola kreativnega pisanja. Ljubljana: Aleph.
8. Maurizio Della Casa 1988: Scritto e parlato. Grammatica ed educazione linguistica. Manuale. Brescia: La Scuola.
9. Frabboni/Maragliano/Vertecchi 1985: Fare scuola/1. Quaderni di cultura didattica. La narrazione. Firenze: La Nuova Italia.
10. Alenka Goljevšček 1991: Pravljice, kje ste? Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Kultura).
11. Meta Grosman 1989: Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
12. Zdenka Gudelj - Velaga 1990: Nastava stvaralačke pismenosti. Metodičke osnove. Zagreb: Školska knjiga.
13. Iz roda v rod: Berilo za šesti razred osnovne šole. Uredil Stane Mihelič. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1980.
14. Hans Robert Jauss 1978: Estetika recepcije. (Prevod iz nemščine). Beograd: Nolit.
15. Andre Jolles 1978: Jednostavni oblici. (Prevod iz nemščine). Zagreb: Studentski centar Sveučilišta u Zagrebu.
16. Marjana Kobe 1987: Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Otroci in knjige).
17. Matjaž Kmecl 1976: Mala literarna teorija. Ljubljana: Borec.
18. Gregor Kocijan in Stanko Šimenc: O domovina, ti si kakor zdravje: slovensko berilo za šesti razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1992.
19. Janko Kos 1983: Očrt literarne teorije. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
20. Boža Krakar - Vogel 1991: Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. Boža Krakar - Vogel 1989/90: Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. Jezik in slovstvo XXXV/4 - 5. 91-98.

22. Claude Levi - Strauss 1977: Strukturalna antropologija. (Prevod iz francoščine). Zagreb: Stvarnost.
23. Donald I. Leu, Jr./Charles K. Kinzer 1987: Effective Reading Instructions in the Elementary Grades. Columbus, Ohio: A Bell & Howell Company.
24. Leksikon Literatura 1981. Ljubljana: Cankarjeva založba.
25. Ljudske pripovedi. Izbrano delo. Zbral in uredil Franček Bohanec. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1972 (Naša beseda).
26. Barica Marentič - Požarni /Leopoldina Plut: Kakršno vprašanje takšen odgovor 1980. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport (Sodobno pedagoško delo).
27. Milko Matičetov 1956: Ljudska proza. Zgodovina slovenskega slovstva. Do začetkov romantike. Uredil Lino Legiša s sodelovanjem Alfonza Gspana. Ljubljana: Slovenska matica.
28. Metodski pristup pripovedni prozi (skupina avtorjev) 1974. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika (Nastavna biblioteka, 65).
29. Mit tradicija savremenost. Delo - Argumenti. Beograd: Nolit (Prosveta). b. l. 241-1004.
30. P.N. Medvedev 1976: Formalni metod u nauci o književnosti. Beograd: Nolit.
31. Martina Orožen 1983: Oblikovno pomenske preobrazbe ljudskih slovstvenih oblik v knjižni pravljici, legendi in pripovedki. Obdobja simbolizma v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi. Ur. Franc Zadravec. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 1983 (Obdobja 4, 2. del).
32. Vladimir Propp 1982: Morfologija bajke. (Prevod iz ruščine). Beograd: Prosveta.
33. Gianni Rodari 1977: Srečanje z domišljijo. (Prevod iz italijanščine). Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga 8).
34. Janez Rotar 1976: Povednost in vrsta Pravlјice, balade, basni in povesti. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga 6).
35. Dragutin Rosandić 1991: Metodika književne vzgoje. Maribor: Obzorja.
36. Slovenska ljudska pripoved. Izbral in uredil Franček Bohanec. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1966 (Kondor 79).
37. Slovenske ljudske pripovedi. Zbrala in uredila Kristina Brenkova. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1980 (Zlata ptica).
38. Marija Stanonik 1990: Slovstvena folklor v domačem okolju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
39. Silva Trdina 1961: Besedna umetnost II. del. Literarna teorija. Ljubljana: Mladinska knjiga.
40. W. Wundt: Volkerpsychologie. Bd. II, Leipzig, 1960.
41. R.M. Volkov: Skazka. Odesa, 1924.
42. France Žagar 1992: Šolske besedilne vrste. Maribor: Obzorja.

Mag. Vida Medved Udovič (1947), sodelavka za didaktiko slovenskega jezika Pedagoške fakultete Ljubljana, Enota Koper, soavtorica novonastalih beril za 5. in 6. razred osnovne šole, avtorica Šolske ure z Velikim briljantnim valčkom. recenzentka beril in drugih gradiv za slovenski jezik v osnovni šoli. Naslov: Krožna cesta 6, 6000 Koper, SLO; Telefon: 386 66 28 20 48

Dr. Tatjana Ferjan

Hevristično učenje

Strokovni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: hevristično učenje, aktivnost učencev, stopnje zahtevnosti, uspešnost učenja

POVZETEK - Hevristični koncept, ki je izrazito kognitivno usmerjen, temelji na razvojnem pogovoru, s katerim učitelj spodbuja in usmerja učenca pri iskanju in odkrivanju novih spoznanj. Tako učenje pomeni nov položaj učenca pa tudi učitelja v učnem procesu v primerjavi s klasičnim poukom.

Professional paper

UDC 371.3

DESCRIPTORS: heuristic learning, pupil activity, requirement levels, learning achievement

ABSTRACT - The heuristic concept, which is explicitly cognitively oriented, is based on a development interview, where the teacher encourages and directs pupils towards searching and discovering new knowledge. Compared with the traditional lessons, this kind of learning requires a redefined position of pupil and teacher status in the learning process.

Uvod

Kadar razmišljamo o položaju učenca pri pouku, se nam vedno poraja vprašanje, kdo je v središču dogajanja: učitelj ali učenec in kakšna je aktivnost enega in drugega.

Pri organizaciji učnega dela sta dve možnosti. Po prvi učitelj posreduje, učenec sprejema, po drugi pa si učenec pridobiva znanje z lastno aktivnostjo.

Hevristično učenje (Strmčnik, 1994) je učenje, pri katerem si učenci ob pomoči vodenja samostojno pridobivajo nova spoznanja, ki jih aplicirajo na nove primere in si razvijajo metode reševanja problemov.

Tako učenje pomeni nov položaj učenca, pa tudi učitelja v učnem procesu v primerjavi s klasičnim eksplikativnim, poučevalnim poukom.

Nekatere možnosti hevrističnega pristopa

Hevristično učenje se lahko odvija:

- po modelu, ki ga vodi učitelj, a učencu omogoča aktivnost v okviru smernic,

- po modelu, ki ga učitelj ponudi učencu, ki ima svojo kreativnost (npr. referat, miselni vzorec),
- po samostojnem modelu, ki pomeni za učenca inovativno pot.

Pri našem delu smo uporabili te modele za proučevanje hevrističnega učenja:

- ob delu z literaturo (indirektno raziskovanje),
- ob izvajanju ankete (direktno raziskovanje) in
- ob raziskovalni nalogi, ki vključuje oboje.

Učenec je pri takem delu aktiven, stopnja njegove aktivnosti se povečuje v zvezi z zahtevnostjo dela.

1. primer

Učenci niso enako sposobni in motivirani, zato je tudi njihovo srečanje z literaturo različno. Osnovne oblike dela z literaturo se odvijajo pod našim vodstvom. Variant je več:

- Preberemo tekst, sledi razlaga in diskusija ob tekstu.
- Preberemo tekst, nato skušajo učenci odgovoriti na vprašanja, ki smo jih predhodno napisali na listke.
- Razložimo snov, nato preberemo tekst kot dopolnitev naše razlage, da učenci spoznajo problem še z druge strani ali pa bolj podrobno. Ob prebranem tekstu učenci poiščejo bistvo snovi.

Pri naštetem učence navajamo na delo z literaturo, torej na določene aktivnosti, ki vodijo v zahtevnejše oblike. Le-te so bolj odvisne od sposobnosti učencev, njihovega znanja in snovi.

Pri pripravi referata se učenec samostojno sreča z literaturo, jo obdela. Referat ne nastane na osnovi samo enega teksta. Iz vsake bibliografske enote je potrebno izluščiti bistvo in napisati sintezo. Obdelava je usmerjena v izdelek - prikaz obravnavane snovi.

Seminarska naloga zahteva pri svoji sestavi obdelavo obsežnejše literature. Še več, ne more biti samo obnova prebranega, ampak naj bo zasnovana tako, da učenec sam zbere literaturo, ki mu pomeni izhodišče za nadaljnjo samostojno ustvarjalno delo. Seminarska naloga torej izhaja iz znanega in prinese tudi nove zaključke, ki so rezultat trenutnih raziskav.

Navedene so tri različno zahtevne oblike dela z literaturo, ki v smislu hevrističnega učenja pomenijo:

- globlje poznavanje problema in dodatna spoznanja o snovi z lastno aktivnostjo učencev;
- razumevanje tekstov in diskusija ob njih;
- izluščanje bistva snovi iz literature, zapis in tudi nadgradnja (referat, seminarska naloga);

- različne oblike mišljenja pri učencih in tudi pot za nadaljnje izobraževanje.

2. primer

Metoda dela z anketo pomeni posebno obliko pouka, ker omogoča učencem spoznavanje pojavov in procesov direktno v razgovoru z ljudmi. Pri tem je pomembno, kako sestavimo anketo. Cilj proučevanja mora biti jasno postavljen in glede na to sprašujemo po bistvu. Za aktivnost učencev, za njihovo vlogo pri anketiranju je važno, kdo sestavlja anketo, kajti to je odvisno od stopnje zahtevnosti izvedbe ankete. Prva možnost je, da učenci dobijo anketo in jo izvedejo. Sledi analiza dobljenih rezultatov in sicer v razredu (lažja oblika) ali pa analizo pripravijo učenci sami (težja oblika). Druga možnost je, da učenec sam sestavi anketo, sledi analiza dela, ki je prav tako samostojna.

Ob vsaki metodi, tudi pri anketi, učenci spoznajo vse faze izvedbe od odločitve kje, koga, kako in kaj bomo anketirali do sestave, izvedbe, analize in sinteze na tej osnovi.

Anketiranje je možno v nešteti kombinacijah, ki dajejo nove možnosti obravnave snovi in prikaz le-te z različnih vidikov.

Učenci so pri delu aktivni in njihovi rezultati niso reproduktivni, ampak ustvarjalni. Ob anketiranju se učijo komuniciranja z ljudmi in se tako izobražujejo za samostojno delo.

3. primer

Raziskovalna naloga je vrh hevrističnega učenja. Izhodišče zanjo je odločitev za spoznavanje določenega pojava, procesa, itd. Gre za projektno nalogo, ker se odvija po etapah in je vodena k cilju. Za učence pomeni tako delo veliko spodbudo. Učenec izdelava osnutek in načrt. Izvedba vključuje več etap različnega aktivnega študija izbrane teme po literaturi in raziskovalno delo, ki sloni na kreativnosti in iniciativnosti učenca.

Izdelava naloge daje rezultate, ki jih učenec prikaže v besedni, grafični, tabelni in posterski obliki. Vsaka naloga prinese nove rezultate in možnosti obdelave.

Raziskovalna naloga je pomembna, ker jo učenec spozna kot svoje delo, ki je posledica trenutne raziskave. Vsebine raziskave postanejo širše, izbrane in zanimive, učenec pa pride do svojih zaključkov. V nalogi učenec predstavi temo po vsebini in po metodi.

Stopnje zahtevnosti

Enostavno hevristično učenje se odvija pod vodstvom učitelja, ki navaja učence na aktivnost, samostojno delo, kreativnost (npr. diskusija pri razlagi, pri tekstu, miselni vzorci).

V drugi skupini zahtevnosti hevrističnega učenja so učenci samostojni pri izvajanju, a delajo po navodilih (delo ob zahtevnejši literaturi, referat, samostojna izdelava miselnega vzorca, izvedba ankete itd.).

V tretji skupini zahtevnosti hevrističnega učenja so raziskovalne naloge, kjer je učenec samostojen pri izboru teme, pri obdelavi, pri analizi in sintezi in tako pomenijo vrh učenčeve aktivnosti in sposobnosti ustvariti nekaj novega.

Ugotovitve

Motivacija: Izvira iz novega načina dela (hevristično učenje, raziskovalno učenje, izkustveno učenje), ki omogoča samostojno ustvarjalnost učencev. Učenci ugotovijo, da je tako delo zanimivo, ker se upoštevajo njihovi interesi in sposobnosti.

Znanje: Tako pridobljeno znanje je obsežnejše, trajnejše in globlje.

Uspešnost: Izhaja iz interesa, preko miselne in dejanske aktivnosti do znanja, ki postane celovito.

Zahtevnost (za učenca): Zahtevnost je večja kot pri klasičnem učenju, a učenci si želijo aktivnega dela.

Zahtevnost (za učitelja): Je drugačna, saj se vloga učitelja menja v organizatorja in vodjo pouka.

Hevristično učenje se kaže kot inovacija v novi miselnosti učitelja in tudi učenca. Učitelj ustvarja pogoje za delo. V njegovih rokah ostaja vodstvo učne ure, delo, aktivnost prehaja v roke učencev. Učenci iščejo informacije, posredujejo določene zamisli, postavijo idejo o rešitvah problemov pri učni snovi. Vsaka faza pomeni za učence določeno stopnjo aktivnosti. Ta postavlja učenca v nov položaj, ko ni več le nemi receptor, in mu tako odpira pot k sodelovanju v učnem procesu. Učenec pri tem prihaja do nove oblike mišljenja in do ustvarjalnega dela.

Sklep

Vloge in možnosti hevrističnega učenja se mnogokrat premalo zavedamo. Didaktični pristopi kažejo, kako se lahko učenci od pasivne variante do aktivnega dela vključijo v učni proces. Uspešnost hevrističnega učenja se kaže v več smereh:

- Uporabljene aktivne metode odpirajo nove možnosti učenja.
- Interes je večji, saj je delo prilagojeno individualnim željam.
- Aktivnost je miselna in dejanska.
- Znanje je trajnejše, ker je pridobljeno s samostojnim delom.
- Snov je obsežnejša in bolj zanimiva.

Nivo hevrističnega učenja je odvisen od znanja učencev, njihove zahtevnosti in zainteresiranosti.

Ocena uspešnosti hevrističnega učenja je relativna, saj absolutna ne more biti, ker ni nobenega absolutnega merila. Vendar rezultati v znanju in v aktivnosti kažejo, da je tako učenje uspešno.

Hevristično učenje omogoči, da učenci znanje, ki ga že imajo, povežejo in nadgrajujejo, prav tako pa se jim s takim delom tudi odpirajo možnosti izobraževanja izven šole.

LITERATURA

1. Strmčnik, F. (1994): Temelji didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka, *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, Ljubljana
2. Sagadin, J. (1991): Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje, *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, Ljubljana
3. Novak, H. (1990): Projektno učno delo, drugačna pot do znanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana
4. Strmčnik, F. (1992): Problemski pouk v teoriji in praksi, *Didakta*, Radovljica
5. Ferjan, T. (1991): Pristopi k raziskovalnemu delu učencev, *Sodobna pedagogika*, št. 3-4, Ljubljana
6. Ferjan, T. (1986): Work with geographic literature at lessons, *Geographical education*, Sitges, Spain
7. Ferjan, T. (1994): Ecological problems at geography lessons, *IGU Conference*, Prague

Vzgoja in pouk zgodovine

Strokovni članek

UDK 372.893

DESKRIPTORII: vzgojna vloga pouka zgodovine, vrednote, kultiviranje

POVZETEK - Z vzgojo želimo zgraditi in oblikovati osebnost. To je dolgotrajen in sestavljen proces, ki se dogaja na vseh ravneh življenja. Vzgoja se realizira v ustreznem procesu, ki ima svoje zakonitosti, svoje akterje in nosilce posameznih funkcij. Zaznamuje ga pedagoški odnos med vzgojiteljem in vzgajanim. V tem odnosu se ustvarja pedagoški akt, ki omogoča, da se individuum spreminja in razvije v osebnost. Zgodovina po svojem vzgojno-izobraževalnem pomeni zavzema eno izmed najvažnejših mest med šolskimi predmeti. Čeprav se je vzgojna vloga pouka zgodovine skozi različna obdobja različno manifestirala, se njen vzgojni pomen tudi v novem konceptu pouka zgodovine ni zmanjšal. V času poudarjanja materialnega pred duhovnim, je vzgojna plat še kako pomembna.

Pouk zgodovine nudi življenjsko pomoč in orientacijo mladim pri obvladovanju sodobnih in bodočih življenjskih nalog. Nešteto je primerov, ki kažejo na humanistični pomen zgodovinskega pouka, na moralno-etično vzgojo, na materialno in duhovno kulturo ter na estetsko vzgojo. Žal se prevečkrat dogaja, da ob obsežni snovi pozabljamo na vzgojne vrednote.

Vzgoja se realizira v ustreznem procesu. Ta proces ima svoje zakonitosti, svoje akterje in nosilce posameznih funkcij. Zaznamuje ga pedagoški odnos med vzgojiteljem in vzgajanim. V tem odnosu se ustvarja pedagoški akt, ki omogoča, da se individuum spreminja in razvije v osebnost.

Vzgoja ne sme biti samosvoja, nasilje ali prisila, je vrednostna usmeritev k človeškim težnjam in idealom, je v ohranjanju in v prenosu kulturnih dobrin in vrednot zaradi ohranjanja vseh pridobitev človeške kulture in civilizacije.

Professional paper

UDC 372.893

DESCRIPTORS: educational role of history lessons, values, cultural education

ABSTRACT - The role of education is to form the personality of a human being. This is a complicated long-term process happening at all levels of life. Education and upbringing are realized in a process having its own specific laws, actors and bearers of individual functions. It is characterized by the pedagogical relationship existing between the educator and the person to be educated. Here the pedagogical act is being created, which enables the individual to change and develop into a personality. Due to its educational value, history occupies one of the most important positions among school subjects. Although this educational component manifested itself differently through different periods of history, its value in the new concept of education has not diminished. In a time where material values precede spiritual ones, the value component of history becomes even more relevant. In the efforts to master their current as well as their future life tasks, history lessons offer the young people the necessary support and orientation. Numerous examples can be found, which reveal the humanistic value of history lessons, the moral and ethical values of history, the material and spiritual culture and the aesthetic education it incorporates. In the face of extensive subject matter, the value component is, unfortunately, frequently overlooked.

Vzgojitelj je v odnosu do vzgajanega zastopnik družbe, njene kulture in njenih vrednot. Vzgoja je obče, univerzalno služenje človeku, zato se ne smemo zadovoljiti le s prezentiranjem dejstev, temveč moramo stremeti tudi k realizaciji vzgojnih nalog.

Kljub vodilni vlogi pravi vzgojitelj ve, da bo dosegel mnogo boljše rezultate, če mladim dovoli, da sodelujejo v planiranju in v realizaciji plana. Učence vodi, jih spodbuja, zahteva in spoštuje.

Vzgojni proces obsega množico sestavljenih vzgojnih nalog, od razvoja sposobnosti, bogatitve čustvenega življenja, graditve odnosov, smisla za etične vrednote, do oblikovanja značaja.

Vsak šolski predmet ima dva pglavitna globalna učna cilja: učenci naj bi si usvojili mnogo razumljenih in kritično ocenjenih spoznanj, ob učnih predmetih pa naj bi tudi osebno doživeli čim več kulturnih in družbenih vrednot.

Stanko Gogala je zapisal, da sta izobraževanje in vzgajanje dva načina kultiviranja človeka. Izobraževanje pospešuje njegov razvoj razumskega spoznanja, medtem ko vzgoja vpliva s pomočjo različnih vrednot na osebni razvoj človeka. Pri intelektualnem spoznanju gre za razumsko ugotavljanje in razlaganje, pri doživetju pa gre za osebno in družbeno prizadetost ob tem, ali so neke vrednote realizirane ali niso (Gogala, 1966, str. 101).

Izobrazba so razumljene resnice, ki smo jih kritično presodili in asimilirali. Razvoj človeka in kultiviranje njegove osebnosti ter njegovega značaja s pomočjo doživetja družbenih in kulturnih vrednot imenujemo vzgajanje. To posreduje taka osebna doživetja vrednot in dolžnosti, da zaradi tega postajamo bolj plemeniti in bolj občutljivi za to, kar je prav.

Dobri učitelji želijo doseči, da bi bil pouk tudi vzgojen, da izobraževanje ne bi bilo ločeno od vzgajanja, temveč da bi ob isti materiji učnih predmetov učence izobraževali in vzgajali. Težnja po tej povezanosti je v metodiki izraz odpora proti dosedanjemu prevladovanju intelektualnega dela v šoli. To pomeni, da želimo razvijati ob učnih predmetih skladno vse učenčeve sposobnosti in da hočemo izoblikovati celega človeka, ki ne bo samo intelektualno razvit, temveč bo tudi življenjsko zrel in samostojen, bo osebno vreden in moralno kvaliteten človek, bo vesten in odgovoren, bo nesebičen in požrtvovalen, bo kulturno razgledan in z oblikovanim estetskim čutom. Vsi šolski predmeti naj formirajo vso učenčevo osebnost in vse duševne funkcije ter sposobnosti. Tako bo nastala tudi enotnost med izobrazbo in vzgojo (Gogala, 1966, str. 107).

V današnjem času postajata vzgajanje in izobraževanje v smotru pa tudi v procesu vse bolj nerazdružljivi dejavnosti. Ideal človekove osebnostne celostnosti je uresničljiv le, če se ti dve dejavnosti tesno prepletata in pogojujeta, če postane vzgajanje hkrati tudi izobraževanje, izobraževanje pa hkrati tudi vzgajanje.

Medsebojna organska povezanost obeh je utemeljena v našem prepričanju, da resnično izobraževanje ne sme biti le racionalno spoznavanje, marveč prav toliko

tudi vrednotenje, pravo vzgajanje pa ne le čustvovanje in doživljanje vrednot, marveč prav toliko tudi zavestno opredeljevanje do njih. Z gotovostjo lahko trdimo, da je znanje tem bolj nevarno, kolikor bolj nehumanizirani so ljudje, ki z njim razpolagajo, kolikor bolj so šole, ki so jih izobraževale, zanemarjale humano vzgajanje. Znanje je povsod možno izrabljati v egoistične in izkoriščevalske namene. Nujno je, da sta vzgajanje in izobraževanje nerazdružljivi dejavnosti.

Vzgojna vloga pouka zgodovine se je skozi različna obdobja različno manifestirala. Pogosto je bila v domeni vladajoče strukture. Pouk zgodovine se je razvijal od tradicionalne oblike, kjer je bila šolska zgodovina le en sam, enosmeren redosled političnih, socialnih, ideoloških in vojaških spopadov, skozi obdobje pouka zgodovine med svetovnima vojnima, kjer se že zavzemajo za to, da pouk zgodovine prikaže tudi razvoj družbe in posameznih narodov, preko pouka zgodovine po II. svetovni vojni, ko je podrejen idejno-političnim zahtevam, do sodobnega pouka, ki se želi pretekli stvarnosti približati v njenem vsakdanjem življenjskem utripu, brez ideološkega vpletanja, s čim manj politične in vojaške zgodovine.

Že F. Herbart je vzgojno-izobraževalnemu procesu pripisoval odločilno vlogo pri oblikovanju značaja človeške osebnosti. Učenci potrebujejo takšno znanje, ki bo v skladu z interesi sožitja med ljudmi. Vzgoja mora zajeti in spodbujati duhovno aktivnost učencev (Žlebnik, 1969, str. 161).

W. Humboldt je proučevanju antične, še zlasti starogrške zgodovine in kulture v šoli pripisoval pomembno vzgojno vrednost. Prispevala naj bi k humanističnem osmišljanju življenja učencev, k samospoznavanju in ponotranjenju. "Idealno grštvo" naj bi bilo osnova vzgoje pri oblikovanju telesno in duhovno skladne, celovite osebnosti. Antika daje mlademu človeku življenjsko radost, življenjsko silo in prispeva k oblikovanju življenjskih vrednot.

Nemški idealistični filozof I. Kant je prepričan v napredni zgodovinski razvoj. Človeštvo se s pomočjo razuma osvobaja nagonov, razvija moralno osvobajanje ter avtonomno moralo. V bodočnosti bodo prevladali pravičnost, mir in blagostanje pri vseh narodih. Kant je svoje težnje po demokratičnosti v meščanski družbi povezal s poukom zgodovine in njenimi vzgojnimi učinki.

J.G. Fichte je veliko pozornost namenjal nacionalni vzgoji, ki združuje posameznike v narodno skupnost. Poudarjal je subjektivni odnos posameznika do zgodovinskega sveta in soodvisnost med moralno vzgojo ljudi ter zgodovinskim napredkom (Trojar, 1990, str. 24).

Številni so še drugi teoretiki in praktiki, ki so pripisovali pouku zgodovine izjemen pomen pri oblikovanju mlade osebnosti.

Na oblikovanje mlade osebnosti vpliva pouk zgodovine tudi danes, ko si prizadevamo, da bi bila zgodovina splošno izobraževalen predmet, ki naj bi posredoval temeljno in stvarno informacijo o človekovem razvoju, na drugi strani pa bi moral zgodovinski pouk učencem predstaviti razvoj v vsej njegovi raznolikosti in protislovnosti, ne da bi mu karkoli prikrival, ne da bi ga utesnjeval v takšne ali

drugačne ideološke obrazce, a vendar tako, da bi ga svaril pred enostranskostjo, nestrpnostjo, napadalnostjo in ekskluzivizmom (Vodopivec, 1993, str. 120).

Ob tem pa se nujno soočimo z vprašanjem vzgoje pri pouku zgodovine, ki je tako aktualna tudi v novem konceptu pouka. V času krize vrednot, v času zgubljanja smisla za kulturne vrednote, vse močnejšega tehnokratizma in poudarjanju materialnega pred duhovnim, je vzgojna plat še posebej pomembna. Primerov vzgojnih komponent pri pouku zgodovine je nešteto. Ugotovili smo že, da ima bogata zgodovinska snov velik vpliv na mladega razvijajočega človeka, na njegovo čustvovanje in odnose do soljudi in celotne družbe. Odnosi med ljudmi, vrednote, potrebe, želje, iskanja, spremljajo človeka od prvih znanih skupnosti do danes. Od antičnih do današnjih časov se tudi zgodovina, ne le umetnost ali filozofija, ukvarja s človekom in njegovim iskanjem večne resnice, z njegovo bolečino, njegovo ljubeznijo. Išče svobodo, govori o pravici in resnici. Nešteto je primerov, s katerimi lahko pokažemo, kako so posamezniki razvili junaštvo, pogum in dobroto. Nešteto je tudi primerov, ki kažejo na humanistični pomen zgodovinskega pouka, na moralno-etično vzgojo, na materialno in duhovno kulturo ter na estetsko vzgojo. Žal se prepogosto dogaja, da ob obsežni snovi na vzgojne vrednote pozabljamo ali jih ne vidimo.

LITERATURA

1. Fink F.: Posebno ukoslovje zgodovinskega pouka na osnovni šoli, Slovenska šolska matica, Ljubljana, 1924.
2. Gogala S.: Obča metodika, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1966.
3. Lešnik R.: Osnove pedagogike, Dopolna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1976.
4. Svetina J.: Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica, 1990.
5. Trojar Š.: Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v SVIO in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, doktorska disertacija, Ljubljana, 1990.
6. Vodopivec P.: K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli, Zgodovinski časopis 45/1993.
7. Vukasović, A.: Pedagogija, Zagreb, 1990.
8. Zgonik M.: Zgodovina v sodobni šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1968.
9. Žerjav A.: Sodobni zgodovinski pouk, Slovenska šolska matica, Ljubljana, 1937.
10. Žlebnik L.: Obča zgodovina pedagogike, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1969.

Kako prenoviti glasbeni pouk?

Strokovni članek

UDK 372.878

DESKRIPTORJI: prenova glasbenega pouka, pridobivanje izkušenj z glasbo, izboljšanje glasbenega pouka

POVZETEK - Vprašanja o potrebnosti glasbenega pouka za izraženo osebnost bi morala zamenjati razmišljanja o vzrokih za neuspešno uresničevanje ciljev glasbenega pouka. Cilji in na njihovi osnovi zasnovane vsebine morajo izhajati iz potreb ljudi po glasbi v vsakodnevnem življenju in ne iz glasbe kot stroke. Zavedati se je treba meje med poklicnim in splošnim glasbenim izraževanjem, ki naj razvija glasbene sposobnosti otrok in izoblikuje predvsem kritične poslušalce. Ti morajo biti sposobni komunicirati z glasbenim delom, prepoznati njegove umetniške kvalitete in jih sprejeti v sistem svojih vrednot. Praktične glasbene izkušnje si učenci lahko uspešno pridobivajo z glasbenimi aktivnostmi v manjših izvajalskih skupinah, ki jih je po potrebi mogoče združevati. Izboljšati glasbeno edukacijo pomeni povečati glasbeno aktivnost, razširiti ponudbo dejavnosti in dvigniti kvaliteto njihovega posredovanja.

Professional paper

UDC 372.878

DESCRIPTORS: restructuring music education, acquiring music experience, improving music education

ABSTRACT - Questions about the need of music education for an educated person should be replaced by our reflections on the unsuccessful attainment of music education goals. The goals and contents connected with them should originate out of the human need for music in every day life and not from music as a profession. We should distinguish between music education for professionals and general music education which develops child's music abilities and forms primarily critical listeners. Children should be able to communicate with musical pieces, recognize their artistic qualities and include them into their value system. Children can acquire practical music experience with musical activities in small groups, which can be brought together if necessary. Improving music education means increasing music activity, extending the offer of activities, and raising the quality of their presentation.

Današnja izobraževalna kriza, ki se pojavlja na različnih izobraževalnih področjih, pogosto vodi do vprašanj o pomembnosti in potrebnosti posameznih učnih predmetov. Povod za ta vprašanja so družbene spremembe in uspešnost realizacije zadanih ciljev posameznih predmetov. V izsledkih domačih (Črčinovič Rozman, 1988) in tujih raziskav (Dollase, 1993; Patchen, 1991; Rojko, 1988) lahko med drugim zasledimo ugotovitve, da učenci glasbe kot učnega predmeta ne cenijo visoko. Večina v največji meri odklanja razvijanje sposobnosti branja glasbe in le redki so sposobni prepoznati nekatera najbolj znana umetniška glasbena dela. Po mnenju številnih učencev vsebine pouka niso v skladu z njihovimi potrebami in pričakovanji. Opisano stanje zahteva iniciiranje sprememb, vendar ne krčenja ali celo ukinjanja glasbenega pouka v določenih obdobjih izobraževanja, temveč spremembo tradicionalnega glasbenega izobraževanja. Krčenje ali celo ukinjanje

glasbenega pouka bi privedlo do še bolj storilnostno naravnane šole in še večjega poudarjanja racionalne sfere osebnosti na škodo zanemarjanja emocionalne sfere.

Že nekaj časa (Capra, 1986) se v svetu pojavljajo zahteve po novi holistični paradigmi gledanja na svet. Po tej paradigmi je treba poskrbeti za uravnotežen razvoj človeka in prekiniti z enostranskim poudarjanjem intelektualizma. Glasba kot umetniška dejavnost poleg drugih umetniških disciplin daje idealno možnost razvijanja emocionalne komponente osebnosti, ne da bi izključevala racionalno, saj tako kot ni glasbe brez učenja, ni popolne vzgoje brez glasbe. Pri izvajanju glasbe, njenem poslušanju in razumevanju gre za prepletanje in prepajanje emocionalnih in racionalnih elementov.

Tisti, ki se zavzemajo za ukinjanje glasbe kot obveznega učnega predmeta v osnovni šoli, se ne zavedajo, da so za sproščanje umskih naporov in živčne napetosti pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih potrebni umetniški predmeti in športna aktivnost. Prav glasba je s svojo terapevtsko močjo sposobna vplivati na umirjanje človeškega organizma. Če želimo vzgajati srečne in zadovoljne ljudi in ne brezčutne agresivne ali živčne razvaline, mora biti glasbeni pouk del obveznega programa. Že stari Grki so ugotovili, da brez glasbe ni moč oblikovati človeka v skladu z njegovo naravo in potrebami. Nekateri te resnice še danes niso zmožni dojeti. Po vsej verjetnosti je njihovo življenje zelo pusto.

Zaradi pomena glasbe za holistični razvoj človeka, si vprašanja o potrebi vključenosti glasbe v izobraževanje sploh ne bi smeli zastavljati. Zamisliti bi se morali nad njeno vsebino, ki mora izhajati iz cilja splošnega glasbenega izobraževanja in ne iz glasbe kot stroke, kot tudi nad načini njenega metodičnega posredovanja. Zavedati se moramo, da je učenje uspešno tedaj, kadar vodi k sprejemanju vrednot. Za tako učenje pa je potrebno poleg aktiviranja kognicije in emocij tudi vzpostavljati interakcije med učencem in glasbenim delom. Pri tej zelo pomembni dejavnosti je učitelj posrednik med glasbenim delom in poslušalci oz. izvajalci glasbe.

Koncepcije glasbenega pouka v preteklosti in danes

V Sloveniji je bil, enako kot drugod po Evropi, skozi več stoletij edini model pouka glasbe model aktivnega muziciranja. Dolgo časa je vseboval le petje, v prvi polovici 20. stoletja pa se je omenjeni dejavnosti pridružila še glasbena teorija (Dolgan, Vranc, 1937, str. 137-146).

Učni program iz leta 1962 je bil oblikovan po integrativnem konceptjskem modelu. Petju in glasbeni teoriji so bila dodana nova učna področja: poslušanje glasbe, glasbena ustvarjalnost, glasbeno opismenjevanje, igranje na otroška glasbila in nekatere muzikološke vsebine (Predmetnik in učni načrt za osnovne šole, 1962, str. 112-117). Ta model je dolgo živel samo v programu, saj je v praksi še vedno

prevladovalo petje in poučevanje glasbene teorije. Starejši učitelji za izvajanje novega programa niso imeli ustrezne izobrazbe niti opreme. Nova učna področja iz programa so si le počasi začela utirati pot v prakso.

Tudi v naslednjih programih (Osnovna šola, 1979, str. 207-217; Program življenja in dela osnovne šole, 1984, str. 173-197) so se pojavljala ista učna področja, z nebstveno spremenjenimi vsebinami. Na novo je bilo vključeno le gibanje oz. ples. Med vsemi aktivnostmi na področju razrednega pouka je prevladovalo petje, na predmetni stopnji pa se je postopno in v vse večjem obsegu uvedlo poslušanje glasbe. Glede na vključenost navedenih glasbenih področij v glasbene vsebine je poslednji konceptijski model na predmetni stopnji neke vrste integrativni model z močnim pomikom k recepcijskemu modelu.

Sedanja koncepcija predmeta izhaja iz glasbe kot stroke. Glede na to, da imamo v šolskem sistemu tudi glasbene šole, ki skrbijo za izobraževanje poklicnih glasbenikov, moramo to zahtevno nalogo prepustiti njim. Če želimo prilagoditi glasbene vsebine in način dela individualnim in družbenim potrebam za glasbo, moramo upoštevati pri oblikovanju cilja predmeta nov način življenja. Šele na osnovi zastavljenega cilja pa je mogoče zasnovati vsebine.

V vsakodnevem življenju je poslušanje osnovni način stika z glasbo, zato mora biti cilj osnovnošolskega glasbenega pouka "vzgoja kompetentnih in kritičnih poslušalcev in poznavalcev glasbe" (Rojko, 1992, str. 17).

Pri načrtovanju vsebin in glasbenih dejavnosti je poleg zastavljenega cilja treba upoštevati potrebe otrok po glasbeni aktivnosti in dinamiko razvoja posameznih komponent glasbenih sposobnosti, saj se le-te ne povečujejo linearno. Najintenzivnejši razvoj enostavnih glasbenih sposobnosti je med šestim in devetim letom starosti. V tem obdobju se razvoj ritmičnih in melodičnih komponent glasbenih sposobnosti dvakrat bolj poveča kot med devetim in devetnajstim letom. Občutljivost za učinke harmonije in sposobnost harmonske analize se pri večini pojavi v starosti enajst let. Sposobnosti razumevanja in doživljanja ekspresivnega značaja glasbe, vrednotenja kvalitete skladbe in izvajanja ter izražanja teh kvalitativnih lastnosti v lastnem izvajanju pa se pojavijo med enajstim in dvanajstim letom (Mirković Radoš, 1983). Glede na obdobja intenzivnejšega razvoja posameznih komponent glasbenih sposobnosti lahko ugotovimo, da je za prvi in drugi trimester bodoče šole ustrezen obstoječi integrativni model.

Iz opisanega razvoja glasbenih sposobnosti lahko razberemo pomen pouka glasbe v osnovni šoli v začetnih letih šolanja. Ob lastni neaktivnosti in nestimulativnem okolju si učenci nimajo možnosti razviti niti elementarnih glasbenih sposobnosti. V tem obdobju kot tudi v kasnejših je potrebno tesno sodelovanje z glasbenimi šolami, odkrivanje talentov in njihovo usmerjanje v glasbene šole.

Kljub ustreznosti dosedanjega integrativnega modela pouka v omenjenem obdobju šolanja bi bilo znotraj njega potrebno razmisliti o potrebi, obsegu in rezultatih glasbenega opismenjevanja. To glasbeno področje je namreč zelo zah-

tevno in obsežno. Njegova realizacija pa pri večini učencev neuresničljiva. S trdom pridobljene osnove glasbene pismenosti so pri večini učencev zasovražene. Tisti, ki se z izvajanjem glasbe kasneje ne ukvarjajo poklicno, zelo hitro pozabijo naučeno. Poznavanje osnov branja in zapisovanja glasbe pa še ne pomeni prave glasbene pismenosti. Tovrstna pismenost tudi ni potrebna za aktivno poslušanje in estetsko recepcijo glasbe. Seveda je treba obvladati notni zapis, če želimo igrati kak instrument. Te glasbene aktivnosti za zdaj v osnovnih šolah ni, ob njeni uvedbi pa bi učenci imeli povsem drugačen interes za učenje zanje trenutno tako nepriljubljene snovi.

V praksi bi bilo treba nameniti več pozornosti tudi drugim glasbenim aktivnostim in ne le petju. Slednje je zlasti pri starejših učiteljih prepogosto edina glasbena aktivnost pri pouku. Med aktivnostmi, ki se ne izvajajo pogosto, sta tudi poslušanje glasbe in glasbena ustvarjalnost. Krivdo za neupoštevanje omenjenega je treba najpogosteje iskati v slabih tehničnih sredstvih in njihovem neustreznem številu ter v neprimernem odnosu učiteljic do teh aktivnosti in ne v pomanjkanju zvočnega gradiva. Poslušanje glasbe je že na začetni stopnji šolanja s svojo doživljajsko utemeljitvijo in postopnim uvajanjem v razumevanje pomemben dejavnik oblikovanja zvočnega okolja otrok in ustvarjanja občutka psihične bližine umetniške glasbe.

Glede na to, da na predmetni stopnji ni mogoče v razredu doseči ustrezne estetske ravni petja in da je najprimernejši čas za razvijanje elementarnih glasbenih sposobnosti minil, integrativni model na omenjeni stopnji ni ustrezen. Za učenje in igranje instrumentov trenutno ni možnosti, otroška glasbila pa zato, ker nimajo estetskih zvočnih možnosti in ker je sistem zaprt, niso primerna. Kot edina možna aktivnost za estetsko vzgojo poslušalcev nam torej v razredu ostaja poslušanje glasbe. Druge aktivnosti, ki jih pri pouku ni mogoče izvajati na ustrezni ravni, je mogoče uspešno izvajati v sklopu interesnih aktivnosti, ki združujejo učence po njihovih interesih in sposobnostih. Te interesne aktivnosti pa bi bilo morda mogoče uvesti v redne programe osnovne šole. Predlagani model pouka za del drugega in tretje triletnje bodoče osnovne šole je torej kombiniran. V njem je osrednja dejavnost poslušanje glasbe, druge glasbene aktivnosti, kot npr. igranje instrumentov, pa se izvajajo v manjših skupinah, po potrebi tudi individualno, in se nato družijo v večje skupine. Prav bi bilo, da delovanje zborov ne bi bila edina glasbena interesna dejavnost na osnovni šoli, saj so interesi učencev zelo raznoliki in prav je, da jim prisluhnemo in jih upoštevamo. Z učenjem igranja instrumentov lahko uresničimo potrebe po glasbenem izvajanju tistim učencem, ki želijo biti glasbeno aktivni pa nimajo razvitih sposobnosti vokalne reprodukcije. Pri reševanju kadrovske problematike instrumentalnega pouka pa ne bi smeli biti preveč togi. Izkoristiti je treba specialna glasbena znanja posameznih učiteljev glasbe, k sodelovanju pa je mogoče povabiti tudi učitelje na glasbenih šolah in študente glasbe, ki si lahko na tak način pridobivajo potrebno pedagoško prakso.

Sklep

Prenova glasbe v osnovni šoli bi morala pomeniti predvsem kritično presojo obstoječih in novih vsebin, povečanje glasbene aktivnosti učencev, razširitev ponudbe dejavnosti in dvig kvalitete njihovega posredovanja. Pri načrtovanju vsebin bi bilo treba upoštevati multikulturno in poliestetsko naravnost pa tudi čim večjo pestrost in raznolikost. Ponudbo dejavnosti bi lahko razširili predvsem na področju učenja instrumentov in plesa na ljubiteljski ravni. Glede na to, da se oblikuje koncept glasbenega izobraževanja v glasbenih šolah na več ravneh, bi ob pomoči učiteljev glasbenih šol lahko uresničevali nižjo raven tistega izobraževanja, ki ga je mogoče izvajati v manjših skupinah, v osnovnih šolah. Če želimo dvigniti kvaliteto posredovanja glasbenih vsebin, morajo prizadevanja učiteljev s pomočjo didaktične interpretacije (Ehrenforth, 1979, str. 251) voditi k vzpostavljanju komunikacije med glasbo in poslušalci oz. izvajalci. Učiteljevo poučevanje bo uspešno le tedaj, če bodo učenci na osnovi svoje aktivnosti (poslušalske ali izvajalske) uspeli doživeti glasbo kot vrednoto in jo sprejeli v svet osebnih vrednot. Ker je interes za poglobljeno poslušanje, izvajanje in sprejemanje glasbe močno odvisen od emocionalnega doživetja, ki ga glasba lahko sproži v poslušalcu oz. izvajalcu, je zelo pomembno, katera glasbena dela izbiramo za obravnavo. Ustrezna izbira glasbenih del pa mora biti pospremljena z ustreznim metodičnim potekom razvijanja glasbenih sposobnosti, saj dobro izbrana glasbena dela brez didaktične interpretacije ne zagotavljajo njihove recepcije.

Na to, kako bodo učenci doživeli pouk glasbe in kakšno mnenje si bodo ustvarili o obravnavani glasbi, pa ne vplivata le vsebina pouka in njegovo oblikovanje, temveč tudi učitelj, ki lahko sam pozitivno vpliva na uživanje v glasbi in sprejemanje estetskih vrednot. Žal prepogosto naletimo na pomanjkanje topline in na slabo razpoloženje učiteljev, kar ustvarja demotivirajočo atmosfero. Ker je glasba umetniški vzgojni predmet, je za učinkovitost oblikovanja estetskih vrednot pomembna komunikacija med učenci in glasbo pa tudi med učiteljem in učenci. Zavedati se moramo, da komuniciranje ne pomeni samo pogovora z besedami, temveč obsega tudi neverbalno komunikacijo - z vso osebnostjo (Bratanić, 1991). Ker glasba prodira v človekovo notranjost, mora biti učitelj prepričljiv v svojem verbalnem in neverbalnem sporočilu. Zaznavanje in prepoznavanje prav te govornice je zelo pomembno za identificiranje sprejemanja glasbenih vrednot. Glasba, ki je umetniška in smo jo kot tako sposobni dojeti, nas notranje bogati in prispeva k višji kvaliteti življenja posameznika in k višji kulturni ravni družbe.

LITERATURA

1. Bratanić, M.: Mikropedagogija, Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb, 1991
2. Capra, F.: Vrijeme preokreta, Globus, Zagreb, 1986
3. Črčinovič-Rozman, J.: Kako aktualen je pouk glasbene vzgoje v osnovni šoli? V: Zbornik strokovnega posvetovanja v Ljubljani 27. in 28. septembra (Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole), 1988, str. 273-288
4. Dolgan, J., Vranc, V.: Podrobni učni načrt za ljudske šole, Ljubljana, 1937
5. Dollase, R.: Krisen von Schule und natürlich auch Musikunterricht, Musik und Unterricht, 4, št. 23/1993, str. 4-10
6. Ehrenforth, K. H.: Sachwörter zur Musikpädagogik. Didaktische Interpretation der Musik, Musik und Bildung, 11, št. 4/1979, str. 250-252
7. Mirković Radoš, K.: Psihologija muzičkih sposobnosti, Beograd, 1983
8. Osnovna šola, Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1979
9. Patchen, J. H.: Where do we go from here? Music Educators Journal, 78, št. 1/1991, str. 21-24
10. Predmetnik in učni načrt za osnovne šole, Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1962
11. Program življenja in dela osnovne šole II, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1984
12. Rojko, P.: Kako koncipirati nastavo glazbe u općeobrazovnoj školi? Tonovi, 7, št. 1/1992, str. 11-17
13. Rojko, P.: Kriza glazbene kulture u školi i mogućnosti njezina prevladavanja (neobjavljena doktorska disertacija), Filozofski fakultet, Zagreb, 1988

Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), docentka za didaktiko glasbene vzgoje na oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov o dejavnostih, ki vplivajo na pozitivnejše vrednotenje umetniške glasbe, in o možnostih izboljšanja kvalitete glasbenega pouka. Naslov: Ul. Karla Glaserja 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 33 354

Analiza delovnega procesa pri praktičnem pouku s poudarkom na projektni nalogi

Strokovni članek

UDK 372.862

DESKRIPTORJI: praktični pouk, zvrsti učnega dela, projektna naloga, ergonomija, obremenitev učencev, racionalizacija

POVZETEK - Pri praktičnem pouku se pogosto srečujemo s problemi realizacije predvidenih programskih zahtev. Na poti do njihove uresničitve posegamo po številnih vrstah dela. Pogosto se premalo zavedamo, da je usmerjenost dela, ki vključuje uporabo določene vrste odvisna od racionalnega pristopa v najširšem pomenu besede. Na podlagi tega smo natančneje predstavili projektno nalogo, ki je dobra možnost za problemsko realizacijo. Pri tem smo podrobno analizirali aktivnosti znotraj izvedbe naloge s časovno-fiziološkega in pedagoško-psihološkega vidika.

1. Uvod

Za uspešno uresničitev ciljev znotraj vsebin praktičnega pouka moramo upoštevati najrazličnejše pogoje, ki vodijo do uspešne realizacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Eden od najvažnejših pogojev tega aktivnega dela šolskega sistema je sprotno uvajanje različnih vrst vzgojno-izobraževalnega dela v prakso. Pri tem si pod pojmom "vrsti" vzgojno-izobraževalnega dela predstavljamo prevladovanje usmerjenosti poteka in strategije učnega procesa, ki temeljijo na pridobivanju osnovnih znanj, izkušenj in delovnih navad. Tako sta sama usmerjenost in njen poudarek odvisna predvsem od naravnosti vzgojno-izobraževalne vsebine, postavljenih ciljev, usklajenosti in naravnosti programov dela, kakovosti povezovalnega segmenta z različnimi strokovno-teoretičnimi predmeti, stopnjo usposobljenosti delovnega kadra itd.

Professional paper

UDC 372.862

DESCRIPTORS: practical work lessons, types of work, project work, ergonomy, child load, rationalization

ABSTRACT - In practical work lessons we frequently encounter the problem of the realization of planned programme requirements. Various forms or types of work are applied. We are frequently not enough aware of the fact that the task which includes the use of a certain type of work depends on the rational approach in the widest possible sense of the word. On the basis of this approach we have presented a detailed project assignment which is a good opportunity for problem based work approach. We have also made a detailed analysis of the activities taking place in the process of task realization from the time-physiological and educationally-psychological aspect.

Preglednica 1: Vrste vzgojno-izobraževalnega dela



2. Predstavitev proučevalnega področja in formuliranje problema

Kot proučevani element predstavljene problematike smo vzeli samo eno izmed vrst dela - projektno nalogo, ki jo uvrščamo med tiste vrste, kjer je možnost problemske zasnove učnega procesa najvišja (Fošnarič, 1996, str. 250-256), saj je organizacijsko naravnana tako, da se proces vodi od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka - projekta (Papotnik, 1991).

Naloge sicer ne moremo uvrščati med učne metode, temveč le v načrtno dejavnost, ki naj bi bila sprožena iz učenčevih notranjih potreb in želja. Pri tem pa so še posebej zanimive naslednje ugotovitve, ki se nanašajo na projektno učno delo, in se kažejo v:

- skupnem izvajanju nalog iz vsakodnevne življenjske situacije s postavljanjem praktičnega cilja;
- kooperativnosti;
- uporabi znanj različnih strokovnih področij;
- udeležbi prav vseh učencev pri izvajalnih delih, ki pa so med seboj različna;
- prevladovanju izkustvenega učenja, v katerem se prepletajo med seboj različni segmenti učenčeve aktivnosti (npr. kognitivni, afektivni, motorični, socialni).

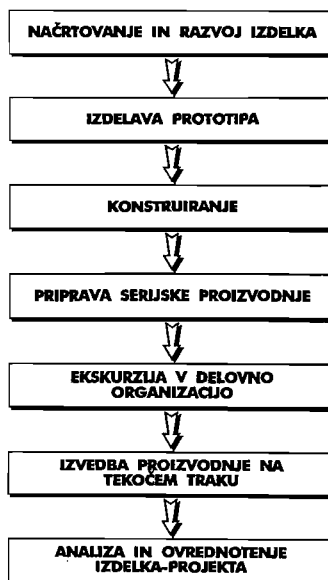
V sklopu aktivnosti, ki se nanašajo na učne enote projektne naloge, pri kateri lahko sodelujejo učenci enega razreda ali pa učenci več vzporednih oddelkov različnih razredov, moramo posvetiti posebno pozornost reševanju problemov kot najvišji obliki učenja, saj je takšno reševanje način mišljenja, za katerega je značilno predvsem odkrivanje, a ne le obnavljanje zvez in odnosov. Učenci morajo torej v

vzgojno-izobraževalnem procesu osvojiti znanja z lastnim umskim naporom, a ne z osvajanjem in "memoriranjem" gotovih rezultatov tuje miselne in spoznavne aktivnosti. Treba je predvsem zavračati pasiven in osvojiti aktiven proces dela, v katerem učenci kot primarni dejavnik ob učiteljevi pomoči pridobivajo, analizirajo in sistematizirajo določena spoznanja in na ta način prihajajo do sklepov, zaključkov, oziroma pojmov in posplošitev, vključujoč v ta proces tudi večino motoričnih segmentov.

Vse te možnosti pa so prisotne v aktivnostih projektne naloge, ki je tako nekakšen smernik, na podlagi katerega se lahko orientacijsko naravnamo za izdelavo izdelka od njegove zamisli do verifikacije problema. Vse to pa predstavlja dober didaktični model za pridobivanje znanja, spretnosti, delovnih navad ter ustvarjalnih sposobnosti učencev na področjih, ki jih zajema praktični pouk.

To je nekakšna oblika proizvodnega dela, ki je organizirana po naslednji shemi, in je pravzaprav aplikacija v malem glede na industrijske razsežnosti:

Preglednica 2: Sestavine projektne naloge pri praktičnem pouku (Papotnik, 1988)



Ker je proizvodni sistem skupek več dejavnikov: delovne naloge, izvajalca dela (učencev), delovne priprave, "vstopkov", "izstopkov", proizvodjalnega procesa in motenj (Sanders, McCormick, 1987), smo se v naši proučevalno-analitični nalogi osredotočili bolj na dejavnike, ki predstavljajo obremenilne faktorje določenih aktivnostim.

Z vključitvijo te zvrsti dela v raziskovalni proces, in na podlagi že znanih, v prejšnjih stavkih opisanih, dejstev o projektni nalogi, smo slednje hoteli med drugim tudi podrobneje proučiti s pomočjo analize številnih prisotnih aktivnosti pri tej zvrsti praktičnega pouka. Na ta način bi učencem lažje predstavili poti do povečanja gospodarnosti dela, boljšega delovnega izkoristka ter prikazali možnosti, kako je lahko delo v najboljši meri prilagojeno človeku v smislu zmanjšanja obremenitev in povečanja varnosti pri delu.

3. Analiza dela s sistematično razdelitvijo vseh aktivnosti pri izvedbi projektne naloge

V analitičnem pristopu je imela glavno vlogo posebna analitično-statistična metoda, imenovana "metoda trenutnih opažanj" (MTO). To je metoda ugotavljanja vnaprej izbranih stanj določene osebe ali predmeta s posnetki ob naključnih trenutkih. Potek snemanja je takšen, da analitik v toku snemanja, ki lahko traja več tednov, vsakodnevno ob naključno izbranih časih obide vsa pripadajoča mu delovna mesta in na svojem snemalnem listu napravi zabeležko, ki označuje vrsto dogodka. Na ta način lahko dobimo za vsako aktivnost v delovnem procesu objektivno sliko o prisotnosti določene aktivnosti v fazi dela (Polajnar, 1982).

Področja uporabe te metode so zelo velika, zato jo lahko vpeljemo tudi na področje proučevanja delovnih pogojev pri praktičnem pouku. Ker pa se delo in pristop k njemu nekoliko razlikuje od stanja v industriji, je treba predhodno temeljito proučiti uporabnost in vsebinsko naravnost tega pouka. Šele na podlagi takšne razgradnje je možno kasnejše praktično delo snovno razdeliti in ga opredeliti z različnimi fazami dela, ki spremljajo raznovrstne aktivnosti. Proučevanje aktivnosti pa nam v nadaljnji fazi razkriva uspešnost ali pa neuspešnost delovnega procesa.

3.1. Analiza časovnih vrednosti

Čas, ki ga porabimo za opravilo določene delovne aktivnosti in je naveden v tehnološkem listu, predstavlja čas, ki je okvirno predviden za vsako delovno operacijo na podlagi demonstracijske izdelave izdelka, ki ga je opravil učitelj. Do pravih, realnih časov izdelave/izvajanja posamezne delovne operacije pa bi lahko prišli šele na podlagi izvajanja dela učencev in pazljive analize vsakega njihovega giba. Tako bi lahko kasneje s pomočjo sistema že vnaprej določenih časov, med katere spadajo MTM (Methods Time Measurement), WF (Work-Factor-System), BMT (Basic Motion Timestudy), DMT (Dimensional Motion Times), MTA (Motion Time Analysis) in MCD (Master Clerical Data) dobili realni čas, oziroma normo, ki bi bila predvidena za izvedbo posamezne delovne operacije (Polajnar, 1982).

Ker pa v našem primeru ni šlo za veliko serijsko proizvodnjo, ni tako nujno precizno in temeljito proučiti ter analizirati vseh pomembnih vplivnih faktorjev porabe časa. Treba je bilo samo najti tisto časovno optimalno pot, ki bo ustrezala raznolikim interesom, sposobnostim in znanjem učencev. Pri tem je bila izjemno pomembna pravilna snovna razdelitev dela z vsemi delovnimi fazami.

Preglednica 3: Snovna razdelitev s fazami dela

Ura	Razred	Učna tema	Delovni cilji	Aktivnosti
1., 2.	6.	Razvoj ideje	Dimenzioniranje, izbira gradiva, demonstracija	Risanje, pospravljanje
3., 4.	7.	Izdelava prototipa	Različni delovni postopki	Zarisovanje, žaganje, vrtanje, brušenje, sestavljanje, površinska zaščita, pospravljanje
5., 6.	5. in 6.	Konstruiranje	Sestavna risba, delavniška risba, kosovnica	Risanje, pospravljanje
7.	6.	Priprava serijske proizvodnje	Šablona, vrstni red operacij, (operacijski list), tehnološki list	Rezanje, risanje
8., 9.	8.	Ekскурzija	Opazovalna naloga	Opazovanje
10., 11.	6., 7. in 8.	6. razred: Žaganje in vrtanje 7. razred: Struženje 8. razred: Montaža	Izvedba dela na tekočem traku	Zarisovanje, žaganje, vrtanje, brušenje, struženje, sestavljanje, ponovno brušenje
12.	6., 7. in 8.	Zaključek dela z ovrednotenjem	Kontrola in preizkus, določitev cene izdelka	Kontrola, preizkus

3.2. Spremljava aktivnosti v procesu praktičnega pouka

Na podlagi snovne razdelitve, so bile izvedene meritve, ki so pokazale zastopnost posameznih aktivnosti v procesu praktičnega pouka pri naključno izbrani projektni nalogi.

Preglednica 4: Zastopnost aktivnosti v različnih urah pri projektni nalogi

Aktivnosti		Delo (v urah)												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
D	RISANJE	ZAB.	22	26			24	28	7					
		%	73,3	86,6			80,0	93,3	22,6					
	IZBIRA GRADIV	ZAB.	4											
		%	13,3											
	ZARISOVANJE	ZAB.			5				8			8	1	
		%			16,7				25,8			8,5	1,1	
	ŽAGANJE	ZAB.			7	5						9	6	
		%			23,3	16,7						9,7	6,7	
	VRTANJE	ZAB.			6	7						11	8	
		%			20,0	23,3						11,8	8,9	
	BRUŠENJE	ZAB.			6	7						3	12	
		%			20,0	23,3						3,2	13,4	
E	SESTAVLJANJE	ZAB.			3	4						15	20	
		%			10,0	13,3						16,1	22,2	
POVRŠINSKA ZAŠČITA	ZAB.			2	7						8	8		
	%			6,7	23,3						8,6	8,6		
L	REZANJE	ZAB.							13					
		%							41,9					
OPAZOVANJE	ZAB.								26	26	5	2		
	%								86,7	86,7	5,4	2,2		
STRUŽENJE	ZAB.										21	20		
	%										22,6	22,2		
O	KONTROLA	ZAB.												10
		%												33,3
POSPRAVLJANJE	ZAB.										6	9		
	%										6,5	10,0		
PREIZKUS	ZAB.													8
	%													26,7
PLANSKE IZGUBE	RAZGOVORI	ZAB.					1		1	1			1	6
		%					3,3		3,3	3,3			1,1	20,0
	FIZIOLOŠKE POTREBE	ZAB.			1		1		2		1	4	1	
		%			3,3		3,3		6,5		3,3	4,3	1,1	
	ŠOLSKE AKTIVNOSTI	ZAB.	2	2										4
		%	6,7	6,7										13,3
	POČITEK	ZAB.										2	1	
		%										2,2	1,1	
	NEPLANIRANE IZGUBE	ZAB.	2	2			2	2		2	2	1		2
		%	6,7	6,7			6,7	6,7		6,7	6,7	1,1		6,7
	NEDISCIPLINA	ZAB.					2			1	1		1	
		%					6,7			3,3	3,3		1,1	

Preglednica 5: Pregled skozi posamezne aktivnosti med celotno projektno nalogo

Delovne aktivnosti	Projektno delo	
DELO	Število zabelezk	%
Risanje	107	22,1
Izbiranje gradiv	4	0,7
Zarisovanje	22	4,5
Žaganje	27	5,6
Vrtanje	32	6,5
Brušenje	28	5,8
Sestavljanje	42	8,6
Površinska zaščita	25	5,2
Rezanje	13	2,7
Opazovanje	59	12,2
Struženje	41	8,4
Kontrola	10	2,1
Pospravljanje	15	3,1
Preizkus	8	1,7
<i>Vsota</i>	433	89,3
PLANSKE IZGUBE		
Razgovori	10	2,1
Fiziološke potrebe	10	2,1
Ostale aktivnosti	8	1,7
Počitek	3	0,6
<i>Vsota</i>	31	6,5
NEPLANIRANE IZGUBE		
Nedisciplina	5	1,1
<i>Skupno</i>	484	100,0

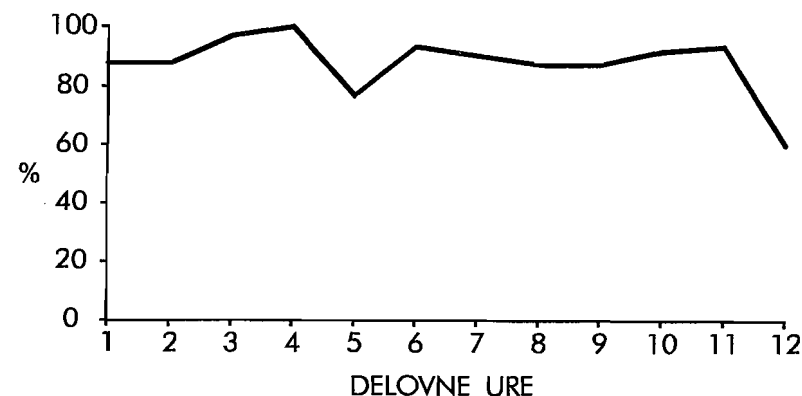
Iz predhodnih preglednic je dobro vidna prisotnost posameznih delovnih operacij in aktivnosti, ki so jim učenci "podvrženi" med procesom dela. Vse to nam sedaj daje čudovite predstave o zastopanosti segmentov realnega dela ter t.i. elementov "izgub"¹, ki pri pouku lahko pomenijo "občutek dobrega ali slabega dela". Še bolj nazorno lahko takšne ugotovitve predstavimo s preglednico in grafičnim prikazom razmerja dela in delovnih "izgub".

¹ Izgube so, gledano s pedagoškega vidika sorazmerno težje predstavljive, saj na tem področju govorimo predvsem o slabem ali dobrem učnem delu, vendar (gledano analitično) predstavljajo neizogibne dejavnike vsakega procesa ter so sestavni element vsakega pouka.

Preglednica 6: Razmerje dela in "izgub" v različnih urah praktičnega dela

Aktivnost v %	Ure v delovnem procesu											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Delo</i>	86,6	86,6	96,7	100,0	80,0	93,3	90,3	6,7	86,7	92,4	95,6	60,0
<i>Izgube</i>	13,4	13,4	3,3	0	20,0	6,7	9,7	13,3	13,3	7,6	4,4	40,0

Slika 1: Grafični prikaz razmerja med delom in "izgubami" v različnih urah praktičnega pouka



4. Zaključek

Na podlagi poskusnega snemanja nam dobljeni rezultati dajejo določeno sliko posameznih aktivnosti pri praktičnem pouku na modelu projektne naloge. S temi podatki že lahko najdemo nekatera področja in situacije, ki bremenijo učence in tako vplivajo na uspešnost opravljenega dela. Čeprav predstavlja projektna naloga najvišjo stopnjo vključevanja vseh aktivnih komponent učenčeve osebnosti v učno-vzgojni proces, pa iz podatkov le vidimo pomanjkljivosti, ki so tukaj sicer časovno-organizacijskega značaja, predstavljajo pa kljub temu dobro sliko uspešno ali pa neuspešno zastavljenega dela (pri tem je izvzet vsebinski sklop, ki pa je še pomembnejši!).

Omenjeno proučevanje je naravnano bolj na obremenjujoče psihološko-fiziološke faktorje kakor pa na vsebinske. Pri omenjeni analizi je še posebej pomembno to, da opazimo izstopanje določenih aktivnosti, kot so risanje, opazovanje, struženje in sestavljanje. Pri tem sta tehnično risanje in struženje tudi tisti, pri katerih so

obremenitve določenih telesnih segmentov večje kot drugje (proučevano po metodi OWAS).

Razmerje dela in delovnih "izgub" v različnih urah skozi ves proces dela pri projektni nalogi je zelo neenakomerno (slika 1). Ta neenakomernost pa je posledica planiranih izgub, ki se v največji meri kažejo ob zaključkih dela, ko je "nedela" največ. Pri ostalih učnih urah je to razmerje v povprečju usklajeno.

Zanimivo je tudi to, da je na splošno bolj moteč dejavnik delovnega procesa opravljanje določenih fizioloških in higienskih potreb kot pa nedisciplin. To pa najverjetneje zato, ker so bili učenci za delo zelo motivirani skozi ves proces projektne naloge ter v določenih fazah dela tudi tekmovalno navdahnjeni.

Predvidevam, da bi morale biti delovne aktivnosti enakomerneje zastopane pri projektni nalogi, saj gre v tem primeru bolj za spoznavne procese. Še posebej naj bi bila zmanjšanja aktivnost opazovanja, saj je bilo vidno, da pri tej aktivnosti zbranost hitro upada in učence zavede v področje nedela, kar povzroči nedisciplino. Za fiziološke in higienske potrebe pa so v šoli namenjeni odmori. Če bi upoštevali vse te dejavnike, bi bilo razmerje med delom in "izgubami" takšno, da slednje ne bi vplivale na končni rezultat dela.

Proučevanje omenjene analitične ocene projektne naloge pri praktičnem pouku pomeni samo enega izmed možnih načinov spremljanja racionalnega izkoristka operativnih funkcij učenca in se lahko nadaljuje v različnih smereh. Ponavadi ji je postavljena ob bok ocena obremenjenosti, ki ima za končni rezultat izdelavo ergonomsko urejenega delovnega procesa (Sušnik, 1987, str. 11- 17). Uporabni vidiki le-te pa so pri nas v šolstvu zelo redki, oziroma jih sploh še ni.

LITERATURA

1. Fošnarič, S.: Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli, Pedagoška obzorja, števil. 5-6/1996, Novo mesto, str. 250-256
2. Papotnik, A.: Od ideje do proizvodnje, TZS, Ljubljana, 1988
3. Papotnik, A.: Tehnična ustvarjalnost v srednji šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991
4. Polajnar, A.: Študij dela, Tehnična fakulteta, Maribor, 1982
5. Sanders, J.S., McCormick, E.J.: Human factors in engineering and design, McGraw Hill Book Comp., New York, 1987
6. Sušnik, J.: Ocenjevalna analiza delovnega mesta, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1983
7. Sušnik, J.: Položaj in gibanje telesa pri delu, Knjižica UZZSV, Ljubljana, 1987

Igra kot metoda dela v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 371.382

DESKRIPTORJI: devetletna osnovna šola, igra, metode dela, opisno ocenjevanje, razvoj osebnosti, triada, zgodnejši vstop v šolo

POVZETEK - Nova osnovna šola prinaša v šolski prostor številne spremembe: vstop v šolo s šestimi leti, devetletno osnovno šolo, opisno ocenjevanje v prvi triadi in počasen prehod na numerično ocenjevanje, integracijo otrok s posebnimi potrebami idr. Vse omenjeno terja tudi potrebo po drugačni organiziranosti in načinu dela.

V prispevku obravnavamo poskus opredelitve igre in njene vloge v novi devetletni osnovni šoli. Glede na zgodnejši vpis v osnovno šolo smo nakazali možnosti uporabe igre predvsem v prvi triadi, pri čemer smo upoštevali psihofizične značilnosti šestletnikov.

Igra je lahko prehodna učna metoda, v prvi triadi pa je lahko celo temeljna učna prвина, še posebno pri pouku materinega jezika in matematike. Z nekaterimi predlogi smo konkretizirali uporabnost igre pri obeh predmetih in nakazali možnost postopnega izgubljanja vrednosti igre pri pouku do tretje triade.

Professional paper

UDC 371.382

DESCRIPTORS: nine-year elementary school, play, teaching method, descriptive assessment, personality development, 3-year educational periods, early schooling

ABSTRACT - The new primary school brings several modifications into the school system: schooling at the age of six, nine-year elementary school, three 3-year educational periods of elementary education, descriptive assessment in the first three years, slow transition to numerical assessment, integration of children with special needs etc. All these modifications demand a new organisation of the school concept and upgraded work methods.

The article attempts to define play and its application into the new nine-year elementary school. Considering earlier schooling, its possibility of application, especially into the first three school years has been defined, taking into account psycho-physical characteristics of six-year olds. Play can represent a transitional teaching method while in the first three years it can even serve as the basic teaching tool, especially in mother tongue and mathematics. The applicability of play into both subjects is indicated with some suggestions, as well as its decreasing applicability in the third 3-year period.

1. Uvod

Otrok je živa celota, ki se razvija na osnovi telesnega in duševnega zorenja, zato moramo pri oblikovanju njegove osebnosti poznati tako njegove telesne, kakor tudi duševne značilnosti. Prezreti pa ne velja njegovih čustev, potreb in interesov. Bolj kot bomo otroka poznali, bolj po njegovi meri bomo lahko organizirali vzgojno - izobraževalni proces.

Osnovna šola vzgaja in izobražuje ter skuša zagotoviti otrokom kar najboljše možnosti za intelektualni razvoj, za razvoj sposobnosti, nagnjenj in interesov, da

bodo postali izobraženi, odgovorni in sposobni ljudje. O tem so razmišljali tudi snovalci novega zakona, ki so na osnovi izobraževalnih sistemov drugih držav oblikovali predlog novega Zakona o osnovni šoli. Spremembe so predlagali tam, kjer so se jim zdele nujne in utemeljene.

2. Model devetletne obvezne šole

Osnovna šola bo po reformi trajala devet let. Strokovnjaki predvidevajo, da bo učence razbremenila in jim omogočila višji nivo splošnega znanja. Neobvezno bo deseto leto, ki bo nudilo možnost vsem tistim učencem, ki v devetem razredu ne bodo uspešni ali pa bodo želeli uspeh zaključnega preverjanja znanja izboljšati. Vstopna starostna meja se bo pomaknila za leto navzdol in tako bodo v prvi razred vstopali tisti otroci, ki bodo v koledarskem letu dopolnili šest let.

Sedanja priprava na osnovno šolo je različna tako z organizacijskega kot vsebinskega vidika in verjetno ne daje vsem otrokom enakih možnosti za razvoj njihovih potencialov. Nov model bo odpravil sedanjo ostro mejo med razredno in predmetno stopnjo in uvedel tri vzgojno-izobraževalna obdobja, triade, ki bodo zakonitostim otrokovega razvoja bolj ustrezale. V prvi triadi, ki bo trajala od prvega do tretjega razreda, bo poučeval učitelj razrednega pouka, ki mu bo po potrebi pomagal vzgojitelj predšolskih otrok. Pri vzgojnih predmetih pa bodo lahko sodelovali tudi učitelji predmetnega pouka. Druga triada bo vključevala četrti, peti in šesti razred, število učiteljev predmetnega pouka pa se bo v tem obdobju postopoma povečevalo. V sedmem, osmem in devetem razredu tretje triade bodo poučevali le učitelji predmetnega pouka. Posamezna obdobja bodo relativno zaključene celote, kljub temu pa bodo omogočala kontinuiteto znanj.

Osnovna šola bo imela obvezni in razširjeni program. Obvezni program bo vključeval obvezne in izbirne predmete ter ure oddelčne skupnosti. Razširjeni program pa bo obsegal podaljšano bivanje, dodatni in dopolnilni pouk ter interesne dejavnosti, v katere se bodo učenci vključevali prostovoljno. Obvezni predmeti bodo poleg materinega jezika in matematike še tuj jezik, zemljepis, zgodovina, etika in družba, kemija, biologija, fizika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, tehnična vzgoja, športna vzgoja in gospodinjstvo. Po sedmem razredu si bodo učenci na osnovi lastnih interesov izbrali tri izbirne predmete iz družbeno-humanističnega in naravoslovno-tehničnega sklopa. Iz posameznega sklopa bodo lahko izbrali največ dva predmeta. Poleg te diferenciacije, ki temelji na različni motiviranosti in interesih učencev, bo diferenciacija mogoča tudi glede na različne sposobnosti učencev. V prvi in drugi triadi se bo v okviru notranje diferenciacije kombiniral temeljni in nivojski pouk pri obveznih predmetih. Po sedmem razredu se bodo učenci na osnovi rezultatov, doseženih na nacionalnem preizkusu znanja ob koncu druge triade ter na osnovi učnega uspeha pri posameznih predmetih odločili za ustrezno zahtevnostno raven. V osmem in devetem razredu bo pouk potekal na dveh ali več zahtev-

nostnih ravneh pri matematiki, tujem jeziku, po potrebi pa tudi pri materinem jeziku.

Posebna pozornost bo namenjena tistim učencem, ki odstopajo od povprečja v eno ali drugo skrajnost. Gre za učence z motnjami v razvoju, za učence, ki imajo učne, vedenjske in čustvene težave in ali pa nadarjene učence. Učenci z motnjami v razvoju bodo, kjer se bo to le dalo, vključeni v redne osnovne šole, kjer se bodo izobraževali po individualnih oziroma individualiziranih programih. Te bo izdelala komisija za razvrščanje otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju na osnovi posameznikove razvojne stopnje in sposobnosti. Vsebine, metode in oblike dela pa bo nova šola prilagodila tudi nadarjenim učencem, ki bodo lahko osnovnošolsko obveznost po posebnem programu končali prej kot v devetih letih.

Novi Zakon o osnovni šoli predvideva tudi nov način ocenjevanja. Številčne ocene dajejo o učenčevem znanju le relativno sliko, saj ne upoštevajo posameznikovega predznanja in sposobnosti, niti njegovega napredovanja. Na začetku šolanja pa ocena močno vpliva na oblikovanje učenčeve samopodobe, zato je zelo pomembno, da je realna. V prvi triadi se bo tako pri vseh predmetih učenčevo znanje ocenjevalo opisno, v drugi pa številčno in opisno. V tretji triadi bo ocenjevanje samo številčno, saj se morajo ob koncu osnovne šole učenci že navaditi na srednješolski način ocenjevanja. Ob koncu vsake triade se bo znanje učencev preverjalo z nacionalnimi preizkusi, ki bodo merili minimalni nivo znanja, ki ga bi morali učenci v preteklem obdobju usvojiti. Preizkusi bodo za vse učence v Sloveniji hkrati, njihova uporaba in vrednotenje pa bosta standardizirana. Ob koncu prve triade bodo učenci prikazali znanje materinega jezika in matematike, rezultati pa bodo služili zgolj kot povratna informacija učitelju, učencem in njihovim staršem. Po drugi triadi se bo tema predmetoma pridružil še tuj jezik. Tudi v tem primeru bo preverjanje notranje, rezultati pa bodo pomembni za razvrščanje učencev v različne zahtevnostne stopnje tretje triade. Učencu bodo dali informacijo o napredovanju in doseženem znanju in tako omogočili primerljivost posameznikovega dela z vrstniki. Konec tretje triade bodo nacionalni preizkusi poleg matematike in obeh jezikov, vsebovali še temeljna znanja iz enega družboslovnega in enega naravoslovnega predmeta, ki ju bo izbral učenec sam. Učenci, ki bodo imeli po sedmem, osmem ali devetem razredu negativno oceno, jo bodo lahko popravili s popravnim izpitom. Osnovno šolo bodo uspešno končali tisti, ki bodo imeli pozitivne ocene iz vseh predmetov devetega razreda in uspešno opravili zaključno preverjanje znanja.

Vsaka javna osnovna šola se bo morala staršem in učencem predstaviti v posebni publikaciji. Starši, ki pa svojega otroka ne bodo zaupali javni šoli, mu bodo morali šolanje omogočiti v zasebni šoli ali na domu.

Obvezno osnovnošolsko izobraževanje naj bi bilo torej sodobno in učinkovito. Slednje pa ne bo odvisno le od opisanih sprememb. Velik pomen pri tem bo imelo učiteljevo znanje, izkušnje in iznajdljivost, na katerih bo gradil šolske ure. Vsak učitelj bo moral poznati razvojne značilnosti učencev, njihove želje in potrebe in jim podrediti svoje oblike in metode dela. Izbira teh je še posebej pomembna za

učence, ki bodo šolski prag šele prestopili. Čeprav je otrok v zgodnješolskem obdobju zelo vitalen in poln energije, v šoli ne more neomejeno tekati sem ter tja. Pozornost mora usmerjati po zapovedih drugih, zapomniti si mora tudi tisto, kar ga ne zanima. Svoje egoistične interese mora potlačiti, saj so v učiteljevih očeh njegovi vrstniki prav tako pomembni kot on. Socialno vedenje dobi tako nove značilnosti, prvič pa se otrok tudi "resno" loči od staršev. Vse to je lahko za otroka še toliko bolj stresno, če mora prevladujočo dejavnost predšolske dobe - igro - potisniti popolnoma v ozadje. Tradicionalni učitelji bi ob tem morda pomislili, da je šola vendarle šola in da igra vanjo ne sodi. Številne raziskave pa kažejo, da igra v šoli prevzema vedno pomembnejšo vlogo.

3. Igra v novi šoli

Že dejstvo, da bodo v novo šolo vstopali leto mlajši otroci nas opozori, da je o uporabi igre pri pouku potrebno premisliti. Tudi tak pouk od učenca zahteva izpolnjevanje dolžnosti in upoštevanje šolskega reda, le da je takšno delo učencem veliko bolj po njihovi meri. Učenci namreč živijo v drugačnem svetu kot odrasli in tudi vsakdanje življenje sprejemajo drugače. Odrasli živimo v realnem svetu, kjer nas obremenjuje naglica sodobnega časa. Učenci pa se zanj ne zmenijo in se prepuščajo svojemu svetu domišljije.

To lahko opazimo pri njihovi igri, ki ni delo s točno določenim namenom in ki ga je treba realizirati ne glede na to, ali je prijetno ali ne. Igra je svobodna, spontana dejavnost, ki poteka brez zunanje nujnosti. Otrok se ne igra zato, ker bi to od njega zahtevalo okolje, zadostiti mora svoji notranji potrebi, ki je največkrat usmerjena k nekemu cilju. Za doseg tega cilja pa uporablja različne igralne dejavnosti, v katerih uživa. Igra je grajena po otroški logiki, saj v njej otrok realnost predela v skladu s svojimi doživljaji. Čustveno ga prevzame, zato je v njej aktiven in se lahko neprekinjeno igra več časa. V igro vnaša svoje želje in interese ter skuša, (morda celo nevede), rešiti napetosti in konflikte, ki se porajajo v njegovem realnem življenju. Ti so največkrat odvisni od odnosa, ki ga imajo odrasli do učenca. V igri uresničuje potrebe v okviru svojih sposobnosti in možnosti, zato se igre ni potrebno učiti. Organizacija igre je prepuščena učenčevi samostojnosti, kar mu omogoča, da si igrivi svet zgradi po svojih željah in domišljiji. S pomočjo slednje si lahko pričara vse tisto, kar v realnem življenju ali ne sme ali pa ne more. V njej oživlja igračke, ki se skupaj z njim smejejo, govorijo, jočejo, so pridne, poredne... ,skratka, igračke počno tisto, kot on. Z vstopom v šolo otrok že loči realni in domišljijski svet, še vedno pa čuti potrebo, da se v slednjega zateče ob vsaki ponujeni priložnosti.

Igra torej ustreza otrokovi naravi ter temeljnim zakonitostim njegovega fizičnega in psihičnega razvoja, otroka privlači, razveseljuje in uči, zato je njena uporaba v šoli še toliko bolj utemeljena. Največkrat se uporabljajo didaktične igre. Teh iger se ne domislijo učenci, ampak jih sestavijo odrasli, najpogosteje učitelji, ki jih

podredijo določenim ciljem. Za vzgojno-izobraževalne cilje, ki jih želi skozi igro doseči, ve le učitelj, otroci pa ne in se tako niti ne zavedajo, da se učijo. Didaktične igre je potrebno prilagoditi razvojni stopnji učencev in njihovim interesom, pomembno pa je tudi, da pri učencih vzbujajo zanimanje in radovednost. Vse to je v veliki meri odvisno od učitelja, ki lahko celo v spontani igri najde nalogo in jo podredi vzgojno-izobraževalnim ciljem.

Igre bodo verjetno najbolj dobrodošle v prvi triadi nove šole. Vse njene prednosti nam dajo vedeti, da mora pri šolskih začetnikih večina učenja potekati skozi igro, saj jim bomo le tako omogočili postopen prehod k šolskemu delu. Njihova pozornost je sprva nenamerna in kratkotrajna, zato je zanje motivacija za določeno dejavnost še posebej pomembna. Če je le ta zanimiva, so učenci sposobni v njej vztrajati dalj časa. Svojega dela se morajo torej veseliti, saj še ne razumejo, da je potrebno mnogo stvari postoriti zaradi nuje. Do nalog povezanih z igro se učenci vedejo drugače, zato so tudi tako pridobljeni rezultati znanja verjetno razumljivejši in trajnejši. V prvi triadi je poudarek na pouku materinega jezika in matematike. To je obdobje spoznavanja črk in števil, začetnega branja, opismenjevanja in računanja, čas izpopolnjevanja pisnega in ustnega sporočanja, urejanja števil po velikosti. V ta namen lahko uporabimo različne spontane ali didaktične igre, ki jih je prav za to obdobje največ. V svet črk lahko učence popeljemo s pomočjo kock in kartončkov, ki jih vključimo v igrice kot so tombola, loto, memori. Ob vsaki odkriti ali izžrebani črki spoznajo obliko in ime črke. S pomočjo črk sestavljajo besede bodisi na določeno črko ali zlog, iščejo izgubljene dele besed, besedam dodajajo določene zloge, tvorijo verige besed. Otroška domišljija je brez meja, ko sestavljajo proste zgodbe ali zgodbe na določeno temo ali sliko in se igrajo različne govorne situacije v trgovini, pri zobozdravniku, na avtobusni postaji. Tudi s sestavljanjem ali reševanjem križank, rebusov, ugank se bodo dokopali do novega znanja. Otroci pa radi pokažejo svoje znanje in sposobnosti drugim, zato ne bo odveč, če kdaj skupaj zaigramo lutkovno predstavo, tudi s pomočjo pravih kostumov gledališča.

Namesto črk lahko na kocke in kartončke zapišemo števila, iz katerih učenci sestavljajo račune, ki jih izračunajo. Tombola, loto in memori se prav tako lahko igramo s števili. "Človek ne jezi se" lahko za pouk matematike priredimo tako, da posamezna polja vsebujejo različne račune in če jih učenec pravilno reši ga vodijo v cilj, sicer pa na začetek. Ponudimo jim lahko različne razrezanke z računi, ki ob vseh pravilnih rezultatih pokažejo sliko, pregovor, zgodbo ali tekstno nalogo. Ko se otroci spoznavajo s tehtanjem in z denarjem, učilnico spremenimo v trgovino, pri spoznavanju časa pa se lahko igrajo z papirnato uro, ki jo izdelajo sami.

To je le nekaj idej za popestritev ur materinega jezika in matematike. Pri urah telesne vzgoje se igrajo trden most, fuč, mačke in miši, številne moštvene igrice, pri glasbeni vzgoji igrajo na improvizirane instrumente, sestavljajo pesmice, besedila, pri likovni vzgoji pa se igrajo z barvami in oblikami.

Z igricama na nekoliko zahtevnejšem nivoju lahko razveselimo tudi starejše učence. Nikjer namreč ni določeno, da se smejo igrati le najmlajši. V drugi in tretji triadi lahko igro kombiniramo z drugimi metodami dela. Vseh izobraževalnih ciljev samo z igro ne bomo mogli doseči, lahko pa je velika popestritev in vpliva na učenčev odnos in uspeha pri posameznem predmetu.

Igre lahko uporabimo v različnih delih ure. Z njimi lahko učence motiviramo za nadaljnje delo. Tisto, kar učenec naredi sam, si lažje zapomni in tudi dalj časa ne pozabi, zato je igra primerna tudi za spoznavanje nove snovi. Ob koncu ure lahko s pomočjo igre obravnavano snov utrdim. Tudi ura utrjevanja je lahko z igro zabavna in uspešna. Omogoča namreč tisto, za kar se nova šola še posebej zavzema - individualizirano delo. Za učence z različnimi sposobnostmi lahko pripravimo igre z različnimi težavnostnimi nalogami.

4. Sklep

Ugotovili smo že, da šola ne skrbi le za učenčev intelektualni razvoj. Ugotavljamo pa, da za razvoj učenčevih sposobnosti, nagnjenj in interesov lahko učinkovito uporabimo igro, ki je v prvi triadi nove šole zelo dobrodošla. Igre v učenčevem razvoju ne more nadomestiti nobena druga dejavnost, saj bogati in pogloblja njegovo osebnost. Daje mu možnost za skladnost med gibalnim, čustvenim, socialnim in spoznavnim razvojem. V igri je učenec spontan. Krepita se učenčeva izvirnost in ustvarjalnost. V igri z iznajdljivostjo premaguje učenec ovire in si tako širi izkušnje in obzorje znanja. Preko igre razvija zavest o samemu sebi, svojemu delu in delovanju.

Igre s pravili določajo tudi zmagovalca in poraženca in to je pravzaprav prvi stik učenca z zmago in porazom. Ob tem se uči tudi za življenje - kako se zmage veseliti in ob porazu ostati pokončen. Socialne igre pripomorejo k razvoju otrokovih socialnih odnosov in moralnih lastnosti. Igra naučijo izpolnjevanja dolžnosti, ustrežljivost, odgovornost, poštenost in samostojnost. To pa je dovolj trden argument za uporabo igre kot vzgojnega pomagala v prvi triadi nove slovenske šole.

LITERATURA

1. Arndt, M.: Didaktische Spiele, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1970.
2. Bognar, L.: Igra pri pouku na začetku šolanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
3. Miljević, S.: Zbirka didaktičnih igara, Svjetlost, Sarajevo, 1989.
4. Predlog šolske zakonodaje, v: Šolski razgledi št. 17, Ministrstvo za šolstvo in šport, 21. 11. 1994, str. 23-32.
5. Smith, P.K.: Children's play: Research Developments and Practical Applications, Gordon and Breach Science Publishers, 1986.
6. Zbirka cicibanove urice, Igra in igrače, Zveza prijateljev mladine Slovenija, Ljubljana, 1981.
7. Žlebnik, L.: Psihologija otroka in mladostnika - 2. del, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1969.

Model vrednotenja učnih programov za nadarjene učence

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.212.3

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, programi za nadarjene učence, vrednotenje učnih programov

POVZETEK - V članku predstavljamo modificiran pristop k načrtovanju vrednotenja učnih programov za nadarjene učence, ki je bil sprejet in učinkovito uporabljen v praksi učiteljev nekaterih ameriških šolskih okrožij. Poseben poudarek posvečamo določanju učno-programskih ciljev in izvajanju učno-programškega vrednotenja.

Original scientific paper

UDC 371.212.3

DESCRIPTORS: gifted pupils, programmes for gifted pupils, evaluation of educational programmes

ABSTRACT - the article presents a modified approach to the planning of evaluation of educational programmes for the gifted, which have been accepted and successfully implemented in practice by teachers in the American school setting. Special emphasis is placed on the setting of goals and assessment of educational programmes.

Cilji učnega programa kot osnova za vrednotenje

Vrednotenje učnega programa pričnemo z namenom, da določimo stopnjo, do katere uresničuje zastavljene cilje, da lahko program izpopolnjujemo in ocenimo njegovo praktično korist. Da bo omenjeni proces vrednotenja opravičljiv, se mora nanašati na učni program, in biti določen s cilji le-tega. Poenostavljeno povedano, s cilji učnega programa opišemo to, kar želi šola doseči z učnimi programi za nadarjene učence. Učno programski cilji postajajo element, glede na katerega lahko vrednotimo učinkovitost učnega programa. To mora biti torej jasno in edino žarišče vrednotenja. Pogosto se strokovnjaki na področju evalvacije navdušijo za določen instrument ali pa za določen vzorec evalvacije, ki se zdi eksakten, trden in dobro kontroliran. To lahko vodi v napačno pojmovane natančnosti. Okoliščina, v kateri je nekaj skrbno in zanesljivo izmerjeno, in meritev sama po sebi ne povesta ničesar o obravnavanem učnem programu. V tem kontekstu je relevantna ali ustreznost mnogo bolj zaželjena kakor natančnost. Tannenbaum meni, da je evalvacija smiselna, če se metode in instrumenti neposredno nanašajo na učne cilje, četudi to pomeni žrtvovati nekaj natančnosti zaradi relevance (1983, str. 443).

Torej, glavni cilj vrednotenja učnih programov za nadarjene učence ni uporaba najboljših testov ali vpeljava vzorca z najstrožjimi kontrolnimi pogoji ali uporaba

najtežje razumljive statistične analize. Po tej poti so lahko sicer dobljeni zelo zanimivi odgovori, toda žal so to prepogosto odgovori na napačna vprašanja. Pri evalvaciji učnih programov za nadarjene učence je pomembnejše postaviti prava vprašanja, četudi težko pridemo do odgovorov ali pa so le-ti videti dvomni ali negotovi. Osrednje vprašanje torej je, kako uspešno in učinkovito opravlja učni program željeno funkcijo? Na to vprašanje lahko odgovorimo samo s primerjavo učnih ciljev z rezultati učnih programov.

Že omenjene domneve o obstoju učno programskih ciljev so na žalost predpostavke, ki jih ne moremo z gotovostjo sprejeti v vsaki učni okoliščini. Četudi mora biti evalvacija zgrajena na temelju učno programskih ciljev, pa ti temelji v nekaterih primerih v svetu, pri nas pa zelo pogosto, ne obstajajo ali pa so neustrezni. Zato je logično v kratkem pregledati učno-programske cilje in spremljajoče probleme učnih programov za nadarjene učence.

Neobstoječi učno-programski cilji

Pogosto učnim programom za nadarjene učence manjkajo zapisani cilji programa. Kakor smo že prej jasno zarisali, kaj so cilji učnega programa za nadarjene učence, pa kar precej učnih programov opušča omenjeni procesualni korak. To preprosto pomeni, da snovalci učnega programa, četudi složni in soglasni glede obstoja in funkcije učnega programa, niso poskrbeli, da bi svoje implicitno pojmovane cilje zapisali na papir. V večini primerov je torej mogoče predpostavljati, da pomanjkanje zapisanih ciljev učnega programa odseva bolj odsotnost senzitivnosti namena kakor željo po uvedbi (implementaciji) in funkcioniranju učnega programa.

Tovrstno neaktivnost je težko ali celo nemogoče utemeljeno sprejeti. Učni programi za nadarjene učence, ki nimajo jasno navedenih in validnih ciljev, predstavljajo ladjo brez krmila, katere smer je prepuščena slučajnim in trenutnim dejavnikom ter svojevoličnemu človeškemu vodenju. Vsi učni programi za nadarjene učence bi morali imeti določene, izvedljive in potrjene programske cilje, ki izražajo rezultate v odnosu do izraženih potreb učencev (Gallagher, 1960, str. 220-297).

Previsoko zastavljeni učno-programski cilji

Dejstvo je, da niso vsi učno-programski cilji primerni za evalvacijske namene. Nekateri so tako splošni in abstraktni, da evalvacija praktično ni mogoča. Nekateri so morebiti celo nedosegljivi v pogojih nekega izobraževalnega programa. Na primer: ciljna opredelitev "Izboljšati svet za človeštvo" je verjetno dokaj izven dosega običajne šole in šolskega okolja. Celo bolj pogost in povprečen učno

programski cilj "Izobraževati voditelja jutrišnjega dne" seže previsoko in sproži mnoga vprašanja.

Mogoča je seveda tudi polemika, da so načrtovani učno programski cilji, ki verjetno ne bodo nikoli uresničeni, da pa so po drugi strani neškodljivi, da izražajo neškodljiva čustva. Dejstvo je, da tovrstni učno-programski cilji učiteljem niso v pomoč, ne predstavljajo utemeljene usmeritve snovalcem programa in prav gotovo ne pomagajo v procesu vrednotenja učnega programa.

Zamenjava sredstev z nameni

Obstaja tudi druga vrsta programskih ciljev, ki nam niso v pomoč pri evalvaciji učnega programa, kot so na primer:

- ☐ identificirati tri procente učencev kot nadarjene,
- ☐ organizirati in izvesti uvajalno usposabljanje za vse učitelje,
- ☐ razširiti učni program za nadarjene učence nižje stopnje.

Omenjeni cilji niso preveč splošni ali abstraktni in njihove pridobitve se lahko enostavno in nedvoumno določijo. Toda pogosto se dogaja, da tovrstni cilji učnega programa zamenjujejo sredstva z nameni. Programski cilji opisujejo, kaj bo šola naredila za nadarjene učence in ne tega, kar je željeno za njihove nadarjene učence. Prej omenjene cilje je mogoče preprosto uresničiti brez občutnih koristi za nadarjene učence. O njih se govori kot o instrumentih, posredovalnih ciljih ali nalogah, z večjim poudarkom na identiteti sredstev kakor rezultatov.

Obstajajo različna sredstva za validacijo rezultatov, o katerih bi prav tako morali razpravljati in jih uveljaviti, toda tega ne smemo mešati z veljavnimi učno-programskimi cilji. Cilji učnega programa za nadarjene učence morajo odražati željene rezultate učnega programa, izražene v terminih učiteljevega vpliva na učenčovo vedenje, znanje, stališča, itd. Najprimernejša vprašanja, ki se porodijo v zvezi z vrednotenjem ciljev so:

- ☐ Se učitelji udeležujejo uvajalnih delavnic?
- ☐ Je učni program razširjen?
- ☐ So učenci identificirani?

Nobeden izmed teh ne predstavlja nekega zaključka (cilja) samega po sebi. Vplivati na načine, kako se učenci učijo, mislijo, ustvarjalno oblikujejo in čustvujejo, predstavlja veljavni cilj učnega programa za nadarjene učence (James, 1989, str. 211-214).

Načrtovanje evalvacije učnega programa

Tabela 1 prikazuje del formularja, ki se lahko uporablja za načrtovanje evalvacije učnega programa za nadarjene učence. Če je program sprejet, morajo snovalci

programa ta program skrbno pretehtati in delno dopolniti pred začetkom šolskega leta. To morajo opraviti tako, da formativno in sumativno evalvacijo vključijo v načrt učnega programa. Z namenom, da bi izpolnili ta formular, si morajo snovalci programa postaviti nekatera pomembna vprašanja:

Na katere cilje se osredotočiti?

Nekateri učni programi za nadarjene učence imajo številne, morda preštevilne cilje. Prizadevanja za vrednotenje učno programskega napredovanja v smeri vsakega od teh ciljev vsako leto bi pomenila obremenilno opravilo, ki bi zniževalno motivacijo za to delo. Zato je bolj smiselno, da v začetku šolskega leta ugotovimo in izoblikujemo prioritete glede evalvacije učnih programov za nadarjene učence. Tako si lahko na primer izberemo tri do šest ciljev, na katere se bodo snovalci programov in učitelji usmerili v šolskem letu. Nekateri od teh izbranih ciljev bodo kot najpomembnejši vključeni v vsakoletni proces vrednotenja. Drugi bodo lahko izbrani po rotirajočem vzorcu in predstavljali osnovo za evalvacijo vsakih nekaj let. Omejevanje ciljev za evalvacijo je praktična nujnost. Učno-programski cilji usmerjajo učni program, zato je njihov vpliv najbolj viden v razvoju kurikuluma in v ustrezni izbiri učnih strategij.

Tabela: Formular učno-programске evalvacije (James, 1989, str. 211-215)

Aktivnost	Izid	Opazovalne točke	Kriteriji	Dosežki	Analiza
Opredelitev programske enote	Pregled enote	Konec enote	Vsi učenci zadovoljijo testnim kriterijem	Vse v kriterijih	Zadovoljivo
Predstavitev knjižnih virov	Knjižnična aktivnost in zapisovanje	Po predstavitvi	Vsi učenci zadovoljijo aktivnost in zapisujejo	Vsi končali zadovoljivo	Zadovoljivo
Vrednotenje predhodnih raziskav	Zapisana evalvacija	En teden po predstavi	90% evalvacij učitelji ocenijo za sprejemljive	40% ocenjenih sprejemljivo	Nezadovoljivo
Razvijanje raziskovalnega projekta	Raziskovalni predlog	Konec drugega ocenjevalnega obdobja	90% učitelji ocenijo za sprejemljive	92,5% sprejemljivo	Zadovoljivo
Začetek in izpeljava raziskave	Raziskovalno poročilo	Ob zaključku	80% projektov bo zaključenih	40% zaključeno	Nerealni kriterij
Začetek in izpeljava raziskave	Formular projekta vrednotenja	Ob zaključku	80% ugodno ovrednoteno s strani ekspertnih ocenjevalcev	50% ugodno ovrednoteno	Nezadovoljivo

V tabeli predstavljamo učno-programski cilj razvijanje samostojnih raziskovalnih spretnosti in ustrezne stopnje načrtovane učne aktivnosti učencev:

1. Učenci bodo izpolnili programirano učno programsko enoto, ki je namenjena seznanitvi z elementi raziskovanja.
2. Šolski knjižničar bo predstavil obseg in vsebino knjižničnih virov, ki jih lahko učenci uporabijo za lastno raziskovanje.
3. Učenci bodo pregledali primere predlaganih raziskovalnih tem in ovrednotili njihovo primernost, praktičnost, pomembnost, itd.
4. Učenci bodo ovrednotili raziskovalne rezultate učencev iz prejšnjih let.
5. Učenci, ki si to želijo, bodo razvili predloge za izvedbo lastnih raziskav.
6. Učenci bodo izvedli odobrene raziskovalne projekte z mentorsko pomočjo učiteljev v okviru učnega programa za nadarjene učence.

Te in ostale poglavitne aktivnosti, načrtovane za nadaljnje pridobivanje učno-programskih ciljev, so v skrajšani obliki nanizane v stolpcu "aktivnost". Omenjene aktivnosti bodo omogočile opazovati učenčev vedenje, ki bi lahko razjasnilo napredovanje na poti k zastavljenemu cilju. Treba je opozoriti, da ne bi smeli biti zaskrbljeni, če bo aktivnost izražena preko vedenja, ki je lahko objektivno opazovano in natančno izmerjeno. Nato si prizadevajmo zbirati podatke, ki bodo omogočili priti do logičnih sklepov, ali so bili učno-programski cilji doseženi. Končne odločitve bodo torej odvisne od približevanja dokazom, ne absolutnega, temveč nespornega dokaza, kar je realnost vsake evalvacije.

Kakšni bodo rezultati učnih aktivnosti?

Vsaka od aktivnosti, ki so navedene v prvem stolpcu tabele, bo imela enega ali več rezultatov, ki jih je mogoče opazovati in protokulirati. Omenjeni rezultati bodo navedeni v drugem stolpcu. Mogoče je opaziti, da je samo v enem primeru testni rezultat izražen s specifičnim podatkom, kar bi lahko razumeli kot značilnost tega učno-programskega cilja, ki je bolj usmerjen k produktu in nakazuje, da je dopustno in potrebno, da uporabimo objektivne psihometrične meritve kot sredstva za zbiranje podatkov pri evalvaciji učnih programov za nadarjene učence. Rezultati aktivnosti predstavljajo možnosti za objektivno zbiranje podatkov. Dobro je, da poteka opazovanje rezultatov skozi vse šolsko leto. Omenjena evalvacijska strategija okrepi tendenco načrtovanja formativnega in sumativnega vrednotenja. Opazovani poudarki za rezultate vsake aktivnosti so navedeni v tretjem stolpcu formularja.

Kakšen nivo dosežkov pričakujemo?

V stolpcu "kriteriji" lahko specifikiramo nivo dosežkov glede na rezultate aktivnosti, ki jih je mogoče sprejeti kot odsev napredovanja v smeri učno-program-

skega cilja. Stvari so nekoliko bolj problematične, če nimajo drugih osnov za oblikovanje kriterija, kakor so najboljše ocene učiteljev, ki načrtujejo evalvacijo. To pa je vir, iz katerega bo učni program med šolskim letom še velikokrat črpal. Predhodne izkušnje bodo lahko služile kot usmerjevalec oblikovanja ustreznega nivoja za dan kriterij. Od časa do časa bo sprejemljiv tudi absolutni kriterij, ki pomeni, da bodo vsi učenci dosegli verificiran nivo sprejemljivih dosežkov.

Eden izmed rezultatov evalvacije učnega programa je bolj realistična predstava o tem, kakšen kriterijski dosežek je ustrezen za rezultate neke aktivnosti, povezane z učno programskim ciljem. To pa je eksperimentalni proces in ne bi smeli biti preveč zaskrbljeni okoli oblikovanja a priori pravilnega kriterija. Ni potrebe, da bi si zastavili kriterije tako nizko, da bodo neizogibno doseženi. Rezultati evalvacije učnega programa niso odvisni samo od enega izvora informacije, ki se nanaša na en posamezni programski cilj. Učitelji in snovalci učnih programov bi morali preprosto narediti vse, da bi določili nivo dosežkov, ki naj bi ga učenci dosegli. In če zastavljeni nivo dosežkov ni uresničen, sledi natančnejša določitev, ali so problemi povezani s poukom ali pa je bil kriterij nerealen.

Ko je formular evalvacije izpolnjen za prve štiri kolone, za vsak parcialni cilj, smo dobili evalvacijski vzorec. Na tej stopnji procesa so oblikovani določeni programski cilji kot prioritete, predvidena so opazovanja učenčevega vedenja kot odgovor na aktivnosti pouka in učenja, ki se nanašajo na te cilje in postavljeni nivoji dosežkov. Ko je to doseženo, je vodenje evalvacije učnega programa zelo preprosta zadeva (Cronbach, Furby, 1970, str. 68-80).

Izvajanje učno programske evalvacije

Ko smo izoblikovali načrt, je izvajanje evalvacije same po sebi proces, ki poteka v zgoraj opisanih oblikah. Na tej točki so bili zbrani podatki specificirani kot rezultati pouka in izoblikovani so bili kriteriji, s katerimi je mogoče rezultate primerjati. Naslednji korak je nakazan v naslednji koloni evalvacijskega formularja.

Sčasoma je mogoče opazovati učenčev vedenje in zapisati nivo dosežkov na formularju v koloni "dosežki". To je najpogostejši primer poročanja o opazovanem vedenju. Obstajajo tudi nekatere okoliščine, povezane s komplikacijami in popuščanjem.

Zadnji stolpec je "analiza". Tukaj na kratko prikažemo nivo, do katerega dosežek ustreza kriteriju. Kakor je prikazano na našem primeru, nudi ta kolona povzetek uspehov in neuspehov, načrtovanem v smeri napredovanja k učno-programskemu cilju. V tej koloni bo pogosto zadostoval izraz "zadovoljivo" ali "nezadovoljivo". V nekaterih drugih primerih so potrebno kratke trditve, kot so: "prestrogo kriterij", "aktivnost ni končana", itd. V vseh primerih je bistveno zagotoviti

jednat povzetek različnih rezultatov relativnih pričakovanj, ki lahko služijo kot osnova za izdelavo zaključkov glede doseženega cilja.

Na dnu formularja je prostor z naslovom "Sinteza". Tukaj se pričenjajo povezovati vse niti in izoblikuje se oris nekaterih evalvacijskih zaključkov. Sinteza je jedrnata integracija rezultatov, kjer so nekateri zaključki izpeljani tudi iz dejavnikov okolja. Na tej osnovi je mogoče zaključiti, da je prišlo do precejšnjega napredka v smeri zastavljenega cilja, da je bil napredek majhen ali pa povprečen. V nekaterih primerih takšni zaključki niti ne bi bili primerni. Smiselnost našega cilja je izoblikovati jedrat povzetek evalvacije, ki se nanaša na obravnavani učno-programski cilj (Campbell, Stanley, 1963, str. 320-355).

Omenjeni formularji sami po sebi ne predstavljajo evalvacije. Vključeni morajo biti v neko pripoved, kjer lahko učitelj ali snovalec evalvacije interpretativno pove, kar želi. Na ta način je mogoče pridobiti več podrobnosti o posebnostih evalvacije vsakega cilja. Razen tega lahko celoten niz ciljev obdelamo v večjem obsegu, ki razkriva program kot celoto. Po tej poti pridemo do splošnih zaključkov in oblikujemo zaključno celoto.

Seveda se moramo zavedati, da je tako opravljena evalvacija bolj sorodna postopnem razgrinjanju logičnih argumentov, kakor pa nenadnemu razgrinjanju resnice. Temeljni smoter pri tem je zbrati podatke iz najrazličnejših virov, ki jih lahko ocenjevalec nato interpretira v luči strokovnega izpopolnjevanja učnega programa. Morebiti bo večina dobljenih podatkov "mehkih", toda to je značilna posledica določevanja višje prioritete relevanci kakor natančnosti merjenja v evalvaciji učnih programov. Veljavna in zanesljiva merjenja osebnostnih lastnosti in sposobnosti učiteljev nadarjenih učencev so le skromno nadomestilo in v okviru dejavnikov, kot smo jih zgoraj opisali, je zaključena uporaba vzorcev eksperimentalne evalvacije. Vendarle lahko priložnosti za opazovanje nadarjenih učencev, ki se vključujejo v vzgojno-izobraževalne aktivnosti, načrtovane za približevanje ciljem učnega programa, nudijo dragocene podatke, ki jih lahko smotno uporabimo za evalvacijo učnih programov za nadarjene učence.

Pri vsem tem je najpomembnejše, da je na voljo dovolj prostora za razpravo, kako v prihodnje izboljšati učni program. Karkoli spoznamo o naravi evalvacije učnega programa, predstavlja izhodiščno točko za načrtovanje korakov, usmerjenih v prizadevanje strokovne izpopolnitve učnega programa. Priporočila za strokovno izpopolnitev so najpomembnejša v evalvacijskem poročilu, saj osmislijo celoten proces z razlogom in ciljem (Alexander, Muia, 1982, str. 95-100).

Zaključek

Vseskozi smo zagovarjali dva poudarka, ki se zdita na prvi pogled med seboj antagonistična. Prvi od teh pravi, da je evalvacija učnih programov za nadarjene

učence težaven proces in strokovno torišče, ki ga še ne obvladamo v celoti. Drugi poudarja, da je evalvacija učnih programov za nadarjene učence bistvena za obstoj takih učnih programov nasploh. Upamo, da smo se prepričali o resničnosti zadnjega in modificiranosti prvega poudarka. Medtem ko evalvacija učnih programov za nadarjene učence ne bo nikoli enostavna preučevalna naloga, jo vendarle lahko uspešno uresničujemo, če se naslonimo na "zdravo pamet", poštenost, znanje o merjenju "know-how-a" in na znanje o nadarjenih otrocih.

Nikar ne dvomimo, da se bo trenutno stanje, kjer je evalvacija učnih programov za nadarjene učence prej izjema kot pravilo, spremenilo. Edino vprašanje, ki ostaja odprto, je identifikacija nosilcev teh sprememb. Če bodo učitelji nadarjenih učencev evalvacijo učnih programov sprejeli kot nepogrešljivo sestavino načrtovanja učnih programov in del obveze, ki so jo dolžni nadarjenim učencem, potem bodo tudi po tej induktivni poti nastajale smernice za vrednotenje učnih programov za nadarjene učence. V kolikor bomo še naprej odvrčali strokovno pozornost od tega področja, bodo naši financirji in davkoplačevalci izgubili potrpežljivost in nam vsilili rešitve, ki bodo lahko strokovno sporne.

LITERATURA

1. Alexander P.A., Muia J.A. (1982): Gifted education. A comprehensive roadmap. Rockville, M.D.: Aspen Systems.
2. Borland James H. (1989): Planning and implementing programs for the gifted. New York, London. Teachers College, Columbia University.
3. Campbell D.T., Stanley J.C. (1963): Experimental and quasi experimental designs for research. Chicago. Rand Mc Nally.
4. Clarizio H.F., Mehrens W.A. (1985): Psychometric limitation of Guilford(s structure of intellect model for identification and programming of the gifted. Gifted Child Quarterly, 29, 113-124.
5. Cronbach L.J., Furby L. (1970): How should we measure "change". Or should we? Psychological Bulletin, 74, 68- 80.
6. Gallagher J.J. (1960): Analysis of research on the education of gifted children. Springfield, IL, Office of the Superintendent of Public Instruction.
7. Guilford J.P. (1967): The nature of human intelligence, New York, Mc Graw Hill.
8. Hollingworth L.S. (1929): Gifted children: Their nature and nurture. New York, Macmillan.
9. Kroflič Robi (1994): Evalvacija visokošolskega kurikulumu kot sestavni del planiranja. So-dobna pedagogika, št. 5-6, letnik 45.
10. Meeker M.N., Meeker R.R. (1977): SOI learning abilities test. El Segundo, CA: SOI Institute.
11. Sagadin J. (1986): Modeli evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.
12. Tannenbaum A.J. (1983): Gifted children: Psychological and educational perspectives, New York, London, Macmillan.

Dr. Ivan Ferbežer (1944), docent za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec in avtor člankov.

Naslov: Bistrica ob Dravi, Mirna ul. 6, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 66 11 93

Stres kot posledica družbenih sprememb in njegov vpliv na družino

Strokovni članek

UDK 173

DESKRIPTORJI: stres, družina, družba, družinski člani, obnašanje

POVZETEK - Sodobni slovenski družini pripada nenadomestljiva vloga pri oblikovanju človeka. Danes se sooča s številnimi izzivi, pestijo pa jo hudi socialno-ekonomski problemi. Razkorak med profesionalno in zasebno sfero njenih članov jih peha v številne stresne situacije, ki so latentna nevarnost konfliktnih situacij.

Professional paper

UDC 173

DESCRIPTORS: stress, family, society, family members, behaviour

ABSTRACT - The modern Slovene family still plays a unique role in the formation of a human being. It is today faced with numerous challenges and is at the same time suffering from severe socio-economic problems. The discrepancy between the professional and private sphere of its members forces them into numerous stressful situations that present a latent danger of conflict situations.

Uvod

Družina in družba sta samo zmanjšana in povečana podoba druga druge. Obe sestavljajo ljudje, ki med seboj komunicirajo in sodelujejo ter stopajo v immanentne medsebojne odnose: ljudje na vodstvenih in vodilnih položajih so povezani s podrejenimi, mladi s starimi, moški z ženskami, otroci s starši itd. Obe sta vključeni v odločanje, izvajanje avtoritete in zastavljanje ter uresničevanje skupnih ciljev.

Če izhajamo iz ugotovitve, da je družbena vloga družine ta, da zagotavlja ohranjanje družbe in je vmesni člen med posameznikom in družbo, to hkrati pomeni še, da le-ta tudi opravlja funkcije, ki so pomembne za razvoj posameznika in družbe (Jogan, 1979, str. 120).

Družina in stres

Toda danes, ko je (tudi) naša mnogoplastna družba vse preveč naravnana na moč in materialne dobrine, od družine (ne)hote pričakujemo, da bo svoje člane naučila vsega, kar je za življenje potrebno. Ker sodobna družina (zaradi številnih

družbenih vplivov) tega v celoti ne zmore več, pušča to na njenih članih vidne spremembe, včasih že kar nepopravljive posledice. Spremembe so sicer stalen, normalen in zdrav dejavnik v vsaki družini. Spremembe vedno nastajajo iz novih spoznanj, novega zavedanja in nove zavesti. V zdravi družinski situaciji so spremembe del družinskega ciklusa in družinski člani spremembe sprejemamo kot izziv za lastno pa tudi splošno družinsko rast in razvoj. Če pa družinski člani sprememb ne pričakujejo, se jim za vsako ceno zoperstavljajo ali jih celo povsem zavračajo in se ne soočajo z realnostjo naraščajoče različnosti, tako v družini sami kot tudi v širši družbi, se kaj hitro soočijo z latentno nevarnostjo številnih neizbežnih stresnih in konfliktnih situacij. Podzvestno namreč pričakujejo, včasih pa že kar zahtevajo, istovetnost vseh družinskih članov, ki pa nikoli ne nastopi. To jih seveda bega, nastala družinska situacija je motena in družinski člani se znajdejo v stiski. Številni avtorji (Sgritta, Jallinoja, Rapoport, Satir, Reurstein, Adler, Edinberg idr.), ki obravnavajo to subtilno področje človekovega življenja, pa ugotavljajo, da so za družino v stresu, ne glede na vrsto problema, ki je stres povzročil, značilni:

- povezanost in vživljanje z družbo, ki sta polni strahu, omejitve pred-sodkov, stigmatiziranja, obtožb, itd.,
- nizko samovrednotenje (družine in njenih članov),
- posredna, nejasna in (pre)pogosto neiskrena komunikacija med družinskimi člani,
- toga, neživljenska in od realnega življenja odstopajoča pravila in nepripravljenost družinskih članov za njihovo spreminjanje (Satir, 1988, str. 12).

Za tisko, stres in konflikt pa ni imun nobeden izmed družinskih članov, pa naj si bo še tako močan, pameten ali zajeten pod palcem. To lahko doleti vsakega: mater, očeta in otroka(e). Napačno bi bilo vsako hipotetično predvidevanje, kdo se tem nezaželenim pojavom uspešneje zoperstavi, čeprav je res, da stres doživljajo večkrat in intenzivneje starši kot otroci. Da se slovenski starši pogosteje in na različnih segmentih njihovega življenja srečujejo z različnimi dejavniki, ki stres le še vzpodbujajo, izhaja tudi iz nekaterih značilnosti sodobne slovenske družine:

- številni akutni eksistenčni problemi (neurejene stanovanjske razmere, izguba redne zaposlitve, čakanje na prekvalifikacijo in delo, brezposelnost, ipd.),
- visoka zaposlenost obeh staršev loči družinske člane, tako da večino delovnega dneva preživijo ločeno, pogosto pa, žal, tudi dneve ob koncu tedna,
- težak ekonomsko-socialni položaj, ki od staršev, da dostojno zadovoljuje potrebe vseh družinskih članov, pogosto zahteva še dodatno delo (po rednem), kar jih še bolj loči od otrok,
- naraščanje števila enoroditeljskih družin, ki sicer v Sloveniji še ne dosega 20% vseh družin; toda med njimi je visok delež (15,9%) materinskih in le (2,5%) očetovskih enostarševskih družin. Raziskave

pa kažejo (Rener, 1995, str. 21), da živijo te družine, zlasti materinske enoroditeljske, pogosto v najtežjih življenjskih razmerah, saj imajo v primerjavi z drugimi (iz različnih vzrokov) nižje dohodke na družinskega člana, manj trdnih dobrin, pa tudi (samo)ocena zadovoljstva z lastnim življenjem je nižja kot pri ljudeh, ki živijo v drugačnih oblikah družin,

- nezadržna rast števila t.i. reorganiziranih družin, v katerih vsaj eden izmed partnerjev ponovno vzpostavlja novo družinsko skupnost; tako cca. 30% otrok ne živi z (obema) roditeljema,
- realno zmanjševanje možnosti za kvalitetno preživljanje prostega časa družine glede na to, koliko jo je nastala ekonomska situacija (ne)prizadela; bodisi da ga uporabi za eksistenčno nujna opravila bodisi da ga preživi po svobodni izbiri,
- zaprtost sodobne družine, kar se še posebej negativno odraža v zadovoljevanju emocionalno-socialnih potreb družinskih članov.

Le malo družin se zaveda, da so kot družbena skupina vsak dan v procesu ločevanja in zbliževanja. Ko starši odhajajo na delovna mesta, otroci pa v vrtec ali šolo, zapuščajo drug drugega in se drug k drugemu ponovno vračajo. Medtem ko so ločeni, pa stopajo na različnih področjih svojega življenja v stike z drugimi ljudmi. Ti stiki jih bogatijo, pa tudi siromašijo in begajo. Tako se življenje posameznika nenehno vrti med pozitivnim euresom, ki ugodno vpliva na naš organizem, saj spodbuja in ohranja njegovo delovanje, in negativnim distresom, ki ogroža in uničuje človekovo zdravje in energijo. Selye, Freudenberg, Scheuch, Maier, idr. raziskovalci vpliva stresa in sindroma izgorevanja trdijo, da bi bilo naše življenje brez stresa pusto, nezanimivo in dolgočasno. Toda, tako kot človek stres potrebuje, pred njim tudi trepeti in se otepa njegovih negativnih posledic nanj kot posameznika kot tudi na njegovo družino. Stres prizadene predvsem preveč aktivne, angažirane, pre zaposlene in preobremenjene družinske člane, starše pa tudi otroke. Oboji hočejo v čim krajšem času za vsako ceno doseči cilje, ki so si jih sami zastavili ali so jim jih drugi. Pri tem doživljajo popolno psihofizično izmučenost in izčrpanost, ker so pogosto:

- enostransko in brezkompromisno osredotočeni v doseganje zastavljenih ciljev (za željeni uspeh, družbeni status, itd.),
- (pretirano) ambiciozni in predani delu,
- preobremenjeni z delom, ker se (tudi po nepotrebnem) čutijo odgovorne za vse, kar se dogaja na delovnem mestu in v družini,
- v konfliktu sami s seboj in z okolico, ker ne zmorejo več obvladovati, razdeljevati in prepuščati delovnih nalog drugim, ker zaupajo le vase, misleč, da le sami opravijo zaupano jim delo najbolje, pri tem pa izgubljajo pregled in moč nad nastalo situacijo,
- socialno odtujeni in izolirani ne le od svojih sodelavcev, ampak, kar je še bolj pomembno, od svoje družine, partnerja, kar (dodatno) povzroči

zatiranje in zaviranje lastnih čustev in občutenj in vodi v zanemarjanje, omalovaževanje in zatajevanje osebnih in družinskih problemov,

- zdravstveno ogroženi, kar se manifestira kot kronična utrujenost, telesna in psihična izčrpanost, brezvoljnost, izmučenost, otežena koncentracija in logično sklepanje, različne oblike nevrovegetativnih motenj (povišan krvni pritisk, motnje vida, sluha in ravnotežja, razne oblike glavobola, idr.), prebavne in kardiovaskularne motnje (nespečnost, anoreksija, bulimija), motnje v spolnosti, nihanje telesne teže in razpoloženja,
- vedenjsko negativno naravnani, ker so zaradi psihične izčrpanosti do okolja (tudi le navidezno) depresivni, občasno evforični, tudi anksiozni in zato zaprti vase in tudi do svojih najbližjih obremenjeni z občutki notranje praznine, brezpredmetnosti in (neizhodne) izgubljenosti ter (splošnega) življenjskega nesmisla.

Odveč bi bilo razglabljanje, kateri izmed družinskih članov je bolj izpostavljen stresu, saj "prave" lestvice za tovrstne meritve (še) ni. Res pa je, in nič novega ne bomo povedali, da je slovenska ženska - mati ob rednem delu v primerjavi s slovenskim moškim - očetom bolj obremenjena z vzgojo otrok, z družino, gospodinjstvom in sorodstvom v najširšem pomenu in da se težje sprostijo, ker jo skrbijo vsi družinski člani. Tako tudi v preživljanju prostega časa s kančkom svoje biti vedno ostaja pri svojih problemih privatne, pogosto pa tudi poslovne narave. Toda, ali se s stresom spoprijema tudi uspešneje od slovenskega moškega, ki že izgoreva v t.i. burn-out sindromu, bo pokazala prihodnost. Opozarjamo le, naj nas ne zavede njeno navidezno lažje spoprijemanje z vsakodnevnimi težavami, bolj premišljeno in neobremenjeno odločanje v poslovnih zadevah in (predvsem vsiljeno) sprejemanje številnih kompromisov med profesionalno in zasebno sfero.

Mnogo ljudi pa kljub temu meni, da ima življenje svojo pravo psihološko, socialno, kulturno in sploh človeško vrednost le v industrijsko razviti družbi, ki sicer res živi v materialnem izobilju. Živi in otepa pa se tudi z vsemi (predvsem) negativnimi posledicami stresnega življenja. Taka družba pa je (po pravilu) skoraj vedno nestrpna do drugače mislečih. V slovenski družbi znaša BDP na prebivalca 9.348 USD, na 577.154 zaposlenih redne zaposlitve (zlahka ali sploh) ne dobi kar 124.470 (podatki veljajo za leto 1996) sicer za delo zmožnih in delati pripravljenih prebivalcev. Povprečna plača že zdavnaj ne zadošča več za zadovoljevanje osnovnih potreb družine, zato je kvaliteta življenja vse prej kot zadovoljiva. Zanimivo pa je, da raziskave kažejo, kako tudi v sodobnih industrijskih družbah kvaliteta življenja pada. To pa hkrati pomeni, da je smiselno polnovredno življenje uresničiti le, če se družinski člani znajo čemu odreči, osvoboditi številnih notranjih ovir in zunanjih prisil, prisluhniti (tudi) drugačnosti v družini in okolju; prisluhniti pa predvsem (!) tudi sami sebi.

Predvsem pa bodo morali začeti najprej spreminjati tudi marsikaj v načinu življenja družine, katere člani nedvomno so, kar pomeni, da se bodo odločili živeti bolj:

- zavestno in strpno, tako da bomo ne le razmišljali, kako naš način življenja vpliva na nas in druge ljudi, ampak v skladu z našimi spoznanji tudi zavestno ravnali,
- pristno; saj sodobnemu človeku nenehno grozi latentna nevarnost, da se notranje raztrga in zlomi, ker pogosto počne stvari, ki ga ne veselijo in ne bogatijo, živi prehitro in predvsem (pre)površno. Sodobni človek pa se bo moral odločiti za pristno življenje, v skladu s samim seboj, svojimi potrebami, prepričanju in željami,
- odprto in sproščeno do drugih ljudi, kar pomeni premagati medsebojno odtujenost, pretrgati z neodkritostjo, egoizmom, sumničanjem na vseh ravneh in gojiti zaupanje v lastno ravnanje in ravnanje drugih,
- naravno in zdravo ter strpno do vseh, tudi (kakorkoli) drugačnih, v družini in v okolju, kjer živimo, in
- se solidarno ter strpno poskušati vživeti v druge, z njimi aktivno posegati v nastale krizne situacije in strpno reševati medsebojne konflikte (Požarnik, 1988, str. 28).

Prepričani smo, da tudi sodobna slovenska družina bolj kot prej socializira v (in za) zasebnost. Zasebnost kot zapiranje pred vsem, kar je drugo-od-nas, česar posledica je (ne)zmožnost razumevanja med lastno zasebnostjo in tem, kar jo pogojuje, ji sugerira, jo nagovarja; zaobrnitev sama je koherentna in funkcionalna tudi za vsako vladajočo ideologijo. Zatorej se strinjamo z Althusserjem, da je družina institucija zasebnosti, ki konstituira javnost.

Zaključek

Družina kot dejavnik mediacije med družbo in posameznikom in obenem kot mediator temeljnih protislovij v naši družbi bo, kot že tolikokrat doslej, odigrala tudi v reševanju konfliktnih situacij, ki so posledica doživetega stresa njenih družinskih članov, svojo tradicionalno vlogo. Ker družinske člane bolj obremenjujejo problemi zasebne kot pa profesionalne sfere, ki pa jih prenašajo domov, je urejena in zdrava družinska klima po delovnih naporih ne le oaza miru, ampak (lahko) izvir novih idej, energij in vzpodbud za uspešnejše življenje, v katerem nam stres sicer ne bo tuj, bomo pa ga znali in predvsem zmogli obvladovati.

Sicer pa, že modri Grki so trdili, da je najbolj obremenjen tisti človek, ki ga življenje dolgočasi! Resnica, ki za večino članov slovenskih družin ne velja, saj so sami doumeli vso življenjsko modrost, ki se skriva v pripovedovanju S. Bajazita (De Mello, 1989), ko pravi, da:

“...ko sem bil mlad, sem bil pravi revolucionar in zdelo se mi je, da imam moči, da bom spreminjal svet. Ko sem se bližal srednjim letom, sem hotel spreminjati

svoje bližnje, svojo družino. Zdaj, ko sem star, sem spoznal, kako nerealna so ta hotenja. Zdaj si želim spremeniti samega sebe!”

LITERATURA

1. Beaujot, R.: The Family in crisis, Canadian Journal of Sociology, št. 13/1988.
2. Cheal, D.: Family and the State of Theory, Harvester Wheatsheaf, London, 1991.
3. De Mello, A.: Žabja molitev, Ljubljana, 1989.
4. Jogan, M.: Svetovanje za skupno življenje, Delavska enotnost, Ljubljana, 1979.
5. Rener, T.: Ideologija krize, v: Družine - različne - enakopravne, Vitrum, Ljubljana, 1995.
6. Požarnik, H.: SOS za naravo in človeka, Domus, Ljubljana, 1988.
7. Shaefer, N.: Families Are Forever, Saratoga, CA:R&E Publishers, 1985.
8. Tomori Žmuc, M.: Knjiga o družini, EWO, Ljubljana, 1994.
9. White, A., Grayson, D.: Parents and Other Strangers, Port Washington, NY: Ashley Books, 1987.
10. Žerovnik, A.: Pogovori o vzgoji, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.

Dr. Jana Bezenšek (1953), docentka za sociologijo in posebne sociologije na Pedagoški fakulteti v Mariboru, predstojnica katedre za družboslovje, raziskovalka, avtorica člankov in soavtorica knjige Etika in družba.

Naslov: Mizarska 18, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 54 57

Stresogeni dejavniki učiteljevega dela

Strokovni članek

UDK 371.12:159.91

DESKRIPTORI: učenec, učitelj, stresogeni dejavniki

POVZETEK - Avtorici poročata o nekaterih stresogenih dejavnikih v osnovni šoli. Opredelili sta tri osnovna področja, na katerih se stres najpogosteje pojavlja (delo z učenci, obremenitev, povezana s strokovnim delom, in odnosi s sodelavci). Znotraj področij sta stresogene dejavnike na osnovi empiričnih podatkov rangirali in identificirali občutke, s katerimi stresogene situacije doživljajo učitelji.

Professional paper

UDC 371.12:159.91

DESCRIPTORS: pupil, teacher, stress factors

ABSTRACT - The authors discuss stress factors in primary school. The three basic areas, where stress appears most frequently, are defined (work with pupils, load connected with professional work, relationships with colleagues). On the basis of empirical data, stress factors within these areas are classified, and the feelings with which stress situations are experienced by teachers are identified.

Sodobni človek mora nositi velika bremena, dodatno pa si jih brez potrebe še sam naprti na škodo lastnega zdravja. Priganja sebe in svojo okolico, da postaja sebi in drugim v nadlego.

Čeprav je človek že poletel na Luno in odkril računalnike, reagira njegovo telo kot v tistih časih, ko je še živel v votlinah. Kadar preti nevarnost, kadar ga nekaj ali nekdo ogroža, se njegovo telo na to spontano odziva, mobilizira energijo in se pripravlja na boj.

Po družbenih spremembah v naši državi se vse bolj pojavljajo nove in nove stresogene situacije. Povečana moč in kompetence vodilnih ter vse manj pravic delavca vplivajo na slednje zelo stresno. Vse preveč so obravnavani kot objekti. Od njih se brezpogojno pričakuje določen nivo storilnosti, močno pa je zanemarjen "človeški faktor". Tako delo prinaša mnoga razočaranja, zapostavljanja, prikrajšanost, negotovost, zatajevano jezo, nejevoljo, tesnobo, bojazen in po nekaj letih neizbežno privede do zasičenosti in izgorevanja.

Ob tem se postavljajo vprašanja, kako zmanjšati stres, ta neogibni spremljevalec vsakega bivanja, kako doseči telesno in duševno umirjenost, kako postati človek, ki obvladuje svoje težave in ne človek, ki ga težave obvladujejo. Predvsem moramo najprej sprejeti same sebe take, kakršni smo, in se zavedati, da popolnih ljudi ni. Vsakdo ima pravico, da je tak, kakršen je, in nihče (niti učitelj, niti učenec) nima pravice od nikogar zahtevati, da se spremeni zato, ker bi bil potem njemu bolj všeč.

Ne premišlujemo o negativnih vidikih situacij, ki so se že zgodile in tudi ne o negativnih vidikih onih, ki bi se utegnile zgoditi v prihodnosti. V vsaki situaciji (dogodku) razmislimo o njegovi pozitivni vrednosti (vsak dogodek jo ima, važna je samo pozicija, s katere ga opazujemo) in zadržimo na tej vrednosti misli tudi, če nam želijo uiti na negativne elemente dogodkov - to je bistvo pozitivnega razmišljanja! Vsako vedenje ima v trenutku, ko se odvija, nek pozitiven namen. Zato se otrešimo občutkov krivde, ko ugotovimo, da okolica našega vedenja ne sprejema. Mirno in neobremenjeni poiščimo nove (tudi za okolico sprejemljive) oblike obnašanja. Če bomo tako razmišljali in delovali v šolski situaciji, bomo manj vznemirjeni in bolje se bomo počutili, uspešneje bomo obladovali naloge.

Naslednja misel, ki nam pomaga zmanjšati stresogenost, je ugotovitev, da so vsi ljudje dobri. Dejansko je to res. Tudi dejanja, ki jih z naše pozicije ocenimo kot slaba, so taka le z naše pozicije. Človeku so vsaj v tistem trenutku, ko so bila storjena, pomenila neko pozitivno razrešitev situacije, ki ga je obremenjevala (otrok je rešil stisko z udarcem ali z odsotnostjo od pouka, ravnatelj nas je okrcal, ker nismo upoštevali dogovora). Če na to situacijo gledamo tako, vidimo, da so stvari zelo relativne. Če smo svoje nelagodje reševali na tak način, lahko tudi kritiko brez zamere in občutka lastne krivde sprejmemo.

Učitelj je danes vpet med pričakovanji staršev, otrok in oblasti, pa tudi gnan od lastnih želja in zmožnosti. Želi biti prijazen človek v prijazni šoli, vendar pa ga obnašanje otrok znova in znova postavlja v situacijo, da mora uporabljati trdo roko. Prizadeva si, da bi uporabljal nove oblike in metode, toda vodstvo šole njegovih prizadevanj pogosto ne opazi. Ker so spremembe sistema nenehne, ima občutek nezadostne usposobljenosti za delo. Čustvene stiske otrok in njihovih družin nezavedno jemlje kot svojo krivdo. Njegov delček sveta ga vse premalo ceni in spoštuje. Ne upa se upreti in ne more reči ne. Še celo kdaj naj gre na dopust, odločijo drugi. Pa vendar poskuša ostati vder, prijazen, razumevajoč. Svojo vlogo učitelja skuša brezhbišno odigrati do konca. Če se kdaj spotakne, spet vstane in pod občutkom krivde podvoji svojo energijo. In tako leto za letom. Od septembra do avgusta in spet znova. Le da ga je iz leta v leto manj v lupini. In ko se še ta nekega dne sesuje, ljudje poreko: "Glej, izgorel je ob delu, toda svet se vrti dalje."

Problem

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako najini sodelavci doživljajo stres. Na osnovi spremljanja problematike, ki jo obravnavamo na konferencah učiteljskega zbora, smo opredelili tri osnovna področja, na katerih se stres najpogosteje pojavlja:

- delo z učenci,
- obremenitev, povezana s strokovnim delom, in
- odnosi s sodelavci.

Na osnovi študija literature in iz lastnih izkušenj smo izbrali situacije, ki so po pričakovanih stresogene, in jih uvrstili v seznane. Pustili pa smo tudi možnost, da učitelji seznam dopolnijo. Postavke smo glede na določene kriterije razporedili v tri skupine in prosili sodelavce, da situacije znotraj posameznih področij rangirajo glede na stopnjo stresogenosti, kot jo doživljajo sami. Razen ranga so učitelji natančneje opredelili, kaj jih v določeni situaciji vznemirja in kako stres občutijo.

Vprašalnik smo izvedli na naši šoli, ki sodi med večje osnovne šole v Sloveniji. Šola ima preko 800 učencev, 60 učiteljev, ravnatelja in tri pomočnike.

Za izpolnjevanje vprašalnikov smo zaprosili 32 sodelavcev, vendar se jih je odzvalo le 23 (72%). Dobljenih rezultatov ne moremo generalizirati ne za šolo ne za učiteljski poklic kot tak. So pa zanimivi in prepoznavni v vseh okoljih.

Določitev stopnje stresogenosti

Po pregledu dobljenih rezultatov smo določili vrstni red, od najvišje (rang 1) do najnižje stopnje stresogenosti določene situacije. Poleg stresogene situacije navajamo občutke, s katerimi jo doživljajo učitelji.

1. Stresogene situacije na področju dela z učenci

a) Agresivnost učencev (rang 1)

Konkretnne situacije, ki so jih učitelji ob tej izbiri navajali:

- ☐ *pretepi*: občutek jeze, ker ne morejo ničesar narediti, včasih izgubljajo razsodnost
- ☐ *maščevalnost*: napetost, vznemirjenost
- ☐ *podcenjevanje sošolcev*: napetost, vznemirjenost
- ☐ *besedne žalitve*, grožnje: razburjenost, težko dihanje
- ☐ *premalo pomoči ravnatelja, svetovalne službe*: nerazpoloženje, napetost, nezbranost
- ☐ *prepiri*: razburjenost, želja po begu iz razreda

b) Negativen odnos učencev do šolskega dela (rang 2)

Učitelji so največkrat navajali:

- ☐ *indiferentnost učencev do šole in šolskega dela*: nemoč, težko delajo v takem razredu, so v stalni napetosti
- ☐ *učenci so brez domačih nalog*: težave pri delu v razredu, težko se zberejo
- ☐ *neredno učenje*: nemoč
- ☐ *površnost učencev pri delu*: nemoč, vznemirjenost, jeza
- ☐ *malomaren odnos do lastnine*: vznemirjenost, ker ne vidijo prave rešitve

- ☐ *nesodelovanje pri pouku*: razdražljivost, včasih tudi jeza

c) Nespoštljiv odnos do učiteljev (rang 3)

Stresogene situacije, ki jih učitelji doživljajo zaradi nespoštljivega odnosa so:

- ☐ *besedne žalitve*: jeza, užaljenost, dekoncentriranost, začnejo se tresti
- ☐ *laganje*: odpor do dela v tem razredu, bolečine v trebuhu in želodcu
- ☐ *izmikanje*: razmišljanje, koliko je izmikanje dolžnostim še normalno
- ☐ *nespoštovanje dogovorov*: užaljenost, nemoč, jeza, glavoboli, stiskanje v grlu, težko dihanje
- ☐ *nesramno odgovarjanje*: odpor do dela, nezainteresiranost, izguba volje do poklica

d) Drugo (rang 4)

- ☐ *zavajanje še drugih učencev in stopnjevanje odpora do učitelja*: užaljenost, razočaranje, nemoč

e) Čustveno angažiranje ob dogodkih v razredu (rang 5)

Učitelji dokaj čustveno angažirano rešujejo probleme v razredu. Večkrat jih ta čustvena vznemirjenost spremlja tudi domov. Največkrat so navajali naslednje dogodke, ki jih vznemirjajo:

- ☐ *nesodelovanje učencev pri pouku*: potreba po pogovoru z učenci, bojazen, da so premalo zanimivi in da ne znajo motivirati učencev, slabo razpoloženje, ki jih spremlja tudi doma
- ☐ *učenci motijo pouk*: nervoza, razdražljivost, nemoč
- ☐ *nezadovoljstvo učencev, ko dobijo negativno oceno*: občutki krivde, napetost, negotovost
- ☐ *učenci ne marajo šole*: nemoč, nezainteresiranost za delo
- ☐ *spori med učenci*: jeza, glavoboli
- ☐ *poškodbe v razredu*: strah, zmeda
- ☐ *odnos učencev do sošolcev in šolske imovine*: potreba po pogovoru, napetost, vznemirjenost, razdražljivost

f) Ocenjevanje znanja (rang 6)

Stresogene situacije so:

- ☐ *učenec misli, da je dobljena ocena krivična*: potrtnost, jeza, razočaranost, užaljenost
- ☐ *relativnost ocen na splošno*: nervoza, dvom, občutek nesmiselnosti iskanja objektivne ocene
- ☐ *nekritičnost učencev in izsiljevanje boljše ocene*: jeza, razočaranje nad poklicem, dvom v lastne sposobnosti
- ☐ *pomanjkanje znanja kljub predhodnemu utrjevanju*: razočaranje, nemoč

2. Stresogene situacije in strokovno delo učitelja

Učitelji so stresogene situacije v povezavi s svojim delom, ki smo jih navedli v trinajstih postavkah rangirali in pripisali občutja. Učitelje najbolj vznemirja:

a) Status, ki ga ima poklic v družbi (rang 1)

- ☐ izguba avtoritete in cene: povečan pritisk staršev, učencev in nadrejenih, zaradi česar popuščajo in izgubljajo voljo do dela

b) Finančno vrednotenje dela (rang 2)

- ☐ prenizko finančno vrednotenje dela v primerjavi s podobnimi poklici: nemoč, obup

c) Občutek nedokončanosti dela (rang 3)

Situacije, ki učitelja vznemirjajo so:

- ☐ pomanjkanje časa za utrjevanje snovi: nezadovoljstvo, bolečine v želodcu
- ☐ zastavljanje prevelikega števila ciljev, ki jih ne morejo realizirati: zbeganost, bruhanje, nespečnost, bolečine v želodcu, nervoza

d) Vsiljen ritem dela (rang 4)

Situacije so:

- ☐ blok ure: utrujenost
- ☐ ni časa za malico: napetost
- ☐ dežurstvo med malico: nezadovoljstvo, jeza
- ☐ očitki glede odmorov, počitnic: prizadetost

e) Preveč administrativnih opravil (rang 5)

Stresne situacije so:

- ☐ pozabljanje: raztresenost, nesposobnost
- ☐ preveč administrativnih opravil: preobremenjenost
- ☐ dela, ki se stalno ponavljajo: jeza, nekoristnost

f) Igranje poklicne vloge učitelja (rang 6)

- ☐ nestrinjanje z odločitvami učiteljskega zbora: neprijetno počutje (kot da bi zatajil samega sebe), bolečine v želodcu, glavoboli

g) Občutek nemoči pri reševanju problemov (rang 7)

- ☐ nestrinjanje z odločitvami ravnatelja ali učiteljskega zbora: notranji nemir, jeza, resigniranost, nestrpnost do drugih
- ☐ nemoč pri vzpostavljanju discipline: jeza, bes
- ☐ prenašanje krivde z enega na drugega: jeza
- ☐ nezmožnost vedno razumeti otrokove stiske: tesnoba

h) Občutek preobremenjenosti (rang 8)

Stresogene situacije so:

- ☐ preobremenjenost s popravilanjem pisnih izdelkov, kar ni ustrezno ovrednoteno: samopomilovanje, lenobnost
- ☐ ne zmorejo opraviti vsega zastavljenega dela: stiskanje v želodcu, gre jim na jok

i) Uvajanje novih modelov poučevanja (rang 9)

Vznemirja jih:

- ☐ novi modeli niso učinkoviti: preveč dela in truda brez pravih rezultatov
- ☐ uvajanje novih modelov poučevanja zahteva veliko priprav: sovražstvo do pripravljanja doma, nerazpoloženje, stalna obremenjenost, nesproščenost
- ☐ zaletavo uvajanje novosti brez predhodnega izobraževanja: razočaranje, nemoč, občutek negotovosti

j) Delo se iz leta v leto ponavlja (rang 10)

Učitelja vznemirja:

- ☐ monotonost dela: nimajo prave volje do dela, ne ljubi se jim več, glavoboli, zasičenost

k) Nerazpoloženje zaradi bolezni (rang 11)

- ☐ nezbranost pri delu zaradi bolezni: zaskrbljenost, žalost, obup, gre jim na jok

l) Občutek nezadostne strokovnosti za kvalitetno opravljanje določenih nalog (rang 12)

- ☐ pomanjkanje izkušenj: strah, da nalogam ne bodo kos ali, da ne bodo dovolj dobro izpeljane

m) drugo (rang 13)

- ☐ starši dajejo otroku potuho, neenotnost vzgojne akcije

3. Odnosi s sodelavci, vodstvom šole in starši kot stresogeni dejavniki

a) Nerazumevanje in nevoščljivost med kolegi (rang 1)

Konkretne situacije, ki so jih ob tem navedli, so:

- ☐ "spotikanje" kolegov ob stvari, ki jih ne zadevajo: bes
- ☐ prelaganje učnih in vzgojnih bremen s staršev na učiteljeva ramena: preobremenjenost, nejevolja
- ☐ premalo povezan kolektiv: pomanjkanje občutka pripadnosti
- ☐ ocenjevanje učiteljevega dela s strani kolegov kot neuspešno: prizadetost, pomanjkanje volje do dela

- ☐ *samozaverovanost in samospoštovanje*: prizadetost zaradi kritik tistih, ki dela ne poznajo ali ga nočejo opaziti
- ☐ *iskanje napak le pri drugih*: prizadetost, užaljenost
- ☐ *dvoličen odnos vodstva*: razočaranje

b) Novi položaj učitelja v odnosu do nadrejenih in šolskih oblasti (rang 2)

Učitelje, predvsem v zadnjem času, ko so ravnatelji dobili več kompetenc, vznemirja njihova nemoč vplivanja, pojavlja pa se tudi občutek negotovosti. Situacije, ki so jih navajali, so:

- ☐ *kritike nadrejenih zaradi premajhne angažiranosti učitelja in nepripravljenosti za sprejem novih metod dela*: jeza, razočaranje, odpor do dela in do oseb, depresivnost, strah
- ☐ *kritike zaradi (ne)pisanja poročil*: jeza, sovražen odnos do tistih, ki novosti uvajajo, izguba volje do dela, žalost
- ☐ *ocenjevanje delovne uspešnosti*: vznemirjenost, odpor, nezdrava tekmovalnost, lov za denarjem
- ☐ *uvajanje politike in religije v šolstvo*: odpor, negotovost

c) Pomanjkanje povratnih informacij (rang 3)

Dogodki, ki povzročajo vznemirjenje, so:

- ☐ *nezadosten pretok informacij*: razburjenost zaradi načina razlage dejstev in neinformiranosti
- ☐ *slabo izpeljane konference*: slaba volja, jeza, nezainteresiranost

d) Kritike staršev (rang 4)

Učitelje prizadenejo tudi neupravičene kritike staršev, ki velikokrat preHITEVAJO in na osnovi enostranske informacije sodijo o stvareh, ki jih ne poznajo.

Najbolj jih prizadene:

- ☐ *pričakovanje staršev, da bo šola vzgajala namesto njih*: pritisk in strah, da naredijo premalo
- ☐ *kritike staršev glede strokovnosti učiteljevega dela*: nespečnost, razdražljivost, jeza
- ☐ *zaščitniški nastop staršev*: nemoč, jeza

e) Nove oblike sodelovanja s starši (rang 5)

Učitelje vznemirja:

- ☐ *da so ti novi modeli prisiljeni in umetni*: neobglenost, razočaranost, strah
- ☐ *dodatno delo in odgovornost, ki si jo s tem nalagajo*: pretirana obremenjenost s šolskim delom
- ☐ *premalo zanimivi roditeljski sestanki*: neobglenost, neuspešnost

f) Drugo (rang 6)

- ☐ *način napredovanja*: vznemirjenost, nezadovoljstvo, negotovanje

Predlogi in nasveti za zmanjšanje stresogenosti

Učitelji so v anketi predlagali:

- ☐ nadrejeni bi morali upoštevati tudi pravice, ne le dolžnosti učiteljev
- ☐ staršem bi morali bolj predstaviti delo učiteljev
- ☐ učitelj naj opravlja le delo, za katerega je usposobljen
- ☐ učitelji naj bi se več pogovarjali in si izmenjavali izkušnje
- ☐ učitelji in strokovni delavci morajo biti med seboj tesno povezani, da bi ob problemih enotno ukrepali
- ☐ več pomoči vodstva in svetovalne službe učitelju
- ☐ manjša učna obveznost učitelja
- ☐ učitelj naj bo tudi vzgojitelj
- ☐ več strpnosti
- ☐ manj nevoščljivosti
- ☐ manj nepotrebne tekmovalnosti
- ☐ upoštevanje pedagoških principov, ki zmanjšujejo konflikte in povečujejo uspešnost dela

Ob pregledu vprašalnikov smo opazili pri učiteljih obilico negativnih pričanj. Mnoge navedbe s tipičnimi: nikoli, vsi nihče, vedno, vsak... nakazujejo, da se prepričanja med učitelji tudi hitro prevzemajo in utrjujejo.

Z analizo vprašalnika smo potrdili, da je na šoli veliko stresogenih situacij, ki vplivajo na počutje učiteljev. Prav gotovo je stresnih situacij za učence prav toliko, če ne več. Zaskrbljujoče je dejstvo, ki pa ga verjetno še dolgo nihče ne bo upošteval, da vsi učitelji do uvajanja novosti nimajo pozitivnih stališč, čeprav je deklarirani cilj le-teh ustvariti prijaznejšo in z delovno vneto bolj prežeto šolo. Kje spet delamo napako?

Učitelj, ki je pod stalnim stresom, ne bo produktiven. Njegovo stanje se odraža tudi na učencih. Stalna utrujenost, jeza, nezadovoljstvo, prenasičenost, topost, puščoba, pogosta nervoznost, živčnost in napetost, kar občutijo zlasti otroci, verjetno ne vodi v sodobno šolo.

Mogoče bi naredili prvi korak v smeri mirnejše šole, če bi uspeli učitelje prepričati, da ne morejo pomagati vsem in stalno, pa če še tako želijo. Morda bi naslednjo reformo zastavili tudi z vidika počutja učitelja in ne le učencev, saj vemo, da šola stoji in pade z učiteljem.

LITERATURA

1. Lake, T.: Kako premagujemo žalost, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1988
2. Lindermann, H.: Sprostitev v stiski - Avtogeni trening, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1982
3. Tyrer, P.: Kako živeti s stresom, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1987

Dr. Alojzija Židan

Didaktični vzorec obravnave družboslovne vsebine "Poklic - pridobljeni družbeni položaj"

Strokovni članek

UDK 372.83

DESKRIPTORJI: poklic, poklicna etika, poklicna odgovornost, družbeni položaj, družbena vloga, družbene razlike

POVZETEK - Avtorica prikazuje didaktični vzorec možne obravnave družboslovnih vsebin, ki so vezane na poklic in pridobljeni družbeni položaj. Prikazani vzorec temelji predvsem na diskusijskem tipu učne ure, ki ima vgrajeno tudi učno-delovno strategijo. Ta naj bi učenca navajala k metadidaktičnemu učenju oz. h kritičnemu presojanju smiselnosti socioloških ter sploh vseh družboslovnih vsebin, ki jih le-ta usva-ja.

Professional paper

UDC 372.83

DESCRIPTORS: profession, professional ethics, professional responsibility, social status, social role, social differences

ABSTRACT - The article presents a didactic example of treating social studies contents connected with the topic of profession and the acquired social status of an individual. The example is based primarily on the discussion type of lesson incorporating a learn and work strategy which should enable the pupil to become acquainted with meta-didactic learning principles, i.e., critical judgment of the importance of sociology and all other social studies contents he/she is learning.

1. Uvod

Vsebine didaktičnega vzorca možne obravnave družboslovnih vsebin "Poklic - pridobljeni družbeni položaj" sodijo v predmetno področje sociologija in sicer v tematski sklop Sociologija in družbene razlike. Didaktična obravnava vsebin lahko poteka v eni šolski uri, v diskusijskem tipu učne ure. Obravnava tovrstne tematike je za slehernega učenca zelo pomembna, zato mora biti njena artikulacija za učenca še posebej zanimiva, privlačna. Skratka takšna, da ga kar najbolj motivira.

Pri obravnavi lahko učitelj vzpostavlja korelacijo s psihologijo in politično ekonomijo. Tu se učenec srečuje z mnogimi pomembnimi družboslovnimi pojmi, kot so: poklic, poklicna etika, profesija, morala, poklicna odgovornost itd. Ob tem lahko učitelj uresničuje številne pomembne učne cilje, npr.:

- učenec si pridobi poglobljena spoznanja o poklicu, različnih poklicih, njihovih posebnostih, poklicni etiki, profesiji in se aktivno udeležuje razgovorov s to problematiko (kognitivno področje);

- učenec se čustveno, empatično vživlja v konkretni izbor življenjsko pomembnega poklica, konkretno poklicno družbeno situacijo (emocionalno področje);
- učenec bo lahko poklicna znanja uporabil dejavno pri izboru svojega bodočega poklica in pri njegovem opravljanju (konativno področje).

2. Prikaz možnega poteka učne enote

Uvodna didaktična stopnja lahko za učenca poteka na zelo "neobičajen" didaktični način. V njej lahko učitelj uporabi didaktični princip presenečenja. In kako presenetiti učence? Tako, da le-tam sam zaigra sociodramo o izboru bodočega poklica. Dogajanje je lahko osredotočeno v prikaz zelo patriarhalne družine, v kateri oče močno nasprotuje sinovi odločitvi za pravniški poklic. Želi ga usmeriti v poklic natakara. Očetovi odločitvi se pridružuje tudi mati. Po zaigrani sociodrami lahko učitelj vključi učence v problemsko situacijo z naslednjimi vprašanji:

- S kakšnim tipom družine imamo opraviti v sociodrami?
- Analizirajte medsebojne odnose znotraj družine!
- Razčlenite usmerjenost družinskih članov!
- Razčlenite komunikacijo v družini, vrste, značilnosti!
- Ali ste morebiti pri igranju konkretne sociodrame opazili še kaj drugega?

V nadaljnjem poteku pedagoškega procesa lahko učencem zastavi še vprašanje, zakaj jim je zaigral prav to sociodramo? Ko dobi odgovore, naj učencem tudi pojasni namen obravnave poklicne družboslovne tematike. Učencem naj razloži izvor in pomen besede poklic. Za diskusijo naj jim zastavi vprašanja:

- Zakaj so v družbi različni poklici tako zelo različno vrednoteni?
- Kako je bilo z opravljanjem poklicev včasih? Kako je danes in kako bo v bodoče?
- Kaj je feminizacija poklicev? Kateri poklici so v naši družbi feminizirani in zakaj?
- Kaj je profesionalna etika? Kako bi pojasnili medsebojno razmerje poklic - poklicne vloge?
- Kako lahko argumentiramo izbor svojega bodočega poklica?

Po pridobitvi različnih mnenj dijakov na zastavljena vprašanja lahko učitelj pojasni pomen metadidaktičnega poučevanja in učenja družboslovja danes. Tako kot mora biti učitelj nenehno v vlogi aktivnega ocenjevalca doseženih učinkov pri svojih različnih delovnih pristopih, si morajo tudi učenci nenehno zastavljati metavprašanja. To so vprašanja o življenjski smiselnosti družboslovnih znanj, ki jih usvajajo. In prav obravnava poklicne tematike je za učence še posebej sestavljena iz zelo pomembnih družboslovnih meta znanj.

Pri obravnavi našega didaktičnega vzorca lahko učitelj izvede sklepno didaktično stopnjo na več možnih načinov. Takšna izvedba je zelo zaželjena zaradi upoštevanja slehernega učenca, njegove edinstvenosti, njegovega svojstvenega učnega in sploh kognitivnega stila. Učitelj lahko torej sklepno didaktično stopnjo izvede tako, da učenci:

- izdelajo miselni vzorec o obravnavani tematiki,
- napišejo esejski spis na temo "Moj bodoči poklic",
- pripravijo vprašanja za izvedbo intervjuja z osebo, ki v družbi opravlja zelo pomemben poklic,
- komentirajo naslednje misli:

a. "Delo je ljubezen, ki postane vidna. In, če ne morete delati z ljubeznijo, marveč le z odporom, raje zapustite svoje delo ter sedite pred vrata svetišča in sprejemajte miloščino tistih, ki delajo le z radostjo. Kajti, če pripravljate kruh ravnodušno, mesite grenkoben kruh, ki človeka le na pol nasiti. In če z nejevoljo stiskate grozdje, vaša nejevolja vinu dodaja strup." (Gibran, str. 33)

b. "Toda zmeraj se ne moremo posvetiti stanu, ki o njem mislimo, da smo zanj poklicani, naša razmerja v družbi so se do neke mere že začela, še preden smo jih zmožni določati." (Marx, 1969, str. 13)

Učitelj lahko učencem svetuje, da preberejo priročnik "Študentom na pot", ki jim bo lahko v veliko pomoč pri njihovih nadaljnjih razmišljanjih o izbiri poklica.

3. Zaključek

Za srednješolca je spoznavanje socioloških izobraževalnih vsebin življenjsko pomembno. Prav tu obravnavane vsebine to še posebej potrjujejo. Umetnost slehernega didaktičnega ravnanja je v njegovi vizualizaciji, prezentaciji in modraciji. Tega pomembnega dejstva se mora zavedati tudi učitelj družboslovja in ga kakovostno udejanjati v svoji pedagoški praksi. Tako bo tudi na področju družboslovnega izobraževanja dosežena zelo potrebna didaktična kvaliteta.

LITERATURA

1. Erčul, J. (1996): Učeha se organizacija - teorija in praksa. Vzgoja in izobraževanje, 5, str. 6-12.
2. Gardner, H. (1995): Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
3. Gibran, K. (1986): Prerok. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Krajnc, A. (1994): Življenje v šoli. Študentom na pot. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
5. Marx, K. (1969): Razmišljanja mladeniča ob izbiri poklica, MEID I. Ljubljana: Cankarjeva založba.
6. Mlinar, Z. (1994): Individualizacija in globalizacija v prostoru. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
7. Seifert, W.J. (1996): Vizualizacija, prezentacija, moderacija. Maribor: Doba.
8. Schilling, J. (1982): Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik. Berlin: Neuwied, Kriftel.
9. Židan, A. (1993): Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

David Ipavec

Malčkova spolnost

Strokovni članek

UDK 613.88

DESKRIPTORJI: malček, spolnost, samozadovoljevanje, zaljubljenost, ljubosumnost

POVZETEK - Spolnost je lahko za človeka pomemben vir osebne sreče. V prispevku predstavljamo spolno problematiko v obdobju malčka. Pojasnjujemo, da pri otrokovi igri s spolovili (otroškem samozadovoljevanju) še ne gre za prave spolne igre, vendar pa že doživlja določene spolne užitke. Svoje spolno zanimanje kaže tudi skozi spraševanje o stvareh v zvezi s spolnostjo, ko odkriva razlike med spoloma.

Professional paper

UDC 613.88

DESCRIPTORS: toddler, sexuality, masturbation, falling in love, jealousy

ABSTRACT - For the human being sexuality can represent an important source of personal happiness. The article tries to present the place of sexuality during the toddler period. We try to show that the child's play with its genitals (child masturbation) is not real sexual play, although the child does experience certain sexual satisfaction. Its sexual interests are demonstrated in his questions about sexual matters when discovering gender differences.

1. Otroško samozadovoljevanje

Otroško samozadovoljevanje je otrokovo draženje lastnega spolovila bodisi z roko ali s kakšnim predmetom (pri deklici), včasih do spolnega vrhunca. Je izraz potrebe po spoznavanju lastnega telesa in po ponovitvi dejanja, ki je izzvalo naslado. Samo početje zahteva gibalno usklajenost, ki se razvije šele po tretjem letu. Povod je lahko vnetje spolovila ali draženje pretesnega perila oziroma drugih oblačil. Deklica se samozadovoljuje tudi s stiskanjem stegen ali pa zahteva določene načine pestovanja, ki so ji prijetnejši. V Kinseyevem poročilu (Piaget, 1984) je zapis o neki materi, ki je zabeležila opažanja pri svoji triletni deklici: "Ležala je na postelji z nekoliko skrčenimi koleno. Vsako sekundo se je stresla. Stresljaji so izvirali iz področja spolnih organov. Kretnje so bile neprekinjene in jih je prekinila le, ko si je morala ponovno namestiti lutko - ob katero je pritiskala spolne organe. Opazila sem 44 stresljajev v istem ritmu, potem je bil kratek premor. Sledilo je 87 stresljajev in zopet kratek premor. Zatem je bilo še 10 stresljajev, nato pa je deklica popolnoma odrevenela. Bila je zbrana pri svojem početju in globoko je dihala. Tedaj sem opazila kratke tresljaje, ki so pričali o približevanju njenega vrhunca. V tem stanju ni opazila ničesar okrog sebe. Imela je steklen pogled in zrla je naravnost. Po končanem sta se jasno videli olajšanje in sprostitve. Po dveh minutah se je začel nov niz, sestavljen iz 48, 18 in 57 stresljajev z zelo kratkimi premori. Ko se je

napetost povečala, je bilo slišati tiho sopenje. Ko so prenehali, sem opazila popolno sproščenost. Sledilo je le še nekaj nepovezanih gibov."

Otroško samozadovoljevanje ima tudi prednosti. Tako se lahko pouči o svojem telesu in njegovih sposobnostih. Daje mu zadovoljstvo. Ob tem dobi občutek mojstrstva, ker si lahko pripravi močan užitek. Samozadovoljevanje mu tako daje občutek ponosa in samospoštovanja.

Neprijetnosti pa so veliko bolj povezane s krivdo, kaznimi in grožnjami kot s samim dejanjem. Starši - ki najdejo otroka, da se samozadovoljuje - se mogoče ustrašijo, da ima kakšne duševne motnje. Ali pa so prepričani, da se bo ukvarjal samo še s tem, če mu tega ne bodo preprečili. Vendar za to ni nikakršnih osnov.

Slaba stran otroškega samozadovoljevanja je, da se navadi na eno samo tehniko. Res da nimajo razloga za spreminjanje, če se dobro obnese. Vendar pa se lahko pozneje spolno odzivajo samo na določene dražljaje, saj je navada železna srajca. Če se je deklica naučila, da pride do vrhunca na primer z božanjem samo leve strani ščegetavčka, se bo mogoče pozneje v življenju težje odzivala na manj natančno božanje partnerja.

V družbah - kjer so ta pojav raziskovali - se je samozadovoljevalo več dečkov kot deklic. To je verjetno povezano z dosegljivostjo spolnega uda in z izkušnjami zaradi prijemanja med opravljanjem potrebe. Ker pa se opičji samci pogosteje samozadovoljujejo kot samice (ti ne držijo uda, ko urinirajo), nam daje misliti: Spolne razlike so najverjetneje odvisne od razlik v dosegljivosti spolovil.

2. Spolno zanimanje

Že od drugega leta je malček radoveden tudi za stvari, ki zadevajo spol in razlike med spoloma. Zaveda se lastnega telesa, opazuje starše, njihove medsebojne nežnosti, pri kopanju opazuje gradnjo ljudi itd. Razlikuje spol tako pri otrocih kot pri odraslih glede na način njihovega oblačenja. Pričenja se zavedati lastnega spola. Postaja radoveden tudi glede razlik delovanja spolnih organov in s tega vidika opazuje slečene ljudi. K spolnemu zanimanju ga spodbudijo občutki ugodja in tudi pohvala, katero dajo določenemu delu telesa. Nobenega normalnega otroka ni, ki ne bi včasih preiskoval tudi svojih spolnih organov.

Malček sprašuje v zvezi s spolnostjo:

- ☐ o značilnostih spolov;
- ☐ o telesnih razlikah;
- ☐ o razlikah pri izločanju;
- ☐ o razlikah pri oblačenju;
- ☐ o dojenčkih;
- ☐ o rojstvu;

- ☐ o vlogi očeta;
- ☐ od kod prihaja otrok;
- ☐ kje je bil, ko ga še ni bilo pri starših;
- ☐ od kod brat oziroma sestra;
- ☐ kje se dobi otrok;
- ☐ kako pride otrok v mater in kako iz nje.

Jasnejše predstave o zadevah v zvezi s spolnostjo začne dobivati malček, ko je star dve leti in pol do tri leta in pol. Najprej, po drugem letu že opazi razlike v značilnostih telesne gradnje pri obeh spolih. Na ta razločevanja so vezana njegova prva vprašanja, ki jih kasneje dopolni s poizvedovanjem o razlikah pri izločanju in oblačenju. Šele po tretjem letu povezuje zbrane podatke z dojenčkom in rojstvom. Njegovo zanimanje za spolnost se začne razodevati predvsem v njegovem spraševanju. Najprej se zadovolji s splošnim vprašanjem "Kaj je to?" Sledijo vprašanja "Zakaj...", ki so lahko povezana tudi s sorodnimi dogodki (na primer rojstvo brata ali sestre). Vprašanje bo tudi verjetno postavil prej, če bo videl ostale družinske člane gole. Seveda je odvisno od tega, kaj dotlej že ve, kaj je že spoznal.

Po vsej verjetnosti bo malček vprašal: "Od kod pride dojenček?" Preprost, naraven odgovor naj se glasi, da otrok raste znotraj - pod maminim srcem. Sam že ve, da je trebuh tisti prostor, kamor pride pojedena hrana in da se nekateri preostanki izločijo skozi danko. Njegovo naravno sklepanje ga bo zato verjetno privedlo do misli: Mama poje majhnega otroka ali seme, nato pa pride "odrasel" dojenček skozi danko. Zato naj bodo pri njegovem naslednjem vprašanju "Kako pride dojenček noter in kako ven?" bolj razločni. "Otrok raste v posebnem prostoru - ne pa tam, kjer se kopiči hrana. Ko je dovolj velik, pride ven skozi posebno odprtino - nožnico." Naj mu še pristavijo, da to ni ista odprtina kot tista za izločanje iztrebkov. In če poizveduje naprej, naj povedo: "Seme za otroka v mamo položi oče." Navadno ne vpraša glede semena tedne ali tudi mesece po vprašanju, od kod pride otrok. Torej imajo priložnost povedati najprej njim lažje odgovore, preden se odločijo za bolj vznemirljive (ki jih po navadi spravljajo v večjo zadrego). Tako jim v marsikaterem pogledu olajša nalogo pri razlaganju spolnega življenja. Vprašanja postavlja zelo zavzeto, se zanima za odgovore in ni niti najmanj v zadregi.

Potem sprašuje vsako leto postopoma vedno več, dokler mu ne postane vse jasno. Še vedno pa ga zmede razlika med spolnostjo in izločanjem, ki je ne razume popolnoma.

Za malčka je torej značilno, da njegova spolna in navidez spolna zanimanja ne sodijo v sklop tistega, kar je lastno spolnosti odraslega. Razloga sta predvsem dva:

- ☐ ker v telesnem smislu spolni organi še niso dovolj razviti;
- ☐ ker v duševnem smislu nasprotni spol še ni dobil tistega določenega pomena, ki mu prej ali kasneje pripade po obdobju mladostništva.

3. Malčkova ljubezen do staršev

V tem obdobju se začenja čas velikih strasti, prvih nedoločenih spolnih mikov, silovitega čustva, nekoga imeti samo zase. Vse pa je lepo zamešeno v kipeče testo domišljije. Kako da mora malček že zdaj predokusiti tisto, kar ga čaka v odraslem obdobju. Deček bi se rad oženil s svojo materjo, deklica bi se rada omožila z očetom. Ta ljubezen je lahko zelo izrazita. Za malčka je vse to zelo pustolovsko in prav nič smešno, kakor se včasih zdi odraslim. Nekoliko negotovo preizkuša svojo prvo veliko ljubezen na ljudeh, ki so bili njegovemu srcu vedno najbližji - na svojih starših. V tej starosti je lahko včasih zelo napadalen, ko ga starši vzamejo v naročje. To razvojno obdobje (psihologi ga imenujejo ojdipovo obdobje) doživi bolj ali manj izrazito vsak. Obnaša se podobno kot odrasel mož oziroma žena, čeprav na nekoliko milejši način. Prvikrat okusi privlačno moč drugega spola. Zato hoče deček imeti mater samo zase. Ona je njegova prva ljubezen in ne more prenesti, da jo deli s kom drugim. Deklica je zaljubljena v očeta. Tudi ta ljubezen je tako pohlepna, da ne trpi nobenega tekmeca. To je osvajajoča ljubezen. V svoji zunanji obliki se včasih zdi nekoliko surova, ker se zna malček pač mnogo manj premagovati kot odrasli. Svojo naklonjenost kaže enako odkrito kot nenaklonjenost. Nekateri zatrjujejo, da seveda v tem še ni nobene spolnosti, čeprav ima tukaj spol pomembno vlogo.

Kjer enega od staršev ni, se malček zaljubi kot za nekakšno nadomestilo v kakega drugega odraslega iz najbližje okolice. Z malim človekom (malčkom) se pri tem namreč godi kakor z velikim (odraslim).

S petim, šestim letom se odnosi zopet spremenijo. Naval in pritisk se poleže. Zdaj visi sin tesno na očetu, hčerka pa na materi.

4. Malčkova ljubosumnost

Malčkovo ljubosumnost lahko razplamti več vzrokov:

- Starši se iz povsem nujnih razlogov več ukvarjajo z novorojenčkom kot s starejšim. Malček te splošne potrebe ne razume. Vse bolj je prepričan, da ga imajo zdaj manj radi. Tak občutek v njem sproži čustvo ljubosumja.
- Starejši otrok je pogostejše ljubosumen, če je mlajši deček in ne deklica. K temu pripomore tudi nagnjenost mnogih staršev k temu, da moškemu otroku dajejo prednost pred ženskim.
- Malček je zaradi nepoučenosti začuden, ko se nenadoma pojavi nov družinski član. V veliko primerih pride do pravega čustvenega pretresa.
- Včasih pa postane ljubosumen tudi iz čisto osebnih razlogov. Čuti se prikrajšane za ljubezen staršev, četudi ga imajo enako radi kot mlajšega otroka in so enako

pozorni do obeh ter ne delajo med njima nobenih razlik. Starejši se bo kljub temu odzval z ljubosumnostjo, saj je bil dotlej navajen na poseben položaj v družini.

V navedenih primerih ima s svojim otroškim sklepanjem malček povsem tehten razlog za ljubosumje. In navadno je ljubosumnost pri prvorojenem otroku pogostejša kot pri poznejših.

Malček ni ljubosumen samo na drugega otroka v družini, ampak tudi na odrasle. Ta vrsta ljubosumja se največkrat opaža pri tistem, ki je nekaj časa živel samo z materjo - potem pa se je ta spet poročila.

Navzven se malčkovo ljubosumje zelo različna izraža.

- Pogosta je sovražnost do "tekmeca". Tako je neka triletna deklica kar naprej zahtevala od matere, naj "proda" brata, naj ga izroči ciganom, vrže skozi okno in podobno. Neki drugi otrok enake starosti pa je poskušal mlajšo sestro prevrniti iz vozička, ob drugi priložnosti pa udariti z grebljo po glavi.
- Ljubosumnost se kaže v tem, da prvi otrok nenehno nagaja drugemu, ga draži in ga ovira pri zadovoljevanju telesnih potreb. Značilen primer je deklica, ki je začela protestno treskati z vrati v stanovanju, ko se ji je rodil brat. Najraje je to počela, ko je le-ta spal. Malček lahko kaže ljubosumje tudi tako, da kar naprej mlajšega tožari, mu jemlje igračke ali uničuje njegove stvari.
- Ljubosumni otrok ni nezadovoljen le s prisotnostjo novega družinskega člana, ampak tudi nad starši. Meni, da je prikrajšan za njihovo ljubezen. Zato se skuša maščevati. Postane neubogljiv, trmast in odrezav. Včasih se jih loti celo telesno ali jih žali z grdimi besedami. Trudi se početi vse tisto, kar jih bo ujezilo in razžalostilo in jih noče z nobeno stvarjo razveseliti. Pogosto se potegne vase in se do okolice obnaša zlovoljno in odrezavo. Ali pa izživlja svojo sovražnost na drugih šibkejših otrocih in na živalih.
- Prvorojenec se lahko tudi povsem nasprotno odziva na občutek, da je drugi otrok v družini ogrozil njegov položaj. Tedaj skuša na vsak način zadržati prvenstvo in izpodriniti mlajšega iz srca staršev. V tem primeru se spremeni v "vzorneža". Postane prav tak, kot so si ga želeli: lepega vedenja, ubogljiv, marljiv. Ko se do zadnjih možnosti prepozna s starši, se obnaša kot mali modrijan, kot prezgodaj odrasel otrok, kot oponašalec starejših. Tako se skuša staršem čimbolj prikupiti in jim dokazati, da je boljši od mlajšega. Takšnemu ljubosumnemu obnašanju včasih nasadejo, ker ne uvidijo razlogov zanj. Začno ga hvaliti pred "tekmecem" in le-temu svetujejo, naj se zgleduje po starejšem. To pa je najkrajša pot, da postane še drugi otrok ljubosumen. Ne prenese namreč primerjanja z "vzor-nežem". To mu vzbuja občutek lastne nedoraslosti in manjvrednosti, zato se brani z napadalnostjo.
- Pogosto se dogaja, da malček izraža ljubosumnost s kakšno vrsto nevroze. Ljubosumnost na mlajšega se lahko pokaže tudi tako, da se pojavijo znaki podzavestnega vračanja na zgodnejšo raven duševnega razvoja (regresije).

- Malček začne spet po otroško čebljati. Ljubosumni se tudi rad prepozna z dojenčkom. Zato zahteva od matere, naj ga doji, spet želi piti iz steklenice, hoče biti povit v plenice in podobno. Tako kaže težnjo biti dojenček, s katerim bi se enako ukvarjali kot z novorojencem. Malček lahko iz duševnih razlogov izgubi tek, začne bruhati, trpi zaradi nočne more ali kakšne druge živčnosti. Enak razlog usmerja njegovo obnašanje.
- Malček postane vsiljiv, odraslim nenehno skače v besedo, vedno želi biti z njimi ali pa se začne izumetničeno vesti.

Vse to so podzavestni poskusi ljubosumnega otroka, da bi pritegnil pozornost okolja, da bi ga zaposlil s seboj in ga prisilil k izkazovanju večje pozornosti in nežnosti.

5. Spolna razpoznavnost

Malo verjetno je, da bi se deklica zanimala za punčke, deček pa za avtomobile in tanke samo zato, ker ima takšne igrače. Malček v marsikateri svoji igri posnema ljudi, ki jih vidi okrog sebe. Če vsa otroška leta vidi okoli sebe odrasle, ki se ne omejujejo le na pravila, značilna za njihov spol, to lahko v njem povzroči temeljne spremembe. Četudi doma spreminjajo svoje vedenje, vendarle odrašča v svetu, kjer so otroške negovalke in učiteljice praviloma ženske, zdravniki v bolnicah pa največkrat moški, medtem ko le-teh med bolniškimi sestrami skorajda ni. Vpliv okolja je pri tem navadno močnejši od poskusa staršev, da bi preprečili spolno nespremenljivost. To pa ne pomeni, da je njihovo prizadevanje v tovrstni smeri zgolj zapravljanje časa. Zgled očeta, ki previja dojenčka in matere, ki popravlja varovalko in hodi v službo, verjetno res odpira malčku več možnosti. Kaže mu, da je določena vloga moškega oziroma ženske v takšnem okolju (družbi) prevladujoča, vendar ne tudi dokončno določena.

Ob drugem rojstnem dnevu so razlike med dečkom in deklico že kar izrazite, posebno takrat ko se zberejo otroci iz različnih družin. V vrtcu, kjer je na voljo veliko igrač, deček potiska naokrog otroške avtomobile, se lovi ali gradi stolp iz kock, medtem ko deklica sedi pri mizi in riše ali pa se igra s punčko. Deklica je verjetno tudi bolj navezana na negovalko in se pogosteje pogovarja z njo.

Malčka še bolj kot odrasle živo zanima, kako se ljudje vedejo drug do drugega. Opazuje ljudi okrog sebe, potem pa poskuša enako ravnati tudi sam. Začne se namreč zavedati svojega spola. Zato posnema pripadnike enakega spola, ki jih vidi v svoji okolici. Takšno prepoznavanje je še posebej izrazito med otroki enake starosti. V poznejšem obdobju zgodnjega otroštva - ko ima več priložnosti za igro z drugimi sovrstniki - pa se poveča tudi možnost, da se bo navzel spolno nespremenljivega vedenja. Začne opazovati, da se ljudje in živali delijo v dve skupini in da se vsaka vede precej po svoje. V tradicionalni družini (kjer je mati doma, oče pa

odhaja v službo) jasno vidi, kako se razlikujeta vlogi moškega in ženske. Ko se začne enačiti z enim od staršev, se prične dolgotrajen proces ustvarjanja podobe sveta z vidika dečka ali deklice.

LITERATURA

1. Bergant M. in sodelavci. Naš malček. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 1980.
2. Bergant M. in sodelavci. Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 1974.
3. Erikson E. H. Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: 1974.
4. Garding A. Svjetski seksualni rekordi Zagreb: Vjesnikova press agencija, 1991.
5. Gustić J. Roditelji veliki graditelji. Zagreb: Grafički zavod, 1975.
6. Janez Pavel II. Apostolsko pismo o družini. Ljubljana: Družina, 1982.
7. Piaget J., Inhelder B. Intelektualni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1986.
8. Piaget J., Inhelder B. Proces socializacije kod dece. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1982.
9. Požarnik H. Zdrava in motena spolnost. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1984.
10. Rost D. Vzgajajmo za ljubezen. Ljubljana: Katehetski center, 1991.
11. Žmuc Tomori M. Pot k odraslosti. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1983.

Uspešne oblike sodelovanja s starši

Strokovni članek

UDK 37.06

DESKRIPTORI: sodelovanje s starši, roditeljski sestanki, govorilne ure, pisna sporočila, predstavitev poklicev

POVZETEK - Avtorica v članku razpravlja o pomenu dobrega sodelovanja s starši, ki ga je treba čim prej vzpostaviti, najbolje že v mali šoli, potem pa dograjevati na roditeljskih sestankih, govorilnih urah in s pritegnitvijo staršev v vzgojno-izobraževalni proces. Nekatere možnosti opiše podrobneje.

Professional paper

UDC 37.06

DESCRIPTORS: cooperation with parents, parent-teacher meetings, contact hours for parents, written messages, presentation of profession

ABSTRACT - The article discusses the importance of good cooperation with parents which should be established as early as possible. It should start at the time of pre-school education and then grow through parent-teacher meetings, contact hours and by inviting the parents to participate in the educational process. Some of these possibilities are described in more detail.

Uvod

Starši so prvi, ki začnejo skrbeti za otroka. Pomagajo pri njegovi telesni, duševni in duhovni rasti. Omogočiti mu želijo vsestranski razvoj in srečno prihodnost. V ta proces se aktivno vključuje tudi šola. Le enotna naravnost doma in šole bo prinesla željene rezultate. Zato je še kako pomembno dobro sodelovanje med starši in pedagoškimi delavci. To pa ne bi smelo biti omejeno le na standardne oblike - roditeljske sestanke in govorilne ure, čeprav so ti zelo pomembni - ampak bi morali starše aktivno vključevati v vzgojno-izobraževalni proces. Raziskave so pokazale, da tak način dela ugodno vpliva na učenčev napredek. Na izboljšanje vzgojnega ravnanja staršev in učiteljev lahko veliko prispevajo medsebojni stiki in odkriti pogovori o otrokovem obnašanju, vzgojnih, razvojnih in učnih uspehih, oziroma neuspehih. Učitelj težko načrtno vzgaja, če otroka ne pozna dovolj objektivno. Na podlagi informacij, ki jih dobi o otroku od staršev, njegovem vedenju v določenih situacijah, o pripravljenosti za delo, bo lažje izbral metode in oblike dela za posameznega učenca. Hkrati pa bi moral učitelj seznaniti starše s kakšnimi oblikami in metodami je dosegel zastavljene cilje pri otroku. Medsebojna izmenjava informacij in dobro sodelovanje je še zlasti pomembno pri tistih učencih, ki imajo kakršnekoli težave. Ker temelji odnos med starši in otrokom na čustveni bazi, med učiteljem in učencem pa je ta odnos racionalen (odnos temelji na obvladovanju

znanja), se v odnosih pojavi naravni razkorak, ki ga je potrebno premostiti. Zato mora šola pri svojem načrtovanju dela upoštevati potrebe in naravno vlogo staršev.

Komunikacija in interakcija

Temelj sodelovanja med učiteljem in starši je dobra komunikacija. Komunikacija je informacija o stvareh in pojavih drugim osebam (Pečjak). Ni interakcije brez komunikacije. Interakcija je odnos med dvema ali več osebami, kjer ena oseba vpliva na obnašanje druge in nasprotno. Ločimo:

- komunikacijo med dvema osebama (npr. roditelj - učitelj),
- komunikacijo v majhni skupini (npr. skupina staršev z enakimi ali podobnimi problemi),
- organizirano komunikacijo (npr. roditeljski sestanek z izobraževalno vsebino) in
- komunikacijo masovnih medijev (npr. TV oddaja).

Poznamo več stopenj interakcijske povezanosti v komunikaciji:

- fizična prisotnost (neverbalna komunikacija med posamezniki),
- akcijsko-reakcijsko komuniciranje (proces informiranja; ni vplivanja na spremembo stališč ali vrednot),
- empatijsko komuniciranje (sogovornika se vživljata v položaj drugega; pri tej obliki je možnost vplivanja na drugo osebo) in
- dialog (najvišja oblika komunikacije; gre za medsebojno vplivanje).

Za dobro komunikacijo je zelo pomembno zaupanje. Ko dosežemo medsebojno naklonjenost, lahko vplivamo na drugo osebo. Dober odnos pa mora biti:

- odkrit, kar pomeni, da vsak lahko tvega, je lahko neposreden in pošten;
- vsak mora biti prepričan, da ga drugi ceni;
- oba se morata zavedati medsebojne odvisnosti;
- vsak zase lahko raste in razvija svojo ustvarjalnost in individualnost;
- oba skupaj lahko uresničita svoje cilje (ne eden na račun drugega).

Najpogostejše se pri pogovoru učitelja s starši razvije posredni odnos, ko ima učitelj nadrejen položaj in staršem pove svoje zahteve, daje navodila, ocenjuje, presoja. Šele v neposrednem odnosu, kjer gre za medsebojno odzivanje in sprejemanje razlage, obojestransko spreminjanje predlogov, obojestransko kritiziranje in sprejemanje kritike, steče dialog kot interakcijska komunikacija. Učitelj in starši skupaj ugotovijo, kaj je potrebno pri delu z otrokom spremeniti in kaj ohraniti. V pravem dialogu so nujne povratne informacije.

Učitelj bi moral v odnos do staršev vnesti več človeške topline in spoštovanja do sočloveka. Tega je največkrat premalo zlasti v odnosu do staršev otrok, ki imajo težave. Vse preveč je kritiziranja, grajanja ali celo poniževanja otrok in staršev.

Raziskave so pokazale, da tak način samo še poslabša odnose in močno prizadene samozavest prizadetega.

Sodelovanje s starši

Skozi vsa leta poučevanja v 1. in 2. razredu osnovna šole sem ugotavljala, da je sodelovanje s starši pomembno. To pa je lahko uspešno le, če si tega želi predvsem učitelj. On je tisti, ki da pobudo, oziroma s svojim pravilnim pristopom pridobi starše za sodelovanje. Že pred nekaj leti sem začutila potrebo po drugačnih stikih s starši kot jih omogočajo klasične govorilne ure in roditeljski sestanki. Iz leta v leto sem dograjevala in spreminjala načine našega sodelovanja, saj se mi je z leti večalo samozaupanje, izgubljala pa sem tudi tremo pred "javnostjo". Ta še vedno obstaja, vendar v veliko manjši meri kot včasih.

Ko sem pred dvema letoma v 1. razred sprejela novo generacijo otrok, sem si postavila za cilj sodelovanje s starši na ravni timske ekipe, kjer starši ne bodo samo poslušalci in opazovalci, ampak aktivni sodelavci. Zastavljeni cilj smo tudi dosegli preko naslednjih oblik sodelovanja:

- ☐ roditeljski sestanki,
- ☐ govorilne ure,
- ☐ skupni izlet,
- ☐ obiski proslav in drugih prireditev,
- ☐ obisk staršev na delovnem mestu,
- ☐ predstavitev poklicev v razredu,
- ☐ dan odprtih vrat,
- ☐ delavnice,
- ☐ sodelovanje v projektih...

Naše sodelovanje se je začelo že na zadnjem roditeljskem sestanku v tako imenovani mali šoli. Takrat sem staršem posredovala nekaj osnovnih informacij o življenju in delu njihovih otrok v 1. razredu. V sproščenem pogovoru smo izmenjali izkušnje in navezali prve stike, ki so zelo pomembni za nadaljnje sodelovanje. Nadaljevali smo prvega septembra.

Roditeljski sestanki

Želela sem doseči, da bi starši radi prihajali na roditeljske sestanke in da bi jih bilo čim več. To se je tudi uresničilo, saj je bil obisk staršev skoraj vedno stoodstoten, še zlasti, kadar je bil sestanek organiziran samo za naš oddelek. Po skupnih sestankih (za celo šolo ali več oddelkov skupaj), smo mi vedno nadaljevali v "našem" razredu. Starši so namreč v manjši skupini in v skupini, ki se dobro pozna,

bolj sproščeni, lažje se aktivno vključijo v razpravo. Sestanek brez razprave pa običajno ne doseže svojega cilja.

Teme naših roditeljskih sestankov, ki smo jih preimenovali v naša srečanja, so bile:

- ☐ skupna priprava na novo šolsko leto, družabno srečanje,
- ☐ animacija pouka,
- ☐ predavanja strokovnjakov (Kako premagati težave pri začetnem branju in pisanju? Kako vzljubiti knjigo? Zdrav način življenja našega šolarja. Kako pomagati otroku, da ohrani prvotno radovednost in veselje do šole.),
- ☐ analiza dela ob zaključku šolskega leta in družabno srečanje (učenci s petjem, plesom, deklamiranjem, branjem svojih zgodbic in pripovedovanjem šal staršem pokažejo, kaj smo v preteklem šolskem letu delali, oziroma, kaj smo se naučili, kje smo imeli največ težav in kako smo jih premagali).

V zadnjih nekaj letih mojega poučevanja, raje bi rekla vodenja in usmerjanja otrok k iskanju novih znanj, spremljam otroke dve leti. Ugotovila sem, da je to dobro, še posebno za otroke. Prišla pa sem tudi do spoznanja, da je prvi roditeljski sestanek za 1. razred nujno izvesti že v juniju in ne šele 1. septembra. Zakaj? Z otroki se srečam že v mali šoli, kjer jih večkrat obiščem, zato smo 1. septembra že stari znanci. Že res, da se tudi s starši enkrat srečamo v mali šoli na njihovem zadnjem roditeljskem sestanku (običajno v aprilu), vendar je takrat vodja sestanka še vzgojiteljica. Pravi odnos med mano in starši še ne more biti vzpostavljen. Vsi pa vemo, kako pomembno je prvo srečanje z nepoznanim človekom, zlasti s človekom, ki mu bomo zaupali naše največje bogastvo - otroka.

Vodstvu šole sem predlagala, da bi imela prvi roditeljski sestanek z "novimi" starši že junija, ko se bom od "starih" staršev in otrok že poslovila. Moj predlog je bil sprejet in tako smo 1. roditeljski sestanek skupaj s kolegicama, ki poučujeta v vzporednici, oziroma v podaljšanem bivanju, izvedle konec meseca junija. Starše smo seznanim s potekom delovnega dne v šoli, integracijo, okvirnimi temami za 1. razred, opisnim ocenjevanjem, interesnimi dejavnostmi, potekom podaljšanega bivanja, skratka z življenjem in delom prvošolčka. Pokazale smo jim šolske potrebščine, ki jih bo njihov otrok potreboval v 1. razredu in pojasnile, kdaj in kako jih bo uporabljal. Iz lastnih izkušenj namreč vem, kako težko se je med množico različnih šolskih potrebščin odločiti za prave, kajti ni vseeno, kakšen zvezek in s kakšnimi črtami bomo otroku kupili. Vem pa tudi, s kakšnim užitek otrok, ki bo prvič vstopil v šolo, že med počitnicami pripravlja "prave" šolske potrebščine za "veliko šolo". Starši so spraševali o opisnem ocenjevanju in šolskih potrebščinah. Tisti, ki že imajo otroke v šoli, so pripovedovali o svojih izkušnjah s šolo.

Po mnenju učiteljic in staršev je bil datum sestanka ustrezen. Ni pa bilo dobro, da so bili starši obeh skupin male šole skupaj, saj je štela skupina kar 54 staršev. Prostora ni bilo mogoče urediti tako, da bi bila mogoča medsebojna komunikacija.

Prav tako nismo mogli vzpostaviti pravega odnosa roditelj - učitelj, ker nismo vedeli, kateri učitelj oziroma kateri roditelj bo "naš". Že res, da so vsi starši "naši", vendar se je lažje pogovarjati s tistim, za katerega vemo, da bomo z njim kar nekaj časa sodelovali.

Nezadovoljstvo, ker oddelka še nista bila oblikovana, so izražali zlasti starši. Zanimalo jih je, katera učiteljica bo stopila v življenje njihovega otroka, pa tudi, s katerimi otroki bo njihov otrok živel in delal v šoli. Pripombe staršev smo posredovali vodstvu šole in upam, da bodo v bodoče upoštevane. Na koncu smo starše povabile k sodelovanju kot opazovalce, ustvarjalce in izvajalce posameznih delov pouka ali drugih dejavnosti.

Govorilne ure

Potekale so enkrat mesečno - dopoldne in popoldne. Za uro smo se dogovorili skupaj s starši. Razgovori so bili individualni. Na prvi govorilni uri so bili samo starši. Predstavili so svojega otroka. Na ostalih so lahko bili prisotni tudi otroci. Še posebno uspešni so bili razgovori, ko sta bila prisotna oba starša in otrok. Ker so se starši kar sami dogovorili, kdaj bo kdo prišel, ni bilo daljšega čakanja pred vrati. Sama sem imela vedno dovolj časa za vse starše. Ni pa bilo dobro, če so bile govorilne ure pred ali po roditeljskem sestanku. Če so bile prej, se starši niso udeleževali sestankov (iz različnih vzrokov), če pa so bile po sestanku, starši med sestankom niso bili sproščeni, niso bili pripravljeni razpravljati. Bolje je, če za govorilne ure načrtujemo druge dneve.

Skupni izlet

Starši so se nam pridružili na izletu v živalski vrt. Žal se izleta zaradi prema-jhnega števila sedežev v avtobusu niso mogli udeležiti vsi starši. Da bi se temu izognili, bomo v prihodnjem letu organizirali pohod z različnimi nalogami.

Obisk proslav in drugih prireditev

Starši so jim prisostvovali še zlasti, če so bile v popoldanskem času.

Obiski staršev na delovnem mestu

Obiskali smo starše, ki so zaposleni v trgovini, cvetličarni, Zdravilišču Dolenjske Toplice. Ti starši so nam predstavili svoje poklice kar na delovnem mestu (trgovca, cvetličar, vrtnar, fizioterapevt, medicinska sestra, zdravnica, farmacevt, receptor).

Predstavitev poklicev v razredu

Svoj poklic sta nam predstavila policist in avtomehanik. Avtomehanika smo nato obiskali še v njegovi delavnici.

Dan odprtih vrat

Starši so se aktivno vključili v vzgojno-izobraževalni proces. Z otroki so reševali naloge po pisnih navodilih.

Delavnice

S pomočjo otrok so izdelovali lutke. Ob novem letu so urejali prostor za prireditve z dedkom Mrazom. V prihodnjem šolskem letu jih bomo povabili k izdelovanju didaktičnih iger za pouk in domačo uporabo.

Sodelovanje v projektih

Starši so sodelovali v naslednjih projektih:

- ☐ Poklici
- ☐ Zdravilna zelišča
- ☐ Od zrna do kruha

Pisna sporočila

Ta sporočila so bila v obliki vabil, obvestil in prošenj. Vsak učenec je imel poseben zvezek, ki je bil vez med šolo in domom. V njem so bila zapisana moja sporočila staršem in sporočila staršev meni. Včasih je poslal sporočilo staršem ali pa meni tudi učenec.

Izredni pogovori

Organizirani so bili na mojo željo ali na željo staršev. Največkrat se to zgodi takrat, ko ima otrok težave, ki ne morejo ali pa ne smejo čakati rednih govorilnih ur. V takih primerih večkrat prosim za sodelovanje tudi šolskega pedagoga. Se pa tudi zgodi, čeprav še zelo redko, da so ti pogovori takrat, ko je učenec izjemno uspešen.

Starši so sodelovali tudi pri pripravi praznovanj rojstnih dnevo učencev, zbiranju raznega materiala, pri organizaciji in izvedbi naravoslovnih dni in zbiranju raznih informacij, ki so jih učenci potrebovali pri šolskem delu.

Sklepne misli

Kot mati in kot učiteljica vedno bolj čutim, kako pomemben je odnos med starši in šolo. Kar nekaj let smo ta odnos zanemarjali. Vso odgovornost pa tudi uspehe otrok smo zlasti na šolah s celodnevним poukom prevzemali nase, starše pa smo izključevali. Čim manj so spraševali, bolj smo bili zadovoljni. Otroke smo jim "jemali" za celih osem ur ali še več in jim skoraj nismo dovoljevali, da bi se aktivno vključevali v vzgojno-izobraževalni proces. Menim, da je bila staršem storjena velika krivica. V šolah si bomo morali prizadevati, da bodo starši radi prihajali v šolo in se aktivno vključevali v vzgojno-izobraževalni proces. Poiskati bo treba nove oblike sodelovanja, ki bodo nastajale iz učiteljevih potreb, pa tudi iz potreb staršev. Ni večje sreče za učitelja in starše, kot je pogled na zadovoljnega in nasmejanega otroka ob prihodu in odhodu iz šole. Tega pa ni mogoče doseči, če ni dobrega odnosa med učiteljem in starši. Učitelj je tisti, ki je poklican, da ta odnos vzpostavi. Moč učitelja naj ne bo v vladanju nad otrokom in njegovimi starši, temveč v resničnem obvladovanju svoje stroke.

LITERATURA

1. Gordan T.: Trening večje učinkovitosti za učitelje, priredil J. Bečaj, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1992
2. Sterle V.: Učitelj in starši, Mladinska knjiga, Ljubljana 1972
3. Komunikacija med pedagoškimi delavci in starši, Vzgoja in izobraževanje, ZRSŠŠ, št. 4/1993
4. Raven in demokratičnost naših sestankov, Vzgoja in izobraževanje, št. 2/1992

Projekt "Človeški liki" - Menschenbilder

Poročilo

UDK 372.83

DESKRIPTORJI: projekt, literarno ustvarjanje, likovno ustvarjanje,

POVZETEK - Avtorici poročata o interdisciplinarno zasnovanem projektu, ki sta ga izvedli Zvezna gimnazija in realna gimnazija za Slovence ter Kulturno društvo pri Joklnu iz Celovca. Projekt je vsebinsko usmerjen na sožitje ljudi v smislu humanizma in enakopravnosti.

Report

UDC 372.83

DESCRIPTORS: project, literary creativity, visual arts creativity

ABSTRACT - The authors report about the interdisciplinary project that was carried out by the Federal Gymnasium, the Slovene Gymnasium and the Cultural Association by Jokl in Klagenfurt. The aims of the project were a better coexistence of people in the sense of deeper humanism and equality.

Zvezna gimnazija in realna gimnazija za Slovence ter Kulturno društvo pri Joklnu v Celovcu sta izvedla spomladi leta 1996 zanimiv projekt "Človeški liki" (Menschenbilder)¹, ki je bil posrečen in odmeven v koroški javnosti, zanimiv pa predvsem zaradi poglobljenega interdisciplinarnega sodelovanja. "Človeški liki, ti in jaz" so govorili o sožitju ljudi, umetniško izdelane inštalacije pa so dopolnjevali ples, video, fotografija, gledališče in beseda. Pokazali so, da so že gimnazijci sposobni za "angažirano razmišljanje v smislu humanizma in enakopravnosti ljudi".

Ob projektu je nastala majhna dokumentacija. V njej najdete dva prispevka, ki bi bila zanimiva za širšo strokovno javnost.

Delovni koncept projekta in kako so nastali nemški teksti

Pobudo kulturnega društva Pri Joklnu, naj bi gimnazijci oblikovali kdaj kakšen večer v prostorih celovške kulturne taberne, smo dijaki in učitelji sprejeli z zanimanjem, ker se nam je zdela ideja, zapustiti šolsko poslopje in utrjene poti skonvencionaliziranih šolskih prireditev, privlačna.

¹ Pri projektu "Človeški liki" so poleg avtoric prispevka sodelovali še naslednji profesorji Zvezne gimnazije in zvezne realne gimnazije v Celovcu: mag. Milica Gallob, mag. Ivana Kampuš, mag. Marija Malle in mag. Štefan Pinter.

Za pouk nemščine, ki v šestem razredu začenja s sistematično literarno zgodovino in kronološko urejenim spoznavanjem eksemplaričnih literarnih del, sem si želela kot težiščno dopolnilo in kontrapunkt kreativno pisanje in prezentacijo tekstov. Dijaki tega razreda so mi vedno spet signalizirali in dokazali, da se pisno radi izražajo. V tretjem razredu so v skupini na primer napisali in posneli zabavno radijsko igro. Nastala je za sošolce - poslušalce. Pisati za "javnost" bi utegnili izzvati odpor, tveganje je bilo neprimerno večje. "Nein, ich mag nicht vorlesen. Das ist so blöd." ("Ne, ne maram prebrati. Je tako neumno!")

Kako zmanjšati, v idealnem primeru izbrisati, odpor do pisanja, strah pred belim listom, pred pravopisnimi napakami, pred komentarjem učiteljice in opazkami sošolcev?

1. Začeli smo z avtomatičnim pisanjem (*écriture automatique*), kot so ga prakticirali surrealisti in dadaisti. To je asociativno pisanje, pri katerem pisec lahko opusti vsa pravila, bodisi pravopisna ali vsebinska, ki se jih je kdaj naučil. Vsak je dobil A4 polo, vzel mehak svinčnik, da se roka ne bi prehitro utrudila. Vsaka misel je bila dovoljena, ničesar naj ne bi izločili, nič ni bilo prepovedano. Pri pisanju naj bi le roka neprenehoma drsela po papirju. Pisec se je lahko izražal v vseh jezikih, ki se jih uči, se lahko posluževal vseh plasti jezika, tudi narečij.

Razpustili smo sedežni red, učiteljica je menjala vlogo in se udeležila pisanja, odmerili smo čas na 10 minut in se odločili za temo: "Zaehneputzen" (čiščenje zob). Po desetih minutah intenzivne tišine ni bil nihče prisiljen brati naglas svojega teksta.

2. Nadaljevali smo s pisanjem kot komunikativnim dejanjem, namenjenim bralcu. Delali smo v dvojce. Vsak si izmisli figuro, nato izmenja list s sošolcem. Ta piše tekst na temo "Ich als..." ("Jaz kot...").

Nato smo razširili nalogo s tem, da smo dodali še določeno situacijo, npr.: "Der berühmte Schriftsteller beim Kloputzen" ali "David Hasselhoff beim Schwimmkurs" ("Sloveči pisatelj pri čiščenju stranišča" ali "David Hasselhof pri plavalnem tečaju").

Ta vaja je vzbudila močno radovednost. Partnerja sta si dala brati svoje izdelke, bilo je slišati hihitanje in smeh, skratka, splošno počutje je bilo tako sproščeno, da se je marsikdo opogumil in bral naglas. Pisanje kot zabavno sporočilo. Po tej poti smo se približali podnaslovu projekta "Jaz in ti - Vom Ich zum Du". Naslednja vaja, pogovor med avtorjem in njegovo figuro "Eine Figur wehrt sich..." ("Neka figura se brani") se uvršča v ta okvir kot intrapersonalni dialog. Tako je nastal tekst "Hauptperson Claudia Schiffer" ("Glavna oseba Claudia Schiffer").

Medtem so se izoblikovale strukture dela. Pisanju je sledila izmenjava tekstov ali branje naglas in razpravljanje o vsebini ali stilu.

3. Zdaj je bilo treba pritegniti nekaj tekstov znanih avtorjev, uriti lastno iznajdljivost in brusiti jezikovno oblikovanje ob tujih tekstih. Mnogi so zgrabili za "Ode an die Zwiebel" ("Oda na čebulo") Pabla Nerude in ubesedili po tem vzorcu himno: "Hymne auf den Gartenschlauch" ("Himna vrtni cevi za zalivanje"), "Hym-

ne auf den Pullover" ("Himna pulloverju"), "Hymne auf den Basketball" ("Himna košarkarski žogi"), "Die Parfümflasche" ("Parfumska steklenička").

V vseh teh tekstih se zrcalijo podobe piscev, njihova vsakdanjost, njihovi doživljaji. Presenetljivo ironično, z ljubeznivo šaljivostjo se bližajo vsakdanjim predmetom, se poigravajo s klišeji ali pa jim izklešejo značaj. V vseh tekstih so zaživel človeški liki, ta besedila so seizmogrami individualnega počutja, flaš mladostnikovega življenja.

4. Sledili so še drugi igrivi teksti, eksperimentiranje z besedami, opisovanje slik in pisanje ob glasbi. Toda termin naše performans se je bližal.

Spontani odmev "Der Text ist aber super!" ("Ta tekst je pa super!") sošolcev med delovnim procesom je določal o izboru pesmi in tekstov za performans, pri kateri smo hoteli nagovoriti več čutil, povezati akustično plat z dekorjem, gibom, vonjem. Preizkusiti in inscenirati se, ustvariti z vsakim tekstom individualen lik, izmisliti si koreografijo je bil končni cilj tega našega početja. Pri tem so sodelovali sošolci in učitelji likovne vzgoje in telovadbe. Treba je bilo organizirati pripomočke, tisoč malenkosti, npr. žogo, barbičke, žarnice...: Zgodilo se bo!

Danes lahko pristavimo: Uspelo nam je.

Delo v okviru likovne vzgoje

V likovni vzgoji se na področju plastika / skulptura ukvarjamo tudi z objektom.

Objekt - v smislu banalnega predmeta iz vsakdanjega življenja se je v obliki "objet trouve" "ready made" uvedel v likovno umetnost z dadaizmom že leta 1914. Marcel Duchamp (1887- 1968) je postavil stojalo za sušenje steklenic na podstavku in ga tako izločil iz vsakdanje povezave in povišal na stopnjo umetnine. Spremenila se je perspektiva gledanja na predmet, razodela se je lepota - estetika tvorbe, vrhu tega pa je šel prvotni smisel objekta v duhovne asociativne povezave - nastal je predmet psihične uporabe. Kurt Schitters (1887-1948) je preoblikoval svoje slike (Merz-Bilder) s kolažo / montažo odpadkov v reliefne objekte - slika ni več ilustrirala vsebine, ampak je postala vsebina oblikovanja. Razvile so se surrealistične metode: "écriture automatique", naključje in spontanost, asociativne verige, fragmentkompozicija in odtujevanje - metode, ki so razkrivale podzavestne sloje človeka. Ta nova tendenca se je razširila šele v ameriški Pop Art v 1960- ih letih. Robert Rauschenberger (1925) je v svojih "combine paintings" povezal vse mogoče stvari v močne izrazne dokumentacije časa. Daniel Spoerri (1930) je v okviru Funk Art v asemblažah konzerviral bežne situacije pojedin in ustvaril tako imenovano Eat Art.

V tem smislu je treba pojmovati tvorbo / dela učencev in učenek šestih razredov. Neposredni povod in ideja za temo je bila reprodukcija materialne slike Tony-ja

Z lastno senčno podobo učenke/ca je bila zagotovljena osebna identifikacija, z vključevanjem raznovrstnih in neobičajnih snovi pa se je sprožilo spontano, skoraj nenamerno oblikovanje.

Problem nosilnega materiala, valovite lepenke, ki nima zadostne trdnosti, kot reliefna plošča na steni pri profilih ni delal večjih težav. Skoraj nepremagljive težave pa je povzročala statika pri figurah, ki naj bi jih postavili v prostor. Morali smo krepko ojačevati hrbtni strani in stabilno povezovati s stalnimi ploskvami. Najbolj iznajdljivi učenci so nosilne konstrukcije kar vključili v oblikovanje. Ostala pa je le sprednja - lepa stran in zadnja - grda, v redkih posrečenih primernih pa okoli in okoli oblikovana. Neprisiljeno so učenci uporabljali in sestavljali razne materiale in predmete, veliko tudi odpadkov konzumnega sveta, v katerem pač živijo. Razodeli so mi, da včasih sploh niso imeli koncepta in je delo nastajalo pod roko. Tako bi njihove tvorbe označili kot "écriture automatique" - samogibno zabeležbo njihovega duševnega stanja, jaz med nagonom, avtoriteto in svetom. Ker pa je v teh letih notranje ravnotežje še negotovo in neurejeno, fragmentarno in agresivno, so taki tudi bolj ali manj liki učencev. Povsod pa se vidi osebna oblikovalna težnja. V manjšini so senzibilno- meditativne tvorbe, v ospredju stojijo akcionistično- demonstrativne, kar utemeljuje tudi obliko prezentacije projekta kot performance, v zavesti delovanja naključja in naše nepopolnosti kot happening - zgodilo se bo (prost prevod).

Na pobudo prof. Štefana Pinterja so se ta dela vključila v bolj obširni projekt v kooperaciji s kulturnim društvom Pri Joklnu. Literarno ustvarjanje v slovenskem in nemškem jeziku pod mentorstvom prof. Ivane Kampuš, prof. Marije Malle, prof. Andreje Zikulnig in ples pod vodstvom prof. Milice Gallob so se dopolnili z likovnim delom na temo: "Človeški liki, jaz in ti - Menschenbilder, ich und du".

S tem smo zavestno poudarili, da gre pot do drugega preko utrjevanja svoje osebnosti, spoznavanja in sprejemanja samega sebe v zrelost za razumevanje in odnos do partnerja. Tako so tudi učenci svoje objekte povezali v dvoje in s tem tematizirali omenjeno vsebino.

Pri organizaciji dela so se pojavljale tudi določene težave s pozicije učitelj - učenec, ki naj bi se spremenile v skupno aktivnost, pri vključevanju vseh po lastnih interesih in nagnjenjih, in problem službene obveznosti; ni bil namreč vsak pripravljen delati tudi izven učnega časa. Obstajal je tudi problem komunikacije, informacija ni tekla pri vseh in povsod. Nedvomno so z največjo vnemo učenke/učenci obeh razredov pripravili bife, ki so ga oblikovali v profilnih likih glav in figur, sestavili iz sadežev "Arcimboldo" glavo in druge dekoracije ter ga sploh optično okusno komponirali. Skupina z videokamero je že med likovnim delom vneto snemala in izdelala film s presenetljivo živim in napetim dogajanjem, podslikanim s sugestivno glasbo. Da je pri taki akciji dela na pretek, ker je treba pripraviti povabila, oblikovati plakat, postaviti razstavo, organizirati pripomočke, obvestiti in povabiti medije in še in še, je prišlo morda le nekaterim do zavesti. Zgodilo se je,

povabila, oblikovati plakat, postaviti razstavo, organizirati pripomočke, obvestiti in povabiti medije in še in še, je prišlo morda le nekaterim do zavesti. Zgodilo se je, objekti so zaradi "revnih" snovi (arte povera) predani minljivosti, ostanejo nam video-dokumentacija in izkušnje.

Mag. Andrea Zikulnig (1957), profesorica francoščine in nemščine na Zvezni gimnaziji in zvezni realni gimnaziji za Slovence v Celovcu.

Mag. Zorka Loiskandl Weiss (1946), profesorica likovne vzgoje na Zvezni gimnaziji in zvezni realni gimnaziji za Slovence v Celovcu; ustvarja tudi kot slikarka.

NAVODILA SODELAVCEM

Časopis *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- ☐ izvirni znanstveni članek - original scientific paper,
- ☐ pregledni članek - review,
- ☐ referat na znanstvenem posvetovanju - conference paper,
- ☐ strokovni članek - professional paper.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:

Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/ stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, MS Word, Word for Windows, WordPerfect. Prispevek naj bo po možnosti preveden v ASCII ali TXT obliko (kodni razpored 852).

3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani.

4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, številko žiro računa in EMŠO.

5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.

6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu.

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

- ☐ Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
- ☐ Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 10, št. 5-6/1995, str. 3-12.
- ☐ Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.

8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1995, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1995).