

P E D A G O Š K A
O B Z O R J A

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
- Darja Skribe Dimec
- Dr. Veljko Troha
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Janez Kolenc

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Smrečnikova 60/II, p.p. 124

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

PEDAGOŠKA OBZORJA

ČASOPIS ZA DIDAKTIKO IN METODIKE

LETO 1995

LETNIK X

ŠTEVILKA 3-4

VSEBINA

Dr. France Strmčnik	3	PROBLEMSKO ORIENTIRANI POUK KOT DIDAKTIČNO NAČELO
Dr. Marjan Blažič	16	TAKSONOMIJA UČNIH MEDIJEV KOT PRIPOMOČEK ZA ODLOČITVE UČITELJA
Dr. Branka Čagran	31	KRITERIJI OPREDELJEVANJA UČITELJEVE OSEBNOSTI
Dr. Bojan Borstner	38	ALI SE MORALO DA POUČEVATI IN (NA)UČITI
Dr. Ivan Furlan	44	NEKATERA NAČELA USPEŠNEGA POUČEVANJA
Dr. France Žagar	53	RAZČLENJEVANJE BESED NA GLASOVE OZIROMA ČRKE PRI ŠOLSKIH NOVINCIH
Jožica Čampa, Nevenka Granda	58	OBLIKE IN METODE POUČEVANJA ZGODOVINSKIH VSEBIN V OKVIRU PREDMETA SPOZNAVANJA DRUŽBE V 3., 4. in 5. RAZREDU
Mag. Karmen Kolenc Kolnik	70	VLOGA PROBLEMSKE UČNE INOVACIJE PRI PRENOVI POUKA GEOGRAFIJE
Marija Heberle Perat	75	LIKOVNA KOMUNIKACIJA V ZAČETNIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE
Dr. Barbara Bajd, Sonja Artač	83	IZKUŠNJE PRI UVAJANJU DRUGAČNIH PRISTOPOV V POUK ZGODNJEGA NARAVOSLOVJA
Mag. Marjana Erženičnik Pačnik	93	PREDŠOLSKI OTROK IN METALINGVISTIČNE OPERACIJE
Dr. Jana Bezenšek	98	VLOGA DRUŽINE PRI RAZVIJANJU EKOLOŠKE ZAVESTI PREDŠOLKEGA OTROKA

Problemsko orientirani pouk kot didaktično načelo

CONTENTS

France Strmčnik, PhD	3	PROBLEM ORIENTED LESSONS AS A DIDACTIC PRINCIPLE
Marjan Blažič, PhD	16	TAXONOMY OF TEACHING MEDIA AS AN AID TO TEACHER'S DECISION MAKING
Branka Čagran, PhD	31	CRITERIA FOR DEFINING TEACHER'S PERSONALITY
Bojan Borstner, PhD	38	CAN MORALITY BE TAUGHT AND LEARNED
Ivan Furlan, PhD	44	SUCCESSFUL TEACHING PRINCIPLES
France Žagar, PhD	53	ANALYSING WORDS INTO SOUNDS AND LETTERS WITH SCHOOL BEGINNERS
Jožica Čampa, Nevenka Granda	58	FORMS AND METHODS OF TEACHING HISTORY WITHIN THE SUBJECT OF SOCIAL STUDIES IN 3RD, 4TH, AND 5TH GRADE
Karmen Kolenc Kolnik, MA	70	ROLE OF PROBLEM BASED LESSONS IN THE RENOVATION OF SCHOOL GEOGRAPHY
Marija Heberle Perat	75	ART COMMUNICATION AT LOWER PRIMARY LEVEL
Barbara Bajd, PhD, Sonja Artač	83	EXPERIENCE GAINED IN IMPLEMENTING DIFFERENT APPROACHES INTO EARLY SCIENCE LESSONS
Marjana Erženičnik Pačnik, MA	93	PRESCHOOL CHILD AND META-LANGUAGE OPERATION
Jana Bezenšek, PhD	98	FAMILY ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE ECO CONSCIENCE IN THE PRESCHOOL CHILD

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: problemskost pouka, didaktično načelo, učne metode

POVZETEK - Avtor razpravlja o problemskosti pouka kot o novem učnem načelu, ki nastaja pod vplivom novjših izsledkov gnoseologije, psihologije, kibernetike, še posebej pa didaktike in metodike. Problemskost mora postati univerzalni didaktični koncept in temeljno vodilo učiteljeve in učenčeve interakcije. V tem kontekstu posebej izpostavi učno vsebino in učne metode v funkciji problemsko orientiranega pouka.

UDC 37.02

DESCRIPTORS: problem oriented lessons, didactic principle, teaching methods

ABSTRACT - The author discusses problem oriented lessons as a new teaching principle, which has developed under the influence of new findings in gnoseology, psychology, cybernetics, and above all didactics and methodology. Problem oriented lessons should become the universal didactic concept and the foundation of teacher-pupil interaction. Contents and methods in the function of problem oriented lessons are emphasized in the light of this context.

Kot vsako didaktično načelo vsebuje tudi načelo problemskosti pouka temeljna spoznanja in posplošene izkušnje o tem pouku, ki postaja vse bolj nujnost današnje šole. Ni nujno, da je tradicionalno učno delo brez vsakih problemskih sestavin. Je pa res, da jih je veliko premalo in da so največkrat bolj priložnostne, "tujek", omejen na posamezne, slučajno identificirane problemske situacije in le pri kakšnem učnem predmetu ter odvisne od slučajne naklonjenosti učitelja takemu pouku.

V resnici pa gre za to, da postane problemskost razmeroma koherenten in univerzalen teoretični didaktični koncept celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti, cilj in sredstvo vseh njenih sestavin, zlasti učnih vsebin in metod ter temeljno vodilo učiteljeve in učenčeve interakcije. S čim utemeljujemo to zahtevo? Če so podlaga učne vsebine predmeti, pojavi in procesi, za katere veljajo dialektična nasprotja, se pravi problemskost, potem mora biti podlaga vsake učne metode, ki meri na aktiviranje mišljenja in razvijanje ustvarjalnih aktivnosti učencev, problemska situacija, ki teži k razpletu. Zunaj te glavne funkcije sodobne šole se nahaja razmeroma malo njenih nalog in to toliko manj, kolikor bolj napredujejo učenci iz razreda v razred, iz nižje na višjo šolsko stopnjo.

Zato je upravičeno govoriti o problemskosti pouka kot o novem učnem načelu, ki nastaja pod vplivom novjših izsledkov sodobne gnoseologije (epistemologije), psihologije mišljenja, kibernetike, in še zlasti didaktike in metodike, ki vse bolj preučujeta učno prakso tudi z vidika prilagojenega zblževanja učenja in raziskovanja. Lahko bi bilo to tudi načelo o hevrstičnosti pouka, glede na to, da je ta pojem, kot smo že pripomnili, širši kot pojem problemskosti. Vendar je slednji fundamentalnejši, v nekem smislu primarnejši, kajti brez problemskih učnih vsebin tudi vzgojno-izobraževalne prednosti hevrstičnih učnih postopkov niso dovolj izrabljene.

Problemsko orientirani pouk moremo razumeti kot obliko (ne)posredno vodenega učenja, ki je zavestno naravnano na celotno bistvo učne snovi, na razkrivanje nasprotij in metodoloških ter metodičnih osnov spoznavanja. Zanj je značilno, da vsebuje bolj ali manj izrazite, celovite ali delne, neposredne ali posredne problemske učne situacije, ki jih učitelj sam, in še bolj s sodelovanjem učencev, načrtno poraja in vključuje v ves pouk ali le v posamezne dele. Ker poteka pouk vseskozi v problemskem ozračju, more vplivati na celotno pridobivanje in razumevanje znanja ter sposobnosti, ne glede na to, po katerih metodičnih poteh so bile osvojene. V središče pozornosti postavlja učence, njihovo individualizirano posamezniško ali kooperativno problemsko učno delovanje. Do novih spoznanj in sposobnosti prihajajo z iskanjem, zamišljanjem, argumentiranjem, preverjanjem, apliciranjem, zavzemanjem stališč ipd., pri čemer je izjemno visok delež njihove samoizobraževalne aktivnosti. S tem problemski pouk vsekakor veliko bolj konstruktivno uravnava odnose med reproduktivno in ustvarjalno učno aktivnostjo učencev.

Mahmutov (1974, str. 273) opredeljuje problemski pouk kot metodični sistem, ki sestoji iz sistema učnih vprašanj, spoznavnih in učnih nalog ter iz posebnega sistema povezav in ponazoril. Očitno pojmuje problemski pouk kot kibernetični sistem, za katerega je značilna ekvipotencialnost in enotnost vseh bistvenih sestavin (elementov), njihovih lastnosti in odnosov, ki so tipični za strukturo nekega sistema, v tem primeru metodičnega sistema problemskega pouka.

Navedimo še, kako si zamišlja problemski pouk znani poljski didaktik Okon (1968, str. 68). Opredeljuje ga kot celokupnost takih didaktičnih postopkov, kot so: organiziranje problemskih situacij, formiranje problemov, za kar se postopno usposablja učenci, zagotavljanje pogojev za ustvarjalno in raziskovalno delovanje učencev, zagotavljanje primerne učne pomoči učencem, sistematiziranje in utrjevanje problemskih spoznanj in sposobnosti.

Seveda so omenjene sposobnosti in prednosti odvisne od razvitosti problemskega pouka. V tem pogledu lahko razlikujemo več stopenj. Najlažje je, če učitelj sam razkrije rešitvene principe, na podlagi katerih nato učenci bolj ali manj samostojno rešujejo problem(e). Težje je, če je nasprotno, če učitelj sam razvozla problem, učenci pa iščejo zanj ustrezne hipoteze in principe. Najustvarjalnejši pa je problemski pouk tedaj, kadar iščejo učenci oboje, rešitvene principe in postopke, sami.

Tudi glede na obsežnost problemske obravnave je možnih več modalitet. Lahko gre za problematizacijo celotne učne teme, morda skozi več učnih ur. Pogosto pa bo po problemski učni strategiji obravnavan le del učne snovi, morda le kak element, ali pa le kaka učna etapa (npr. motivacija, napoved učnega cilja, aplikacija naučenega), vse ostalo pa poteka bolj ali manj po klasičnih učnih poteh.

Stopnjevanje problemske učne strategije je odvisno od več dejavnikov, med njimi še posebej od didaktičnih namenov pouka, ali gre npr. za hitro informiranje učencev o sorazmerno enostavnih dogodkih ali pa za poglobljeno razumevanje kompleksnejše vsebinske posplošitve, za urjenje preprostejših spretnosti ali pa za ustvarjalno aplikacijo novih spoznanj.

Učna vsebina v funkciji problemsko orientiranega pouka

Na (ne)problemsko zasnovano pouka ima velik (ne)posreden vpliv učna vsebina. Da bi jo bolje zagledali v problemski vlogi, omenimo najprej njene tri temeljne didaktične namene oziroma tri faze ali oblike njene obravnave. Gre za organiziranje praktičnega učnega delovanja, za razvijanje učnih operacij in za oblikovanje pojmov. Omenjeni učno vsebinski nameni oziroma faze in njihove strukture morajo biti učitelju jasne od vsega začetka, med obravnavanjem pa morajo postati pregledne tudi učencem. V čem je njihovo bistvo?

Pri praktičnem učnem delovanju oziroma ravnanju spoznavajo učenci kak predmet (npr. izdelovanje sira), pojav (npr. veter) ali proces (npr. razvoj) prek praktičnih postopkov. Toda delo je uspešno in racionalno le, če poteka zavestno in smotrno. Se pravi, da je treba zanj izdelati model ali shemo ravnanja, ki predvidi razvoj, notranjo strukturo in zaporedje logično utemeljenih postopkov, usklajenih z naravnim potekom nekega dela. Shema ravnanja je potemtakem zgrajena na skrbni mikroanalizi nekega objekta, ki naj bi ga učenci spoznali s praktičnim učnim delom. Če naj bi učenci praktično spoznali izdelovanje sira, se morajo najprej temeljito poglobiti v ta predmet in na tej podlagi zgraditi zaporedje postopkov, od začetne do končne faze njegovega nastajanja. Gledano s spoznavne strani in z vidika kognitivnega razvoja učencev je prav izdelava te sheme oziroma modela ravnanja poleg pridobivanja najvrednejša sestavina učenja z delom, saj postavlja učence pred mnoge problemske in ustvarjalne učne situacije.

Toda kljub temu za aktivno učenje pogosto le shema delovanja ne zadostuje, marveč jo je treba tudi praktično uresničiti. Če učenci izdelovanje sira tudi praktično opravijo, bo zanje učenje ne le bolj motivirano, marveč tudi sicer uspešnejše. V njih se pospeši in okrepi ponotranjenje zunanega dogajanja oziroma izoblikovanje izkustvene predstave o njem, pa tudi lažje in bolj fleksibilno preoblikovanje le-te spet nazaj v konkretno delovanje. Ti "obrat" kajpak niso sami po sebi umevni, ne potekajo brez problemov, čeprav obstaja veliko skupnega med resničnim potekom nečesa in predstavo o tem dogajanju. Težava je v tem, da je predstava, pa naj bo še tako verodostojna, vendarle ločena od svojega konkretnega substrata. Za poglobljeno razumevanje in še zlasti za praktično reproduciranje nečesa pa si morajo znati učenci predstavljati ne le to "nekaj" in ustrezne postopke z njim v glavi, marveč tudi, kako potekajo v praksi. Le rutinsko ravnanje ne uzavešča, a tudi razumevanje neke dejavnosti ne zadošča, če si je učenci ne znajo praktično predstavljati. Na tej liniji se pojavlja pred učenci vrsta problemov, ki jih morajo sproti razvozlati.

Smisel učenja s pomočjo praktičnega ravnanja je bogatenje izkušenj in odmik se od hipertrofirane verbalne učne metode, a tudi od absolutiziranja demonstracij in učnega teksta. Zato posveča sodobna didaktika veliko pozornost učenju v procesih dela in ravnanja, a tudi v učiteljevem učnem delu morata postati ta pojma nepogrešljiva sestavina njegovega didaktičnega koncepta. V ozadju tega je dejstvo, da je delovanje praoblika duhovnega življenja tako v individualni zgodovini posameznika kot v razvoju človeštva. To velja tudi za otrokovo delovanje, le da je pogosto kaotično in brezciljno. Pouk mora sicer izhajati iz te razvojne posebnosti, vendar pa mora učence vedno bolj usmerjati k smotrnemu in načrtnemu delovanju.

Oblikovanje operacij mora biti tesno povezano s praktičnim učnim delovanjem. Slednje, izraženo v shemi ali modelu ravnanja, je le začetek nekega učenja, ki mu morajo slediti ustrezne operacije na duhovni ravni, tj. faza refleksije, ko učenci razlagajo svoje reševalne predloge, formulirajo zamisli, utemnjujejo namen nekega dejanja ipd. Aebli (1989, str. 209) označuje operacijo "kot neko efektivno, predstavljivo ali v nek sistem simbolov prevedeno delovanje, pri katerem delujoči subjekt usmerja svojo pozornost izključno na strukturo delovanja. Skrajšano, operacija je neko abstraktno delovanje", ki funkcionira iznad konkretne danosti, tj. na čisto miselni ravni.

V bistvu gre pri operacijah za matematično mišljenje, ki ni aktualno le pri pouku matematike, marveč skoraj pri vseh učnih predmetih. Za tako mišljenje je karakteristična zmožnost, da resničnost in njeno delovanje abstraktno dojema. Operacije so potemtakem abstraktni "potomci" sheme ali modela delovanja, s pomočjo katerih je zmožen delujoči subjekt svoje delovanje abstraktno dojeti oziroma reflektirati. Npr., učenec mora ob praznovanju rojstnega dne prinesiti iz kleti 20 steklenic soka, vsakič po 5 steklenic. Če že obvlada poštevanko števil 4 in 5, bo svoje ravnanje enostavno pretransformiral v operacijo 4×5 . To ne pomeni, da so operacije označene le s številčnimi simboli, lahko so tudi besedne ali grafične. Vselej pa obstaja nevarnost, da bi reducirali operacije le na odnose med simboli, zanemarili pa njihovo stvarno ozadje.

Če so učno delovanje in operacije tesno povezane, sledi, da mora razvijanje učnega delovanja in oblikovanje operacij potekati združno. Praviloma bi morala skoraj vsaka učna ura izhajati iz problema, katerega rešitev je odvisna od izoblikovanja potrebnih, morda povsem novih rešitvenih operacij ali pa od prilagoditve in aplikacije učencem že poznanih operacij na nove problemske situacije. V ozadju obojega je dovolj ustvarjalna zmožnost problemskega mišljenja, ki terja od učencev, da odkrivajo, katere lastnosti in odnosi so značilni za nek problem, iščejo, katere operacije so potrebne in kako so med seboj povezane in opazujejo, katere učinke imajo izvedene operacije. Tako oblikovanje problemskih operacij je značilno za večino problemskih učnih vsebin.

Znani nemški didaktik pouka matematike E.C. Wittmann pripisuje oblikovanju operativnega mišljenja tolikšen pomen, da je izoblikoval zanj poseben "operativni princip". Ugotavlja, da so za razvijanje matematičnega mišljenja in učenja neobhodni problemi, ki izvirajo iz projektov človekovega ravnanja in iz stvarnega dogajanja. Reševanje teh problemov zahteva v prvi vrsti praktično ravnanje. To delovanje prehaja v ponotranjenje, v zgolj predstavljuje, abstraktno in dojete operacije, ki predstavljajo v novih situacijah naše temeljno orodje mišljenja (Aebli, 1989, str. 244).

Oblikovanje pojmov je osrednja naloga pouka. Pojem posplošuje bistvene lastnosti in soodvisnost stvarnosti in pretečenega človeškega izkustva. Toda pojmi niso le vsebina duhovnega življenja, marveč tudi njegovi instrumenti. Z njihovo pomočjo delamo in se sporazumevamo, urejamo in razumevamo, kar nas obdaja; pojmi so tudi enote, sestavine, s katerimi mislimo.

Spričo tega je premalo, če reduciramo pojme le na njihovo vsebino, in hkrati zavajajoče, ker jih največkrat neselektivno in neracionalno asociiramo, ne da bi upoštevali tudi njihovo instrumentalno funkcijo. Od tod tako pogosta faktografičnost in ekstenzivnost pouka.

O oblikovanju pojmov obstajata dve temeljni teoriji. Starejša sloni na abstrahiranju nepomembnih sestavin. Do teh pridejo učenci z običajno dosti pasivnim opazovanjem nekega pojmovnega objekta ali pa so jim celo že dane, pa nato, spet ob naprej danih kriterijih, ločujejo bistven od nebistvenega, tipično od netipičnega. Menimo, da tak zaprt postopek oblikovanja pojmov ni posebno ustvarjalen. Boljši je odprt ali povezovalen sistem oblikovanja pojmov. Učencem pojmovne karakteristike in tudi kriteriji njihovega povezovanja niso dane vnaprej. Do njih pridejo po samostojni primerjalni poti dveh ali več sorodnih predmetov, pojavov ali procesov. Npr. oblikovanje pojmov o romanskem in gotskem stilu poteka s pomočjo opazovanja serije diapozitivov romanskih in gotskih cerkva. Oblikovanje pojmov po tej poti zahteva veliko raziskovanja. Tukaj ne gre le za abstrahiranje, marveč najprej za iskanje lastnosti, ki so skupne ali različne nekim opazovalnim objektom. Tudi vsi vidiki in kriteriji povezovanja in abstrahiranja učencem največkrat niso dani vnaprej. Mnoge si morajo iz predznanja priklicati v zavest in povezati z novimi primeri.

Sicer pa more potekati oblikovanje pojmov prek razlage ali pa z reševanjem problemov. Uspešnejša je druga pot, ki sestoji iz vrste delnih reševalnih korakov oziroma delnih problemov, ki jih učenci samostojno rešujejo in povezujejo v globalnejše pojme.

V glavnem bi morala biti učna vsebina naravnana tako, da bi potekalo učenje v omenjenih treh oblikah oziroma da bi razvijala pri učencih sposobnosti in spretnosti praktičnega ravnanja, na njem temelječe operacije in oblikovala pojme. Poudarili smo že, da so ti cilji uresničljivi predvsem s problemskim poukom, tj. s problemsko komponirano učno vsebino.

Za te namene so najustreznejši problemi, ki temeljijo na nekih vrzelih znanja in izkušenj ali na določenih nasprotjih. Kdor ugotovi, da so njegove predstave o nečem ali razumevanje nečesa pomanjkljive, da imajo vrzeli, postane duhovno nemiren. Še bolj tedaj, če se zaloti v nasprotjih. Npr. učenec ve, da je francosko revolucijo reševalo lačno pariško ljudstvo, toda čemu so bili na njenem čelu plemiči, ki zagotovo niso trpeli pomanjkanja.

Take problemske vrzeli ali nasprotja učence izjemno močno učno aktivirajo. Zato poudarimo temeljno vodilo za izbiro, razvrščanje in didaktično komponiranje učnih vsebin: kjerkoli je le mogoče, in največkrat te možnosti obstajajo, jo je treba čim bolj problemsko zasnovati. Kaj to pravzaprav pomeni? V bistvu predvsem to, da običajno zelo statično, trivialno, nizajočo in informativno šibko učno snov preoblikujemo tako, da stopijo v ospredje njene dinamične, konfliktno, protislovne, hierarhične in problemske pojmovne sestavine. Če učna vsebina teh možnosti ne ponuja, je vprašljiva njena didaktična vrednost, pa je zato treba temeljito razmisliti, ali sploh sodi v šolo, zlasti na njeno predmetno stopnjo. Nekaj podobnega, čeprav z druge strani, velja za zahtevo po problemskosti abstraktnih, "težkih" učnih vsebin, katerih problemskost je zakrita in zaradi prešibke nazornosti učencem pogosto zabrisana.

Če je treba trivialne učne vsebine problematizirati, da bodo "težje", je nujno zahtevnejše do te mere "poenostaviti", predvsem z raznovrstnimi ponazoritvami, da bodo prišla do konkretnjšega izraza njihova nasprotja, zapletenost, različni odnosi ipd., skratka njihova problemskost. V obeh primerih gre za večje aktiviranje učno zmožnejših in šibkejših učencev. S problematiziranjem dvigamo enostavnejše in zahtevnejše učne

vsebine na višjo učno raven, s tem pa zagotavljamo večjo učno motiviranost, vestnost, odgovornost in natančnost učencev, kar potrjujejo tudi izkušnje zunajšolske materialne in duhovne proizvodnje: zahtevnejše je delo, manj je izmečka (Mahmutov, 1974 str. 277). Ta izkušnja sicer ni avtomatično prenosljiva, je pa vsekakor poučna.

S problematiziranjem učnih vsebin imajo v svetu že precej izkušenj. Po njem segajo ne le zato, da bi učenci učno snov bolje razumeli, si ob njej razvijali kritično mišljenje in problemski odnos do stvarnosti, marveč tudi zaradi življenjske naravnosti pouka in večje učne motiviranosti učencev. Tako so npr. ameriške šole ugotovile, da golo svarjenje učencev pred nezdravo, hitro pripravljeno hrano ne zaleže veliko. Namesto verbalnega prepričevanja o škodljivosti take hrane so si omislili problemske raziskovalne programe, pri katerih so učenci imeli glavno besedo. Po večmesečnem opazovanju posledic take hrane na organizem ljudi so se zlahka odločili, da ne bodo več jedli v "olje namočenega niča". Druga skupina učencev se je namenila analizirati oranžade, ki so bile deklarirane kot naravni proizvod. Za nekatere izmed njih so ugotovili le skromno količino vitamina C. Na podoben način so se lotile učenske škodljivih posledic raznih kemičnih preparatov za urejanje frizur, barvanje in beljenje las. Rezultati so bili svarilno negativni. Podobno se lotevajo v marsikateri šoli onesnaženih voda, zraka, rastlin in drugih ekoloških pojavov (Puhar, 1989, str. 8). Ni treba poudarjati, da ima tako problematiziranje učnih vsebin, ki potegne za seboj običajno projektno učno delo, za učence tudi velik osebni in socializacijski vzgojni pomen. Nekaj podobnega je moč zaslediti tudi na kaki naši osnovi šoli, vendar bolj v kroških kot pri rednem pouku.

Učne metode v funkciji problemsko orientiranega pouka

Za problemskost pouka imajo velik pomen tudi učne metode, ki so seveda najtesneje povezane z učno vsebino. Tako kot za hevrstični tudi za problemski pouk ni, če izvajamo metodo reševanja problemov, kakih posebnih problemskih metod. Je pa možno vsako učno metodo bolj ali manj problematizirati, kar je še posebno pomembno ob spoznanju, da morejo imeti že same metode, ne glede na učno vsebino, velik vpliv za učenčev intelektualni in znanstveni razvoj. To še posebej velja za enostavne učne vsebine, ki jim je pogosto možno zagotoviti večjo kognitivno znanstveno zahtevnost že z bolj problemskimi učnimi pristopi. Npr. namesto da učence o enostavnih informacijah preprosto informiramo, si pomagajo z rebusom, uganko, didaktično igro, problemskimi vprašanji, s tekstom, opremljenim z matemagenskimi vložki, npr. s primerjavami, analogijami, vprašanji, impulzi, cilji ipd., ki morejo imeti problemsko obeležje. Pogosto zmotno mislimo, da zahtevnejše učne vsebine že avtomatično potegnejo za seboj zahtevnejše in bolj problemske učne metode. Pa vendar, npr. laboratorijsko učno delo, ki je po svoji naravi sicer res zelo blizu problemskosti, čeprav ne a priori, brez učiteljevega zavestnega prizadevanja marsikdaj poteka zelo tekoče, brez vsakršnih zank ali nasprotij.

Podobno velja za učna sredstva in pripomočke, za učne tekste, delovne zvezke, ponazorila, računalniško tehnologijo in programe ipd. Danes so ta sredstva še vse preveč v funkciji pojasnjevanja in demonstriranja vednosti in kot izvor informacij. Premalo so izrabljene njihove problemske učne možnosti oziroma njihove problemske situacije, ki

jih vsebujejo sama po sebi, ali pa so odvisne od učiteljeve iznajdljivosti, od njegovih dopolnil in interpretacij. Res pa je, da bi morali avtorji učnih sredstev, zlasti t.i. softvera, veliko bolj upoštevati problemsko zasnovanost poučevanja in učenja.

Na tem mestu ne moremo razpravljati o problemskosti vseh učnih metod. Omenili bomo le kak primer. Gotovo sta v okviru frontalne učne oblike najpogostejši učna razlaga in učni razgovor. Kako ju problematizirati?

Kot je znano, je za metodo razlage značilno dokazovanje, vendar se razlaga pogosto reducira le na faktografsko ponazarjanje, ilustriranje, plitko pojasnjevanje ali celo le na zapomnjevanje, kar je za dokazovanje seveda premalo. Najuspešnejše je razlaganje tedaj, kadar učitelj vsebino dokazovanja tako raz-gradi in raz-loži, da izstopi njeno problemsko ogrodje, se pravi, da je namen in oblika dokazovanja razreševanje problemov. Predmet takega razlaganja in dokazovanja so predmeti, pojavi in procesi, kakor tudi logične in vrednostne kategorije, npr. pojmi, hipoteze, definicije, sodbe, ocena, stališča ipd., ki so že po svoji naravi problemske.

Iz tega sledi, da je težišče te učne metode na problemskem strukturiranju učne vsebine, na vključevanju ustreznih problemskih situacij. Do njih je mogoče priti po več poteh. Nema lokrat se spontano pojavljajo in prav tako spontano jih učitelj tudi razlaga. Razumljivo je, da je tu stopnja učenčeve problemske aktivnosti skromna, saj se problem-skosti situacije niti ne ali komajda zaveda, kaj šele, da bi pri razreševanju aktivneje sodeloval. Do takih situacij pogosto prihaja, kadar učitelj učnega procesa ne more dovolj vnaprej predvideti ali pa se zanj premalo pripravi. Višjo raven označujejo primeri, ko učitelj namerno napelje pozornost učencev na namerno vključeno problemsko situacijo, dasiravno jo oblikuje in razrešuje pretežno sam. Vendar so učenci priča učiteljevemu problemskemu miselnemu modelu in si ga postopno tudi sami razvijajo. Zelo dragocene so tiste problemske situacije, ki jih v učiteljevi razlagi zaznajo učenci sami, kar učitelj spretno izrazi in takoj usmeri razlago nanje, ali pa jih, kar je še boljše, prepusti učencem, da jih sami oblikujejo in rešijo.

Vendar vodeča vloga učitelja pri problemski razlagi ne pomeni, da ne bi mogel in moral že na tej začetni stopnji razlage čim bolj pritegovati tudi učencev, zlasti bistrejših, in starejših. Tega je, kaže, povsod premalo. Nemški raziskovalci so ugotovili, da je iskanje in formuliranje problemskih situacij v veliki večini stvar učiteljev. Pri okoli 90% učnih urah, ki so jih opazovali, so učitelji to delo povsem sami opravili (Pädagogik, 1980/12, str. 981).

Čeprav je težišče problemske razlage na učni vsebini, bi bilo škodljivo zanemarjati njene metodične sestavine. Izjemno pomembno je, kako učitelj razlago metodično gradi in jezikovno oblikuje, ali upošteva za to metodo najpomembnejša didaktična načela, npr. načelo sistematičnosti, postopnosti in nazornosti, ali povezuje razlago z drugimi ustreznimi metodami, zlasti z demonstracijo in dialogom itn. Od tega, in ne le od učne vsebine, je v veliki meri odvisno, v kolikšni meri bodo učenci miselno v sebi ali glasno sodelovali. Glede na to obstaja več možnih modifikacij problemske razlage, ki so tesno povezane z že omenjenim vključevanjem problemskih situacij v pouk.

Prepogosto sama razlaga razkrije učencem vse problemske odnose in nasprotja. Običajno se govori o učiteljevem "predavanju", pri katerem učenci bodisi zaradi

zahtevnosti učne snovi ali pomanjkanja predznanja in problemskih miselnih zmožnosti ali pa zaradi učiteljevih metodičnih slabosti teže sodelujejo. S problemskim poukom tudi nima veliko opraviti razlaga, ki vsebinskih odnosov ne pojasnjuje, češ da so spričo svoje eksplisitnosti in nezahtevnosti učencem sami po sebi dovolj razumljivi. Žal je omenjena razumljivost, večkrat kot stvarnost, le predsodek učitelja. Je pa razlaga bližje svojemu problemskemu značaju, če problemsko vsebino le toliko nakaže, da morejo učenci njena nasprotja najprej sami odkrivati in razreševati. Še bolj pa pride problemska razlaga do izraza v četrti varianti, ko učenci prikrita in implicitna vsebinska nasprotja v učiteljevi razlagi sami odkrivajo, brez učiteljevega neposrednega nakazovanja. Z aktualiziranjem že znanega in ustreznimi problemskimi izkušnjami vzpostavljajo manjkajoče zveze med starim in novim znanjem, med obstoječimi in razvijajočimi se sposobnostmi. V teh primerih gre že bolj kot za "posredovanje problemov" za "študij problemov", ki pride še bolj do izraza pri problemskem dialogu in najbolj pri metodi reševanja problemov.

Razume se, da omenjene modifikacije učne razlage niso enakovredne, čeprav so vse potrebne. Pomembno je, da se tega učitelj zaveda in ve, da gre pri prvih dveh pretežno za problemski monolog, da pa vsebujeta zadnji dve veliko več karakteristik problemskega dialoga, s katerim je lažje spodbujati ustvarjalno mišljenje učencev.

Toda pri problemski razlagi je že tako, da ima glavno vlogo učitelj sam. On je tisti, ki vidi največ problemov, jih učno oblikuje, razčlenjuje na delne korake in spodbuja, nakazuje in vodi njihovo razreševanje, sam poskrbi, da bo imel vsak ali vsaj večina učnih korakov sestavine ustvarjalnosti, potrebne za celovito razumevanje neke problemske učne teme. S takim učnim delom, ki razkriva učencem "embriologijo znanja" ter možnosti, da sledijo logiki učiteljevega dokazovanja, njegovemu miselnemu toku in preverjajo njegovo učno prepričljivost, se bo v učencih, kljub temu da je velik del učne iniciative v učiteljevih rokah, vendarle razvijalo problemsko mišljenje in ravnanje.

Z vidika metodičnega poteka problemske razlage je pomembna zahteva, naj učitelj čim prej izlušči in predstavi učencem vodilni problem neke učne vsebine, da bi ga učenci zavestno zaznali. Z njim jih bo verjetno že dovolj motiviral, da se bodo v problemsko nasprotje zamislili in zavestno sledili učni razlagi.

O vodilnem problemu je nujno sprožiti razmišljanje, zlasti o njegovih delnih problemih in o načinih, kako se ga lotiti. Jasno, pri problemski razlagi bi glede na njeno metodično logiko moral to opraviti učitelj sam. Dostikrat bo tak postopek tudi utemeljen, morda pri enostavnejših ali pri pretežkih problemskih situacijah, čeprav so ene in druge za pouk v bistvu netipične. Pri prvih zato, ker ne bi bilo racionalno o njih na dolgo razpravljati, pretežkim pa učenci največkrat niso kos, zato bo umestno, če jih razčleni kar učitelj sam, učenci pa mu zbrano sledijo. Toda ta metodični "solipsizem" tudi pri razlagi, zlasti problemski, ne bi smel prevladovati. Na tej točki se mora ta metoda nujno povezovati z dialogom, če ne želi škodljivo pretiravati sama s seboj.

V nadaljevanju navedimo za ponazoritev dve problemski razlagi, ki ju je mogoče bolj monološko ali bolj dialoško razumeti, odvisno od delitve vlog med učiteljem in učenci, ali bo učitelj sam postavljaj vprašanja in nanje tudi odgovarjal ali pa bodo pri tem sodelovali tudi učenci. Ne glede na to, je iz njiju jasno razvidno, kako učne teme problemsko mikro razčlenjevati in strukturirati.

Prva se nanaša na sestavo zraka (Danilov, 1975, str. 163). Kako pristopiti? Najprej je učitelj obnovil znana svojstva zraka. Tako npr. učenci že vedo, da izgorevajo v zraku mnoge snovi, ki izgorevajo tudi v kisiku (npr. ogljik, fosfor, žveplo), kar dovoljuje domnevo, da je kisik tudi v zraku. Zakaj šele domnevo, tj. problem, in ne že znanstveno spoznanje? Zato, ker učenci še vedno ne vedo, zakaj in v kakšnih pogojih izgorevata v zraku žveplo in fosfor. Da bi se potrdila domneva, da je kisik sestavni del zraka, je nujno tudi v zraku odkriti produkte, kakršne dobimo pri izgorevanju v kisiku, to je žveplov plin, ogljikov monoksid, fosforni oksid. To problemsko situacijo razrešijo z ustreznim eksperimentom.

Pri eksperimentu se je pojavil nov problem. Zakaj izgorevajo v zraku snovi manj intenzivno kot v kisiku? Kako to pojasniti, katere hipoteze so možne? Ali je zrak zmes kisika in drugih plinov, ti plini pa slabijo izgorevanje? Ali pa je zrak sestavljena snov, katere kisik se pri izgorevanju lahko združuje z izgorevajočimi snovmi, toda pri izločanju kisika iz sestavljene snovi, ki ji pravimo zrak, izgorevanje poteka slabše kot v čistem kisiku. Sledijo eksperimenti, ki naj preverijo omenjeni hipotezi in dokažejo prave odgovore.

S tem, ko je učitelj postavil problem, pojasnil hipoteze in utemeljil nujnost eksperimentalne verifikacije, je omogočil učencem, da so spoznali realnost problemov, utemeljenost hipotez in postopnost ter logiko poti njihovega verifikiranja. Njihovi začetni dvomi, ki so sestavni del znanstvenega mišljenja, so se zaradi problemske razlage preoblikovali v zavestno spoznanje, hkrati pa se jim je razvijala problemska senzitivnost in sposobnost reševanja problemov.

Na tak način je možno in nujno obravnavati tudi družboslovne učne teme, za katere je pogosto značilno veliko neselekcioniranih informacij, ki silijo učitelja h gostobesednosti, a tudi k slabokrvni razlagi. Navedimo primer za problemsko razlago geografske teme, Izraba naravnih bogastev, vključno z energetskimi resursi. Glavni cilj učne teme je, da spoznajo učenci naša naravna bogastva in njihovo vlogo v razvoju. Izpostaviti moremo naslednji glavni problem: naši naravni surovinski in energetski viri so omejeni, nujen pospešen industrijski razvoj pa je od njih neposredno odvisen. Iz tega sledi še naslednje nasprotje: izkoriščanje naravnih virov in pospešen industrijski razvoj močno onesnažujeta naše naravno in socialno okolje. Ta dilema potegne na površje še vrsto delnih problemov in vprašanj. Učenci sledijo omenjeni osnovni logični osi oziroma strukturi učne teme, ugotavljajo njena nasprotja, odnose med teorijo in prakso, bistvom in pojavnostjo, vzroki in posledicami, se srečujejo z mnogimi dilemami in temeljnimi spoznanji ipd., kar jih postopno vodi k odgovorom na osrednje vprašanje teme.

Razumljivo je, da učenci vseh problemskih reševalnih situacij, s katerimi se srečujejo pri problemski razlagi, še ne zmorejo sami operacionalizirati in samostojno reševati, zlasti ne tako zahtevnih, kakršnim zmorejo slediti, če je njih razpletanje v učiteljevih rokah. Je pa razumevanje problemske logike in postopno obvladovanje razrešitvenih metodike temeljni pogoj za uvajanje učencev v svet samostojnega problemskega učenja.

Vse, kar smo dejali za problemsko razlago, velja tudi za problemski dialog, saj sta obe metodi povezani, oziroma prehajata ena v drugo. Razlika med njima je predvsem v tem, da je pri dialogu več vprašanj in manj monologa, da so učenci bolj samostojno ustvarjalno aktivni, da gre za izrazitejše problemske situacije, ki so bolj prilagojene

samostojnejšemu razmišljanju in razreševanju pri učencih. K posebnostim problemskega razgovora sodi, da uresničuje učitelj vzgojno-izobraževalne cilje z razstavljanjem učne vsebine na logično zaokrožene, pretežno problemske sestavine, ki jih preoblikuje v raznovrstna vprašanja, med katerimi prevladujejo problemska, pri iskanju odgovorov in rešitev zanje pa sodelujejo bolj ali manj aktivno vsi učenci. O. Kunst Gnamuš (1989/9-10, str. 395) je empirično ugotovila, da je navrgel dialog učencev s "fiktivnim sogovornikom" veliko več argumentov kot monolog. Zaradi tega je problemski dialog pomemben za uvajanje učencev v zahtevnejše reševanje problemov.

Pri razgovornem razvijanju neke problemske situacije, kar pomeni, da z njim učence vlečemo vse globlje v njeno razumevanje, je pomembno, da je problem učencem jasno predstavljen. Manj je te površnosti, bolj kontinuirano in naravno bo potekal razgovor. Učitelj skupaj z učenci sistematično lušči elemente problema, jih razvija, dodaja potrebne informacije, skrbi, da so ti elementi ustrezno ovrednoteni in med seboj povezani. Po tej poti si učenci postopno razvijajo nove postopke učnega ravnanja, nove miselne operacije in pojme ter jih združujejo v širša spoznanja in globalnejše rešitve.

Osrednja sestavina problemskega razgovora so vprašanja. Od njih je odvisna kvaliteta dialoga. Kakršno vprašanje, tak odgovor, pravi ljudski rek. Vprašanje je verbalno logična oblika, s pomočjo katere iščemo ustrezeni odgovor na neko nevedenje oziroma razjasnitev določenega položaja. In prav po slednjem se vprašanja med seboj razlikujejo: spraševati morajo po zelo enostavnih informacijah ali pa so izraz določene problemske situacije. Zato govorimo o neproblemskih in problemskih vprašanjih.

Prva se nanašajo na lahko opazne, enostavne podatke, dejstva, ugotovitve in razmerja brez izrazitejših nasprotij. Taka vprašanja imajo svojo didaktično vrednost, vendar so pri današnjem pouku precenjena. Od tod tudi njihovo prevladovanje. Džordžević in Janković (1984/4, str. 262-262) sta ugotovila, da je bilo pri pouku fizike v 7. razredih osnovne šole le 13% posredno problemskih in 7% problemskih vprašanj, vsa druga pa so bila predvsem naštevalna, zapomnitvena in reproduktivna vprašanja. Slednja le obnavljajo že znano in to običajno v nespremenjenem vsebinskem obsegu in logičnem zaporedju. Učence uvajajo v znanost "od zadaj", "od konca", prek rezultatov, ne pa "od začetka", prek procesov, torej, kako priti do njih.

Za znanstveni miselni razvoj učencev so didaktično veliko vrednejša problemska vprašanja. Tudi ta niso enotna in na enaki zahtevnostni ravni. Enostavnejša vprašalna miselna oblika se bo nanašala na lahko zaznavno in hitro rešljivo nasprotje oziroma odnos, npr.: "Čemu so panjske končnice različno pobarvane?" V takih primerih govorimo o posredno problemskih vprašanjih. Ta nimajo veliko vrzeli ali večjega števila problemskih karakteristik, tudi ne posebno zapletenih. Učence postopno uvajajo v problemske situacije, porajajo problemsko razpoloženje in spodbujajo vpraševanje učencev samih.

Zahtevnejša so problemska vprašanja, ki vsebujejo več vzročno posledičnih, namenskih, načinovnih, funkcionalnih ali drugih odnosov in nasprotij. Toda tudi ta vprašanja se ločijo od problemov oziroma od problemskih nalog po tem, da so manj kompleksna, manj obširna, da so porazdeljena na vrsto podvprašanj in da obstajajo lažje prepoznavne zveze med znanim in neznanim oz. da učenec z obstoječim predznanjem in izkušnjami sorazmerno hitro reši nasprotje in najde odgovore. Kljub temu uvajajo učence v

teoretične principe in v metode znanstvenega mišljenja, v zaznavanje problemov, osmišljanje njihovih (ne)danosti in načrtovanje rešitvenih postopkov. Nadalje aktualizirajo predznanje, vključujejo samokontrolo in potrebo po lastnem spraševanju, omogočajo širok transfer obstoječega in na novo pridobljenega učenčevega znanja ter ga motivirajo za sodelovanje, saj že omenjena avtorja (Džordžević in Janković, 1984, str. 262) ugotavljata, da so učenci največ sodelovali in spraševali prav pri problemskih vprašanjih. S tem se uspešneje premaguje nasprotje med tako pogostim enostranskim pristopom učencev k spoznavnemu objektu in njegovo mnogostranstvo aspektov in odnosov.

Zaradi tega je treba čim več neproblemskih vprašanj s poglobljanjem njihovih vzročno posledičnih in drugih odnosov ter nasprotij preoblikovati v problemska vprašanja. Npr.: "Ali obstaja domneva, da je na Marsu življenje?" je čisto informativno vprašanje, toda "Ali obstaja na Marsu življenje?", pa je že problemsko vprašanje. Pretežno zaimenske, prislovne, pridevniške in prilastkovne vprašalnice naj, kadar je le možno in smiselno, nadomestijo vzročne, posledične, namenske, načinovne, funkcionalne in druge zahtevnejše vprašalnice.

K večji ustvarjalnosti razgovora pripomorejo tudi problemsko preciznejše oblikovana vprašanja. Npr. vprašanja "Kaj je krožnica?" in "Katera geometrijska krivulja se imenuje krožnica?" sta v bistvu obe problemski. Vendar je drugo ustvarjalnejše, ker ponuja več podatkov za analiziranje in posplošitev ter za povezovanje med seboj in s predznanjem, predvsem pa je konstruktivnejše, saj bolj nakazuje smer iskanja odgovorov oziroma rešitev, s tem pa zahteva tudi natančnejše razmišljanje in izražanje.

Po drugi strani pa se za spodbujanje razgovora in razvijanje vpraševalnih sposobnosti dobro obnesejo tudi vprašanja in naloge, ki so nasprotna zgoraj povedanemu. Tako bodo npr. dobrodošla vprašanja s pomanjkljivimi podatki (ob katerih učenci spoznajo, da nanje ne morejo odgovoriti brez pojasnila), vprašanja z odvečnimi danostmi (ki silijo učence k iskanju tistih, ki so nujni za odgovor), vprašanja, ki vodijo k več rešitvam (s katerimi so učenci spodbujeni k iskanju najustrežnejših), in vprašanja, ki vsebujejo le delne rezultate, ostalo pa dobijo preko razgovora.

Tudi potek problemskega razgovora in njegova kvaliteta sta v rokah učitelja. On postavlja problemska vprašanja, jih po potrebi še razčlenjuje na podvprašanja, ki morajo biti smiselno povezana, da se ne bi zabrisala temeljna logična os učne sekvence ali teme. Ni dobro, če je problem reducirán le na eno vprašanje, kajti s tem bistvo, nasprotja in spoznavanje problema niso dovolj jasni. Namen problemskega razgovora pa je v tem, da teži k odkrivanju notranje vsebine oziroma konfliktnosti problemov, ki so običajno večplastni, v njih je več nasprotij, neznank, vprašanj in zahtev.

Za razvijanje učenčevega hevrističnega in problemskega mišljenja ter ravnanja naj učitelj bolj kot po neposrednih sugestijah, ki polagajo učencem odgovore in rešitve na jezik, sega po posrednih sredstvih vodenja, kakršna so hevristične vzpodbude in miselni impulzi, npr. "Dobro razmisli, kaj je dano ali že znano!", "V čem je vrzel, nasprotje, težava?", "Pomisli, ali si se že srečal s podobno situacijo?", "Kako se je tam glasilo vprašanje?", "Kako mora biti formuliran dober odgovor?" itn.

Za olajšanje miselnih ovir naj učitelj pomaga učencem z namigi, ki opozarjajo učence na vmesne korake reševanja, z analognimi poudarki, individualnimi in individualiziranimi navodili, s poenostavitvijo in shematiziranjem problema, z zoževanjem problemskega polja ipd. Zlasti je pomembno, da je učitelj strpen in da omogoči učencem dovolj časa za razmišljanje, da tolerira ohlapnost in negotovost učenčevega razmišljanja, zmote in napake, čeprav mora na vse to konstruktivno in uvidevno reagirati. Tudi s tem spodbuja učenčevo samozavest in zaupanje vase, kajti prav zgoraj navedene pomanjkljivosti in še zlasti nepedagoško odzivanje nanje morejo močno prizadeti ustvarjalna prizadevanja učencev.

Učitelj naj bo neprestano pozoren na temeljno razgovorno načelo, da učencev miselno ne omejuje, da podpira pestrost poti njihovega razmišljanja in reševanja. A tudi, če (ko) potrebujejo pomoč, naj je ne nudi takoj in v predimenzionirani meri. Vseskozi naj bo oprt na celokupne ustvarjalne moči razreda, pri čemer razumljivo individualnih razlik med učenci ne sme spregledati in zanemarjati. Nevarno je jemati razred kot posameznega govornega partnerja oz. da je učitelju pravilen odgovor posameznih učencev znak, da ga razume ves razred. Temu seveda največkrat ni tako. Zato je nujno omogočiti glasno sodelovanje čim več učencem in odločilne misli oziroma problemske korake variantno formulirati ter na ta način preveriti, kako jih učenci razumejo. To pomeni, naj ne bi problemski razgovor potekal le v obliki verige kot linearni proces, saj so problemski pojmi in rešitve največkrat mrežni, večstransko povezani. Če že sam razgovor tega dejstva ne more vselej dosledno upoštevati, bi moralo biti jasno razvidno v tabelski dispoziciji.

Razumljivo je, da je pri problemskem razgovoru posebej pomembno, da učitelj čim bolj upošteva tudi ostale, splošnejše didaktične smernice o vodenju razgovora, izmed njih še posebej: čim bolj naj se učenci k besedi javljajo sami, zlasti je treba spodbujati šibke in bolj plašne ali kakor koli zavrte učence ter paziti, da jih ne silimo v neuspeh in potiskamo na obrobje. V odgovorih je treba iskati predvsem konstruktivno, uporabno in ne nasprotno, da ne bi bili zavrti učenci, ki imajo svoje poglede in originalne zamisli. Učitelj naj bo do odgovorov primerno nevtralen, razgovor naj bolj usmerja, kot pa vanj neposredno posega. Kolikor se največ da, naj spodbuja pri učencih samozavest lastnih zmognosti in občutek, da so tudi sami veliko prispevali k rešitvi nekega problema.

LITERATURA

1. Aebli H., Ruthemann U., Staub F., Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Basel 1989/5
2. Danilov M.A., Skatkin M.I., Didaktika srednej šole, Moskva 1975
3. Džordžević M., Janković D., Pitanja i zadaci problemskog karaktera, Inovacije u nastavi, Kruševac 1984/4
4. Elshout J.J., Problem-solving and education, In De Corte, E. Lodewijks H. G., Parmentier R., Spen P., Learning and instruction, European research in an international context, Leuven University Press - Pergamon Press, Oxford 1987
5. Kunst Gnamuš O., Nasprotje kot spoznavno in družbeno razmerje, Sodobna pedagogika, Ljubljana 1989/9-10

6. Mahmutov M., Nekotorye osebnosti problemnoga obučeniya, Sovjetskaja pedagogika, Moskva 1974/9
7. Okon W., Osnovy problemnogo obučeniya, Prosveščenie, Moskva 1968
8. Pädagogik, Berlin 1980/12
9. Pečjak V., Poti do idej, Samozaložba, Ljubljana 1989
10. Puhar A., Uporaba pustih formul za vzgojo pokončnih državljanov, Delo, Ljubljana, 26. aprila 1989
11. Strmčnik F., Problemski pouk v teoriji in praksi, Ljubljana 1992

Dr. France Strmčnik, redni profesor za didaktiko na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, raziskovalec, avtor številnih člankov in knjig s področja didaktike.
Naslov: Brezoviška 42, 61351 Brezovica, SLO; Telefon: 386 61 65 42 02

Taksonomija učnih medijev kot pripomoček za odločitve učitelja

UDK 371.67/.68

DESKRIPTORJI: učni medij, taksonomija medijev

POVZETEK - Ker lahko različne klasifikacije učnih medijev pomembno prispevajo k odločitvam učitelja o ustrezni izbiri učnega medija, smo v naši razpravi eksperimentalno analizirali nekatere znane poskuse klasifikacij. Ugotavljamo, da dosedanja prizadevanja, da bi razvili taksonomijo medijev, tj. različne medije sistematično klasificirali glede na njihove specifične lastnosti, možnosti uporabe, funkcijske afinitete itd., še ne ustrezajo praktičnim potrebam.

UDC 371.67/.68

DESCRIPTORS: teaching media, taxonomy of media

ABSTRACT - Since various classifications of the teaching media can contribute significantly to teacher's decision making concerning the appropriate selection of the teaching media, our discussion provides an example of some of the known attempts at classification. We have found that so far the taxonomy of the media, i.e., the classification of the various media with reference to their specific properties, possibilities of use, functional affinity, etc., does not yet meet the practical needs.

Podobno kot v drugih disciplinah (biologija, kemija) in na drugih področjih didaktike (taksonomija učnih ciljev), je tudi na področju učnih medijev izražen močan interes teoretikov in praktikov za razvoj in oblikovanje klasifikacije, ki bi v razvrstila medije po relevantnih značilnostih v določen sistem, predvsem pa omogočila sistematično primerjavo med različnimi mediji. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere izmed množice objavljenih in priporočenih klasifikacij medijev.

Kot pove naslov, se bomo v tem poglavju ukvarjali z vprašanjem možnosti klasifikacije medijev v kontekstu procesov učenja in poučevanja. Ta problem - pogosto opisan kot iskanje taksonomije medijev - obravnava didaktiko medijev, in sicer enega njenih najpomembnejših vidikov.

Prve klasifikacije medijev so se pojavile v ZDA kmalu po vojni, v Evropi pa smo se doslej zadovoljili skoraj samo s sprejemanjem in analiziranjem ameriških izhodišč, predvsem stališč Gagneja, Briggsa in Edlinga. Šele v sedemdesetih letih zasledimo v nemški didaktični literaturi resnejše analize in modele klasifikacij, ki so jih opravili Glück (1972), Schwittmann (1973), Dichanz (1973), Aschersleben (1974), Boeckmann in Heymen (1978) ter Heidt (1986).

Pri poskusih klasifikacije medijev naj bi pojasnili medsebojne zveze tako, da bi oblikovali razrede o dejanskem stanju, dogodkih in predmetih, v našem primeru o medijih, in tako povzeli posamezne fenomene, urejene v skupine na osnovi enega ali več znakov. Takšne urejene sisteme najdemo na že omenjenih naravoslovnih področjih. Pobuda za diskusijo o taksonomiji na področju didaktike je prišla najprej s poskusom taksonomiranja učnih ciljev, predvsem z Bloomovim poskusom. Čeprav se pričakovanja,

ki so bila na začetku delno visoko zastavljena, češ da bodo na ta način oblikovani smotri pripeljali do preizkušene utemeljitve skupnega področja učnih ciljev pri konkretnem pouku, niso uresničila, so ti poskusi vendarle prispevali k teoretični in praktični razjasnitvi teh vprašanj.

Pojem taksonomija se nanaša na normativno razvrščanje oz. klasificiranje posameznosti o predmetih in pojavih, kar preneseno na didaktično problemsko polje pomeni normativno urejanje in klasificiranje vzgojnih in izobraževalnih posameznosti (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 432).

V razpravi bomo pojem taksonomija uporabljali redkeje, ker na osnovi dosedanje uporabe - predvsem Bloomove Taxonomy of Educational Objectives - v pedagogiki pogosto razumemo ta pojem kot izključno hierarhično zgrajen klasifikacijski sistem. Glück (1973) je sicer pokazal, da ta omejitev na hierarhično strukturo nikakor ni uporabna v smislu splošnega ali prisiljenega, da pa bi že na začetku preprečili mogoče nesporazume, bomo vseeno raje uporabili nevtralnejši pojem klasifikacija, ki ga razumemo kot postopek, v katerem razvrščamo predmete, pojave itd. glede na njihove skupne značilnosti, v kategorije. Lastnosti pojavov in kriteriji klasifikacije so običajno arbitrarne narave in jih izberemo glede na potrebe. Klasifikacijski kriterij je lahko neka zunanja značilnost predmeta, lahko pa tudi odnos, zakonitost, ki vlada med pojavi. Klasifikacija moramo razumeti vedno kot sistematično urejenost (razvrščenost) dejanskega stanja kakega predmetnega področja (Glück, 1973, str. 28). Ta definicija vključuje dve zahtevi: formalno, namreč enotnost in s tem logično trajnost razvrstitve, in vsebinsko, namreč utemeljitev izbranega razvrstitvenega načela oz. kategorijo o primernosti (relevanci) za predmetno področje. Glückova izvajanja o temeljnih znanstvenoteoretičnih vprašanjih glede konstrukcije taksonomije jasno kažejo, da je glavni in najtežji problem določitev vsebinskih kategorij.

Omenimo naj tudi do sedaj še neomenjeni "k praksi usmerjeni vidik". Zahteva po klasifikaciji medijev prihaja v prvi vrsti od razvijalcev učnih materialov in medijev v celoti, od proizvajalcev medijskih sklopov in od učiteljev kot uporabnikov tega gradiva. Oboji iščejo konkretno pomoč za svoje ravnanje in odločitve, in sicer prvi predvsem pri načrtovanju, razvijanju in proizvajanju za pouk uporabne in primerne programske in strojne opreme (softver in hardver), drugi pa pri odločanju o nabavi ustreznih tehničnih aparatov, za izbiro iz širokega diapazona ponudb didaktičnega gradiva in za odločanje o njihovem deležu v aktualnih učnih situacijah.

Schmidbauer je opozoril, da doslej manjka še pomemben pomožni instrument, tako imenovana taksonomija medijev. S taksonomijo medijev mislimo sestav, v katerem so bistveni komunikacijski mediji, ki so na trgu ali v razvoju, navedeni, definirani in opisani v svojem funkcijskem načinu, v katerem je tudi pojasnjeno, katere semiloške, psihološke, socialne, ekonomske in domnevne kvalitete imajo posamezni mediji in v kakšnih odnosih so različni mediji drug do drugega, do drugih učnih oblik in do učnih pripomočkov (Schmidbauer, 1971, str. 17).

Predvsem hiter razvoj vedno bolj zapletenih tehničnih aparatov za shranjevanje ter predvajanje vizualnih in akustičnih informacij kakor tudi propagiranje njihove uporabe pri pouku, in to z opozorilom, da le-ti niso le pomagala v učiteljevih rokah, ampak ga lahko v različnih funkcijah delno celo učinkovito nadomestijo, je med učitelje vneslo

negotovost. Zaradi pomanjkljive izobrazbe na tem področju se zdijo sami sebi nemočni, zato iščejo ustrezna navodila o ravnanju in uporabi medijev, ki bi dajala odgovore na vprašanja, kateri medij bi bil najboljši in najprimernejši za obravnavo določenega učnega problema. Pri tem nimajo pomembne vloge le pravi didaktični kriteriji, ampak tudi drugi, kot so npr. stroški, lahka dostopnost, poraba časa in organizacijska vprašanja.

Usmeritev k teoriji in praksi služi tu kot krajša formula za razločevanje dveh vprašanj. To pojmovno ločevanje označuje le različno spoznavno zanimanje. Predmetno področje, na katero se usmerja to zanimanje, je pri praktični in teoretični analizi enako: mediji v učnih procesih in procesih pouka. K praksi usmerjena klasifikacija medijev, pri čemer mislimo na konkretno načrtovanje pouka in na njegovo izvajanje, naj obsega vse informacije, ki so za znanstvenike (razvijalce) in uporabnike medijev pri pouku pomembne pri konkretnem ravnanju.

Medtem ko se ta skupina zainteresiranih ukvarja predvsem z vprašanjem "kaj storiti?" oz. "kaj se lahko stori v konkretni situaciji?", pa so vprašanja k teoriji usmerjenih zainteresiranih "kaj je in zakaj?" naravnana najprej k primernemu sistematičnemu opisu in pojasnitvi predmetnega področja in procesov, ki v njem potekajo. Primernost teoretičnih izjav pa se da dokazati šele v vzgojni situaciji in z ravnanjem v njej. Teorija in praksa se namreč nenehno nanašata ena na drugo toliko, kolikor je na eni strani znanje o zvezah na področju "mediji v učnih procesih in procesih učenja" domneva za utemeljeno ravnanje, na drugi strani pa šele ravnanje daje informacije o poteku in zvezah na predmetnem področju.

To razločevanje med teoretičnim interesom na eni strani in praktičnim, pogosto tehnološko poimenovanim interesom na drugi tu nima nikakršne vrednosti, posebno ne razvrstitev praktičnega interesa. Pri proučevanju pouka s tem razločevanjem označujemo pri celovitosti obeh vprašanj temeljno različnost v končni usmeritvi. Medtem ko gre pri teoretičnem interesu za to, da bi dejansko stanje pouka kar najbolj natančno opisali in pojasnili, pokazali na najbolj zakonite odnose, gre praktičnemu (tehnološkemu) interesu za to, da bi sisteme pouka vodil in jih naredil učinkovitejše. Glede na povedano, lahko rečemo, da se teoretični in praktični interes v večini primerov povezuje; označujeta dve obliki istega pojava, ki sta v interdependentnih odnosih in katerih konkretne raziskovalne zasnove zaradi prepletanja obeh interesov le s težavo jasno razvrstimo.

Frey, ki v svoji analizi različnih taksonomij razločuje med teorijami in instrumenti, ugotavlja, da ne gre za to, da bi uvrstili taksonomije načelno k teoriji ali k instrumentom. Ločeno moramo odločiti, ali je taksonomija bolj instrument ali bolj teorija. To vprašanje zanj ni odvisno samo od rezultatov vsakokratnih zasnov taksonomij, ampak tudi od konkretnih rezultatov uporabe. Tako ugotavlja, da pri iskanju klasifikacije medijev doslej prevladuje tehnološki interes, interes za Bloomovo taksonomijo pa je bolj pragmatičnega značaja, saj teoretične odzive komaj kje zasledimo (Frey, 1971, str. 231).

Analiza nekaterih pomembnejših klasifikacij medijev

V zvezi z razmišljanji o klasifikaciji oz. taksonomiji medijev se poraja nekaj kompleksnih sklopov vprašanj, za katera bomo poskusili najti odgovore v okviru razprav o že oblikovanih klasifikacijah medijev.

- a) V katerem kontekstu je nastala klasifikacija?
 - ☐ Kaj je njen eksplicitni oz. implicitni namen?
 - ☐ Kako je poskus klasifikacije utemeljen?
 - ☐ V katerih zvezah je s psihologijo, množično komunikacijo, tehniko itd?
- b) Kaj klasificiramo?
 - ☐ Kaj razumemo kot medij oz. ob mediju kot klasifikacijsko načelo/vrednoto?
 - ☐ Kako je razred medij oblikovan?
 - ☐ Kako je razred medij znotraj razčlenjen?
- c) Glede na kaj je klasifikacija sistematizirana?
 - ☐ Kateri so klasifikacijski kriteriji?
 - ☐ Kako je ta sistematika zgrajena?
 - ☐ Ali gre za linearni kontinuum ali za matrico z raznovrstnimi kategorijami, ki znotraj sebe nimajo linearnega odnosa?
- d) Koliko klasifikacija ustreza teoretičnim zahtevam?
- e) Koliko se klasifikacija lahko uporabi za praktične odločitve pri razvoju oz. pri uporabi medijev pri pouku?

Ta vprašanja naj vodijo analizo nekaterih, v tem delu obravnavanih sistematizacijskih poskusov, da bi ugotovili, ali so odgovori na zastavljena vprašanja sploh možni. Pri tem bomo upoštevali takšne zasnove, ki so označene eksplicitno kot klasifikacija ali taksonomija medijev. Zaradi terminoloških nejasnosti je vendarle smiselno vključiti tudi poskuse, ki pojma medij izrecno ne uporabljajo, pač pa uporabljajo sorodne pojme in opise, iz samega konteksta pa lahko razberemo, da gre prav za medij.

Da ne bi že od začetka operirali v preozkih mejah, bomo upoštevali tudi sistematizacijske poskuse, ki se nanašajo na "posrednike spodbud, informacij in izkušenj" v učnem procesu in procesu učenja.

Število klasifikacijskih poskusov nenehno narašča. Heidt navaja, da je v strokovni literaturi zasledil več kot 15 takih različnih klasifikacij in taksonomij, ki so pogosto analizirane in omenjene v strokovni literaturi (Heidt, 1976, str. 18). Ker v okviru te razprave ne moremo vseh podrobno obravnavati, bomo le eksemplarično analizirali nekatere klasifikacije, ki se nam zdijo tipični primeri za različne kontekste, v katerih se pojavlja problem klasifikacije medijev.

Prve poskuse snovanja taksonomije medijev zasledimo v razpravi Mereditha Toward a Taxonomy of Educational Media. Predlaga taksonomijo medijev, ki bi upoštevala štiri klasifikacijske vidike: 1. fizikalne lastnosti materiala in obliko medija, 2. fiziološke dejavnike v senzorno-motoričnih strukturah, ki vplivajo na učenčeva čutila, 3. dejavnike učnega okolja in 4. dejavnike, kot so učenčevo predznanje, motivacija itd. (Meredith, 1965, str. 375-384)

Kot smo že povedali, najdemo v literaturi učne medije razvrščene po različnih kriterijih. L. Plut navaja nekatere pogosto uporabljene kriterije razvrščanja (Plut, 1979, str. 352):

- modaliteta informacije (akustična, vizualna, avdiovizualna);
- narava informacije glede na način zapisa (simbolična, slikovna, konkretna);
- trajanje informacije (dinamična, statična);
- stopnja in oblika učenčevega sodelovanja (enosmerna in dvosmerna komunikacija);
- stopnja vpliva na strategijo pouka (pasivna in aktivna sredstva);
- izvor učnih sredstev;
- stroški, ki so potrebni za načrtovanje, proizvodnjo in uporabo učnih sredstev.

Če želimo klasificirati učne medije po več vidikih hkrati, dobimo običajno klasifikacije, ki niso konsistentne. Na osnovi proučevanja didaktične literature lahko ugotovimo, da avtorji najpogosteje pri klasifikaciji medijev upoštevajo kriterij modalitete posredovanja oz. sprejemanja informacij, ki ga nujno zožijo na vizualno, avditivno in avdiovizualno modaliteto.

Dalov 'Cone of Experience'

Najstarejši klasifikacijski poskus je znani Dalov 'Cone of Experience' (Dale, 1950). Dale razlikuje tri vrste izkušenj, ki so odločilnega pomena za oblikovanje pojmov:

1. Neposredne (direktne) izkušnje (neposredno k cilju usmerjena izkušnja; načrtovana izkušnja - model posnemanja, simulacije; zaigrana izkušnja, scenska igra).
2. Slušno-vidne (ikonične) izkušnje (demonstracije, eksperimenti; ekskurzije; razstave; televizija; dinamična slika - film; gramofonske plošče, magnetofonski posnetek, radio, slike, fotografije).
3. Simbolične izkušnje (vizualni simboli; verbalni simboli).

Iz te klasifikacije je razvidno, da so razredi, ki jih je Dale oblikoval, neenotni. Očitno je, da je avtor pomešal pojme, kot so informacija, ki jo učno sredstvo lahko posreduje, učno sredstvo in učna metoda. Izkušnje z ustreznimi sestavinami je ponazoril v obliki stožca, iz katerega je razvidno, katere sestavine imajo večji vpliv na oblikovanje pojmov pri učencih, in sicer se vpliv manjša od neposredne k simbolni izkušnji.

Vidi se, da niso upoštevani tudi drugi, didaktično pomembni klasifikacijski kriteriji, kot so stopnja učenčevega predznanja, razvojna stopnja idr. Ne glede na različne pomanjkljivosti, pa je Dalova klasifikacija uveljavila vlogo avdiovizualnih medijev, ki jim je avtor v svoji razdelitvi namenil osrednji del, pomembno je vplivala na učno prakso v smislu razumevanju vloge uporabe različnih virov znanja in s tem različnih medijev pri pouku, poleg tega pa je vplivala na kasnejše klasifikacije in pri tem odigrala pionirsko oz. eksemplarično vlogo.

Gagnejev model učnih funkcij različnih medijev

Gagne je razvil taksonomijo osmih, drug na drugem zgrajenih učnih načinov in ustreznih pogojev zanje, ki jo je objavil v knjigi *The Conditions of Learning* (Pogoji za

človekovo učenje). Kategorije je razvrstil v hierarhični odnos. Medije je razporejal predvsem z vidika razvijanja kognitivnega področja oz. glede na izobraževalne funkcije.

Da bi lahko natančneje opisali želeno ali dejansko situacijo pouka, je opredelil vrsto funkcionalnih sestavin pouka, ki predstavljajo različne razvojne možnosti za učenca v različnih učnih situacijah. Ugotavlja, da za ustrezno oblikovanje učnega okolja, ki vpliva na učenca na poseben način, uporabljamo različne pripomočke, predmete, aparate itd., skratka, medije razume kot različne sestavine učnega okolja, ki ustvarjajo spodbude za učenje.

Potem ko je Gagne kratko razložil, kateri mediji so primerni za doseganje učnih ciljev oz. za katere niso primerni, je povzel svoje izjave o funkcijah medijev (predstavitev dražljaja, usmerjanje pozornosti, predstavitev modela, zagotavljanje zunanjih spodbud, usmerjanje mišljenja, transfer znanja, preverjanje rezultatov in preverjanje odgovorov) v tabeli, iz katere naj bi bili razvidni pogoji za učenje (Gagne, 1970, str. 230).

Vidimo, da se omejuje predvsem na intelektualno sfero pouka in da s povezavo notranjih (vrste učenja) ter zunanjih pogojev (elementi učnega okolja, mediji) poskuša ustvariti didaktično učno polje, v okviru katerega je mogoče dosegati učne cilje.

Gagne uporablja pojem medij, da bi z njim označil različne komponente učnega okolja, ki učečega se stimulirajo (Gagne, 1970, str. 220). Včasih uporablja tudi sinonim učna sredstva za vire dražljajev, spodbude, del učnega okolja. loči učna sredstva od učnih oblik, ki jih definira kot specifične razporeditve medijev glede na učenca (Gagne, 1970, str. 231), vendar je ta opredelitev za drugo izvajanja relativno nepomembna, saj Gagnejevi opisi jasno kažejo, da gre tu za organizacijske oblike pouka, katerega bistvenih razporeditvenih kriterijev ne najdemo v specifični razvrstitvi medijev.

Zaradi velike količine možnih virov dražljajev (medijev) izbira in opis nista sistematična, ampak približna, ker je izbral med "običajnimi učnimi sredstvi" na eni strani in novejšimi mediji na drugi strani. Tako je nastal niz, ki ni niti samostojen niti ne operira z enotnim kategorialnim aparatom:

- Mediji niso - kot bi pričakovali na podlagi definicije - izbrani po načinu ali intenzivnosti dražljaja in niso razločevalni; preglednega razporeditvenega načela se ne da prepoznati.
- Medtem ko je področje vizualnih medijev močno razčlenjeno, v celoti manjka področje tehničnih akustičnih sredstev (zvočni posnetek na gramofonski plošči, magnetofonski posnetek).
- Učitelj, ki ga je sprva imenoval personalni medij, je tu omejen na govorno "ustno komunikacijo". Omejevanje posameznega vidika nedopustno zanemarljivo skupni učinek vseh pri pouku angažiranih dejavnikov. Učitelja nikakor ne moremo zreducirati na vlogo magnetofonskega traku.
- Kategorijo "učni stroji", ki jih je uvrstil med medije, avtor ni zadosti pojasnil. Samo domnevamo lahko, ali je mislil na nesamostojen medij ali na kombinacijo medijev. Zapisal je, da učni stroj lahko razumemo tudi kot programirano knjigo, zato ga je povezal z načelom programiranja, ki omogoča v svoji tipični obliki kombinacijo tiskanega sporočila s statičnimi slikami.
- Iz dvodimenzionalne matrike je razvidno, da je Gagne določil najvišjo didaktično vrednost govorni komunikaciji, ki jo vodi in organizira pretežno učitelj, zvočnemu filmu, kar predstavlja refleksijo takratnih tehničnih možnosti, in razvijajočim se učnim

strojem. V medsebojni kombinaciji bi bilo tako možno uresničiti večino nalog pri pouku.

Presenetljivo je, da Gagne nikakor ni navezal svoje klasifikacije medijev na svoja prejšnja razmišljanja o hierarhiji osmih učnih tipov ali načinov, čeprav sam ugotavlja, da imajo "vprašanja o učenem načinu za izbiro predmetov, ki jih uporabljamo kot učna sredstva, znaten pomen." Namesto te, tudi teoretično relativno zanesljive podlage, je izbral kot kategorizacijske kriterije za medije skupno osem učnih funkcij, ki jih je, podobno kot svoje pojmovanje medijev, brez utemeljitve uvedel in poimenoval.

Čeprav Gagne ugotavlja, da teh osem funkcij predstavlja različne načine, na katere vpliva učno okolje na učenca, pa ta spisek funkcij gotovo ni popoln. Dokaz je tudi dejstvo, da je v drugi izdaji knjige nepričakovano nekoliko preoblikoval stare kategorije, delno pa navedel nove funkcije pouka (skupaj 9).

Kategorije niso konsistentne; nekatere označujejo konstitutivne lastnosti medijev, druge le mogoče, a ne nujne lastnosti. Lahko razberemo, da more isti medij opravljati različne funkcije v učenem procesu, nekateri skoraj vse (npr. zvočni film). Lahko pa različni mediji prispevajo oz. lahko opravljajo enake izobraževalne funkcije. Gagnejeva tabela je deloma zavajajoča, ker sugerira, da je mogoče za vsak medij odločiti, "ali lahko opisane funkcije pouka uresniči ali ne". Vendar pa vsak medij prevzame določene funkcije, na kar učitelj praviloma ne more vplivati. Pri tem gre za imanentne lastnosti vsakega medija, odločamo pa lahko le o "kako" in ne o "če". Vsak medij pravzaprav nudi določene spodbude, vpliva na pozornost in usmerja mišljenje.

Za druge funkcije pa se lahko odločamo prek ustreznih oblik, če medij na primer omogoča oblikovanje in predstavitev modela pričakovanih dosežkov, vrednotenje rezultatov ali pa posredovanje odgovorov oz. povratnih informacij.

Opisane funkcije so preveč formalne in nespecificirane, zahtevajo vsaj delne dodatne informacije. Funkcija "predstavitve dražljaja" npr. postane šele tedaj primerna za klasifikacijo medijev kot "virov spodbud", ko je povedano kaj o kvalitetah možnih dražljajev (spodbud), sicer postane kategorija trivialna.

Isto velja za pojem medij, ki je sicer za začetek definiran kot vir spodbud (dražljajev), kasneje pa njegove definicije in opisa ne gradi več na tej določitvi, ampak operira z ad hoc pridobljenimi "razredi" medijev. Nedvomno je eden glavnih razlogov, da matrika v praksi ni dobila adekvatnega odziva, dejstvo, da avtor ni oblikoval klasifikacije na osnovi empiričnega preverjanja posameznih učnih medijev v učenem procesu, pač pa na osnovi subjektivnega vrednotenja.

Če poskusimo uporabiti to klasifikacijo za razločevanje medijev na konkretnih primerih, moramo ugotoviti, da ostanejo kategorije in uvrstitve/razvrstitve preveč splošne in nediferencirane, da bi lahko služile za razločevanje pri uporabi medijev v praksi.

- Razporeditev/uvrstitev medijev v seznam je nesistematična in nepopolna in jo pogosto težko povežemo z aktualnimi hardver - softver odločitvami, pred katerimi stoji učitelj. Tako manjka na primer kategorija "avditivno področje" (kategorija "ustna komunikacija" kot opis "personalnega medija" tega področja ne pokriva), kategorija "mirujoče slike" pa zanemarljivo tako pomembne razlike kot so razlike med ilustracijami v knjigah, diaporo (diapozitiv) ali grafoporo (prosojnica).

- Med te funkcije pouka v taki abstraktni in nepopolni obliki bi bilo težko uvrstiti (določiti) določene medije ali tudi učne faze, saj je treba pogosto realizirati hkrati več funkcij, in sicer glede na nastalo učno situacijo na zelo različne načine.
- Nekatere v tabeli navedene razvrstitve so nejasne, druge ne. Tako na primer ni brez nadaljnjih informacij razumljivo, zakaj se lahko uporabljajo tiskani mediji v nasprotju z mirujočimi slikami le v omejenem obsegu za predstavitev dražljajev (spodbud), ko pa Gagne malo pred tem izrecno ugotavlja, da vključujejo tiskana besedila prav mirujoče slike v obliki ilustracij, ni razumljivo, zakaj usmerjanje pozornosti z gibljivimi slikami ni možno, oz. ali je mišljenje mogoče usmerjati z zvočnim, ne pa z nemim filmom.
- Vzrok je v veliki meri v tem, da so dimenzije razvrščanja da - omejeno - ne pregrobo in nespecifične in se tako razlike med mediji prej skrijejo kot pokažejo. Tako se npr. skrijejo za "da", ki stoji pri predstavitvi dražljaja v največ medijih popolnoma raznovrstne možnosti spodbud. To velja zmeroma za dimenzijo "omejeno". Zanimivo bi bilo izvedeti, zakaj in na kateri način je medij le omejeno uporaben; funkcijska kategorija možnosti transferja znanja je za vse medije, razen za govorno komunikacijo, le omejeno izvedljiv.

Briggsova matrika medijev

V Evropi je postal znan s knjigo (Briggs et al., 1966), ki jo je spisal skupaj z Gagnejem in drugimi. V njej se ukvarja z učenim materialom v kontekstu načrtovanja pouka. Učenje z mediji je povezal z natančno določitvijo učnih ciljev in ustvarjanjem določenih pogojev za njihovo uresničevanje. Ker je v projektu sodeloval tudi Gagne, je teoretično osnovo modelu predstavljala njegova teorija učenja oz. njegova klasifikacija vrst učenja. V knjigi najdemo vrsto stališč o možnostih različnih medijev, pri čemer razume medije kot "karkršni koli način za predstavitev dražljajev" (any means of presenting stimuli). Klasifikacije se ni lotil in tudi "taxonomy of stimulus characteristics" kot postulata za prihodnost ni postavil, oblikoval pa je model za izbiro učnih medijev, ki ima šest stopenj, o čemer bomo govorili v nadaljevanju.

V drugi izdaji poskuša Briggs predstaviti svoje nove izkušnje s prej predlaganimi ravnani/postopki pri razvoju multimedijskega pristopa v izobraževanju, tokrat v obliki priročnika (Briggs, 1970).

Priročnik je bil namenjen predvsem skupinam strokovnjakov, ki so v okviru kurikula učni material načrtovali in razvijali, dobrodošel pa je bil tudi učiteljem pri izbiri medijev za pouk, ki pa po Briggsovem mnenju vedno izbirajo le med mediji, ki so dostopni v šoli, kar kaže na močno omejenost možnosti uporabe v ustreznem didaktičnem smislu.

V poglavju Media Selection and Prescription navaja med drugim tudi cilje pisanja: Po študiju tega poglavja boste sposobni uskladiti učne značilnosti učenca z značilnostmi učnih nalog in medijev (Briggs, 1970, str. 93).

Tu najdemo opise posameznih medijev kakor tudi načrt matrike, ki naj bi predstavljala skromen (skrajšan) povzetek. Ugotoviti moramo, da glede izbire in uvrstitve različnih kategorij ne sodi najbolje k predhodnim teoretičnim izvajanjem in predstavlja relativno samostojen element.

V tem delu razume Briggs pojem medij zelo nedoločeno in ga ne dograjuje glede na opredelitelje v prejšnjem delu. Takole pravi: "Če ne ločimo med izrazi, kot so metode, mediji in načini pouka, beseda medij v takem kontekstu vključuje vse našete sinonime."

Poleg filmov, videa in televizije je izredno poudarjen programirani pouk, in sicer kot najpomembnejši od vseh medijev pouka.

Ta tendenca je izražena tudi pri matrici, in sicer ne le v načinu sestavljanja, iz katere ne moremo razbrati nobenega razvrstitvenega kriterija, ampak tudi pri izbiri posameznih kategorij:

- "Live Voice" ne moremo izolirati kot samostojen medij. Če že naj upoštevamo osebni medij, naj bo to učitelj.
- "Programmed Instruction" je sekvencijsko načelo, ki ga lahko uporabljamo pri različnih medijih (tudi knjigo, diaserijo ali zvočni posnetek na magnetofonskem traku lahko programiramo), in neodvisno od teh nosilcev informacij ne more predstavljati posebnega medija.
- Ločevanje med "Filmstrip" in "Slide" je v takšni kratki verziji odvečno, saj predstavlja prvi le eno od prej določenih oblik fotografirane diaserije, ki je ne projiciramo razrezano in posamič uokvirjeno, ampak s posebnim namenom. Obe se razlikujeta le v detajlih ustreznega hardvera, kar potrjuje tudi avtor, ko pojasnjuje, da "nam dajejo diafilmi enako kvaliteto in format vizualne reprodukcije kot diapozitivi".

Prav takšno slučajnost izbire in razporeditve lahko ugotovimo za drugo razsežnost matrice, za klasifikacijske kriterije:

- Prvi dve od skupaj štirih kriterijskih skupin, namreč "Learner Characteristics" in "Task Requirements", sta prav zaradi tega obdržali to oznako, saj smo prej (prim. tudi učne cilje) močno poudarjali oboje. V resnici gre pri enakih oznakah za popolnoma različne stvari:
- a) V dosedanjem besedilu navajamo kot "Learner Characteristics", ki predstavlja enega od temeljev za odločitve o mediju, učne stile, tehnične interese, introvertiranost, starost, stopnjo izobrazbe, IQ itd.
Pri "Task Variables" so navedene predvsem Gagnejeve učne funkcije v zvezi z njegovo hierarhijo učnih tipov ter ravnanski in vsebinski vidik ustreznega učnega cilja.
- b) V matriki najdemo pod istimi kategorijami komaj kaj. Pod "Learner Characteristics" so navedene poleg velikosti skupin in splošne karakteristike stimulov možnosti povratne informacije in individualizacije. Odgovora na vprašanje, "katere" učne značilnosti te kategorije prinašajo, in "zakaj", iz matrice ni mogoče izluščiti. Med osmimi kategorijami "Task Requirements" sta poleg štirih, ki se nanašajo na sekvencijska vprašanja, dve trivialni ("Context Creation" in "Affective Power"), o katerih beremo v dodatni legendi, da "imajo vsi mediji do neke stopnje to sposobnost".
- Prav tako nista nič povedala v skupini materialnih kriterijev kategoriji "Obtainability" in "Time to Obtain". Avtorja sta preprosto zapisala, da "mislita, da so vse tu navedene sestavine jasne oz. razumljive" in navedla za vsak medij enake pozitivne podatke. Za kategorijo "Cost", ki zajema sicer le softver, in "Reusability" velja isto, pri čemer je zadnja identična s kategorijo "Repeatability" v prejšnji skupini.

- Poleg pomanjkljive selektivnosti kategorij (ob obeh pravkar omenjenih še "Obtainability" in "Availability") je tudi njihova urejenost v štiri podskupine pogosto nerazumljiva. Po našem mnenju bi lahko npr. štiri kategorije skupine z "Darkening not requies" razvrstili skupaj z organizacijskimi oz. implementacijskimi vprašanji. Prav tako sodita "visual" in "audible" kot spodbudi v isto skupino z "Motion" in "Time" (exp./contract).

Nedoločen pojem medijev, slučajnost kategorizacijskih kriterijev in vprašljivost uvrščanja nimajo nikjer teoretičnih zasnov, še manj pa ponujajo možnost uporabe kot temelj za znanstveno strukturiranje področja medijev. V marsikaterem pogledu je to presenetljivo, kajti Briggs se na Gagneja ne sklicuje le v predgovoru, ampak gradi s svojimi stališči o hierarhični strukturi učenja in učnih tipov kot tudi s svojim razlikovanjem različnih "instructional events" (učnih funkcij) neposredno na njegovem delu. Empirične raziskave, ki bi mu služila kot osnova za opis ali diferenciacijo medijev, ni opravil.

Na vprašanje, koliko je ta klasifikacija za opis medijev v praksi zares v pomoč, lahko glede na pravkar našete pomanjkljivosti skoraj že odgovorimo. Če dodamo še razvrstitve medijev po kriterijih s pomočjo treh dimenzij "applicable", postane rezultat popolnoma negativen:

- Z odnosom "if (this requirement) then (that medien)" postane nakazana vzročna zveza nepomembna, če se glasi pri četrtini zahtev odgovor: "potem so vsi mediji primerni" in v naslednjih 10 primerih najmanj 10-13 takih medijev (ki so primerni).
- Avtor ne navaja, ali se nanašajo stališča na strojni (hardver) ali vsebinski (softver) vidik medija. Ugotovimo lahko, da večina razvrstitev zadeva slednjega; najdejo pa se tudi taka, ki se nanašajo na hardver (v skupini "Transmission"), ali taka, ki sodijo k organizacijskim oblikam.
- Nekatere običajne kombinacije medijev (npr. od "Slide" in "Audio Tape/Record" ali "Ton-Dia- Serie") se v matrici kot možnost sploh ne omenjajo.
- Največja pomanjkljivost je v tem, ker pri nobeni razvrstitvi ni eksplicitne utemeljitve. V mnogih primerih spoznamo očitne prepričljive preudarke, pogosto pa se razvrstitve sploh ne da razložiti ali pa le ob dodatnih pogojih, ki iz matrice niso razvidni.

Edlingova klasifikacija medijev glede na razsežnost dražljajev učne izkušnje

V sestavku Media Technology and Learning Processes (Edling, 1966, str. 31-44) razpravlja Edling o možnostih in konsekvencah hitrega tehnološkega razvoja zadnjih desetletij na področju vzgoje in izobraževanja. Osnovo za to mu predstavlja obsežna literatura o učnih medijih in učnih procesih. Poskuša poiskati povezavo med obema področjema. Kot bistvene prvine ali spremenljivke, ki naj bi jih v tem sklopu klasificirali in po njegovem mnenju kvantificirali, navaja učitelja, dražljaj in želeno učiteljevo ravnanje (response). Ker vidi za klasifikacijo variabel učitelja in njegovo ravnanje že zadostne zasnove pri Guilfordu in Bloomu, usmeri svojo pozornost k doslej manjkajoči kategorizaciji dražljaja. Prvi kategorizacijski kriterij je zanj "the quantity of classes of sensory cues", s katerimi želi zajeti vse možne tipe učnih izkušenj in čutnih modalitet. Ta prvi kriterij modalitete dražljaja je klasificiral na tri vrste izkušenj, in sicer na akustične, direktne in vizualne. Oblikuje kontinuum, sestavljen iz šestih razredov

dražljajev, ki jih je mogoče še naprej členiti. Drugi kriterij pa je moč, ki jo imajo posamezni dražljaji pri različnih vrstah izkušenj v izobraževalnem procesu. Moč dražljaja narašča od abstraktne avditivne oz. abstraktne vizualne izkušnje do neposredne izkušnje, pridobljene v neposredni interakciji s predmeti in ljudmi. Podobno težnjo opazimo tudi v Dalovi klasifikaciji.

Mediji nastopajo pri Edlingu kot nadaljnja specifikacija, kot podkategorije šestih razredov dražljajev. Pri tem so drug ob drugem v isti shemi in na isti abstraktni stopnji kategorije kot "izvirna situacija", "barvni film", "naravni zvoki" in "števila". Ker ni nobena skupina teh podkategorij poimenovana in definirana izrecno kot medij, moramo pojem mediji prenesti na celoto kategorij, čeprav domnevamo, da gre pri "tehnološko novjših učnih medijih" (newer educational media as a technology) za omejitve na tehnične medije. Takšno ohlapno definicijo, ki dopušča izenačitev medijev in dražljajev, ki so osnova vseh možnih učnih izkušenj, najdemo med drugim tudi pri Dalu.

- Prednost takšne definicije je v tem, da izrazi dimenzijo pouka - namreč dimenzijo dražljajev učne izkušnje - v njegovi celoti in omogoča oblikovanje razredov.
- Na drugi strani seže pojem le tako daleč, da zaobseže vse, kar lahko deluje pri pouku kot nosilec pomena, in da komaj še dovoljuje specifične razlike med mediji in nemediji, kajti potencialno so vse stvari in situacije dražljaji za učno izkušnjo. Ta primanjkljaj se izravna tako, da je diferenciacija povzeta v podkategorijah šestih razredov dražljajev in tako omogoča klasifikacijsko interno razlikovanje različnih razredov dogodkov in predmetov.
- Čeprav imenujejo podkategorije pogosto medije v zelo natančni in detajlni obliki, manjka zaradi velikokrat izolirane obravnave vizualnega in akustičnega področja cela paleta modernih avdiovizualnih medijev.
- Ker se dimenzija dražljaja dotika le enega vidika medija, bi bilo treba doseči povezavo teh stališč v obsežnem pojmu medija.

Edlingova klasifikacija je ena redkih, ki medije klasificira dosledno po edinem sprejetem načelu, namreč glede na količino dražljajev, ki jih lahko posreduje prek vsakokratnega medija. Posebne medije razvršča še po kvalitativnih vidikih v podskupine, enkrat glede na tipe dražljajev "direktno/tridimenzionalno- vizualno-avditivno" in te zopet "s človekom" ali "z objekti" (pri neposredni izkušnji) oz. "objektivno (analogno) ali subjektivno (digitalno)". To kvalitativno dodatno razvrščanje se po Edlingu v celoti navidezno ujema s kvantitativno zasnovo. Posebej izpostavlja in poudarja pomen neposredne izkušnje s predmeti in ljudmi za učni proces. Analiza tabele nam pove, da je del "neposredne izkušnje" predstavljen kot učna metoda, kar kaže na stopnjo notranje konsistentnosti kategorij. Prav tako kriterij "modalitete dražljaja" ni v celoti izčrpan, saj ne vključuje tudi drugih čutil, kot so odorativna, taktilna in gustativna, ki so v komunikacijskih procesih tudi prisotna.

- Na tem mestu moramo izraziti dvom glede notranje konsistentnosti klasifikacije, kajti ta ni zasnovana eksplicitno niti ni razvidno, zakaj je lahko - kot prinaša Edlingov "diagram kontinuuma učnih dražljajev" - 6 kvalitativno različnih delnih področij glede na kvantitativen vidik vsakokrat predstavljenih v parih.
- Po določenem razmerju podatkov (npr. medij A posreduje več/manj dražljajev kot medij B), bi težko napovedali ali razvili postopek merjenja količine dražljajev, ne glede na to, da sam podatek o odnosih ni problematičen. Kako naj po tej kvantitativni kategorizaciji razumemo npr. zvočni film ali ilustrirano knjigo kot kombinacijo

različnih podkategorij? Kam naj ju uvrstimo po tej shemi? Naj vsakokratno količino dražljajev enostavno seštejemo ali jo povzamemo po katerem drugem pravilu?

- Druga kritična oznaka se dotika vprašanja relevance: Nikjer se niti ne poskuša razložiti, ali gre pri kvantitativnem vidiku zares za kriterij, ki je bistvenega pomena za pouk in raziskavo pouka.
- Edling je, kot kaže, izhajal pri svoji klasifikaciji od predpostavke, da je kvantiteta dražljajev medijev popolnoma neodvisna od informacije. S tem pomenski vidik dražljajev ni upoštevan.

Teoretikom in raziskovalcem pouka sta analiza in klasifikacija z vidika dražljaja v veliko pomoč pri pojasnjevanju področja. Kar manjka, je bolj poglobljena teoretična utemeljitev odnosov. Sicer pa bi lahko rekli, da je klasifikacija uporabna v okviru teoretičnih razmišljanj.

Namen klasifikacije nikakor ni - v nasprotju z mnogimi drugimi poskusi - v tem, da bi služila učitelju pri odločanju ali da bi sploh bila uporabna v praktičnih učnih situacijah. Edling hoče v večji meri prispevati k modelu, ki omogoča povezavo rezultatov iz raziskav učenja in področja medijev.

Problem oblikovanja univerzalne klasifikacije

Najpogostejši poskusi klasifikacije medijev so praviloma povezani z zahtevo po splošno veljavni in uporabni klasifikaciji medijev. Pri tem si mediji podrejajo "naravno dane" didaktične funkcije, operativne učinke itd.

Proti takšni zasnovi, po kateri bi hoteli priti do relevantnega in sistematičnega reda s pomočjo natančnega opazovanja in pozornega zbiranja podatkov iz dejanskega stanja medijev, je pa blizu naivnemu empirizmu, je Meredith zapisal naslednje tehtne in načelne pripombe: Človek sam znatno prispeva k strukturi svojih taksonomskih sistemov. Določi red stvarim, ki jih lahko razvrstimo na različne načine. Imeti mora racionalno osnovo za določen tip reda, ki ga izbere. In ker se ukvarjamo pretežno u učnimi mediji, ki jih je naredil človek, je misel, da obstaja ena sama klasifikacija, absurdna (Meredith, 1965, str. 379).

Pri medijih ne gre za naravne predmete, ki so neodvisni od človeka, kakor je to na naravoslovnih področjih. Ustvaril jih je človek, zato jih sam tudi spreminja in nanje vpliva. Dodatno igra pri medijih pomembno vlogo tudi dejstvo, da je pri operativni uporabi človek vedno prisoten oz. da ni možna kakršnakoli uporaba brez človeka; to pomeni, da morajo klasifikacijski kriteriji vedno upoštevati vsakokrat uporaben sklop, učni kontekst, ki ga je pripravil človek oz. je bil pripravljen v okviru timskega dela določenih strokovnjakov. Poskus didaktične klasifikacije medijev mora imeti vedno pred očmi to načelno manipulacijsko lastnost predmeta "medij" in njegovega področja - "pouk".

To razmišljanje vodi do zaključka, da ne obstaja univerzalna in "pravilna" taksonomija medijev. Postavlja se namreč vprašanje, ali je možno izdelati glede na zasnovo in osnovno teorijo vrsto vsakokrat veljavnih klasifikacij medijev.

Kategorizirano stvarno stanje "medij" je v analiziranih primerih enodimenzionalno, npr. "učni stroj", "televizija", "risani film". Ta nadvse kompleksna dejanska stanja klasificirata Gagne in Briggs direktno, in sicer tako, da njune klasifikacije temeljijo na teorijah učenja, v svoj model pa vključujejo tudi druge dejavnike pouka. Tosti in Ball (1969) sta pokazala na problematiko takega postopka. Ugotavljata, da ne more obstajati odločanje o medijih in s tem tudi ne klasifikacija v enostavnem uvrščanju didaktičnih kriterijev k medijem kot kompleksnim tehničnim sistemom, ampak mora viditi pot prek vmesnega člena, ki ga zaenkrat lahko le opišemo in nakažemo s pojmi prezentacijska oblika, predstavljena struktura, specifični atributi medijev itd.

Bliže temu predlogu je Edling s svojo kategorijo dražljajev, toda s tem je izločil le izoliran posamični vidik, ki se primarno še ne nanaša na medije. Niti za znanstveno klasifikacijo na področju vzgoje niti za konkretno pomoč v praksi ne zadošča, da bi ostali pri določanju posamičnega vidika "kvantitete stimulov"; ta mora biti postavljen mnogo bolj v "didaktičen okvir". To velja tudi za pojem "izkušnja", s katerim operira Dale (1965); tudi on zahteva premestitev v specifične medije didaktičnih kategorij. Kriteriji in kategorije, po katerih so mediji klasificirani, so tako posamično kot tudi v svoji sestavi najpogostejše pragmatično utemeljeni. Predstavljajo ali "zbirko funkcij", to je izsledkov dosedanjih izkušenj in plavzibilnih razmišljanj o tem, ali so pridobljena z upoštevanjem "established evidence in learning", kar pa ni natančneje specifičirano. Zaradi manjkajoče teoretične utemeljitve učinkujejo v svoji sestavi kot nekaj slučajnega. Tako ne zadovoljujejo Glückovo zahtevo po sistematični urejenosti, ki jo razume kot urejenost "vsega dejanskega stanja medijev" po sprejetem pravilu ali po več drug na drugega nanašajočih se pravilih. Kategorije so pogosto postavljene druga ob drugo brez povezave, zato je razporeditev mogoče spreminjati. Izjemo predstavlja Edlingova klasifikacija glede na kvantiteto dražljajev.

K pomanjkljivostim izbire in organizacije kriterijev znotraj klasifikacije sodi tudi to, da so v raziskanih primerih mediji vsakokrat uvrščeni v izolirano kriterijsko polje. Zveze med mediji v učnih procesih in procesih učenja so vendarle preveč kompleksne, da bi jih lahko zadovoljivo zajeli z enodimenzionalno taksonomijo v obliki razvrstitvene matrike. Če gledamo na pouk kot na kompleksen sistem, moramo postaviti medije na urejen način v zvezo s kar se da veliko drugimi elementi učnega sistema. Že zaradi tega zavračamo enodimenzionalne klasifikacije, usmerjene samo na en niz kriterijev.

Pomembnost in uporabnost klasifikacij ni odvisna od imanentne logične konsistence, ampak je v ospredju vprašanje vsebinskih kriterijev, ki se lahko menjavajo od primera do primera.

Klasifikacija po razredih dražljajev je s kvantificirajočega vidika lahko v tej obliki relevantna za informatike in kibernetike kot klasifikacija tehničnih aparatov za predvajanje akustičnih in vizualnih informacij glede na število in vrsto uporabljenih elektronskih sklopov in integriranih povezav. Klasifikaciji ne zadoščata pedagogu, ki se ukvarja z vprašanjem medijev v učnih procesih in procesih pouka, niti učitelju, ki te aparate uporablja pri pouku.

Pomembno klasifikacijsko načelo nikoli enopomensko ne sledi stvarnemu stanju, ki ga želimo klasificirati. Sistematična urejenost je posledica kriterijev, ki prihajajo od zunaj, ki so normativni, od njihove pomembnosti pa je odvisen pomen klasifikacije.

Pomembnost ne izhaja kot vrednostni kriterij iz stvari same, ampak mora biti eksterno utemeljena, je vsebinski, z vsakokratnim namenom določen moment. V našem primeru gre za pomembnost klasifikacije medijev oz. v njej uporabnih kategorij v povezavi z učnimi procesi in procesi pouka.

Omenimo še naslednjo pomanjkljivost obravnavanih klasifikacij. To je deficitno razmerje do učnih in učnoteoretičnih konceptov, iz katerih bi lahko izluščili njeno utemeljitev. Stališča/izjave se nanašajo eksplicitno ali implicitno na koncept pouka ali na poenostavljeno in s tem pomanjkljivo, največkrat behavioristično učno koncepcijo, se pa nedopustno posplošijo na ves pouk in na vse učenje.

Nekatere klasifikacije so privlačne za uporabnike zaradi svoje navidezne praktične uporabnosti. Šele ko učitelj v konkretni situaciji uporabi določen kategorizacijski sistem, opazi pomanjkljivosti, kot so npr.:

- Kategorizacijskega kriterija ni mogoče uresničiti. Postavlja se vprašanje, kako določiti npr. količino dražljajev, kar je Edlingu tudi klasifikacijski kriterij?
- Kategorizacijski kriterij je preveč kompleksen, tako da lahko sledijo klasifikaciji le trivialni zaključki, kot npr. pri Gagneju, ki je ugotovil, da so vsi mediji za predstavitev dražljajev ali dobro ali omejeno primerni.
- Didaktična pomembnost kriterijev ni precizirana. Kakšen pomen za pouk ima znanje o kvantiteti dražljajev ali stopnji tehnizacije medija?
- Kategorizacija medijev je preveč kompleksna in zato nejasna.

Tako npr. Gagne uvršča v svojo klasifikacijo "učne stroje", pri čemer ni jasno, na katere konkretno misli. Vemo namreč, da se učni stroji razlikujejo po konstrukciji, po uporabnih možnostih in po namembnosti.

Prav tako ne moremo vedeti, kaj Briggsu pomeni "televizija" in na katero obliko (javno, šolsko, interno itd.) in na kateri vidik (oddajanje, videoprodukcije itd.) se nanašajo njegova stališča.

- Uvrstitev medijev h kategorijam z "da-ne-omejeno" je pregroba in pogosto brez utemeljitve nerazumljiva.

Z didaktičnega vidika se moramo vprašati, kako pomaga učitelju Briggsova informacija, da lahko uporablja zvočni film pri obravnavi skoraj vseh učnih tem.

Marsikaj kaže na to, da so neuresničljivi upi o taksonomiji medijev kot nedvoumnem tabelarnem pripomočku pri odločanju o njihovi izbiri. Zelo verjetno je povsem neuresničljivo pričakovanje, da bi didaktiki izdelali klasifikacijo medijev glede na učni cilj, iz katere bi bilo mogoče razbrati, kateri medij je najprimernejši za določen učni cilj. Vedeti je namreč treba, da odločitev o funkcionalni, učinkoviti uporabi medija za doseganje učnega cilja ni odvisna le od vsakokratnega učnega cilja. Pri tem je treba upoštevati tudi učne predpostavke subjekta, učne vsebine, oblike posredovanja, situacije poučevanja, okvirne institucionalne in tehnične pogoje itd. Če bi medij preprosto povezovali samo z učnim ciljem, bi zanemarili kompleksnost učnega procesa in množico spremenljivk, ki nanj vplivajo.

Podobno problematični se zdijo tudi drugi poskusi, da bi določene medije priredili določenim skupinam subjektov, učnim vsebinam ali učnim metodam v obliki nedvoumnih in enostranskih matrik, po katerih bi se odločili za medij. Čeprav je taksonomija medijev, ki je neposredno povezana s posameznimi dejavniki procesa poučevanja in

učanja, zelo problematična ali morda celo povsem nemogoča, to še ne pomeni, da je vprašljiva tudi njihova vsakršna drugačna klasifikacija. Če razumemo taksonomijo le kot sistematični klasifikacijski sistem, je v zvezi s prizadevanji za taksonomijo medijev najbrž treba najprej razčistiti, koliko je različne medije sploh mogoče sistematično urediti (razvrstiti) po kakem stalnem načelu in v kolikšni meri so posamezna ančela ali kriteriji relevantni v praksi. Pri tem je zelo pomembno, da najdemo najprej priročneje kriterije za klasifikacijo, ki jih je mogoče bolje operacionalizirati kot tiste, na katerih je doslej temeljila taksonomija medijev.

Za konec naj povemo, da nobenega od klasifikacijskih modelov niso empirično ovrednotili, zato mnenja o praktični vrednosti ne moremo dati. Prispevek obravnavanih poskusov je gotovo v tem, da so poskušali osvetliti določene probleme, ki so vezani na izbiro medijev pti izobraževalnem delu. Proces izbire medijev pa še vedno ni dorečen. Praviloma poteka bolj intuitivno, deloma temelji na izkušnjah učiteljev, še najmanj pa se izbira uresničuje na temelju poznanih didaktičnih teorij. Pa tudi sicer sta učiteljeva izbira in odločitve vezani na najmanj dve omejitvi, ki sta praktične in ekonomske narave.

LITERATURA

1. Armbruster, B.: Lernplatz "Allgemeine Mediendidaktik". V: Lehrmittel aktuell, št. 6/1987, str. 34-40
2. Briggs, L. J., Campeau, P. L., Gagne, R. M., MAY, M. A.: Instructional Media: A Procedure for the Design of Multimedia Instruction, American Institutes for Research, Pittsburg 1966
3. Briggs, L. J.: Handbook of Procedures for the Design of Instruction, American Institutes for Research, Pittsburgh, 1970
4. Dale, E.: Audiovisual Methods in Teaching, Dryden Press, New York 1950
5. Dichanz, H., Kolb, G.: Beiträge zur Medienforschung, VGS, Köln 1989
6. Edling, J. V.: Media Technology and Learning Processes. V: Loughary, J. W. (ed), Man Machines Systems in Education, New York, 1966
7. Frey, K.: Theorien des Curriculums, Weinheim, Berlin, Basel 1971
8. Gagne, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1970
9. Glück, G.: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Konstruktion einer didaktischen Medientaxonomie. V: Unterrichtswissenschaft, št.2-3/1973
10. Heidt, E. U.: Medien und Lernprozess, Belz Verlag, Weinheim, Basel 1976, str. 18
11. Heidt, E. U.: In Search of Media Taxonomy: Problems of Theory and Practice. V: British Journal of Educational Technology, št. 1/1995, str. 4-23
12. Meredith, P.: Toward a Taxonomy of Educational Media, Audiovisual Communication Review, Vol. 13, št. 4/1965
13. Pedagoška enciklopedija, Školska knjiga, Zagreb 1989
14. Plut, L.: Klasifikacije in modeli za izbiro učnih sredstev za učne namene, Sodobna pedagogika, št. 9-10/1979
15. Schmidbauer, M.: Der Systems Approach und die Entwicklung und Planung von Mediensystemen. V: Mediensysteme in der Erwachsenenbildung, München 1971

Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.

Naslov: Belokranjska 52, 68000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 68 34 16 34

Dr. Branka Čagran

Kriteriji opredeljevanja učiteljeve osebnosti

UDK 371.12

DESKRIPTORI: učiteljeva osebnost, izobrazbena struktura, osebnostna struktura

POVZETEK - V članku razpravljamo o vprašanju učiteljeve osebnosti, ki ga razrešuje pedagogika skozi svojo zgodovino. Da bi se s svojim odgovorom na to staro vprašanje čim bolj približali resnici o liku učitelja, smo izdelali model opredeljevanja učiteljeve osebnosti. Pri tem si ne domišljamo, da je predstavljen model popoln. Ostaja odprt kakor "miselni vzorec", ki se je izkazal za najprimernejši način njegovega prikazovanja, odprt za spreminjanje, dopolnjevanje, kakor učitelj, ki je zapisan večnemu procesu izpopolnjevanja. Naslanjajoč se na ta model, smo opredelili nekatere temeljne karakteristike učiteljeve osebnosti.

UDC 371.12

DESCRIPTORS: teacher's personality, educational structure, personality structure

ABSTRACT - In my report I tried to answer one basic question - what kind of person should a teacher be? -, which has been one of the main issues throughout the history of pedagogy. In order to get as complete a picture as possible, I have formed my own model for defining teacher's personality.

I do not assume the given model to be perfect. In the form of a 'mind map', which has proved to be the most appropriate way of presenting it, it remains open to changes and further development - after all, any teacher is only an ever changing human being. Teacher's basic personality characteristics are being defined by the use of this model.

Skoraj vsak, ki se poklicno ukvarja z izobraževanjem učiteljev, si zastavlja vprašanje: "Kakšen človek naj bo učitelj?" Številne in raznovrstne odgovore najdemo v pedagoški literaturi, mnoge nam ponuja praksa in k vsem tem dodajamo še odgovor, ki je nastal ob upoštevanju treh principov, izpeljanih iz analize dosedanjega opredeljevanja učiteljeve osebnosti:

1. Kriteriji opredeljevanja lika učitelja ne smejo biti plod neke vnaprejšnje fikcije o dobrem učitelju, marveč posledica konkretnih nalog, ki jih učitelj prevzema in katerih uresničevanje je vezano na določene specifične karakteristike le-tega.
2. Raba terminov za kriterije opredeljevanja lika učitelja mora biti enopomenska in precizna.
3. Kriteriji opredeljevanja lika učitelja morajo v vsej svoji raznolikosti (zasnovani na univerzalno-konkretnem bistvu človeka) tvoriti koherenten sistem.

Kakor narekuje prvi princip, izhajamo iz nalog, ki jih opredeljujejo Smernice za delo osnovnih šol (1982). Gre za zelo številne in zahtevne naloge vzgajanja v ožjem pomenu, izobraževanja ter širše socializacije.

Iz njih izhajajo številne poklicne obveznosti in funkcije učitelja, ki definirajo nekaj temeljnih kategorij (Strmčnik, 1984, str. 326-327):

- poučevanje in učenje (načrtovanje, uresničevanje pouka, preverjanje njegovih rezultatov),
- vzgajanje in socializacije pri pouku in izven njega,

- ☐ presojanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnih situacij, učenčevih ravnanj in storitev,
- ☐ svetovanje učencem, staršem in drugim vzgojiteljem,
- ☐ inoviranje vzgojno-izobraževalnega dela.

Naštete učiteljeve naloge so zahtevne in odgovorne. Njihovo uspešno uresničevanje je odvisno od vrste dejavnikov (značilnosti), veznih na učitelja, ki na eni strani določajo učiteljevo *izobrazbeno* (strokovna, splošna, pedagoška, psihološka, didaktična in specialno-didaktična izobrazba) in na drugi njegovo *osebnostno* strukturo (sposobnosti, temperament, značaj, motivacija), in skupaj, v medsebojnem prepletanju in interakciji, opredeljujejo *lik učitelja*. Strukturo učiteljeve osebnosti bomo podrobneje razčlenili in se namerno izognili slehernemu poskusu vrednotenja posameznih sestavin z vidika njihove pomembnosti. Poznamo nekatere parcialne poskuse partikularizacije posameznih segmentov, ki so se zaradi nesmiselnosti izkazali kot neuspešni (npr. polemika med nosilci strokovnih ter pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov, ki ji bom namenimo na ustreznem mestu nekaj več pozornosti). Zajete komponente analiziramo z vidika njihove kvalitete, za katero menimo, da je lahko edini kriterij evalvacije lika kvalitetnega, "dobrega" učitelja.

Zaradi sistematičnosti bomo predstavljeni model učiteljeve osebnosti obravnavali v dveh sklopih, in sicer najprej sestavine učiteljeve izobrazbe, nato pa njegove osebnostne lastnosti, pri čemer je vrstni red in delitev brez kakršnekoli vrednostne konotacije. Gre zgolj za izbran metodični postopek prezentacije, s pomočjo katerega bomo čim bolj veljavno, zanesljivo, objektivno in občutljivo predstavili tako kompleksen fenomen vzgojno-izobraževalnega procesa, kot je učitelj.

1.0 Izobrazbena struktura

1.1 Učiteljeva strokovna izobrazba

Učitelj potrebuje visoko strokovno izobrazbo, da bi pri učencih pridobil status prave, strokovne avtoritete, ki ne obvlada zgolj vsebin, vezanih neposredno na pouk, ampak je zmožen odgovarjati na vprašanja, ki izvirajo iz učenčevega neposrednega okolja ali iz najrazličnejših medijev, ki učencu posredujejo vse večje količine informacij.

Strokovno avtonomen učitelj lahko brez strahu za izgubo svoje avtoritete utemelji nujnost uporabe virov za iskanje odgovorov, v kolikor na zastavljena vprašanja sam ne more takoj dati strokovno zanesljivega odgovora.

1.2 Učiteljeva splošna izobrazba

Široka splošna izobrazba omogoča učitelju, da sam spremlja burni razvoj znanosti, tehnike in tehnologije, sprejema novosti, se jim prilagaja in jih hkrati argumentirano zavrača.

Tak učitelj zmore interdisciplinarni pristop poučevanja, povezuje vsebine svojega strokovnega področja z neposrednim življenjem.

Z lastno široko razgledanostjo (izobrazbeno širino) povsem spontano, nenamerno usmerja učence k sprejemanju in vrednotenju dosežkov najrazličnejših vrst človekovega ustvarjalnega delovanja in jih spodbuja k njihovi aktivni udeležbi pri nadaljnji izgradnji človekove materialne in duhovne dediščine.

1.3 Učiteljeva pedagoška, psihološka, didaktična in specialnodidaktična izobrazba

Učitelj mora biti ne le strokovnjak, ki veliko ve, ampak mora tudi vedeti, kako to znanje posredovati učencem, ki sprejemajo, predelujejo, sistematizirajo in ohranjajo posredovane informacije ter na njihovi osnovi rešujejo probleme na svoj, individualni način.

Pogosto se dogaja, da izredni strokovnjaki ne dosežejo zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev prav zaradi deficita v poznavanju pedagoških, psiholoških in didaktičnih zakonitosti vzgojno-izobraževalnega procesa, kar se v njihovem praktičnem delovanju kaže na primer v nezaznavanju (ignoriranju) razvojnih značilnosti učencev in njihovih individualnih posebnosti (spoznavnih, čustveno-motivacijskih), v šibkem metodičnem oblikovanju gradiva, v številnih konfliktih pri vzpostavljanju odnosa z učenci in slednjic v njihovem osebnem, poklicnem nezadovoljstvu.

Na tem mestu se ne spuščamo v polemiko o večji ali manjši pomembnosti posameznih (zgoraj omenjenih) sestavin v visokošolskih programih za izobraževanje učiteljev.

Takih brezplodnih razprav med nosilci strokovnih predmetov na eni strani in nosilci pedagoško-psiholoških predmetov na drugi (Marentič Požarnik, 1987, str. 8-13) je bilo že veliko. Njihov skupni rezultat pa:

- ☐ kriza v izobraževanju učiteljev (negativna selekcija, omejevanje študijskih mest...) in
- ☐ kriza v utrjevanju učiteljevega statusa (družbeno prenikajoča ovrednoten poklic, ki učitelju ne zadovolji ene najpomembnejše osebnostno-čustvene potrebe, potrebe po samospoštovanju).

Osnovni razlog za tako stanje pripisujemo "spregledani" resnici, da samo vse tri komponente skupaj, torej strokovna, splošnoizobraževalna in pedagoško-psihološka, predstavljajo učiteljevo strokovnost (njegovo profesijo v smislu "diference specifik"), ki mu zagotavlja strokovno suveren in avtonomen položaj v razredu in družbi nasploh.

2.0 Osebnostna struktura

2.1 Sposobnosti

Danes se vse bolj zavedamo, da šola ne more v zadostni meri uresničevati informativne funkcije. To nikakor ne pomeni, da je zaradi tega slaba in da jo lahko nadomestijo druge institucije, drugi zanesljivejši in učinkovitejši mediji informiranja. Pomeni pa, da s tem prihaja v ospredje njena druga naloga, in sicer *funkcionalna*, ki zajema razvijanje

številnih in raznovrstnih človeških sposobnosti (Poljak, 1974, str. 27), potrebnih za učenčovo obvladovanje vedno močnejšega dotoka informacij in vse bolj protislovne in konfliktnosti, ki kliče po razreševanju problemov.

Proces poučevanja, v katerem učitelji posredujejo učne vsebine, učenci pa se uče kot "potujoče enciklopedije" (Jaušovec, 1983, str. 3), prerašča torej danes v proces učenja v smislu problemskega pouka, kjer učenci, kot pravi Bruner, sodelujejo v procesu pridobivanja znanja, ali kot pravi Kvaščev, s pomočjo vodenja in instrukcij samostojno pridobivajo nova znanja, tako da proizvajajo nove podatke na osnovi danih, odkrivajo na osnovi prej naučenih principov nove principe "višjega reda", ki predstavljajo ključ rešitve določenih problemov, kar nato posplošijo na vrsto drugih, sorodnih problemov (Jaušovec, 1983, str. 3-10).

Zaman pa je pričakovati uspehe, še tako teoretično kvalitetno zastavljenih ukrepov problemske zasnovanosti pouka, kot ene najbolj zanesljivih poti uresničevanja zakonito opredeljene zahteve po razvijanju "svobodne, ustvarjalne, samostojne in celovite učenčeve osebnosti" (Zakon o osnovni šoli, str. 1), če jih učitelji ne morejo narediti uspešne.

Za problemski pouk je potreben tak učitelj, ki zmore sam reševati probleme, je sposoben načrtovati in izbirati problemske učne vsebine, oblikovati problemske učne situacije in motivirati učence za problemsko učenje ter le-to organizirati in voditi (Strmčnik, 1992, str. 74).

Poznamo raziskave, v katerih so ugotavljali, ali so učitelji kos omenjenim nalogam, in rezultati niso spodbudni. Teh intelektualnih naporov večina učiteljev ni zmogla.

Učiteljevo uspešno poklicno delovanje temelji torej na:

- razvitih splošnih umskih sposobnostih (inteligentnost, divergentno-ustvarjalno mišljenje) ter
- razvitih različnih posebnih, specialnih umskih sposobnostih, ki so vezane na specifična predmetna področja, med katerimi so komunikacijske sposobnosti tiste, ki so za učitelja, ne glede na predmet poučevanja, še posebej pomembne.

2.2 Temperament

Temperament je strokovni izraz v psihologiji, ki nima enopomenske opredelitve. Razlike med definicijami so kar precejšnje, zato se nekateri temu terminu kar izognejo in uporabljajo izraze za posamezne dimenzije osebnosti ali celo za osebnostne poteze (več potez tvori dimenzijo osebnosti).

Opirajoč se na teorije temperamentov nekaterih najpomembnejših psihologov kot so Guilford, Cattell, Eysenck (Musek, 1977, str. 397-406) z izrazom *temperament* označujemo tiste načine posameznikovega vedenja in reagiranja (zlasti čustvenega), ki se v postopku faktorizacije izkažejo kot najpomembnejše in najboljsežnejše osebnostne (faktorske) dimenzije, ki vključujejo in pojasnjujejo posameznikovo delovanje v največji meri, to pa sta "ekstravertiranost - introvertiranost" in "čustvena stabilnost - labilnost".

Z vidika uspešnega uresničevanja nalog, ki so naložene učitelju, imajo značilnosti, ki pripadajo enemu polu določene učiteljeve temperamentne osebnostne dimenzije (ne

kot absolutne kategorije, marveč kot kontinuirane dimenzije) prednost pred tistimi iz drugega pola.

Tako predpostavljamo, da je za poklic učitelja pomembnejša in primernejša:

- pri dimenziji "ekstravertnost-introvertnost" učiteljeva ekstravertirana duševna usmerjenost, ki se torej kaže v njegovi usmerjenosti navzven, družabnosti, komunikativnosti, hitri prilagodljivosti in preusmerjanju doživljanja in vedenja, ekspresivnosti, emocionalni toplini ter optimizmu,
- pri dimenziji "čustvena labilnost-stabilnost" pa učiteljeva čustvena stabilnost, ki se predvsem kaže v mirnem, razsodnem, kontroliranem čustvenem reagiranju, v zanesljivosti, energičnosti, neodvisnosti in samozavesti.

2.3 Značaj

Tudi termin "značaj" se v strokovni literaturi ne uporablja vselej v enakem pomenu (Musek, 1977, str. 408). V nemški literaturi je zelo razširjeno široko pojmovanje, in sicer v enakem pomenu kot osebnost. V angloameriški literaturi in nasploh v novejšem času pa se je uveljavilo ožje opredeljevanje človekovega značaja.

Najpogostejše je pojmovanje, po katerem zajema značaj celoten sistem moralnih lastnosti posameznika, ki določajo, kako posameznik ravna v zvezi z moralnimi načeli in normami družbe, v kateri živi (Požarnik, 1980, str. 151; Musek, 1977, str. 410; Rot, 1973, str. 225).

Značaj torej označuje vsebino posameznikovega ravnanja v odnosih do narave, do družbe in do sebe, ki je pridobljena pod vplivom vzgoje in samovzgoje, v določeni meri pa je tudi odvisna od nevrofiziološke osnove temperamenta (Musek, 1977, str. 410).

Če hočemo, da bo učitelj kos tudi tistim, zakonsko določenim nalogam osnovne šole, v katerih je poudarek na razvijanju učenčevih moralnih lastnosti njegovega značaja (Zakon o osnovni šoli, str. 2), je nujno, da je učitelj bistven oblikovalec celovitega učenčevega značaja in s tem uresničevalec najvišje stopnje v taksonomiji smotrov za vzgojno področje (Marentič Požarnik, 1976, str. 60-79), na najvišjem nivoju moralnega razvoja, torej moralno nekonformistična, značajska avtonomna osebnost, ki se kaže v njegovem fleksibilnem moralnem prepričanju in samostojnosti pri izbiranju v skladu z najvišjo vredoto človeštva in sodobnosti, to je "vsestranski človek po meri lastne individualnosti" (Šter, 1981, str. 61; Mrmak, 1977, str. 120), ki je hkrati kot uresničevanje optimalne človekove vsestranosti v konkretnih družbenih odnosih, najvišja moralna norma (Rus, 1985, str. 520).

To pa pomeni, da učitelj v vseh razsežnostih svojega praktičnega delovanja (tudi poklicnega) uresničuje svoje celovito, univerzalno-konkretno bistvo, tako da nenehno teži k optimalnemu razvoju vseh svojih zmožnosti (v smislu preseganja osebne enostranosti, ki bi se kazala na primer kot "fahidiotizem", "individualizem", "totalitarizem").

Ker pa je njegovo poklicno delovanje nujno vezano na učenca, mu ta "diferencia specifična" njegove profesije narekuje, da uresničuje tudi celovito, univerzalno - konkretno bistvo učenca, tako da nenehno teži k njegovemu optimalnemu osebnostnemu razvoju in

torej tudi z vidika učenčevega individualnega vsestranskega razvoja sledi najvišji moralni normi.

Z vidika omenjene individualne vsestranosti učitelja in individualne vsestranosti učenca se kažejo sezname pozitivnih moralnih lastnosti učitelja, ki so kar pogosti v naši pedagoški literaturi, povsem upravičeno kot nepopolni in konfuzni, ker se individualna vsestranost izkazuje kot nekaj enkratnega in hkrati univerzalnega v neskončno mnogih pojavnih oblikah. Tako je nerealno pričakovati, da bi v seznam zajeli vse (relativno vse) lastnosti značaja takega učitelja.

Učitelj mora biti na najvišji stopnji moralnega razvoja, torej:

- moralno nekonformistična, avtonomna osebnost, ki v vseh razsežnostih svojega praktičnega delovanja, torej tudi poklicnega, sledi najvišji moralni normi človeštva in sodobnosti, opredeljeni kot uresničevanje optimalne človekove vsestranosti v konkretnih družbenih odnosih in v skladu z njo nenehno teži v vsakdanjem, neposrednem odnosu z učenci k uresničevanju svoje individualne vsestranosti in individualne vsestranosti učencev.

2.4 Motivacija

Razlaga učiteljevega uspešnega poklicnega delovanja na osnovi treh že omenjenih področij njegove osebnostne strukture, torej sposobnosti, temperamenta in značaja, ki po mnenju raziskovalcev pojasnjujejo najvišji del posameznikovega delovanja, se pri poskusu aplikacije v pedagoško prakso izkaže kot nepopolna in s tem nezanesljiva.

Kaj hitro namreč ugotovimo, da je učitelj neuspešen kljub ustreznim intelektualnim zmoglostim in značajskim potezam.

Pri razlagi vzrokov takega stanja odkrijemo, da učiteljevo *ravnanje izziva, usmerja in uravnava k določenim ciljem vrsta notranjih* (organskih in psiholoških) dejavnikov, ki jih prav zaradi njihove specifične, dinamično-akcijske funkcije imenujemo "*motivi*", in predstavljajo posebno področje osebnostne strukture - *motivacijo* (Rot, 1973, str. 188; Marentič Požarnik, 1980, str. 81).

Tu nas ne zanimajo obči, univerzalni motivi (biološki, socialni), ki jih najdemo skoraj pri vseh ljudeh, ampak posebni, personalni, ki so povezani z učiteljevim poklicem.

Tako kot mi je najvišja vrednota izhodišče opredeljevanja učitelja kot moralne osebnosti (gl. poglavje o značaju), je ta vrednota tudi izhodišče opredeljevanja učiteljeve motivacije za delo.

Učitelju naj bo njegovo delo cilj in ne sredstvo za nekaj drugega (na primer za eksistenco, uglednejši družbeni status, boljši materialni položaj), torej svobodno delo, ki sloni na *avtonomni, notranji motivaciji*, izraženi v njegovem interesu za:

- optimalno razvijanje lastnih potencialov, torej individualni vsestranski razvoj, in s tem v zvezi za permanentno izobraževanje,
- optimalno razvijanje učenčevih potencialov, torej učenčev individualni vsestranski razvoj in s tem v zvezi za vzgojno-izobraževalno delo z mladino,
- raziskovanje lastne pedagoške prakse in s tem v zvezi za njeno posodabljanje.

LITERATURA

1. Jaušovec, N.: Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti, Pedagoška akademija, Maribor 1983
2. Marentič Požarnik, B.: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešen pouk, v: Sodobno pedagoško delo, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976
3. Marentič Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, DDU Univerzum, Ljubljana 1980
4. Marentič Požarnik, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1987
5. Mrmak, I.: Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1977
6. Musek, J.: Osnove psihologije osebnosti, Filozofska fakulteta, PZE za psihologijo, Ljubljana 1977
7. Poljak, V.: Didaktika, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1974
8. Rot, N.: Obča psihologija, Mladinska knjiga, Ljubljana 1973
9. Rus, V.: Etika in socializem, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1985
10. Smernice za delo osnovnih šol, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1982
11. Strmčnik, F.: Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost, Sodobna pedagogika, št. 9-10/1984, str. 325-347
12. Šter, J.: Socialistična morala in morala v socializmu, Delavska enotnost, Ljubljana 1981
13. Zakon o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije, 12/91

Ali se moralo da poučevati in (na)učiti

UDK 17:371.3

DESKRIPTORI: vrline, moralna edukacija

POVZETEK - Prispevek se ukvarja s sedanjimi razpravami o moralnih razmerah v slovenski družbi. Obstaja mnogo različnih pristopov, kako izboljšati to stanje. Pri tem se pojavi naslednje vprašanje: če je morala tako močno vmeščena v določen svetovni nazor, ali lahko šola nadomesti družino ali cerkev v moralni edukaciji? Drugo obliko tega vprašanja poznamo kot Sokratovo vprašanje: Ali se vrline da poučevati? Sprejema se Platonova rešitev, da je vrline vednost posebne vrste - vednost o dobrem. Oseba, ki poseduje to vednost, tudi deluje skladno z njo. Tako ne obstaja prepad med vedenjem in delovanjem. Ta rešitev temelji na dveh tezah: o pomembnosti vedenja za zavest in o odnosnosti vedenja in realnosti. Iskanje vednosti je iskanje dobrega v zavesti in s tem glavno sredstvo za doseganje dobrega življenja. Zavest prihaja s pravilno uporabo razuma do vedenja o esencialni naravi stvari in zaobseže tisto, kar je izvorno realno in nespremenljivo. Zato je edukacija definirana po obsegu, strukturi in vsebini z oblikami vednosti same in z njihovimi skladnimi, hierarhičnimi odnosi. Moralna edukacija tako predstavlja izgrajevanje zmognosti za razlikovanje med dobrim in slabim, prav in narobe, konformnostjo in vrlino. Shema moralne edukacije, ki je predlagana v tem prispevku, bo zahtevala strokovnjake - učitelje, ki so izurjeni v načinih moralnega argumentiranja, ki razumejo otrokov moralni razvoj (Kohlbergova teorija stopenj) in poznajo izvore in vire zgodovine, filozofije, literature... Analiza se sklene z zaključno trditvijo, da se vrline lahko poučuje, ker je to v osnovi kognitivna dejavnost.

Petdeset let enoumja in indoktrinacije, ki je temeljila na ateističnih principih moralne edukacije, je končno minilo. Nihče ni zadovoljen s tistim, kar predvsem na moralnem področju daje naša šola. Zato narašča število tistih, tudi med neverujočimi in religiozno neopredeljenimi, ki so prepričani, da je v šolo potrebno vpeljati religiozno edukacijo, saj bodo le na ta način lahko zavarovani temeljni moralni standardi slovenskega naroda.¹

Dejstvo, da od časa do časa v specifičnih družbenih razmerah stopa v ospredje vprašanje moralne edukacije in da se hkrati s tem pojavljajo zahteve za večjo usmerjenost kurikulumov (vsaj tistega dela, ki je v neposrednem zakonodajnem, finančnem in

UDC 17:371.3

DESCRIPTORS: values, moral education

ABSTRACT - The analysis starts with the present discussion in Slovenia about the moral situation in the society. There are many claims about how to improve this state and a question arises: if morality is so firmly embedded in particular world views can the school supplant the family or the church in moral education? or with Socrates: Can virtue be taught? It is accepted Plato's solution that virtue is knowledge of a very special kind - knowledge of the good. A person who has this knowledge inevitably acts upon it and there is no gap between knowledge and reality. The pursuit of knowledge is the pursuit of the good of the mind and, therefore, an essential element and the chief mean for a good life. The mind, in the right use of reason, comes to know the essential nature of things and can apprehend what is ultimately real and immutable. Therefore, education is defined objectively in range, in structure and in content by the forms of knowledge itself and their harmonious, hierarchical interrelations and to educate people morally is to enable them to distinguish between good and bad, right from wrong, conformity from virtue. A scheme of moral education which is proposed here will require experts - teachers who are trained in the art of moral argument, who understand child's moral development (Kohlberg's stages theory) and are acquainted with the sources from history, philosophy, literature. The analysis ends with the final claim that virtue can be taught because it is basically a cognitive activity.

upravljalnem območju sodobne države) na ta vprašanja, ni nič presenetljivega, niti ni to slovenska posebnost. Toda stvar se zaplete takrat, ko se poskuša definirati, kaj pa je pravzaprav tisto, kar naj bi bil predmet moralne edukacije. Hitro se pojavijo protiarگumentirani protitakimi zahtevami, ki so utemeljeni na prepričanjih, da je morala z vsemi njenimi standardi, normami, vrednotami in pravili sestavni del (ali pa vsaj neposredno odvisna od) točno določenega (parcialnega) pogleda na svet in da šola ne more nadomestiti cerkve ali pa družine (doma) v tej edukaciji. Ravno na tej točki pa lahko umestimo naše spraševanje po možnosti poučevanja in (na)učanja morale.² Izhajamo iz podmene, da lahko šola ustrezno izvaja svoje temeljne naloge le, če so le-te edukacijsko opravičljive.

Vprašanje moralne edukacije se običajno veže na staro sokratsko vprašanje: ali se vrline³ da naučiti, kar dobi v današnjem času obliko: ali je možno ljudi (na)učiti, da bi bili dobri? Odgovor, ki je najbolj priročen, lahko najdemo že kar pri Sokratu samem, ko pravi, da ne obstajajo strokovnjaki (eksperti) za moralo tako kot to velja za posamezne naravoslovne in humanistične discipline ali za dejavnosti, ki zahtevajo določene specifične (naučene) sposobnosti. To pa pomeni, da se morale ne da poučevati. Platon se v kasnejših dialogih, ko se vedno bolj odmika od Sokratovega čistega intelektualizma, zaveda potrebnosti poučevanja in učenja vrline. Zato predlaga naslednje izhodišče: vrline je znanje, vendar ne vsakršno, ampak znanje posebne vrste: "Tako torej moramo, kakor se zdi, prisiliti varuhe naše bogu posvečene državne skupnosti, da temeljito preiščejo, kaj je pravzaprav tisto, kar prežema vse štiri oblike vrlin. Ali tako mislimo tudi o lepem in dobrem? In ali ne velja za vse resne stvari isto, namreč da morajo ljudje, ki naj nekoč postanejo dobri varuhi zakonov, temeljito poznati resnico o teh stvareh, hkrati

¹ Približno na tak način bi lahko ponazorili nekatera mnenja, ki jih v zadnjem času srečujemo v Sloveniji. Da pa to ni nič izjemnega, vsaj dokler nam gre za dimenzijo moralne edukacije, lahko pokažemo z naslednjim primerom, ki pa ima svoje korenine v Angliji: "Minilo je skoraj trideset let, odkar je leta 1944 Zakon o edukaciji predpisal, da naj bi bila v vsaki javni šoli verouk in dnevna skupinska molitev. Ta zakon ne odseva zgolj splošnega strinjanja o vrednosti religiozne edukacije same, ampak tudi prepričanje mnogih, da so moralni standardi naroda lahko najboljše zavarovani ravno na ta način. Trideset let kasneje smo postali globoko nezadovoljni z moralno edukacijo, ki jo dajejo naše šole, in celo med kristjani narašča število tistih, ki mislijo, da je moralno edukacijo treba ločiti od religiozne edukacije in obveze verouk in molitev postajata tako z leti vse manj opravičljiva v religijsko odprti družbi." (Hirst, 1974, str. 173)

² V kontekstu naše analize ločujemo med poučevanjem in učenjem. Poučevanje je določena aktivnost nekoga, da bi spodbudil aktivnost pri nekom drugem zato, da bi le-ta dosegel neko končno (hoteno) stanje (vedenja, delovanja, vrednotenja...), katerega predmet so določena prepričanja, spretnosti, vrednote... Učenje je ravno tako določena aktivnost nekoga, ki je usmerjena k doseganju določenega končnega stanja, katerega predmet so določena znanja, prepričanja, naravnost. Iz tega izhaja, da se nekdo ne more enostavno učiti, ne da bi se učil nekaj in da nekdo ne more zgolj poučevati, ne da bi poučeval nekoga nekaj. Pri tem poudarjamo predvsem intencionalno obliko poučevanja in učenja, kar vključuje zahtevo po eksplicitni ali vsaj implicitni vključitvi želenega končnega stanja v opredelitev posamezne aktivnosti. S tem pa nikakor ne zanikamo možnosti tudi drugih oblik poučevanja in učenja.

³ Poudariti moramo, da nas vprašanje moralnih vrednot zanima predvsem kot normativno, konceptualno in ne deskriptivno spraševanje, kar je sicer lahko relevantna etična metoda (deskriptivna etika), vendar pa običajno zagotavlja material za druge znanstvene discipline (sociologijo, psihologijo, pedagogiko).

pa jo morajo znati ustrezno razložiti in ponazoriti s prikladnimi dejanji, razločujoč pri tem med naravno lepim in nelepiem." (Platon, 1982) Za Platona torej tisti, ki ve, kaj je dobro tudi nujno deluje v skladu s tem vedenjem. Ne dopušča nikakršnega razkoraka med vedenjem in delovanjem. Pri tem pa je potrebno poudariti, da je pot do tega vedenja dolga in trnova ter zahteva zelo vztrajno učenje. Zato pa so potem ti, ki so vzdržali na tej poti, pripravljeni, da lahko druge poučujejo o teh problemih - v nasprotju s Sokratom dopušča Platon možnost strokovnjakov (ekspertov) za moralo.

Platonova pozicija predpostavlja tipično delitev morale in predvsem moralnega delovanja na sfero zasebnega (privatnega) življenja in sfero javnih zadev. Zasebno življenje je območje izbire in dokler so določena prepričanja, ideali, navade, norme zgolj stvar nekega posameznika je tudi vprašanje odgovornosti zanje zgolj vprašanje le tega posameznika. Javne zadeve pa vedno vključujejo obveze, pravila, norme, ki jih je potrebno izpolnjevati zato, da se skupnost ohranja. ti dve področji sta med seboj prepleteni in prava vednost omogoča, da se nasprotja med zasebnimi cilji in javnimi zahtevami čim bolj zmanjšajo. Idealno bi bilo, če bi lahko zagotovili javno sredstvo za doseg zasebno izbranih ciljev. V kontekstu morale bi to pomenilo, da bi družbena obveza, ki služi osebnim izbiri kot sredstvo za doseg želenega cilja, bila idealni cilj moralne vednosti v podobi moralne teorije.

Na tej točki se bodo nujno pojavili različni ugovori, ki bodo usmerjeni na problem utemeljenosti tistega, kar se predstavlja kot področje javne sfere morale. Na eni strani nam izkušnje (zgodovina) kažejo, da so lahko obveze, pravila, vrednote, ki jih v določenem obdobju posamezna skupnost sprejema kot standard v območju javne morale, neustrezni in celo nemoralni. To pride še posebej do izraza v kontekstu mešanja različnih kultur in zgodovinskih ozadij. Na drugi strani lahko ugotovimo, da tudi znotraj posamezne skupnosti in kulture prihaja do sprememb v moralnih standardih, kar se običajno izraža v konfliktih med generacijami, ki se v končni fazi vedno kažejo v zavračanju določene tradicije. Toda problem ni v tem, da "presežemo" določeno tradicijo, ampak v tem, da se hkrati s tem pogostokrat ne zagotavljajo utemeljeni, dobri razlogi za nove standarde. Tako se znajdemo spet pri Platonu: če ne obstajajo argumentirani standardi za razlikovanje med dobrim in zlim, med prav in narobe, potem je vsaka moralna edukacija zgolj indoktrinacija.¹

Platonova teza temelji na dveh podmenah. Prva se nanaša na pomen vedenja za zavest (duha), druga na odnos med vedenjem, zavestjo (duhom) in stvarnostjo. Iz same narave naše zavesti izhaja, da je iskanje vednosti tista posebna in odlikovana dejavnost, kjer se s pridobivanjem vednosti izpolnjuje in zadovoljuje zavest sama in se hkrati dosega

želeni cilj. Iskanje vednosti kot dejavnost in vednost sama kot želeni cilj imata tako dvojen status: na eni strani je to izraženo v doseganju vrednote same zavesti, na drugi strani predstavlja glavno sredstvo za doseg vrednega življenja v celoti. Ta odlikovani status vednosti in njegovega iskanja pa je še dodatno podkrepljen z drugo podmeno, da namreč zavest s pravilno uporabo (raz)uma prihaja do vedenja o esencialni naravi stvari in na ta način lahko zaobseže tisto, kar je izvirno in nespremenljivo v stvarnosti. Upravičenost edukacije, ki temelji na predhodnih spoznanjih, je tako trojna, ker:

- temelji na tistem, kar je res(nično) in ne na negotovih mnenjih, verovanjih in trenutnih vrednotah,
- je naravnana na vednost kot odlikovano vrlino, predstavlja pomembno vrednoto za človeka, saj pomeni izpolnitev (smotra) zavesti,
- je esencialna za človekovo (raz)umevanje tega, kako naj bi živel ne le zasebno, ampak tudi javno, saj ima vedenje odločilno vlogo v določanju "dobrega življenja".

Ta del analize lahko sklenemo z ugotovitvijo, da je ta edukacija "osvobajajoča" na trojen način: "osvobajanje" zavesti, da deluje skladno s svojo naravo, "očiščenje" napak, zmot in iluzij v (raz)umu in hkrati omogoča ločevanje med prav in napačno v človekovem delovanju. S tem pa se uresniči tudi Aristotelova teza, da je dober človek tisti, ki poseduje pametnost (phronesis), ki pomeni odličnost v preudarjanju o njegovem življenju kot celoti: "Po splošnem naziranju je za pametnega značilno, da si zna pravilno svetovati v stvareh, ki so zanj dobre in koristne, in sicer ne v posameznih pogledih (npr. kaj je dobro za zdravje, kaj za moč), ampak v celoti, kaj je dobro za srečno življenje nasploh." (Aristotel, 1994, str. 25-28)

Stari Grki, kot smo pokazali prej, niso ločevali med moralnim razumom in razumom nasploh - niti po vrsti, niti po obliki. Celo več: v antičnih teorijah ne najdemo nekega posebnega zanimanja za vprašanja etičnega razmišljanja, sklepanja. Zato se nujno pojavi vprašanje: ali je sodobno poudarjanje morale, moralnih razlogov, rezultat novih dejstev, ki utemeljujejo razlikovanje moralnega razuma od razuma, ki ni moralen.¹ Za ilustracijo vzemimo naslednji primer: preučujemo določeno človekovo dejavnost. Pri tem nas zanimajo naslednji vidiki: kako dolgo bo trajalo, koliko bo stalo, kako bo vplivalo na naravno okolje. Naenkrat pa ugotovimo, da je dejanje nepošteno. Ali je to zgolj drugo videnje, ki bi lahko, vsaj do neke mere, odtehtalo predhodna razmišljanja o tem delovanju? Nikakor, vendar pa lahko povzdigne ali pa utiša (zniža) prejšnje razloge, utemeljitve, spoznanja in to je možno ravno zaradi posebne narave tega (moralnega) razloga. Vendar pa moramo zaradi korektnosti dodati, da kljub vsemu med antičnimi teorijami, ki predpostavljajo vrline, in sodobnimi moralnimi teorijami ni tako velikega prepada, kot bi se lahko iz prejšnje teze zdelo. Aristotel ugotavlja, da: "Kar pa delamo v skladu z vrlino, ni narejeno pravično ali usmerjeno že samo s tem, da je narejeno, ampak je pri tem večje vprašanje, kako je narejeno: predvsem mora biti narejeno zavestno, dalje na osnovi neke samostojne odločitve - odločitve, ki jo sprejemamo zaradi stvari same - in končno mora biti storjeno z vso odločnostjo in brez omahovanja."

¹ Za indoktrinacijo je značilno, da je temeljni namen in cilj edukacijskega procesa pridobivanje točno določenih prepričanj, vsebin, medtem ko je za edukacijo značilno, da je poudarek na postopkih in cilj je, da učenec lahko pride do kakršnihkoli prepričanj, ki temeljijo na gotovih, upravičljivih razlogih in evidenci. Temeljno razliko med indoktrinacijo in edukacijo najbolj razvidno opredeljujejo posledice obeh oblik delovanja. Določenega sistema prepričanj, ki je rezultat indoktrinacijskega procesa, ni nikoli več mogoče v celoti (s pozicije tistega, ki sprejema ta sistem) podvreči kritičnemu racionalnemu preverjanju - Popper opredeljuje to kot obliko zaprtega, nepropustnega sistema prepričanj, kjer z analizo, ki vsebuje resničnostne pogoje, nimamo kaj početi.

¹ S tem ne trdimo, da je ta nemoralen, ampak da je na poseben način indiferenten do moralnih vprašanj.

(Aristotel, 1994, str. 29-32) To pa je mesto, kjer lahko najdemo stično točko med teorijo vrline in sodobno teorijo morale, ker pomeni delovanje na osnovi moralnih razlogov tisto delovanje, ki ga opravljamo zaradi stvari same in ne zaradi nekih nadaljnjih motivov.

Sedaj se lahko vrnemo k začetnemu problemu - učenju morale. Če naj bo to učenje, ki je usmerjeno k doseganju vrline, potem mora samo poučevanje to upoštevati pri definiranju končnega stanja - vedenja, ki omogoča nekomu, da postane avtonomna moralna osebnost, ki deluje v skladu s principi, ki si jih sam postavi (prisvoji, sprejme za svoje). Na podlagi spoznanj L. Kohlberga (1964) lahko otrokov moralni razvoj opredelimo v šestih stopnjah. V prvi je otrok naravnost predvsem na to, da se izogne kaznovanju - izogniti se bolečini je za otroka edina motivacija za "pravilno" delovanje. Na drugi stopnji je otrok že usmerjen v iskanje lastnega zadovoljstva, zadovoljevanja lastnih potreb - tisto, kar mu to omogoča je dobro, drugo je slabo. Na tretji stopnji je usmerjen k pridobivanju priznanja, soglasja za svoje dejavnosti. Sedaj je že pripravljen deliti npr. čokolado z nekom drugim, vendar pričakuje priznanje za to od drugih (staršev, učiteljev). Na četrti stopnji je otrok usmerjen k ohranjanju družbenega reda. Pravila, na katerih temelji določena družba, so zanj sedaj nekaj, kar je potrebno izpolnjevati zaradi njih samih. To stopnjo lahko označimo tudi kot stopnjo konformnosti. Na peti stopnji otrok spoznava, da obstaja v sami osnovi družbenih pravil arbitrarnost in da je morala (vsaj do neke mere) dogovorno utemeljena. Otroci se sreča s pravicami drugih, ki so pred tem zunaj njegovega polja prepričanj, spoznanj. Na šesti stopnji pa je otrok usmerjen k lastni zavesti. Svojo moralnost gradi na principih, ki so konsistentni in univerzalni, kar pomeni, da veljajo za vse brez izjeme. Na tej stopnji doseže otrok tisto, kar lahko označimo kot princip pravičnosti.¹ Kljub posameznim ugovorom lahko sprejmemo Kohlbergovo teorijo kot dobro osnovo za izgrajevanje principov moralnega učenja.

V sklepnem delu lahko opredelimo nekatere najpomembnejše poteze, ki jih moralna edukacija mora upoštevati:

1. *Princip utemeljenosti*, ki pravi, da vsakršna oblika moralne edukacije zahteva zavezanost nekemu moralnemu principu. Pri tem te vloge ne morejo odigrati zgolj logični principi.
2. *Princip iniciacije*, ki pravi, da je morala vedno stvar tradicije, v katero je novinec iniciran. Dejstvo je, da je nesmiselno govoriti o moralni edukaciji (vsaj v šolskem smislu), če otrok ne razvije določenih navad in si pridobi moralnega besednjaka (dobro, slabo, prav, narobe).

¹ Zastavlja se vprašanje, ali so posamezne stopnje nekaj naravnega, kar je s primerno edukacijo dostopno vsakomur? Naravna utemeljenost bi zagotavljala, da je res vsaka naslednja stopnja tudi objektivno boljša. Poudariti je potrebno, da je Kohlbergova teorija stopenj formalna teorija. Zato ne moremo pričakovati, da bo zagotovila vsebino morale. Vendar pa je to hkrati njena prednost, saj jo lahko uporabimo za različna zgodovinska obdobja in kulture.

3. *Princip diverzifikacije*, ki otroku omogoča, da znotraj tradicije spoznava različne podsisteme, kar mu zagotavlja potencialni prostor za izgrajevanje lastne avtonomnosti.
4. *Princip prožnosti pravil*, kar odpira možnost, da otrok ni obsojen na iracionalno ali emocionalno krivdo, če nasprotuje tradicionalnim vrednotam takrat, ko ima za to dobre razloge.

Ti principi v povezavi s Kohlbergovo teorijo določajo tudi odgovor na Sokratovo vprašanje o ekspertih za področje morale. To so učitelji, ki so izurjeni v moralnem argumentiranju, ki poznajo vire iz zgodovine, književnosti, religije, filozofije - torej tisti, ki (naj bi) so dosegli šesto Kohlbergovo stopnjo - nivo principa ali bolj platonsko: vedenje je vrlina in tisti, ki imajo vednost o dobrem, tudi izbere le-to v svojem delovanju. Našo analizo lahko tako sklenemo z naslednjo trditvijo: Vrlino se da poučevati in učiti, ker je to predvsem kognitivna dejavnost.

LITERATURA:

1. Aristotel: Nikomahova etika, Slovenska matica, Ljubljana 1994
2. Hirst, P.H.: Knowledge and the curriculum, RKP, London 1974
3. Kohlberg, L.: The development of moral ideology and judgements, Review of Child Development Research, 1964, str. 394 409
4. Platon: Zakoni, Založba obzorja, Maribor 1982

Nekatera načela uspešnega poučevanja

UDK 37.015.3

DESKRIPTORJI: učenje, glavna načela učenja, poučevanje o tem, kako se učiti

POVZETEK - Avtor v tem sestavku s prepričljivimi primeri opozarja na pomembnost treh glavnih načel učenja: postopnosti, povezovanja vsebin in nehotnega učenja vsebin.¹

UDC 37.015.3

DESCRIPTORS: learning, main principles of learning, instructing pupils how to learn

ABSTRACT - The author draws attention to the importance of the three main principles of learning: step-by-stepness, connecting contents, and coincidental learning of contents which were not intended for learning. He illustrates his theory with cogent examples.

Vzemimo, da ste učiteljica ali učitelj. Če vas kdo vpraša, kaj delate, mu boste odgovorili, da poučujete otroke, mladostnike ali odrasle. O čem jih poučujete? V odgovoru boste verjetno navedli vsebine iz svoje stroke. Če ste vzgojiteljica v otroškem vrtcu, boste na vprašanje odgovorili, da malčke seznanjate s kulturnimi in higienskimi navadami, jih navajate tega, da pozdravijo druge ljudi, jih poučujete, kako si je treba po opravljeni veliki potrebi obrisati zadnjico in v straniščni školjki spustiti vodo, jim vcepljate navado, da si pred jedjo umijejo roke in podobno. Če ste učiteljica prvega razreda, se bo vaš odgovor glasil, da učence učite branja, pisanja in računanja. Če ste učitelj matematike, boste na vprašanje odgovorili, da učence uvajate v matematične operacije: seštevanje, množenje, potenciranje in korenjenje ter drugo. Če poučujete zgodovino, boste dejali, da učence seznanjate z zgodovinskim dogajanjem. In če ste univerzitetni učitelj, boste navedli znanstveno področje, na katerem se imate za izvedenec, in znanstvene dosežke v tej disciplini.

Vsi ti vaši odgovori so točni, vendar niso popolni. Manjka jim bistveno. Zakaj? Učencem pri poučevanju ne le navajate, kajete in pojasnujete dane vsebine, marveč jim tudi pomagajte, da te vsebine še usvojijo, torej se jih naučijo. S tem izzivate in spodbujate proces učenja. Poleg tega, da ste strokovnjak za določene vsebine, ste tudi izvedenec za proces učenja: s poučevanjem pri učencih izzivate in podpirate ter tudi usmerjate ta proces, pri tem pa si prizadevate, da bi bili učenci čim bolj uspešni.

Da bi to uspešnost zagotovili, pa morajo tudi učenci do neke mere razumeti, kaj je učenje, katere dejavnosti obsega in kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da bi dosegli želene rezultate. Zato vsak učitelj učence - poleg tega, da jih seznanja z danimi vsebinami - poučuje tudi o tem, kako se je treba učiti.

Prav pri tem pa se pojavljajo težave. Učenje je individualni proces in poteka - če se izrazimo slikovito - v glavi vsakega posameznega učenca. Kaj pa se dejansko dogaja v glavah učencev, pojasnjujeta znanstveni disciplini psihologija in pedagogika. In vendar je o učenju kot univerzalni človeški funkciji pridobljenih toliko izkušenj, da je mogoče to, kar je v njih obče pomembno, zanesljivo priporočati vsem, ki se učijo. Učimo pa se resnično vsi, in sicer od najzgodnjšega otroštva do pozne starosti.

Kaj pa je tisto, kar je pri vsakem učenju, še zlasti pa pri šolskem učenju obče pomembno? Tega je veliko, vendar pa so temeljnega pomena tri načela.

Načelo zaporednih učnih korakov

Učenje temelji na postopnosti. Karkoli se že učenec uči, zmeraj usvaja dane vsebine po delih in ne kot velike celote. Napreduje korak za korakom in ne z dolgimi skoki. Občasno so sicer možni kaki skoki, vendar so pri učenju glavni koraki, ne glede na to, ali učenec napreduje tako da hodi ali teče.

Primer: Vzemimo, da se želite seznaniti s čebelami, njihovim življenjem in njihovim gojenjem. Katere korake obsega to učenje? Najprej izvemo, da so čebele žuželke (insekti, mrčes) in sicer leteče. To je prvi korak. Drugi korak pomeni spoznanje, da so čebele družbeni (socialni) insekti, da torej živijo v skupnostih, ki štejejo več tisoč živih bitij. Tretji korak pa je informacija, da vsako čebeljo družbo sestavlja množica samic in manjše število samcev. Naslednji korak bo podatek, da je samo ena izmed teh samic povsem razvita in da lahko nese jajca ter da je to matica ali kraljica, medtem ko so vse druge samice spolno nerazvite, so pa sposobne zbirati cvetni prah in nektar ter graditi satje. To so delavke. Učenec bo pri enem izmed naslednjih korakov izvedel, da se imenujejo čebelji samci troti in da je njihova edina vloga (funkcija) oploditev matice.

Tako učenec korak za korakom izve čedalje več o tem čudežnem živem bitju, o njegovem razmnoževanju in njegovih - za človeka dragocenih - pridelkih: medu, vosku, propolisu, zdravilnem čebeljem strupu, o koristnosti čebel v kmetijstvu. In morda bo kdo izmed učencev nekega dne o čebelah zbral toliko znanja, da bo želel in znal sam gojiti čebele, torej postati čebelar praktik.

Kdo določa učne korake? V šoli to počne učitelj ali učiteljica. V športu je to naloga trenerja, na kakšnem tečaju je to inštruktor. Ko pa nekdo uči samega sebe (je torej avtodidakt), ko se uči docela samostojno, si mora sam tudi določati učne korake. Povedano drugače: določiti je treba, ali bo učenec napredoval s kratkimi in počasnimi koraki ("lahak sprehod") ali s hitro hojo ("forsiran pohod") ali nemara celo s tekom, ko je možno, pa tudi s skoki.

Čim krajši so koraki pri napredovanju, zanesljiveje bo učenje tudi uspešno. Za ponazoritev takega učenja z kratkimi koraki navajamo naslednji primer.

Otroci v šolah usvajajo znanje, spretnosti in navade. Kaj pa je znanje, kaj so spretnosti in kaj navade? Na ta vprašanja bi odgovorili s primerom, ki je pomemben za vsakdanje življenje, z umivanjem zob.

Kaj se mora otrok naučiti in vedeti v zvezi z umivanjem zob?

¹ Povzetek predavanja, ki ga je imel avtor marca 1995 na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Prvi korak: Da po uživanju hrane na zobeh ostane nekaj hrane in da se na teh ostankih razvijajo bakterije, ki lahko poškodujejo zobe, saj uničujejo zobno sklenino.

Drugi korak: Kako je mogoče to preprečiti? Tako, da te ostanke hrane po jedi odstranimo z zob, da zobe očistimo.

Tretji korak: S čim si umijemo zobe? Z zobno krtačko.

Četrti korak: Ali zgolj s krtačko? Ne, uporabimo tudi kremo za zobe, ki jo iztisnemo na krtačko.

To je tisto osnovno znanje o umivanju zob, ki ga mora usvojiti že majhen otrok. S tem pa še ni rečeno, da si bo zobe vsak dan tudi umival. Da bi si jih, mora usvojiti še spretnost umivanja zob. Tudi to spretnost si otrok usvoji s koraki.

Prvi korak: Zobno krtačko namoči s tekočo vodo iz pipe ali z vodo v kozarcu

Drugi korak: Iz tube iztisne na krtačko ustrezno količino kreme za zobe.

Tretji korak: Zobno krtačko potisne v usta in z njo drgne zobe v smeri gor-dol in levo-desno.

Četrti korak: Na koncu usta in krtačko izpere s čisto vodo.

Ko se otrok nauči oziroma usvoji to spretnost, si bo zobe umil lahko pa tudi ne. In zakaj ne? Ker si še ni pridobil navade umivanja zob. Torej mora usvojiti tudi to navado. Za učenje oziroma pridobivanje navade pa niso potrebni nobeni novi koraki, marveč le vztrajno vsakodnevno prakticiranje naučene spretnosti. Sprva morajo biti dosledni starši in otroka vsak dan prisiliti, da si bo umil zobe; potem se bo otrok k temu prisiljeval sam, naposled pa bo umivanje zob že njegova potreba.

S tem preprostim primerom smo prikazali pot od usvajanja znanja do pridobivanja spretnosti in oblikovanja navad. Do znanja in spretnosti se je otrok dokopal s krajšimi ali daljšimi koraki, navado pa si je razvil z večkratnim prakticiranjem spretnosti.

Podobno je seveda z učenjem branja in pisanja, matematičnih operacij, tujega jezika in večine drugih šolskih predmetov oziroma vsebin. Povsod velja prvo pravilo uspešnega učenja: korak za korakom, korak za korakom...

Načelo vzdrževanja povezave med učnimi vsebinami

Drugo načelo oziroma pravilo, ki ga je treba spoštovati pri učenju, je mogoče izraziti z nasvetom: "Ohranjaj zvezo!"

To načelo lahko pojasnimo s primerom vojaške enote, ki se sredi vojne ponoči giblje po neznanem zemljišču. Da se ne bi izgubila, morajo vojaki med seboj ohranjati zvezo. Na to jih v začetku opozarja njihov poveljnik, pozneje se na to dolžnost "ohranjaj zvezo" opominjajo vojaki med seboj. Če bodo to pravilo ohranjanja zveze spoštovali, bodo dosegli cilj in morebiti izpolnili svojo nalogo.

Ohranjanje ustreznih zvez ni le potreba vojakov v vojni, marveč tudi zapoved v vsakdanjem življenju. Vsi vemo, kaj so družinske vezi, prijateljski stiki, družbene vezi, kulturne, gospodarske in politične vezi. Vse naše življenje prepletajo razne vezi.

Povezano je tudi človekovo znanje. Pri pridobivanju znanja, torej pri učenju, je treba usvojiti tudi te zveze oziroma povezave. Če dejstva usvajamo nepovezano, si bomo pridobili razdrobljeno, nesistematizirano, enostransko, zmedeno znanje, ki ne bo primerno za praktično uporabo. Poleg tega je takšno učenje naporno in težko, naučeno pa učenec hitro pozabi. Tako pridobljeno znanje ni trajno, marveč le začasno in prehodno.

Drugi primer takega učenja navajamo iz šolske prakse.

Učitelj zgodovine se je odločil da bo začel svojo razlago te znanosti z dogodkom, ki mu pripisuje največji pomen, vsaj v novejši zgodovini. Njegova razlaga je potekala tako:

"Leta 1789 je svet doživel najpomembnejši zgodovinski dogodek - izbruhnila je velika francoska revolucija. Strmoglavili so kralja, aristokracijo in plemstvo ter vzpostavili ljudsko oblast. Tako se je začelo moderno obdobje, v katerem živimo še danes."

Učenci poslušajo te stavke z odprtimi usti, torej izredno pozorno.

Kaj pa se dogaja v njihovih glavah? Najprej gre za podatek, za leto 1789. Kaj ta letnica pomeni učencem, ki o njej niso nikoli razmišljali? Ta podatek se lahko naučijo na pamet in ga povedo kadarkoli ne da bi razumeli, kaj so dejali.

Zakaj? Z računanjem hitro ugotovimo, da je bila francoska revolucija pred več kot dvesto leti. Toda otrok si lahko predstavlja samo to, kar se je zgodilo lani ali pred največ petimi, šestimi leti. Nemara bo razumel tudi to, koliko časa je preteklo od otroštva njegovih staršev, torej kakih 30 let. Tako začne otrok razmišljati "v generacijah". Svojo otroško generacijo poveže z generacijo svojih staršev. V njegovi glavi se vzpostavi vez med generacijama.

V enem stoletju se zamenjajo (živijo) okoli tri generacije. Pred sto leti so torej živeli pradedki in prababice sedanjih otrok. Pred 200 leti pa so živeli pradedi in prababice teh naših pradedov in prababic! S takim pojasnilom lahko učencem približamo čas velike francoske revolucije. Mogoče lahko...

Pomagamo si lahko tudi s primerom iz narave. Vemo, da se drevesa odlikujejo z dolgim življenjem, zato ni težko najti debelih in visokih dreves, starih 200, 300 ali več let. Zakaj ne bi otrok odvedli k takemu drevesu in jim pojasnili:

"Poglejte, takrat ko je bilo to drevo še majhno drevesce, je v Franciji izbruhnila tista revolucija, ki je vse spremenila!"

S tem bi vzpostavili vez med otroškovimi lastnimi izkušnjami in zgodovinskim dogodkom v smislu načela ohranjaj zvezo.

V navedenem seznanjanju učencev z veliko francosko revolucijo so le-ti tudi izraz "revolucija" sprejeli brez povezave, saj ničesar ne vedo o tem zapletenem družbenem pojavu? Ali lahko razumejo, da je bila to nasilna zamenjava oblasti in lastništva, torej gospodarskih in družbenih odnosov? V najboljšem primeru vedo, da je revolucija nekakšna notranja vojna (vojna v državi, ne vojna med državama oziroma državami), v kateri ubijajo, požigajo, rušijo in uničujejo. Otroci si revolucijo predstavljajo enostransko, nepopolno in najpogosteje napačno. Skratka: brez povezave!

Omenjeni učitelj zgodovine bi ravnal boljše, če bi učencem razlagal takole: "V davnih časih so vsi ljudje živeli od dela kmetov in obrtnikov. Za družbo so bili koristni tudi

trgovci in lastniki majhnih delavnic iz katerih so se pozneje razvile tovarne. Potrebni so bili tudi finančniki in bančniki, torej ljudje, ki so se ukvarjali z denarnimi zadevami. Ta del prebivalstva, imenovan tudi delovno ljudstvo, je moral vzdrževati vse tiste člane družbe, ki niso ničesar proizvajali in pridelovali. Teh, ki so samo jemali, je bilo veliko, celo preveč: k njim so sodili uradniki, žandarji in policisti, duhovščina in vojska. Največ so si prilaščali plemiči: baroni in grofje, knezi in vojvode. Na vrhu te lestvice so bili škofje in kardinali, ministri in generali. Nad vsemi je bil kralj z velikanskim kraljevskim dvorom. Vsi ti so sestavljali vladajoči del francoske družbe.

Tiste, ki so nasprotovali takšni družbeni ureditvi, ki so se postavljali po robu izkoriščevalcem delovnih ljudi, so zajeli, pretepali in zapirali v temnice. Največja temnica je stala sredi Pariza in se je imenovala Bastilja, kar je pomenilo zapor - trdnjavo.

Pred nekaj več kot dvesto leti, torej v času, ko so živeli pradedi vaših pradedov in ko so bila današnja najdebelejša in najvišja drevesa še majhna drevesca, se je v Franciji nedelovni izkoriščevalski del prebivalstva tako razmnožil in od delovnih ljudi (kmetov, obrtnikov, trgovcev in bančnikov) zahteval tolikšne dajatve, da tega bremena niso več mogli prenašati. Uprli so se, organizirali svojo vojsko in planili po plemstvu in kraljevi vojski. V Parizu so z jurišem zavzeli Bastiljo in jo razdejali do temeljev. Z oblasti so odstavili kralja, plemstvo ali aristokracijo. Nova oblast je bila ljudska oblast. Ta družbeni preobrat se imenuje velika francoska revolucija."

Če bi bil učitelj zgodovine razlagal tako, bi sicer porabil več besed, vendar pa bi zato omenjal to, kar otroci vedo že od prej in razumejo. Tako bi otroci lahko nove podatke povezali z že pridobljenim znanjem. Učenci bi pri učenju začutili to povezavo. Torej bi se udeleženo tisto pravilo "Ohranjaj zvezo!"

Zakaj so te zveze oziroma povezave pri učenju tako potrebne? To lahko pojasnimo na preprostem primeru.

Stopili ste iz hiše in začutili, da vas zebe. Presenečeni ste, saj so bili prejšnji dnevi izredno topli. Potem pa vas nagovori prijatelj: Zakaj se čudiš? Ozri se na planine!

Ozrete se na planine: pobeljene so, prekrila jih je snežna odeja. Postane vam jasno. Seveda, snežilo je, zajel nas je hladan val, zato me zebe.

Kaj se je pravzaprav zgodilo? Najprej ste imeli podatek, da vas zebe. Podatka niste mogli z ničimer povezati, zato ga niste razumeli. Ko pa ste potem pogledali proti planini in opazili, da jo je prekril sneg, ste dobili drug podatek - da je namreč vaše območje zajel zimski val. Ko ste ta podatka - svoj občutek hladnosti in sneg na planini - povezali, vam je bilo vse jasno, torej ste razumeli, zakaj vas zebe.

Vzpostavljanje povezav med podatki, ki jih usvajamo pri učenju, nam omogoča, da te podatke razumemo. To je torej učenje z razumevanjem oziroma smotrno učenje. Takšno učenje je veliko lažje kot učenje z usvajanjem podatkov, ki za učenca nimajo smisla. Nesmiselne (lahko bi rekli tudi nepovezane, "brezzvezne") podatke se naučimo z večkratnim ponavljanjem. Toda čeprav smo se jih mukoma naučili, jih bomo kmalu pozabili. Poglejmo si enostaven primer, ki to potrjuje:

Dobili ste nalogo, da se na pamet naučite naslednjo vrsto števil:

1 4 9 1 6 2 5 3 6 4 9

Gre za enajst števil, ki za vas nimajo nikakršnega smisla. Toda z neskončnim ponavljanjem se jih boste naučili na pamet, jih nekaj časa ohranili v spominu, nato jih boste pozabili.

Če pa vam kdo razkrije, da imajo te številke določen pomen, se jih boste zelo hitro naučili, tako rekoč v hipu, in se jih spominjali do svoje starosti, nemara celo do smrti. Gre za to, da so navedene številke kvadrati števil od 1 do 7:

$$1^2 = 1, 2^2 = 4, 3^2 = 9, 4^2 = 16, 5^2 = 25, 6^2 = 36, 7^2 = 49$$

Ste razumeli? Vzpostavili zvezo? Ohranjaj zvezo! Torej ne učite se brez razumevanja, brez zvezo, brez povezav med podatki. Zmeraj si prizadevajte najti in ohraniti zvezo.

Juha s klinom

Le kaj bi bilo to: juha s klinom? Odgovor nam bo dala naslednja zgodba: Neki vojak je hodil, hodil in postal lačen. Na srečo je naletel na kolibo. V njej je stanovala starka. Vprašal jo je, ali mu lahko da kaj za pod zob: Če imaš kaj, mi daj! Če mi ne boš nič dala, bom od lakote umrl.

Toda starka je bila skopuška. Odgovorila mu je, da nima ničesar zato naj se pobere.

Toda vojak se ne vda in ji reče: "Dobro, babica, odšel bom. Da pa bi lahko hodil, moram prej kaj zaužiti. Če nimaš nič, potem si bom moral sam kaj skuhati. Daj mi, prosim, lonec."

Starka postaja radovedna in ga vpraša: "Kaj pa boš skuhal, če ti posodim lonec?"

"Skuhal bom juho s klinom," ji odgovori.

Starkina radovednost narašča, zato da vojaku lonec, saj hoče videti, kaj bo. Vojak nalije v lonec vodo, da vanjo železni klin in postavi posodo na ogenj.

Ko voda zavre, reče vojak: "To bo dobra juha. Še boljša pa bi bila, če bi dodal še malce korenja. Babica, ali imaš korenje?"

Starka je še zmeraj radovedna in mu odgovori: "Seveda ga imam. Tu imaš korenje in ga daj v lonec."

Vojak doda korenje in potem poskusi to nenavadno juho ter pravi: "Juha bi bila še boljša, če bi vanjo dala še malce čebule, ščepec soli in krompirček ali dva."

Radovedna starka mu vse prinese, vojak pa doda k juhi. Potem jo spet poskusi in pravi: "Prav zares je dobra, toda če bi ji dodala še jajce, bi bila odlična."

Starka zagodrnja: "Če sem ti dala že vse drugo, ti dam še jajce. Naj bo juha odlična!"

Vojak tako juhi doda še jajce. Nato sname lonec z ognja in ga postavi na mizo. Zatem vzame ven klin in ga spravi v torbo: "Moram ga hraniti, zakaj pogosto si moram skuhati juho s klinom."

Potem povabi starko, naj z njim je. Starka soglaša, da je juha odlična, in sklene, da si jo bo tudi sama kdaj skuhal.

Kaj ima ta zgodba opraviti z učenjem? Opraviti ima takrat, ko se učimo kako gradivo za katerega mislimo, da je za nas pomembno, pri tem pa se naučimo kaj drugega, kar je

za nas pomembnejše in koristnejše. Gradivo, ki smo se ga učili in ga tudi pozabili, je klin v opisani juhi. Tisto pa, kar smo se naučili nehote, tako mimogrede, je juha, ki nas bo okrepila. Poglejmo si še en primer.

Učimo se zgodovino starega Egipta, ki je bil ena izmed zibelk človeške civilizacije. Pri tem se seznanimo z najpomembnejšimi egiptovskimi kralji-faraoni: Ramzesom II. (bil je velikanske rasti), Tutankamonom (čigar mladeniška lepota nas očara) in še nekaterimi. Vsi so vodili dolgotrajne in krvave vojne, zidali velikanske sfinge in piramide ter gradili veličastna svetišča. Seznanimo se tudi s kraljem-faraonom Amenhotepom IV. (Amenofisom IV.) in njegovo lepo ženo Nefretete. Vendar se ta faraon ni izkazal s kako svojo piramido ali svetiščem, marveč z uvedbo nove, enobožne (monoteistične) vere. V skladu s to religijo so smeli častiti oziroma verovati samo v monoteističnega boga sonca, ki se je v egiptovščini imenoval Aton. V slavo sonca Atona se je faraon preimenoval v Ehnatona (Ehn-Atona), torej sina Sonca. Faraon Ehnaton je tudi avtor Himne sončnemu božanstvu (prevod po esperantski različici):

*Ko posiješ na robu neba, živo Sonce, gospodar vsega,
si lepota in slava, moč in sijaj,
neznanska je tvoja ljubezen in tvoja svetloba
odseva iz oči vseh bitij in prežene noč.
O, Sonce, čudovit je tvoj dan, ptice pripravljaj do petja,
obe naši deželi ljubiš in obdarjuješ,
prekrasni naš kralj! Samo sebe si ustvarilo
in vse drugo obstaja po tvoji zaslugi in je delo tvojih rok:
ljudje, živina, zveri in visoko drevje.
Kajti vsi ti živijo samo od tvoje svetlobe, toplote,
ti si vsem oče in dobra mati, ki visoko na nebu
vse vroče ljubi, vsem omogoča, da se plodijo,
da se namesto starih mladi rodijo in rastejo.
In bujno veselje budiš v srcih vseh ljudi,
ker si pred vsemi - in to nam daje upanje.
Ko zaideš na zahodnem robu neba,
prekrije zemljo noč in vsa bitja obstanejo,
ležejo in zaspijo, kakor da je prišla smrt.
Potem pa jih zjutraj spet razveseli tvoj prihod,
vstanejo in se odpravijo pred tvojo sijajno podobo.
Zahvaljujejo se ti za tvoj veličasten dar.
Če te namreč ne bi bilo,
če ne bi bilo tvoje čudežne moči,
bi jih pokončale smrtne temne noči.
Jaz pa, tvoj zvesti sin, o mogočno Sonce,
kot faraon zapovedujem vsem svojim ljudem,
da se ti klanjajo in spoštujejo tvoj zakon.
Meni, tvojemu sinu, ki te ljubi in slavi
in ki mu tvoja moč srce hrabri,
ti si večni Aton, jaz pa le tvoja drobtinica.
Tvoj dvor je na neskončnem nebu
in od tam svetiš, greješ in zemljo plodiš,
vsako bitje na njej skozi življenje vodiš.
Samo ti na svetu si samo sebi dovolj,
zato pa milijoni drugih živijo po tvoji zaslugi.
Živim daješ življenje,
zjutraj jih budiš in jim odpiraš oči,
poskrbiš za to, da vsakdo na svoje noge skoči*

*in da vsaka ptica zaprhuta iz svojega gnezda -
ko ti, mogočni Aton, siješ kot najsvetlejša zvezda.
O, mogočni, večni Aton, sonce najdražje,
tebi velja pozdrav in slava, nam pa tisto usojeno...*

Potem ko so učenci slišali Himno Soncu, so se jim zastavljala številna vprašanja. Med njimi in učiteljem je stekel pogovor. Pri tem je možnih nekaj variant. Ena je denimo verska: kaj pomeni verovati v več bogov (politeizem) ali v enega boga (monoteizem) ali sploh ne verovati v bogove (ateizem), torej biti brezbožen. Zakaj se ljudje odločajo bodisi za eno, za drugo oziroma tretje? Druga linija pogovora je lahko kozmološka - kaj je Sonce kot nebesno telo, v kakšnem razmerju je do njega naš planet Zemlja, kako dobiva Zemlja energijo od Sonca, kakšna je narava Sončnega sevanja?

V Himni pisec navaja, da so vsa zemeljska bitja dobila življenje od Sonca. Kako Sonce daje oziroma ustvarja življenje? Kako vpliva na razvoj tega življenja? To so že biološka vprašanja, segajoča do ekologije.

Himna sončnemu božanstvu nas spodbuja tudi k filozofskemu razglabljanju o tem, ali je življenje na Zemlji načrten ali zgolj naključen pojav. Kaj pomeni življenje posameznega živega bitja, denimo človeka, kaj pa življenje vrste, npr. človeškega rodu?

S tem se ura, posvečena zgodovini starega Egipta, spremeni v pogovor o najbolj aktualnih in sodobnih temah. Pri tem bomo verjetno celo pozabili na faraona Ehnatona in njegovo lepotico Nefretete. Ta vladar je bil v bistvu samo klin v tej juhi. Kar mlade zanima in kar potrebujejo, so omenjena aktualna vprašanja. Faraon je igral le vlogo vabe, ki je otroke pritegnila k učenju. Ko pa je ta cilj dosežen, ga lahko mirno pozabimo.

Osvajanje vsebin, ki niso zadane kot naloga ali ki se jih otroci naučijo nehote in nekako mimogrede, imenujemo kolateralno učenje. Takšno učenje je vsakdanji pojav. Če prijatelju pišemo pismo, zadostimo neki družbeni zahtevi. To je zadani in osnovni cilj našega pisanja. Hkrati pa z njim dosežemo še nekaj, kar sploh ni bila naloga, ki naj bi jo izpolnili: izboljšujemo, četudi minimalno, svojo pismenost, vsaj malce razvijamo svoj slog izražanja, vsaj skromno urejamo svoje mišljenje o tem prijatelju in podobno. Pozneje se utegne pokazati, da je nekaj izmed tega nenačrtnega in učenja pomembnejše od tiste osnovne in zadane dejavnosti.

Učenje po načelu "klin v juhi" je v bistvu kolateralno učenje. Ko otrokom pojasnimo učni proces, ne bomo uporabili strokovnega izraza "kolateralno učenje", marveč je bolje omeniti šaljiv termin "učenje na način klina v juhi". Humor ni nikoli in nikjer odveč, še zlasti pa ne pri učenju.

Sklep

Učenci morajo spoštovati določena načela oziroma principe, če naj bi se učili uspešno. V tem prispevku smo prikazali tri najpomembnejša načela: učenje korak za korakom, smotrno učenje po načelu "Ohranaj zvezo!" in učenje vsebin, ki niso zadane, po načelu "klin v juhi".

Je to vse, kar je treba vedeti o učenju? Seveda ni. Tako tu nismo rekli nič o napornem učenju, ko se nam zdi, da nikakor ne napredujemo, potem pa imamo nenaden preblisk,

nekaj se nam "posveti" in stvar razumemo. Prišlo je do tako imenovane iluminacije oziroma razsvetlitve (razumevanja). To pa je velik skok, po katerem poteka učenje hitro in zlahka.

Tu tudi nismo nič povedali o učenju vsebin, ki same po sebi nimajo smisla in ki se nam zato zdijo "brezzvezne". Toda mar tem vsebinam ne bi mogli dati umetnega smisla, tako da ne bi bile več "brezzvezne"? Umetno osmišljanje takšnih vsebin se imenuje mnemotehnika oziroma tehnika zapomnjevanja (spominskega urjenja). Tudi z njo je treba učence seznaniti in jih poučiti kako jo lahko uporabljajo.

Zaradi česar se pogosto pritožujejo mnogi starši, kaj jezi številne učitelje in kaj žalosti tudi učence same: to je slaba motiviranost mladih za učenje. Ni jim do učenja, "nimajo volje", ne zanima jih, dolgočasijo se. popularno je pojasnilo, da so mladi leni in nezainteresirani. To seveda ni nobeno pojasnilo, je pa obsodba. Učitelji, še zlasti pa pedagogi in psihologi, bi morali iskati prave razloge tega pojava in jih odpravljati. To je njihova poklicna obveznost.

Učenje zmeraj spremljajo težave in dileme. Nekaterih se otresemo šele, ko se z njimi spoprimemo, tako "spotoma". Vendar bi bilo bolje, če bi jih predvideli in sistematično odpravljali. Eden izmed takšnih načrtnih posegov je informiranje in poučevanje učencev o tem, kako se je treba učiti.

Prevedel: Leo Petrovič Breclj

Dr. France Žagar

Razčlenjevanje besed na glasove oziroma črke pri šolskih novincih

UDK 372.41/.45

DESKRIPTORI: opismenjevanje, analitično-sintetična metoda, kompleksni učni postopek

POVZETEK - Avtor obravnava problematiko začetnega opismenjevanja. Analizira nekatere vaje, s katerimi se učenci prvega razreda naučijo slišno in vidno razčlenjevati besede, zapisovati prve besede in povedi ter razumevati preprosta besedila. Ugotavlja, da vsi naši delovni zvezki temeljijo na analitično-sintetični metodi začetnega opismenjevanja in na kompleksnem učnem postopku, kljub temu pa so opazni tudi drugi pristopi.

UDC 372.41/.45

DESCRIPTORS: learning to write, analytic and synthetic method, complex learning process

ABSTRACT - The article discusses the problems of learning to write. The author analyses certain exercises which help pupils in the first grade of primary school to audially and visually analyse words, write their first words and sentences, as well as understand simple texts. The author believes that all our workbooks are based on the analytic and synthetic method of beginning writing and involve a complex learning process. Other approaches can also be noticed.

Otroci doživljajo svet precej celostno (globalno). Dele opazijo samo, če so izpostavljeni, živo obarvani, če ropotajo, migljajo ipd. Novejše psihološke raziskave kažejo, da se otroške razčlenjevalne sposobnosti začenjajo razvijati od četrtega leta dalje. To je tudi čas, ko jih začenjajo zanimati tiskana ali pisana besedila.

Preden začnemo otroke učiti pisati in brati, moramo do določene stopnje razviti njihove razčlenjevalne sposobnosti, tako tudi sposobnost razlikovanja posameznih črk v tiskani ali pisani besedi. Pri razvijanju razčlenjevalnih sposobnosti in spretnosti moramo otrokom izdatno pomagati. V zadnjem času je na razpolago veliko delovnih zvezkov, v katerih so vaje za razčlenjevanje besed v glasove oziroma črke (analizo) in za združevanje teh prvih v besede (sintezo). V nadaljnjem razpravljanju si bomo te vaje podrobneje ogledali.

Učitelj v začetku opismenjevanja usmerja otrokovo pozornost na prvi glas v besedi. To lahko dela, še preden zna otrok zapisati kakšno črko. Učenci med seboj povezujejo sličice, ki predstavljajo besede z enakimi začetnimi glasovi:

muca - miš, okno - oreh, sonce - srce, balon - banana.

Da se učenec navadi zanesljivo razlikovati glasove, povezuje tudi sličice, ki predstavljajo besede, ki se razlikujejo samo po enem glasu:

krava - trava, nos - kos, rak - mak, riba - šiba.

Postopoma začenjajo učenci iskati besede na določene glasove oziroma črke. Na primer:

ananas - antena - avto - avtobus:

opica - očala - okno - oko.

Sličice, ki predstavljajo določene stvari, povezujejo s črko A oziroma O. Vmes so narisani motilci, npr. sličice muce, telefona, vrča, ki morajo pri pravilnem reševanju vaje ostati nepovezani z eno ali drugo črko. Tako kot ta vaja tudi nadaljnje potekajo večinoma primerjalno, kot hkratno spoznavanje po dveh glasov in črk.

Zapomnitev podobe črke je pri otroku nezanesljiva. Učiteljica si prizadeva ustvariti ustaljene miselne povezave med določenimi sličicami in črkami, npr. med balonom in B, copatom in C, muco in M, ribo in R, uro in U itd. Tako postopoma nastaja slikovno-črkovna stavница, ki je otroku v oporo, kadar išče določeno črko.

Otroški zapisi v prvih mesecih pouka v prvem razredu obsegajo naslavljanje sličic, bodisi sličic v delovnem zvezku ali sličic, ki jih narišejo otroci sami. Tisti, ki poznajo veliko črk, lahko zapišejo k sličici besedo z vsemi črkami; tisti, ki pozna samo malo črk, pa zaznamuje sličico samo z začetno črko besede.

Po eni strani učencem širimo zaklad črk, ki jih znajo prebrati in napisati, po drugi pa jim pomagamo, da čedalje bolj prodirajo v sestavo besede.

Besede razstavljamo v določene glasove: ura - u-r-a. Pri tem glasove izgovarjamo potegnjeno in hkrati štejemo, koliko jih je:
klop (_ _ _), stoli (_ _ _ _), koš (_ _ _), omara (_ _ _ _ _).

Tudi razstavljanje besed na zloge in razlikovanje soglasnikov in samoglasnikov v njih pomaga k dojetanju zgradbe besede:
hiša (- o - o), muca (- o - o), drevo (- - o - o).

Raziskujemo lahko, ali je določen glas na začetku, na sredi ali na koncu besede:
muca (_ x _ _ _), omara (_ x _ _ _), dim (_ _ x).

Povezujemo sličice, ki predstavljajo besede z enakimi končnimi glasovi:
miza - riba, zvon - telefon, gozd - želod.

Zabavna, vendar precej težka je vaja, pri kateri povezujemo enako se glaseče konce in začetke besed:

šotor - riba - ananas - svinčnik - klop - pismo - oblak.

Ko učenci poznajo že precej črk, se lahko čedalje bolj urijo v pisanju in branju. Razmetane črke urejajo v besede in jih zapisujejo pod sličice:

ONBEB → BOBEN, AKHRIONMA → HARMONIKA, TARIKA → KITARA

Na podoben način urejajo tudi razmetane zloge:

ŽO KA PA GA LA ŠO → ŽOGA, KAPA, ŠOLA.

Besede preurejajo v nove besede:

SOK → KOS, OČKA → KOČA, SKALE → LESKA.

Odkrivajo besede v besedah:

Kaj se skriva v imenu LENKA? EN, ENA, NA, NE LEN, LAK, LAN, KAL.

Te vaje se zdijo igrčkanje, vendar jih v šoli ne delamo samo za zabavo. Nekateri učenci besede po značilnih črkah ali sobesedilu samo ugibajo, pravega branja pa ne

zmorejo. S temi vajami jih pripravimo do tega, da v besedah vidijo tudi črke, iz katerih so sestavljene, in da si te črke vtisnejo v spomin.

Ko vadimo zapisovanje, v začetku učenci vpisujejo črke v luknjaste besede:

ŽEM _ A, K _ UČ, ŠKAT _ A, METU _ , METU _ I,

ČEŠ _ A, K _ IGA, SLO _ , KO _ , KO _ I.

Te vaje so primerne tako za učenje črk kot tudi pravopisa. Kot vidimo zgoraj, je dobro, da pravopisno dvomljivo črko spravimo pred samoglasnik (metulj - metulji, konj - konji), da doženemo pravilen zapis.

S pomočjo slikovno-črkovne stavnice lahko učenec piše, kar si zaželi, tudi samostojno. Besedo mora razstaviti na zaporedje glasov, nato pa v stavnici poišče, kako glas ustreza določeni sličici in črki. Denimo, da hoče napisati BIBA. Sliši, da b na začetku besede zveni kot b v besedi balon, potem zraven sličice balona poišče črko B in jo prepiše; drugi glas i zveni kot i v besedi igla, zraven sličice igle najde črko I. Tako išče črko za črko, dokler ne napiše cele besede. S takim razčlenjevanjem besed na glasove in zlaganjem črk v besede si otrok pridobi veliko pisalnih izkušenj.

Kdor spremlja začetno opismenjevanje, opaža, da bralec začetnik bere z mučnim črkovanjem. Celo besed, ki jih je sam napisal, ne želi prebrati. Ne silimo ga k temu, dokler sam tega ne želi. Preberimo mu sami njegove zapise, da bo s tem dobil potrditev, da nekaj že zmore.

Razmeroma radi pa začetniški bralci berejo slikopise, tj. kombinacije besed in sličic:

(Slika deklice Mete) IMA (slika torbe).

V (slika torbe) IMA (slika šolskih potrebščin).

(Slika torbe) JE RDEČA.

Na (slika torbe) JE IME.

Tovrstna besedila učence razveseljujejo, berejo jih brez zamudnih zastojev, obenem pa se navajajo na hitro prepoznavanje najbolj pogosto rabljenih besed.

Zabavne in hkrati lahko berljive so tudi zgodbe z veliko pogostnostjo določene črke:

POSLUŠAJ, PEPČEK! TI NE PAPAŠ, AMPAK JEŠ. TI NE PUPAŠ, AMPAK PIJEŠ.

TO NI PIPIKA, AMPAK PUTKA. IN TA GOSPOD NI PAPAČI, AMPAK OČE.

Pri učencu prvega razreda dostikrat ni jasno, ali je prebrano besedilo razumel ali ne. Zato je veliko bralnih vaj zasnovanih tako, da mora učenec pri njih dokazovati, kako je besedilo razumel. Izbira odgovore, ki ustrezajo vprašanjem. Prebrane povedi povezuje s sličicami, h katerim spadajo. Izjave različnih oseb izrezuje in jih lepi v stripe. Rešuje preproste križanke. Opravlja različna opravila, ki jih zahtevajo pisna povelja.

Posebno izvrstna kontrola razumevanja je delo, ki ga učenec opravi, ko prebere tiskano navodilo. Na primer:

CEPETAVI PAVLIHA ŽELI, DA GA LEPO POBARVAŠ.

KAPO MU NAREDI RDEČO.

ČOPKA NA KAPI MU NAREDI RUMENA.

OČI MU NAREDI RJAVE.

NOS MU NAREDI RDEČ.

JOPIČ MU NAREDI ZELEN.

HLAČE MU NAREDI RUMENE.

ČEVLJE MU NAREDI MODRE.

Iz pobarvane slike lahko učitelj takoj spozna, kako je učenec razumel in upošteval navodila.

Pregledali smo vaje, s katerimi se učenci v prvem razredu naučijo slišno in vidno razčlenjevati besede, zapisovati prve besede oziroma povedi in razumevati preprosta besedila. Vsi naši delovni zvezki temeljijo na analitično-sintetični metodi začetnega opismenjevanja in hkratnem obravnavanju po več črk (kompleksnem učnem postopku). Opazne pa so v njih nekatere različne strategije začetnega opismenjevanja.

Kot pove že naslov "Učimo se pisati in brati", temelji ta delovni zvezek na stališču, da se je branja najlažje naučiti preko pisanja. Učenci z velikimi tiskanimi črkami pišejo najrazličnejša besedila, tudi veliko samostojnih zapisov. Pozneje se naučijo tudi malih tiskanih, malih pisanih in velikih pisanih črk. Ko si naberejo dovolj pisnih izkušenj, se jim razvije zanimanje za branje in zmožnost branja z razumevanjem. Faza mučnega črkovanja je pri tej učni strategiji zelo pogosta.

Koroški delovni zvezek "Slišim - vidim - pišem" temelji bolj na branju kot pisanju. Njegova glavna značilnost je, da se učenci hkrati učijo velike in male tiskane črke. To jim odpira možnost, da čim prej berejo in se s tem izpopolnjujejo. Male črke z njihovo razgibano zunanjo podobo namreč dopuščajo dobre možnosti za hitro razpoznavanje besed.

V delovnem zvezku "Igrajmo se s črkami" je veliko raznovrstnih vaj, ki omogočajo individualizacijo pouka. Hiperkinetičnim učencem so namenjene vaje, pri katerih je treba črke barvati, da je njihova pozornost čim dlje usmerjena na obliko črk, da ne delajo toliko napak, kot bi jih sicer. Učenci, ki poznajo že vse črke, pa lahko zapisujejo besede v okenca ali dopolnjujejo "luknjaste" povedi, kot to ustreza njihovi delaželnosti.

Pouk v prvem razredu je zasnovan tako, da ni ne priganjanja učencev z manj znanja in ne upočasnjevanja učencev z več znanja. Noben učenec naj ne bi imel občutka, da je neuspešen. Vsi naši delovni zvezki omogočajo, da se povečujejo pisne aktivnosti, zmanjšuje pa siljenje k mučnemu zbiranju črk v besede, do katerega dostikrat prihaja ob pretirani uporabi prvega berila.

Kljub prijetnemu vzdušju v prvem razredu in domiselnim učnim postopkom je opismenjevanje naporen učni proces, tako za učenca kot za učiteljico. Znanje učencev se ne more poenotiti, vsak napreduje s svojim tempom. Preskusi opismenjenosti v več slovenskih šolah so pokazali, da ima ob koncu prvega razreda še približno četrtina učencev težave s pisanjem. Za otroke je opismenjevanje zelo dramatično dogajanje, ki lahko trajno vpliva na njihovo samopodobo. Od učiteljice elementarke zahteva veliko

potrpežljivosti, empatije, zlasti pa trdnega zaupanja v velike razvojne možnosti vsakega otroka.

LITERATURA

1. Grginič, M.: Igrajmo se s črkami, Izolit, Ljubljana 1994.
2. Jalovec, V.: Učimo se pisati in brati, Po metodični zasnovi mag. Danice Golli, Mladinska knjiga, Ljubljana 1994.
3. Kovač, P.: Zgodbe od a do ž, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1993.
4. Schellander, A., Žele, I.: Slišim - vidim - pišem, Po metodi Schmölzer, Mohorjeva družba, Celovec 1990.
5. Sodobne oblike opismenjevanja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1990.

Oblike in metode poučevanja zgodovinskih vsebin v okviru predmeta spoznavanja družbe v 3., 4. in 5. razredu

UDK 372.48

DESKRIPTORJI: kronološki način poučevanja, zgodovinske slike, kultura bivanja, načelo multimodalnosti

POVZETEK - Na razredni stopnji je za poučevanje najstarejših zgodovinskih obdobj primernejši od kronološkega ali faktografskega način, kjer otroci spoznavajo določeno obdobje kot zgodovinsko sliko. Učitelj spodbuja učence, da se sami dokopljajo do njihovi razvojni stopnji primernih spoznanj. Pri učenju eksperimentira z materiali in predmeti (reprodukcijami), ki predstavljajo določeno zgodovinsko obdobje. Učenci preteklost lažje dojemajo ob ogledu domačega muzeja in podoživljanju zgodovine domačega kraja.

Na razredni stopnji se otroci seznanijo z domačo pokrajino in njeno preteklostjo pri predmetu spoznavanje narave in družbe, oziroma spoznavanje družbe v četrtem in petem razredu. Izhodišče dela naj bo raziskovanje značilnosti domačega kraja. Z izkustvenim učenjem, neposrednim opazovanjem in terenskim delom otrok spoznava svoj življenjski prostor in njegovo preteklost. Zaradi otrokovih razvojnih zmožnosti, zlasti zmožnosti dojemanja časa, kronološki način obravnave najstarejših obdobj ni primeren. Primernejši je način poučevanja, pri katerem otroci spoznajo določeno zgodovinsko obdobje kot zgodovinsko sliko. Z različnimi sodobnimi pristopi, metodami in oblikami dela spoznavajo temeljne značilnosti obdobja, se vanj vživijo in ga opredelijo na časovnem traku. Ni nujno, da si zgodovinske slike kronološko sledijo. Učitelj naj začne s tistim obdobjem, ki je za njihov kraj najpomembnejše ali pa je otroku najbližje.

Učenje naj ne temelji zgolj na posredovanju znanj in faktografskih podatkov - letnic. Učitelj mora organizirati take oblike dela, pri katerih se otrok sam dokoplje do spoznanj, ki so primerna njegovi razvojni stopnji in jih lahko razume ter podoživi. Če učitelj opazi, da se je otrok znašel v slepi ulici, mu mora pomagati. Skupaj premagata oviro, da učenec lahko nadaljuje s samostojnim delom. Lahko se zgodi, da otrok ne raziše problema dovolj natančno. Takrat učitelj skuša zapolniti nastale vrzeli v znanju in posreduje manjkajoče informacije, ki so pomembne za razumevanje določenega obdobja.

UDC 372.48

DESCRIPTORS: chronological teaching approach, historical pictures, culture of living, principle of multimodality

ABSTRACT - When teaching the earliest periods of history at classroom level, the approach where children meet a certain period in history in form of a picture is more appropriate than the chronological or factographical one. The teacher encourages pupils to come to certain knowledge, appropriate to their stage of development, by themselves. When teaching, (s)he experiments with materials and objects (reproductions) which represent a certain historical era. Pupils grasp history more easily when visiting a museum and experiencing the history of the home town.

Pouk naj bo *multimodalen*, otrok mora zaznavati z vsemi čutili, pri delu mora biti uspešen, občutiti mora ugodje, srečo, zato nikakor ne smeta biti edina učiteljeva pripomočka tabla in kreda. Otrok se mora tudi pri učenju o preteklosti seznaniti z metodami znanstvenoraziskovalnega dela in jih pri učenju tudi uporabiti.

Vizualna komponenta je zelo pomembna. Učitelji morajo pri svojem delu uporabljati slike, fotografije, diapozitive, risbe izkopanin, načrte - tlorise najdb... Pogosto so knjige edini vir, iz katerega učitelj fotokopira. Fotokopiranje knjig je prepovedano. Če upoštevamo, da prekopirane slike uporabljamo le v razredu, to ni tako hudo zlo, zlasti kadar učitelj nima drugega slikovnega gradiva, da bi pouk postal nazornejši in otrokom privlačnejši.

Velike barvne slike iz izobraževalnih revij in barvne priloge so prikladne za stenske razstave, vendar jih mora učitelj opremiti z razlago, pojasnilom, opisom. Pomembno vizualno sredstvo so tudi fotografije arheoloških najdišč in najdb lokalnega in tudi širšega značaja. Vse naštetu lahko predstavlja odlično izhodiščno temo, ki jo lahko nadgradimo.

Zelo pomembno je, da otrok lahko predmete *otipa*. Odlično učno sredstvo so tudi *reprodukcije najdb*. Neodgovorno bi bilo, če bi otroku dali v roke original. Vendar morajo biti odlitki narejeni iz istih materialov kot originali, pomembna je tudi teža in avtentična oblika. Z njimi bi se otroci lahko seznanili v muzeju. Učitelji bi si jih lahko tudi izposodili iz muzeja. Uporaba dobrih odlitkov pomaga otrokom pri oblikovanju predstav o arheologiji in njenih odkritjih ter preko njih o prazgodovini. Reprodukcijske otroci lahko primejo v roke, jih narišejo, narišejo oblike tipičnih vzorcev. Lahko jih položijo na polo papirja in jih obrišejo, narišejo tlorise.

Delčki keramike so pomembni, kadar skušamo otrokom razložiti arheološko metodo risanja keramične posode in sestavljanje delčkov v celoto ali restavratorstvo.

Obiski arheoloških mest in objektov

Obiski arheoloških mest in objektov so prav gotovo zelo popularna oblika pouka arheologije, zato jo uporabimo, kadar le moremo. Organiziramo lahko poldnevne, celodnevne in večdnevne ekskurzije.

Učence moramo na obisk pripraviti. Seznaniti jih moramo z načrtom ekskurzije. Otroci naj imajo možnost, da pri načrtovanju aktivno sodelujejo. Opredeliti moramo namen obiska. Poiskati informacije v literaturi, pokazati slikovno gradivo in drugo. Če so otroci dobro pripravljeni, opazijo med ogledom več zanimivosti, lažje se vživijo v določeno časovno obdobje in znanje, ki ga tako pridobijo, je trajnejše.

Kadar se odpravljamo na ogled, si moramo prej pripraviti natančen načrt ekskurzije. Za kar se da uspešno ekskurzijo moramo učitelji trdo delati. Ni dovolj, da mesta ogleda poiščemo na zemljevidu in preberemo, kaj nam svetuje turistični vodnik. Učitelji si moramo mesto prej sami ogledati, poznati njegovo arheološko zgodovino. Poiskati moramo čim več informacij, izpopolniti svoje znanje, zbrati slikovno gradivo...

Prepričati se moramo, kdaj je ogled možen. Za obisk se moramo prej dogovoriti. Ne prepuščajmo opravil drugim. Če hočemo biti gotovi, da bo obisk najavljen, se najavimo sami. Le tako bo ekskurzija potekala mirno in mi se bomo lahko posvetili otrokom.

Za Anglijo je avtor James Dyer izdelal nekaj programov, ki lahko pomagajo učitelju pri načrtovanju poti ekskurzije, in jim svetoval mesta obiskov (Dyer, 1983). Na žalost mi nimamo izdelanih programov. Učitelji smo prepuščeni lastni iznajdljivosti in lastnemu poznavanju slovenske daljne preteklosti. Zato sva s pomočjo arheologov in obstoječe literature oblikovali seznam arheoloških mest, ki jih na Dolenjskem lahko obiščemo.

Možni ogledi arheoloških mest in objektov na Dolenjskem

Učitelj lahko popelje otroke na naslednja pomembna mesta za spoznavanje najstarejše preteklosti:

- ☐ *muzeji*: Dolenjski muzej v Novem mestu, Posavski muzej v Brežicah, Belokranjski muzej v Metliki
- ☐ *cerkve*: Veliko krščanskih cerkva stoji na nekdanjih gradiščih, temelji krščanskih cerkva pogosto stojijo na starih antičnih svetiščih (Arheološka najdišča Dolenjske, 1990).
- ☐ *gradišča*: Marof, Cvinger, Vinji Vrh, Vinkov Vrh, Pusti Gradec, Kučar... (Križ, 1985)
- ☐ *nekropole*: Marof, Beletov vrt v Novem mestu, Pristava pri Trebnjem, Medvedjek, Verdun pri Stopičah, Zloganje pri Škocjanu (Breščak, 1985)
- ☐ *kraške jame*: Luknja, Ajdovska jama
- ☐ *miljniki*: na vrtu Dolenjskega muzeja
- ☐ *antični, rimske kamni*: v zidovih cerkvice v vasi Jezero pri Trebnjem
- ☐ *ostanki rimske ceste* v Krakovskem gozdu
- ☐ *arheološka učna pot* pri Dolenjskih Toplicah¹
- ☐ *ostanki rimskega rečnega pristanišča* Neviodunum pri Krškem

Obisk muzeja

Arheologi živijo v nekem posebnem svetu in včasih svoje ideje težko razložijo običajnim ljudem. Prav gotovo bi jih bolje razumeli, če bi se z njihovimi idejami seznanili že kot otroci v razredu ali v muzeju. Kljub temu so mnogi muzeji še vedno preobremenjeni s skrbjo za svoje zbirke in otrokom dovolijo le ogled posebno pripravljenih prikazov ali ponudijo pogovor o predmetih iz njihove zbirke. Prijemanje in dotikanje predmetov ni dovoljeno. Nobeden od slovenskih muzejev, ki sva jih obiskali, otrokom ni ponudil možnosti, da bi predmete in materiale tudi otipali. Čeprav je v svetu o uporabi muzeja in metodah dela v njem napisano veliko literature, ta spoznanja v Sloveniji še niso zaživela, razen v celjskem muzeju (Škufca, 1994), ki je slepim omogočil ogled svoje zbirke v posebnem oddelku.

¹ To je prva arheološka učna pot na Dolenjskem. Postavili so jo Zavod za varstvo naravne in kulturne dediščine, Turistično društvo Dolenjske Toplice in Zdravilišče Dolenjske Toplice. Dolga je 2 km. Možen je ogled ostankov talnih peči, gradišč in nekropole.

Že vrsto let uspešno sodelujeva z Dolenjskim muzejem. Uslužbenci muzeja imajo velik posluš za male obiskovalce. Otrokom poleg razlage omogočajo tudi druge dejavnosti. Tako lahko ustvarjajo po ogledu in podoživljajo nova spoznanja. V obliki delavnic spoznavajo najstarejše domače obrti, ki izhaja iz prazgodovine. Otroke obiski vodenih razstav navdušijo in se v muzej še vračajo. Kustosinji Ivani Tanko sva predlagali, da bi v muzeju izdelali odlitke. Veseli sva, da so najino pobudo v Dolenjskem muzeju velikodušno sprejeli. Izdelali bodo odlitke značilnih najdb in omogočili otrokom doje-manje preteklosti tudi s tipanjem.

Kaj je glavni cilj obiskov v muzejih? Prav gotovo je to zblíževanje s predmeti in materiali iz preteklosti. Otroci morajo spoznati način, kako so bili predmeti narejeni, iz česa so bili narejeni in za kaj se uporabljajo. Pomembno je, da rekonstruirajo staro tehnologijo izdelave predmeta. S primerjanjem dveh tehnologij ugotavljajo napredek. (Tako npr. lahko primerjajo izdelavo keramične posode z glinenimi svaljki in izdelavo posode z lončarskim vretenom.)

Učitelji, ki poučujejo o preteklosti, bi morali najprej sami dobro poznati lokalni muzej in njegovo kolekcijo vključno z eksponati v depozitu, prav tako pa tudi nacionalni muzej. Preštudirati bi morali publikacije, kataloge, barvne diapozitive, razglednice, ki jih muzej nudi. Obiski muzejev bi morali biti sestavni del pouka. Učitelji bi morali ekskurzije v muzej predvideti že v letnem delovnem načrtu, jih časovno razporediti preko leta in za obiske načrtovati blok ure.

Učenci se morajo naučiti presojeati in ocenjevati tudi kvaliteto posameznih muzejev, ugotoviti, kam sodi lokalni muzej. Kakšni so kriteriji, po katerih otroci lahko ocenjujejo:

- ☐ Ali postavitev eksponatov in dejavnosti v muzeju zbujajo pri obiskovalcih željo, da bi vedeli več?
- ☐ Ali je v muzeju delovna soba, v kateri lahko prelistajo literaturo, ki jim ponudi dodatna znanja o eksponatih v priročnikih, revijah, knjigah in v njej lahko slikajo in ustvarjajo?
- ☐ Ali vodič dovoli odgovornim mladim ljudem, da materiale otipajo?

Za večino otrok pomeni obisk v muzeju prijetno izkušnjo, ki odgovori na številna vprašanja. Učitelj mora paziti, da odgovori, razlage, pojasnila ustrezajo sposobnostim otrok, zato mora ob rezervaciji sporočiti tudi število in starost otrok, da se v muzeju lahko pripravijo.

Če se otroci zblížajo z muzeji pri desetih, enajstih letih - v obdobju raziskovanja - se bodo v muzeje vračali tudi kot odrasli z lastnimi idejami in željo po odkrivanju novega.

Eksperiment pri pouku o najstarejših obdobjih zgodovine

Ne moremo pričakovati, da nam bo muzej posodil svoje najboljše eksponate, da bi se s pomočjo njih učili, kako so jih v davniini uporabljali. Nič pa nas pri poizkušanju ne ovira, če si naredimo reprodukcije eksponatov in z njimi eksperimentiramo. Pred nami je cela vrsta eksperimentov, ki jih lahko opravimo. Po vsakem opravljenem eksperimentu otroci napišejo poročilo, ki vsebuje elemente znanstvenega poročila.

1. Otroci se lotijo iskanja ustreznega kamna in lesa za kamnito sekuro. Preizkusijo njeno delovanje. Ugotavljajo, kako je uporabnost odvisna od oblike in materiala, iz katerega je narejena. Lahko poiščejo še kamenje in les primerne oblike za orodje: pestnjak, nož, motiko in drugo.

2. Eksperimentiranje s kresilnim kamnom. Otroci ugotovijo, da se pri drgnjenju kamna ob kamen iskri, iskre lahko zanetijo ogenj. Tako spoznajo, kako lahko zakurijo brez uporabe vžigalic. Sami skušajo odkriti še kakšno možnost, lahko si pomagajo tudi z literaturo.

3. Otroke spodbudimo k razmišljanju. Vprašamo jih, kaj bi storili, če bi se kot Robinson znašli na neznanem otoku popolnoma sami. Sestavijo naj seznam dejavnosti in opredelijo njihov vrstni red. Njihovi odgovori bi verjetno vključevali: poiskal bi vodo, hrano, zavetje, naredil hišo, ladjo... Vprašajte jih, s kakšnim orodjem bi to naredili. Lahko napišejo zgodbo, narišejo svoja doživetja...

4. Težave bolje razumemo, če jih občutimo na lastni koži. Otroci naj poskušajo zgraditi bivališče. To je naloga, ki se je lažje lotijo otroci na podeželskih šolah - v ruralnem okolju. Sami tako ugotovijo, kako težko je uresničiti zamisel, kljub uporabi moderne tehnologije, orodja in pripomočkov.

5. Pred iznajdbo keramike - žgane posode je bilo pripravljanje hrane težavno. Otroci naj skušajo izdelati posodo iz gline. Oblikujejo posodo različnih oblik. (Starejši skušajo izdelati kopije prazgodovinske posode, ki so jo videli v muzeju ali na slikah. S poskusi ugotovijo, da je obstojna le žgana posoda. Skušajo odkriti postopek žganja posode v žgalnih jamah.)

6. Iz naravnih materialov izdelajo svetila - trsko, baklo.

7. Človek se je že v paleolitiku likovno izražal in poslikal stene jam. Otroci skušajo reproducirati metode slikanja jamskih umetnikov pri slikanju svojih lastnih umetnin. Lahko slikajo s šolskimi kredami rjave, opečne in oker barve. Belo šolsko kredo pripravimo za slikanje tako, da jo potopimo v željeno barvo, posušimo in s suho lahko slikamo. Tudi oglje, ki ostane na ognjišču, je uporabno za slikanje. Slikamo lahko tudi s prsti in rokami na tkanino ali na lesene deščice. Morda izberejo tiskanje ornamenta s paličicami, štampljkami.

8. Zberemo ostanke keramičnih ploščic. Skušamo izdelati mozaik.

9. Vse leto zbiramo tanko pločevino - tube zobnih past, paradižnika, majoneze... Pločevino oblikujemo v pravokotnik, jo zgladimo in nanjo rišemo, tolčemo. Tako nastajajo preproste situle, sponke za pas.

10. Največ zadovoljstva nudijo tisti eksperimenti, ob katerih otroci čutijo koristnost in imajo končni izdelek. Tak eksperiment je zbiranje volne in tkanje na statvah. Kjer imajo možnost, naj otroci pomagajo spomladi pri striženju ovac, izdelovanju volnene preje, tkanju.

11. Zbiramo volnene niti, ostanke blaga, ki ga narežemo na trakove... Z njimi tkemo na najpreprostejši način. Vsakdo lahko iz volnenih niti splete preprost pas.

12. V neolitiku se je človek že začel ukvarjati s kmetijstvom. Otroci skušajo kopati, orati z lesenim orodjem. Zrnje tarejo s kamni. Če je le možno, si sami poiščejo vse orodje.

13. Zabavno je tudi nabiralništvo - zbiranje hrane, ki jo je pračlovek užival. Otroci zbirajo sadeže, zdravilna zelišča, vse to pa tudi sami poskusijo. Uporabimo le tiste zeli, ki jih dobro poznamo in vemo, da so užitne.

14. Kot živinorejec je človek že zelo zgodaj predeloval mleko v razne izdelke. Tudi mi lahko mleko kisamo, izdelujemo sir, skuto, maslo, smetano. Kar naredijo, lahko poizkusijo. Zabavna je tudi molža.

15. Zamesimo prazgodovinski kruh. Iz moke, ki so jo sami zmleli, in mleka zamesijo kruh in ga spečejo na ognjišču.

16. Pripravijo ovseno kašo. Ovsene kosmiče polijejo z mlekom. Lahko jim dodajo tudi sadje, ki so ga nabrali in zdrobili.

17. Prazgodovinski človek je bil lovec. Lovil je divjad, ptice in ribe, ki jih je našel v okolici svojega doma. Otroci lahko eksperimentirajo s kuhanjem mesa. Vsako kuhanje pomeni delo z ognjem, zato moramo biti zelo pazljivi, da se kdo ne opeče in ne pride do požara. Pri netenju ognja naj uporabijo materiale, ki jih najdejo v gozdu in ne papirja. Ko je dovolj žerjavice, začnejo pripravljati, kuhati, peči hrano. Meso pečejo na ražnju (piščanca), kuhajo v omaki, tanke kose mesa in rib lahko nataknejo na palico in pečejo nad žerjavico.

18. Na Danskem otroci lahko obišejo muzej na prostem. V njem lahko preživijo dan tako, da se vživijo v življenje in delo nekega prazgodovinskega obdobja. Tako otroci spoznajo značilnosti dobe na način, ki jim omogoča jasne predstave o obdobju in lahko ugotavljajo razliko med modernimi časi in življenjem v davni preteklosti.

Želimo, da bi odprli muzej na prostem v Novem mestu na Marofu, kjer bi lahko tudi naši otroci podoživljali zgodovinski trenutek z vsemi čuti in čustvi.

Metoda izkopavanja

Za večino ljudi arheologija pomeni izkopavanje. Otrokom arheologija pomeni izkopavanje preteklosti, arheologe pa si predstavljajo kot stare suhe možice s sivimi lasmi. Danes je večina arheologov mladih. Izkopavanja so tradicionalna metoda za pridobivanje informacij v arheologiji.

Vsa izkopavanja so destruktivna. Potrebovali smo več kot sto let, da smo prišli do tega zaključka. Danes se lotimo izkopavanja le v primeru, kadar bi bile izkopanine uničene zaradi gradbenih posegov v zemljo. Izkopavanje lahko opravičimo tudi, kadar potrebujemo vitalno informacijo za razumevanje določenega obdobja. Poznamo zaščitna in raziskovalna izkopavanja. Kot že ime pove, zaščitna izkopavanja izvajamo, kadar nas skrbi, da bo arheološko najdišče uničeno zaradi gradnje cest, izgradnje tovarn ali kakih drugih zemeljskih posegov (obdelovanje zemlje-oranje). Tudi erozija tal je lahko vzrok za zaščitna izkopavanja. Običajno taka izkopavanja plača država.

Vsi bi se morali zavedati, da izkopavanja zahtevajo zelo strokoven pristop in se jih lahko lotevajo le strokovnjaki, združeni v skladno delujoč tim. To ne pomeni, da je skupina popolnoma zaprta in se vanjo ni mogoče vključiti. Otroci, ki jih to delo privlači, se arheoloških izkopavanj lahko udeležijo, vendar je udeležba starostno omejena.

Običajno je spodnja starostna meja šestnajst let. Vsem, ki pri izkopavanjih sodelujejo, mora biti že od vsega začetka jasno, da ne bodo začeli s pomembnimi deli. Če otrok na to ne opozorimo, se lahko zgodi, da po nekaj dneh izkopavanj izgubijo vse navdušenje za arheološko delo.

Otrokom moramo povedati, da se izkopavanja pogosto odvijajo na pokopališčih, zato smo se dolžni spoštljivo obnašati in tako pokazati pieteto do naših umrlih prednikov.

1. Učitelj in arheolog lahko pripravita počitniški tabor arheoloških izkopavanj. Delo v taboru mora biti dobro načrtovano. Otroci in starši morajo biti seznanjeni s programom dela in življenja, s cilji poletnega druženja, kvaliteto nastanitve, osebjem, kakor tudi z nevarnostmi (zasutje, poškodbe...) in problemi, s katerimi se na taboru lahko srečujejo.

Pomembno je, da otroci (udeleženci izkopavanj) vedo, da se bodo morali resno držati pravil, s katerimi bodo seznanjeni ob prihodu. V taboru veljajo stroga pravila. Arheologi morajo svoje delo opraviti v določenem času. Izkopavanja so običajno časovno omejena, zato ne želijo, da bi se njihov časovni načrt rušil zaradi nediscipline otrok.

Kadar učitelj ne spremlja otrok na izkopavanja, mora dobro premisliti, koga bo poslal. To naj bodo odgovorni in senzibilni otroci, ki bodo imeli spoštljiv odnos do dela, ki ga bodo opravljali. Nikoli ne sme poslati na teren otroka, v čigar osebno integriteto dvomi. Poleg socialne zrelosti je na taboru nujno potrebna tudi dobra telesna pripravljenost, saj je delo fizično zelo naporno.

Strokovnjaki, ki so arheološke tabore že organizirali, svetujejo starostno omejitev udeležencev. Izkušnje v svetu so pokazale, da je spodnja starostna meja šestnajst let, naši arheologi sprejmejo na izkopavanja učence 7. in 8. razreda.

2. Učitelj lahko prikaže arheološko metodo tudi s simuliranim izkopavanjem. Ta metoda je zelo prikladna zlasti za mlajše otroke. Učitelj zakoplje stare predmete v posebne posode. To so lahko stekleni kozarci ali leseni zabojčki z eno stekleno steno. Izkopavamo lahko v razredu ali v muzeju. Izkopavanja se lahko lotimo na šolskem vrtu, kjer smo pripravili arheološke parcele. Te so različno velike, razdeljene pa morajo biti na kvadrante v velikosti (1m x 1m). Teh dimenzij so tudi resnične arheološke parcele. Iznajdljiv učitelj bo gotovo našel še kakšno (njegovim možnostim prikladnejšo) varianto. Pri izkopavanju se otroci seznanijo z osnovno metodo arheološkega izkopavanja in tehnikami opisovanja arheoloških najdb.

Učitelj mora biti pozoren na predmete, ki jih bo položil v posodo. Ne smejo biti nevarni. Dobro mora poznati zgodovinsko obdobje, ki ga želi na ta način predstaviti otrokom. Izbrati mora značilne predmete posamezne zgodovinske kulture in materiale, ki so jih uporabljali v določeni zgodovinski dobi.

Če uporablja odlitke - kopije, mora biti pozoren na avtentičnost materiala, iz katerega je predmet, obliko, velikost, barvo in težo, da si otroci ne oblikujejo napačnih predstav. Ko predmet primejo, si ga ogledajo in skušajo ugotoviti njegovo uporabnost in starost - obdobje in kulturo.

O svojih ugotovitvah otroci napišejo poročilo, ki ga dokumentirajo s fotografijami, tlorisi, skicami, opisi...

Metoda popisovanja

Skoraj vsa arheološka mesta ponujajo možnost odkrivanja novih spoznanj z metodo popisovanja. Izdelani so načrti arheoloških mest, dopolnjeni so s fotografijami, skicami detajlov. Otroci si načrte ogledajo, jih primerjajo z dejanskim stanjem, posežejo po pisanih zgodovinskih virih. Ogledajo si utrdbo, grad, obzidje. Preštejejo opazovalne stolpe, obrambne line, predvidijo, s kakšnim orožjem so se branili pred napadalci. Tako se učijo sami raziskovati zgodovinsko preteklost. Ko dano zgodovinsko stvarnost spoznajo, se skušajo vživeti vanjo in tako svojemu znanju dodati novo kvaliteto. Empatija bo pristnejša, če bomo njihovo domišljijo razburili s pripovedovanjem legend, ki so se ohranile z ustnim izročilom ali smo jih našli med pisanimi viri.

Po opravljenem ogledu in popisovanju lahko izdelajo maketo arheološkega mesta. Z maketo lahko prikažejo celoten kompleks ali del, ki jim je bil najbolj všeč in je naredil na njih najmočnejši vtis. Pri modeliranju uporabljajo sodobne materiale, saj želimo posneti bolj arhitektonske značilnosti in ne gradbenih materialov določenega časovnega obdobja.

Industrijska arheologija

Zadnja leta med arheologijo prištevamo tudi industrijsko arheologijo, katere predmet raziskovanja so stavbe in ostali objekti, povezani z industrijo v preteklosti in v sedanjosti. Nova znanost se ukvarja predvsem z zgodovinskimi problemi na arheološki način. Raziskuje zgodovino posameznih objektov.

Otroci lahko izkušnje prenesejo na urbana središča. Svoja raziskovanja začnejo pri najstarejših stavbah v njihovi okolici. S študijo načrtov okolice šole ugotavljajo spremembe, spremembe na posameznih stavbah in spremembe namembnosti.

Arheološki krožki

Na nekaterih šolah delujejo arheološki krožki, zgodovinski krožki, ki jih največkrat vodijo učitelji zgodovine. V okviru te prostovoljne dejavnosti otroci zbirajo predmete zgodovinske vrednosti in jih tako utrjujejo pozabi ali pa jih rešijo pred propadom. Na šolah, kjer dejavnosti delujejo že dalj časa, so iz svojih zbirk oblikovali preproste šolske muzeje.

Tako so na atraktiven in nazoren način svojim sošolcem približali preteklost. Žalostno je, da posamezne zbirke prekrije prah, ko zapusti šolo učitelj, ki je z ljubeznijo skrbel zanje. Vodstva šol bi morala poskrbeti za kontinuiteto tega vzgojnega dela, saj je odnos otrok do preteklosti eden od kazalcev naše zavesti in pripadnosti slovenskemu prostoru.

Poučevanje z legendami

Ljudski pripovedni zaklad nam ohranja sliko življenja ljudi v preteklih obdobjih na območju naše domačije. Naravni pojavi, ki jih preprost človeški razum ni mogel doumeti in si jih razložiti, pogosto nastopajo kot delo demonskih sil, demonskih bitij - vladarjev človekove usode. Samotne pečine, temačne odprtine podzemnih jam in nenavadno oblikovane skale na gmajni so se včasih zdeli ljudem nekaj zlega in nepremagljivega, zato so si ljudje izmislili like hudobnih zmajev, škratov, velikanov. Tako so nastale legende, ki še danes živijo na vseh koncih Slovenije (Radešček, 1983). Priljubljeno starejšim ljudem in te legende zapišimo. Zbirajmo podatke o izvoru krajevnih imen - ledinska imena.

Prvi, ki je pisal o novomeški preteklosti, je bil baron Janez Vajkard Valvasor. Brez slehernih materialnih dokazov je v zanosu, da bi povečal slavo in ugled kranjske dežele, zapisal že pred tristo leti v XI. knjigi "Slave vojvodine Kranjske" bajko, da je v rimskem času bilo na kraju Novega mesta tako veliko mesto, ki je segalo tja do Hmeljnika, razrušil pa ga je sam hunski kralj Atila.

Tudi v naših krajih krožijo med ljudmi različne legende, povezane z nastankom ledinskih imen.¹

Ne več kot 14 km od Novega mesta leži med griči ŠMARJETA (Volčič, 1887), gotovo eno najstarejših naselij na Dolenjskem. Gručasta vas je razmeščena na valoviti jezerski terasi, 15 do 20 m nad dnem široke doline, ki se na severu spušča v dolino reke Radulje, na jugu pa proti potoku Topličica in dalje proti reki Krki.

O Šmarjeti in okoliških krajih kroži med ljudmi še vedno veliko pripovedk in legend. Mnoge so zapisane, veliko pa jih je pozabljenih saj so pozabljeni tudi njihovi pripovedovalci.

O tem, kako je kraj ŽALOVIČE dobil svoje ime, govori več pripovedk. V hribu nad malo dolenjsko vasico je živel strašni zmaj. Ljudje so mu rekli "Lintvern", jamo, v kateri je živel, pa so imenovali "Lintvernova jama." Sit je počival v jami, ko pa je postal lačen, je prihrumel ven in se najedel ljudi in živine. Če mu hrane niso dali pravočasno, je začel tako besneti, da je zemlja pokala in nastajale so velike jame. Nekoč je nad pokrajino divjala huda nevihta. Zmaj se je umaknil v mirno globino svoje jame. To so izkoristili ljudje in sklenili jamo zasuti. Od vseh strani so navozili skale. Tako so zmaju preprečili izhod in ostal je v zemeljskih globinah. Ljudje so v bližini zgradili cerkev, da bi jih sv. Marjeta obvarovala pred strašnim zmajem. Ta cerkev še stoji in še danes ne sme zvoniti "plat zvona" pred ognjem in točo, ker bi zvonjenje lahko priklicalo zmaja iz globin. Danes se ta kraj imenuje Šmarjeta.

Druga zgodba o nastanku imena ŽALOVIČE je mlajša. Po ljudskem izročilu je vas dobila ime v času turških napadov. Turki so vas požgali. Ostala je samo mati z otrokom, ki je preživela po srečnem naključju. Ker je bila prepozna, ni odšla z drugimi, ampak se

je skrila v duplo hruške. Tako sta z otrokom ušla turški sablji. Ostala je sama in žalovala za umrlimi. Zato so vasi rekli žalostna vas - ŽLOVIČE.

V tihi samoti leži v lepi dolini ob potoku Radovlja nad votlo gorsko pečino graščina KLEVEVŽ. Kadar se po dežju v potok steče veliko vode, se iz skalnih obokov pod gradom sliši čudno šumenje. Zdi se kot oddaljeno zvonjenje. Zato ni čudno, da se je stare graščine prijel ime "Klingenfelds", ki ga je ljudstvo popačilo v Klevevž.

Zgodba o nastanku gradu je še danes ohranjena med ljudmi. Po njej naj bi Klevevž zidali velikani. Tam nekje pod vasjo je v skali odtis, kjer je sedela žena enega od velikanov. Ljudsko izročilo tudi navaja, da so zidarji malto za gradnjo gradu mešali s soljo in z morsko vodo, da bi bili zidovi trdnjši. Iz Klevevža so skopali skriven podzemni hodnik do sosednjega gradu ČRETEŽ. Med vojno so v ta hodnik znosili dragocenosti. Pravijo, da še danes ležijo tri kadi denarja na koncu te votline, kamor pa nihče ne more.

Nekoč so ob naskoku Turkov (omenjajo tudi Ogri) lastniki pobegnili. Na gradu je ostala čisto sama grbasta punčka, ki so jo Turki zajeli. Turki so vedeli, da je nekje v bližini gradu zakopano zlato in grbasta deklica je vedela za družinsko skrivnost. Turki so jo vrgli na tnilo, ji grozili, da ji bodo odsekali glavo, če ne pove, a deklica je molčala. Tu pripovedovalci danes zgodbo končajo. Kaj je bilo usojeno mali grbavi deklici, se ne ve. Ustno izročilo njenega konca ni ohranilo.

Ob vznožju Vinjega Vrha leži vas VINICA (pri Šmarjeti). Domnevajo, da je bilo tu nekoč veliko mesto ŠMARJE, ki pa je bilo v davnih časih porušeno. Podružnično cerkev krajani zato imenujejo ŠMARTINA (cerkva sv. Martina). Izročilo pravi, da je v okolici vasi nekoč stalo več gradov, a od njih ni ostalo nič drugega kot izročilo.

Med ljudmi še danes krožijo zgodbe iz časov, ko so te kraje pustošili "pesjani" ali "psoglavci" (Turki, Ogri). Po gradovih tod okoli so si obetali lep plen, po vaseh pa krvni davek. Skrita steza je nekoč vodila napadalce po ozki grapi na Vinico. Tu so pobili vse vaščane, tako da je kri tekla po grapi navzdol kot v potoku - UBIJAVNIK. Ubežal jim je le Klemenov Luka, orjak, ki bi se lahko meril s svojimi velikimi predniki "Ajdi", ki so, kot pravi izročilo, živeli v Modruši. Luka se je zatekel na Vinji Vrh, ki je bil takrat še porasel z bukovjem in zlezal na najvišjo bukev. Ker so "pesjani" plezali za njim, je Luka prestopil z ene bukke na drugo in jim nazadnje ušel.

O potočku, imenovanem Pijavnik, kroži še ena zgodba. Turki so v svojih napadih in ropanjih pridrveli na Vinico. Bilo jih je zelo veliko. Kmetje so jih med hribi počakali v zasedi in pobili do zadnjega. Potoček je od turške krvi tako narasel, da je prestopil bregove in izdolbel grapo, ki ji še danes pravijo UBIJAVNIK. Potoček pa je dobil ime PIJAVNIK, ker je popil veliko turške krvi.

Ljudje pripovedujejo, da je stala nekoč na ozemlju od Vinice proti Zalogu večja naselbina. Imenujejo jo MODRUŠE. Po njivah, ki jim pravijo DELNICE, izorjejo še danes staro opeko, če pa orjejo še globlje, naletijo na starinsko zidovje. Nekoč so izkopali zelo veliko lobanjo, za katero pravijo, da je shranjena v muzeju. Narodna pripovedka pa govori, da so bile MODRUŠE veliko mesto. V njem so živeli velikanski ljudje. "Modrice" - ženske iz Modruš so hodile čez zaraščeni Vinji Vrh prat v bližnjo reko Krko. Bile so tako velike, da so Krko lahko kar prestopile. Ena teh Modric je s hriba pobrala

¹ Zapisane primere sta povedali Francka Jerman in Amalija Mlakar iz vasi Vinica pri Šmarjeti, zabeležila pa jih je Andreja Mlakar.

lahko uresničuje ustvarjalni učitelj, ki zna motivirati učenca za pristop k likovni nalogi in ki je prežet s pedagoškimi, psihološkimi in likovnimi vedenji.

Psihološke osnove so v procesih doživljanja, podoživljanja, izražanja doživetega. Problem je treba videti, spoznati, odkriti, ga analizirati, generalizirati. Pri tem se običajno držimo nekaj osnovnih načel:

- ☐ metodični model naj ustreza emotivni in racionalni strukturi učenca (primernost),
- ☐ zaobjame naj celovitost umetnostnega področja,
- ☐ važna je interdisciplinarnost in korelativnost,
- ☐ sistematičnost in postopnost,
- ☐ ekonomičnost in eksemplarnost,
- ☐ svobodna prehodnost skozi program dela (upoštevanje individualnih sposobnosti),
- ☐ razpored pojmov pa naj bo vertikalno-spiralni.

Preko neposrednega opazovanja didaktične igre postopno prehajamo v spoznavanje, osvajanje, razumevanje likovne umetnosti. Funkcionalni smotri so zastavljeni preko motorike; koordinacija rok in oči, razvijanje finih gibov rok in celo drže telesa, kombinacije koordiniranih gibov. Ob vsaki priložnosti vadimo elemente likovne vzgoje in le-te pravilno likovno poimenujemo. Upošteujemo otrokov razvoj in mu razvijamo grobo (izbira materialov, načini dela) ali pa fino motoriko. Osvajanje likovnih vrednot naj se manifestira tudi na drugih področjih otrokovega dela (pisanje, branje...). Otroku naj začuti nekatere preproste naravne zakonitosti v povezavi z likovnim ustvarjanjem in prenaša pridobljene izkušnje še na druga kognitivna, ne le estetsko izražena področja.

Ob upoštevanju principa individualizacije tudi pri likovni vzgoji lahko delamo na treh nivojih:

- ☐ osnovni program
- ☐ izbirni program (osnovni in razširjeni program)
- ☐ svobodni program (osnovni, razširjeni in upoštevanje želja posameznika). Primernost diferenciranih vsebin, individualnih programov, selekcije in korelacije z drugimi jeziki in naravne koncentracije likovne vzgoje v tematske sklope zaokroža princip individualizacije likovnega pouka.

Metode in oblike dela so raznovrstne. Možna je optimalna kombinacija izbire metod in oblik dela, odvisno od osebnosti in izobrazbe učitelja ter izkušenj učenca, likovnih vsebin in zahtev likovne naloge.

Frontalno delo je sicer ekonomično, poudarja kreativnost učitelja, omogoča demokracijo zaradi enakih vsebin in enostavno direktno kontaktiranje z učenci. Slabo pa je, ker omogoča halo efekt, učenca pasivizira, slabi zaposlenost, ne razvija nadarjenih in ne spodbuja ustvarjalnosti učencev, saj učitelj drži vse niti učnega procesa v svojih rokah.

Individualno delo je primernejše, ker so rezultati doživljanja in spoznavanja likovne umetnosti boljši ob samostojnem osvajanju gradiva. Lahko se odločimo za:

- ☐ individualno delo s pogostimi prekinitvami in povratno informacijo,
- ☐ individualno delo z malo prekinitvami zaradi napotkov za nadaljnje delo,
- ☐ individualno delo brez prekinitvev (uvodni dogovor in uspešen zaključek).

Skupinsko delo je lahko večkrat prisotno, prav posebno pa naj bo uporabljeno pri pripravi razstav, vrednotenju likovnih stvaritev in publiciranju.

Najpogostejše se poučuje po metodah:

- ☐ razlage (opisovanja, pripovedovanja, razlaganja, dokazovanja, in golih delovnih napotkov),
- ☐ pogovora, vezanega na usmerjen svobodni pogovor,
- ☐ logičnega usmerjenega interpretativnega in ustvarjalnega branja,
- ☐ pisanja, preoblikovanja,
- ☐ risanja, slikanja, oblikovanja,
- ☐ glasbenega prikaza (petja, igranja, plesa),
- ☐ didaktične igre: igre vlog, ustvarjalne igre, igre s pravili.

Primerne so vse metode, ki so vizualne, avditivne, taktilne in olfaktorne.

Struktura učnega procesa pa naj omogoča emotivni in racionalni pristop ter ustrezne pogoje dela, ki omogočajo multidisciplinarni pristop h književnosti, likovni in glasbeni kulturi pa tudi tujim jezikom. Ne glede na kakšno učno uro ali likovno nalogo gre, vedno izhajamo iz doživljanja, ker je za učenca bistveno. Vsak likovni problem zahteva ustvarjalni pristop (lahko preko igranih aktivnosti), vendar se do ustvarjalnih idej ne pride vedno kar na ukaz.

Izražanje doživetega je notranja potreba vsakega posameznika. Doživeto lahko izrazimo tudi gibalno ali kako drugače. Ob umetniški sliki npr. otrok doživi emocionalno vznemirjenje, občudovanje izraža v kontaktu s sogovorniki z govorom, možni pa so še drugi načini izražanja. Emocionalno vznemirjenje je različno po intenzivnosti, istočasno se ob njem pojavi še intelektualno vznemirjenje. Izražanje ni le trošenje emocionalnih impulzov, je tudi oblika komunikacije z ljudmi. Ob lastni inspiraciji, notranji potrebi in pozitivnem zunanjem vplivu stimulativnega okolja postane učenec ustvarjalni.

Likovni učni proces je mogoče razumeti kot proces petih faz: faze učenja, igre, ustvarjanja, dela in vrednotenja (Karlavariš, Berce Golob, 1991). Možna je tudi razdelitev v tri faze:

- a) Prva faza (na začetku ustvarjanja) je doživljanje, impresija, ideja, zamisel, ki povzroča navdušenost in željo po realizaciji. Ideja se dograjuje, potreben je čas, poraja se občutek odgovornosti do novega, občutek nevarnosti nerazumljenja, nesprejetja pri drugih učencih. Da se ustvarjalnost sploh pojavi, je potrebna ustrezna klima, varnost in svoboda.
- b) Druga faza predstavlja samo ustvarjalno delo, ki je lahko bolj ali manj naporno, dolgotrajno, pri tem pa uspešno ali pa tudi ne. Nudi (ne)zadovoljstvo zaradi doseženega (navdušenje, žalost).
- c) Tretja faza (ob koncu ustvarjalnega dela) je komunikacija. Ustvarjalno delo je pri drugih učencih sprejeto ali pa ignorirano, kar pa vsekakor vpliva na avtorja.

Zaključek ustvarjalnega dela ni določen z ničimer. Ko učenec ugotovi, da je svoje delo zaključil, da je realiziral inspiracijo v sliki ali kako drugače, sam pove, da je delo končano. Če ni zadovoljen s svojim delom, pomeni, da doživlja ni aдекватno (do popolnosti) izrazil. Žal v šoli srečamo tudi likovna dela, ki so rezultat prisile, nastanejo pa največkrat tako, da od učenca zahtevamo likovno stvaritev, ki je ni doživel.

Likovno ustvarjalnost v prvi triadi je mogoče razumeti tudi kot proces petih faz, kjer je v uvodni del vključena faza učenja in faza igre, v osrednji del faza ustvarjanja in faza

dela, v zaključni pa faza vrednotenja. Na rezultat dela vpliva motivacija pa tudi pravilno opazovanje, vizualno pomnjenje, imaginacija, tehnična spretnost, fluentnost, redefinicija in elaboracija.

Zaključna faza z razstavo, oceno, lastno sodbo...naj bo za učitelja zelo zanimiva situacija za spoznavanje učenčeve duše, njegove senzibilnosti, osebnosti nasploh. Vediti, da ni cilj že v osnovni šoli ustvariti likovnika, glasbenika, pisatelja, plesalca, ampak osebnost z bogato senzibilnostjo, ki ji bo ustvarjalnost v življenju nekaj pomenila.

O ustvarjalnosti veliko govorimo, definirati pa jo je težje. Ena od definicij je naslednja: Ustvarjalnost je produkcija doživljajev in divergentnega mišljenja, ki ga karakterizira originalnost, fluentnost in fleksibilnost.

Motiv pa je le tisto, kar učenec riše, slika, oblikuje, gradi in ne likovna vsebina dela. Je le element likovne spodbude, ki je v funkciji likovnega jezika in se odraža v strukturnih korelacijah s pojavi (veselje, žalost...), s predmeti (plodovi, odpadni material...), dogodki (svečanost, maskare...), s prostorom in vizualnimi znaki komuniciranja (zastave, plakati...).

Učenec postaja ob spoznavanju umetnosti bogatejši na vseh področjih, komunikativnejši in vse bolj ustvarjalen. V umetnosti pa je ustvarjalnost (kreativnost) kvaliteta, ki jo umetnik pokaže na določeni stopnji in določenem področju.

O ustvarjalnosti govori naša pedagoška literatura od 1920. leta dalje na področjih pisanja, risanja, plesa, dramatike in glasbe. Po letu 1950 raziskovanja v psihiatriji in psihologiji govorijo o kreativnosti, ki je dostopna vsakemu človeku. Pri pouku pa kreativnost pomeni nekaj, kar pouka ne naredi monotonega. Učitelj ima pri pouku veliko možnosti za kreativnost, čeprav v vsakem trenutku ni potrebno in niti ne moreš biti kreativen. Pouk je neponovljiv proces in discipliniran učitelj pri napornem delu z učenci doživlja ob ustvarjalnem pouku zadovoljstvo. Ustvarjalnost pri pouku se lahko oceni tudi kot kvaliteta priložnosti, ki jih učitelj nudi učencem, da bi dobili kvalitetne izkušnje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ustvarjalen pouk ni sinonim za dober pouk, česar marsikdaj ne ločimo. Ustvarjalni učitelj vedno premišljeno reagira na dane komponentne situacije v razredu. Kvaliteta kreativnosti zaobjame vse v človekovem življenju. Gre za ustvarjanje novega, za spoj starega z novim, nepoznanim, za raziskovanje, ustvarjalni proces.

Ustvarjalnost se ne pojavi ob avtoritarnih in represivnih odnosih, pojavi se le v določenih pogojih. To pomeni, da se ustvarjalno delo ne more vedno začeti z zahtevo učitelja in končati z zvonjenjem. Že med tednom različne vsebine in aktivnosti omogočajo učencem, da v sebi kreirajo ideje, ki jih kasneje utelesijo v likovnem in glasbenem delu, ki ga prezentirajo tudi drugim.

Ustvarjalni proces se ne more pričeti, če so pri učencu prekinitve oz. okvare na živčnih poteh, sluhu ali vidu. Senzomotorni doživljaj (poslušanje, gledanje, tipanje, okušanje ipd.) se preko čutil in živčnih poti prenaša; da ga lahko doživimo, moramo imeti s tem določene izkušnje.

Učitelj je kreativen, ko nekaj ustvari na kreativen način. Ustvariti mora pogoje za učence, da bi prišli do novih izkušenj in znanja. Proces ustvarjanja nečesa novega pa je v določeni točki s strani posameznika zelo premišljen proces in lahko trdimo, da gre za

ustvarjanje. Ustvarjalni proces je lahko opisan kot proces, ki povezuje "predhodno nepovezane stvari", pravzaprav je to nov proces ustvarjanja, ki je premišljen v novih kombinacijah. Nekateri menijo, da je kvaliteta kreativnosti izpolnjena, če učenec naredi nekaj novega, konstruktivnega, originalnega, presenetljivega za sebe in ga to osrečuje. Drugi pa razumejo pod besedo ustvarjalni določen proizvod, ki je za druge nekaj posebnega. Če je pouk ustvarjalni proces pomeni, da je odprt za lastna doživljanja, ko premišljeno odpre vse podatke za razvoj ustvarjalnih oblik (ko človek premišljeno odpre svoj lastni jaz za nove izkušnje), ko se postaviš v fokus tega doživljanja (pri neposrednem delu s podatki presojo, razlagamo dražljaje iz okolja, ugotavljamo, kaj pomenijo, vendar samo odprtost podatkov še ni dovolj), sledi še nujna akcija, v kateri se bo fokus razvil in končno se delo zaključi (lahko zelo na različne načine, saj so različni tudi učenci).

Da bi bil pouk kreativen, moramo učencem ponuditi in jim dovoliti, da sami sebe postavijo v rizično situacijo. Ustvariti moramo ugodne pogoje, da učenci sami prevzamejo tveganje. Če gledamo na dele ustvarjalnega procesa (niso to jasni koraki, faze, ker si ne sledijo jasno drug za drugim), je odprtost do lastnega doživljanja, do podatkov in premišljen napor pri prečiščevanju podatkov (zavestno, nagonsko, intuitivno, spoznavno) nujno. Opažamo, kako se počasi nezavedno dvigne na nivo zavednega. Pri tem pa je učenčeva osebna izkušnja in nešteti načini zbiranja izkušenj subjektivna stvar, ki pa predstavlja način učenčevega delovanja, funkcioniranja v celotnem učnem procesu.

Ob doživljanju umetniškega dela in pri ustvarjanju likovnega dela je nujno sprotno privzemanje elementov likovnega jezika. Vendar je obvladovanje likovnega jezika potrebno v toliki meri, da učenec preko jezika čustveno komunicira z okoljem. Kreacija umetniškega dela ni možna brez obvladovanja likovnega jezika in obratno.

Vsako likovno delo je sestavljeno iz materialnega in psihičnega dela. Tisti, ki se temeljito seznani s fiziologijo človeka, lahko začne proučevati njegovo duševnost - tako je tudi z likovnim delom. Učence bomo po principu postopnosti uvajali v zvočnost likovnega jezika, da bo sčasoma v jasni in ostri črti peresa začutil drugo vizualno razpoloženje, ki ga da nežna črta oglja. Tudi vzgojno-izobraževalne vsebine prve triade nakazujejo postopen razvoj likovnega jezika, ki ga učenec pridobi z lastno aktivnostjo (vajo), z osebno izkušnjo. Seveda bomo umetniški govor - likovni tekst črte, barve in volumna učencu ozaveščali hkrati z doživljanjem in ga podprli s komunikacijo. Ni dovolj videti le motiv v likovnem delu, ozaveščati je potrebno zrcaljenje učenčeve osebnosti v delu, kar je dragoceno tudi za učitelja, ki mora spoznati učenca. Vaje in eksperimentiranje s črto, barvo, obliko so v prvi triadi pomembne za razvoj likovne ustvarjalnosti in za postopno razvijanje smisla za vrednotenje svojega in tujega likovnega dela. Premišljena izbira likovnih tehnik, primernih za prvo triado, tudi ne bo odveč.

V svet umetnosti lahko pridemo preko umetniških del (za otroke in za odrasle) - to je ena izmed poti. Vendar se pri tem zavedamo, da je za učence dobro le tisto, kar je najboljše. Važna je tudi postopnost in prvo srečanje z umetnostjo, ko otrok še nima izkušenj s tega področja. Če ne naleti ob prvem srečanju na odpor, potem likovno delo pušča sledi v učenčevi emocionalni sferi in ni izgubljeno, kot se na prvi pogled zdi.

S kipom ali sliko ustvarjamo različne načine sprejemanja in odzivanja na izražanje doživljanja, vendar mora biti umetniški doživljaj argumentiran in pojasnjen učencu.

Doživljaj je subjektiven, vsak učenec po svoje dojame umetniško delo. Sam doživljaj je do neke mere kreativno dejanje, ki odraža učenčovo lastno senzibiliteto. Ne manipuliramo ob umetniškem delu z učenčevimi občutki na neustrezni relaciji, ampak ustvarimo prijetno vzdušje, klimo, v kateri bo vsak lahko najpopolneje izrazil svoja doživetja. Učenec naj sam izbere način, ki mu najbolj ustreza za izražanje lastnih doživetij oz. doživljanja (s sliko, plesom, govorom, gesto, mimiko, risbo, igro...). Ko pridobi osnovna likovna vedenja na verbalni in neverbalni ravni, šele tedaj je učenec (primerno svoji starosti) v polni meri ustvarjal.

Likovno doživljanje in izražanje bo vsem učencem prijetno, igrivo, ustvarjalno, če bo učitelj primerno pristopil k vsakemu učencu in mu dal primerne osnove na vseh šestih področjih omenjenih vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki so zapisane v Programu življenja in dela osnovne šole (1984). Vzgojno izobraževalne vsebine pa obsegajo: risanje, slikanje, grafiko, plastično oblikovanje, oblikovanje prostora in likovno vrednotenje.

Med učitelji nastajajo dileme zaradi različnih koncepcij vrednotenja ocenjevanja, in kako sploh pristopiti k ocenjevanju likovnih znanj. Preverjanje vedenj pri likovni vzgoji je vseskozi prisotno z več vidikov. Lahko je namenjeno:

- ☐ vsem učencem,
- ☐ le nekaterim učencem ali
- ☐ posamezniku.

V preverjanju pa se zrcali učenčovo likovno znanje, njegove sposobnosti, likovna senzibilnost in ustvarjalnost.

Koga ocenjujemo? Učenca, ki je individualna osebnost in doživlja likovni svet skozi svoja očala:

- ☐ intelekta,
- ☐ vizualnosti, vizualnega spomina,
- ☐ imaginacije, emocije, senzitivnosti,
- ☐ motorično-tehnične virtuočnosti, konstrukcije,
- ☐ barvitosti, dekorativnosti, prostorski,
- ☐ impulzivnosti, analitičnosti, sinteze ali
- ☐ grafičnosti.

Razumljivo je, da tako ločimo med učenci različne tipe ustvarjalcev, njihova dela pa se že v samem pristopu k likovnemu problemu, oziroma nalogi med seboj močno razlikujejo.

Pri likovnem jeziku so kriteriji ocenjevanja pedagoški, psihološki in estetski. Pedagoški kriteriji se vežejo na vzgojno-izobraževalne naloge, psihološki pa na razvoj in posebnosti učenca. Brez estetskih kriterijev, ki se vežejo na razvoj sposobnosti, senzibilnosti in objektivizacije lepega, tudi kriteriji ne bi bili popolni. Učitelj se zaveda, da sta v vsakem likovnem izdelku vsaj dve plati: vidna in nevidna duhovna plat. Zaradi te druge plati je ocenjevanje zelo oteženo. Na tej razvojni stopnji je to lahko celo krivično in bi bilo bolje, da bi v prvi triadi učitelj vlagal vse napore le v preverjanje napredka učenca, učenci pa tudi v vrednotenje likovne poti do izdelka in ne le v ocenjevanje samega izdelka. Vrednotenje zahteva določitev procesa vrednotenja, ki poteka od predmeta, metod in postopkov vrednotenja do presoje in obrazložitve presoje, če hočemo izboljšati naše delo in na učenca pa vplivati stimulatивно.

Nakazana sta dva možna pristopa vrednotenja in ocenjevanja. Učenčovo delo se zrcali v lastni aktivnosti, kjer učitelj lahko preverja stanje, možne in nujne so korekcije - v tej fazi učitelj že lahko preverja in ocenjuje. Druga bolj utečena možnost preverjanja in ocenjevanja pa je sam izdelek, ki je unikat, v njem se zrcalijo učenčeve sposobnosti, likovne izkušnje, vloženi napor in volja, likovna vedenja, motiviranost, vplivi okolja. Učitelj spremlja učenca skozi ustvarjalno pot (s korekcijami, če so potrebne) do končnega likovnega izdelka in hkrati za ocenjevanje osmisli kriterije, v katerih pa so zajeti tudi splošni in predelani učni cilji (zajeti v likovni nalogi), razvojni nivo učenca, ustvarjalnost, posebni interesi in izjemnosti. Obstaja pa še tretja možnost, da se likovnih stvaritev ne ocenjuje. Za to varianto se navdušujejo učitelji, ki ne občutijo ocene kot prisile učenca k delu in kot sredstva motivacije. Pri teh ostane opis stanja zmožnosti komunikacije z lokalnimi izraznimi sredstvi in s tem tudi vrednotenje tega stanja.

Ker so učenci različno ustvarjalni, nadarjeni za likovno ustvarjanje, mora učitelj predstaviti likovno nalogo, ki je jasno operativizirana, sicer je ocenjevanje lahko zelo krivično. Upošteva nivoje razvoja učenca, njegovo rast likovnih vedenj, odnos do umetniških del, interes za likovno področje ipd., hkrati so kriteriji ocenjevanja jasni tudi učencu. Različno nadarjeni učenci povečujejo občutljivost za pravično oceno. Dr. Šilih pravi: "Ocena je objektivna, če ji je podlaga neko merilo in so iz nje izločene subjektivne primesi, pravična pa tedaj, če upošteva obseg in razpoložljivost vednosti in znanj, kakovost, učenčeve dispozicije za izpolnitev storitve, nadarjenost, delež volje, sodelovanje posameznih duševnih funkcij in zagrešene napake".

Po vsem tem razglabljanju in praksi učiteljev vidimo smisel ocenjevanja v opisnem ocenjevanju, ki naj bo pedagoško, enostavno, analitično, funkcionalno in sistematično. Mora biti v funkciji spremljanja in diagnosticiranja učenca. Formulacija opisa pa nikakor ne sme biti šablonska. Učenčev izdelek se primerja z njegovim predhodnim, ne pa z izdelki drugih učencev, ker je le tako možno uspešno načrtovati njegovo napredovanje in uresničevanje tega kar predvideva učni načrt.

Pri likovnem pouku učenca ocenjujemo javno in običajno stimulatивно za naprej, hkrati pa pomeni ocenjevanje tudi kontrolo učiteljevega dela, kajti v oceni se zrcali učenčev napredek, ki je viden tudi skozi likovno-pedagoško delovanje nanj.

Ne glede na vzgojno-izobraževalno področje se mora učitelj pred ocenjevanjem zavedati nekaterih dejstev. Če učenec ni sposoben kaj prida napraviti, naj mu učitelj pusti vsaj iluzijo, da dela samostojno. Da bo to dosegel, mora učitelj učencu pomagati dovolj diskretno. Najbolje je učencu pomagati nevsiljivo. Učitelj naj se poskuša zživeti v situacijo, viden s stališča učenca, poskuša naj ga razumeti, razmislija naj, kaj se dogaja v učenčevi glavi in naj pri delu opozarja na postopke, ki bi se jih lahko domislil tudi sam učenec.

Tudi pri opisnem ocenjevanju je važen vzajemni odnos učitelj - učenec (represivnih odnosov ni) in atmosfera, v kateri se poučuje in uči. Poučevanje ne bo uspešno, če ni dobre priprave, če je priprava pisana v smislu učiteljevih želja, ne pa za poučevanje konkretnih učencev v razredu, in če se delo v razredu konča s šolskim zvoncem.

Napake, ki najpogosteje nastajajo na razredni stopnji osnovne šole, da poučevanje ni dovolj uspešno, so učitelji tako predstavili:

- ☐ učencu damo likovno nalogo, ki je premalo zahtevna (reši jo brez napora)

- ☐ forsiramo lastno ustvarjalnost
- ☐ preveč posegamo v učenčovo likovno stvaritev, njegovo likovno govorico
- ☐ učencu neprestano pustimo nekontrolirano ustvarjanje (kar sam hoče)
- ☐ preveč poudarjamo vzgojne cilje
- ☐ neuspešni smo v komunikaciji (preobširna poglavja, navodila)
- ☐ učenca motiviramo, ne da bi upoštevali njihove potrebe in izkušnje
- ☐ nestrpni smo v procesu učenčevega dela
- ☐ drugi predmeti so nam veliko bolj pomembni kot likovna vzgoja

Pri pouku moramo upoštevati tudi naslednje relacije med učiteljem in učencem:

- ☐ Spoštujemo učenca, kakršen je in ne, kakršnega želimo videti.
- ☐ Pobude za ustvarjalnost dobiva učenec od vsepovsod in ne le v verbalnih navodilih učitelja.
- ☐ Ko učencu vznikne ideja, naj ustvarja, torej so časovne omejitve mnogokrat nepremišljene.
- ☐ Velika čustvena zavzetost povzroči željo po komunikaciji, ki jo učitelji razumemo kot rušenje discipline.
- ☐ V vizualni likovni ideji se zrcali učenčeva osebnost, njegove sposobnosti, likovna vedenja, izkušnje, počutje, volja; z nepravilnim vrednotenjem pa učitelj zavre željo po ustvarjanju.
- ☐ V vsakem izdelku se manifestira učenčeva osebnost, želje, potrebe, vrednote, emocije, motivacija in če tega ne upoštevamo, nastajajo lažni likovni izdelki, ki pa si jih v resnici ne želimo.

Učitelj bo s splošno razgledanostjo na likovnem področju znal učencem organizirati sproščeno, stimulatívno atmosfero, ponuditi primeren prostor, orodja - materiale in se pri vsem tem zavedati, da enake teme, enake likovne tehnike, materiale in enako gledanje na likovne izdelke vseh učencev v razredu spodbuja njihovo ustvarjalnost. Vsak učenec naj ima možnost ustvarjati!

LITERATURA

1. Bognar, L. (ur.): Metodika odgojno-obrazovnog rada, Osijek 1990
2. Karlavariš, B., Berce Golob, H.: Priročnik za učitelje razrednega pouka, Likovna vzgoja, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1991
3. Pejić, M.: Uvod v umevanje likovnega dela, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972
4. Program življenja in dela osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1984

Marija Heberle Perat (1944), profesorica, pedagoška svetovalka za razredni pouk na Zavodu R Slovenije za šolstvo in šport, OE Kranj.

Naslov: Cesta revolucije 6, 64270 Jesenice, SLO; Telefon: 386 64 81 274

Dr. Barbara Bajd, Sonja Artač

Izkušnje pri uvajanju drugačnih pristopov v pouk naravoslovja na začetni stopnji

UDK 372.857

DESKRIPTORJI: konstruktivistični pristop, predhodne predstave, načrtovanje dejavnosti, izkušnje z ekosistemom

POVZETEK - V članku želimo predstaviti izkušnje z uporabo konstruktivističnega pristopa pri poučevanju naravoslovja na začetni stopnji. Nakazali smo nekatere možnosti povezav med obstoječim (tradicionalnim) modelom poučevanja, izkušnjami učiteljev in alternativnimi pristopi (npr. konstruktivističnim). V prvem delu članka povzemamo ugotovitve, do katerih smo prišli z analizo vprašalnikov, namenjenih razkrivanju predhodnih predstav učencev o pojmi, ki jih uporabljamo pri obravnavi teme Raznolikost živega (življenje v mlaki, živo - neživo). Opisane so tudi nekatere dejavnosti, ki pomagajo učencem pri pridobivanju osnovnega biološkega znanja in pri razvijanju njihovega dojemanja naravoslovja.

UDC 372.857

DESCRIPTORS: constructivist approach, previous knowledge, planning activities, experience with the ecosystem

ABSTRACT - The article presents experience gained when applying constructivist approach in early science lessons. It also offers possibilities of combining the existing (traditional) teaching model with the experience of teachers and alternative approaches (for ex. the constructivist approach). The article first presents the findings of the analysis made from the inquiries about the previous knowledge of pupils of the concepts used when discussing the topic of life's variety (life in a pond, live vs. inanimate). It describes some activities which can help pupils to acquire the basic knowledge of biology and to develop their understanding of science.

Uvod

Predstavljamo naše delo v projektu *TEMPUS* - Razvoj začetnega naravoslovja, kjer poleg tradicionalnega pristopa, uvajamo tudi drugačne pristope in načine pri delu z učenci. Pri tem smo posebno pozornost namenili povezavam med obstoječim (tradicionalnim) modelom, izkušnjami učiteljev in drugačnimi možnostmi, ki jih ponujajo različni pristopi (npr. konstruktivistični).

Glede na potrebe po spreminjanju tradicionalnega modela s poudarjenim frontalnim pristopom, skladno z izkušnjami praktikov, so se z uvajanjem drugačnih pristopov izpostavile predvsem potrebe po:

- ☐ temeljitejšem poznavanju učenčevih predhodnih predstav učencev (predvsem napačnih) in njihovih vzrokov;
- ☐ čim pogostejšem uvajanju dejavnosti za učence v pouk naravoslovja, pri čemer smo izhajali iz ugotovitev o predhodnih predstavah učencev in iz pomembnosti konkretnih izkušenj, ki jih učenci pridobijo s pomočjo izbranih dejavnosti;
- ☐ takšnih načinov in oblikah preverjanja, ki enakovredno zajemajo različne in s tem tudi višje kategorije znanja (analiza, sinteza, uporaba);

- ☐ iskanju rešitev ne le v smeri, kaj poučevati, kar je s prekomernim poudarjanjem vsebin osrednje vprašanje pri tradicionalnem modelu poučevanja, ampak tudi, kako poučevati. Vse to pa zahteva sposobnost celovitega razumevanja in odzivanja na zahteve pedagoške prakse, da bo z dobrim strokovnim znanjem, ob upoštevanju sodobnih metodično-didaktičnih načel, učitelj dosegel zastavljene cilje pri delu z učenci;
- ☐ takšnem načinu poučevanja, ki temelji na praktični izkušnji ter na najnovejših metodoloških in didaktičnih načelih.

V projektu *TEMPUS* - Razvoj začetnega naravoslovja smo zato naše delo z učitelji usmerili predvsem v:

- ☐ načine in pomen ugotavljanja predhodnih predstav učencev,
- ☐ iskanje napačnih predstav učencev in vzrokov zanje,
- ☐ oblikovanje, izbor in medsebojno povezovanje dejavnosti za učence,
- ☐ poudarjanje pomena učenčevih izkušenj iz vsakdanjega življenja in pridobljenih s pomočjo raznolikih dejavnosti pri pouku naravoslovja,
- ☐ povezovanje vsebinskih sklopov v naravoslovju in širše.

Načini in pomen ugotavljanja učenčevih predhodnih predstav

Odkrivanje in poznavanje predhodnih učenčevih predstav je pomemben sestavni del konstruktivističnega načina poučevanja, ki poudarja pomen konstruiranja znanja znotraj že obstoječega.

Za ugotavljanje (razkrivanje) učenčevih predstav o določenih pojmi, dogodkih in pojavih so na voljo različne metode:

1. Pogovor s posameznim učenecem, ki ga pričnemo tako, da zastavimo konkretno vprašanje. Učenčev odgovor lahko vključuje napoved, opis ali razlago. Spraševalec presoja ustreznost odgovora.
2. Pogovor v majhnih skupinah lahko vzpodbudimo s kratko zgodbo ali z uporabo primerne slike, nadaljujemo pa ga s pomočjo kratkih vprašanj. Rezultat takšnega razkrivanja učenčevih predhodnih predstav je plakat (poster), zapis skupine, odgovori posameznikov ali odgovori skupine.
3. Z asociacijskim testom v določenem času učenci zapišejo čim več besed, ki se jih spomnijo v povezavi z uporabljenjo ključno besedo.
4. S testom različnih vidikov spodbujamo porajanje asociacij, ki jih je treba povezati z izbrano ključno besedo z različnih vidikov.
5. Pri definiranju je treba oblikovati lastno razlago pojmov ali izbrati med vnaprej ponujenimi razlagami.
6. Pojemne mreže nastajajo z izborom, medsebojnim urejanjem in povezovanjem pojmov. Na ta način ugotavljamo poznavanje pojmov, njihovo razumevanje in poznavanje ter razumevanje zvez med posameznimi pojmi.

Izbira metode odkrivanja predhodnih predstav je odvisna od več dejavnikov, predvsem od:

- ☐ starosti in razvojne stopnje otrok,
- ☐ možnosti za izvedbo (prostorske in časovne),
- ☐ vključevanja izbrane metode v načrt dela,
- ☐ usposobljenosti učitelja za pripravo, izvedbo in analizo ugotovitev.

Primer pojmovne tabele in navodil za ugotavljanje učenčevih predhodnih predstav na temo: Kaj je živo in kaj ni?

Navodilo za učitelja: Zanimajo nas predstave otrok o pojmi, ki so naštet v razpredelnici. Anketiranje izvedemo tako, da določeni pojem tudi konkretno pokažemo:

- ☐ drevo (v naravi ali na sliki),
- ☐ jabolko (konkretn sadež),
- ☐ reka (na sliki),
- ☐ kost, lupina (piščančja kost, polžja hišica, lupina školjke ali ptičje pero),
- ☐ pajek, muha (golob, deževnik, akvarijske ribe ali kakšna druga žival, ki jo lahko pokažete),
- ☐ ogenj (goreča sveča ali vžigalnik),
- ☐ avtomobil (na cesti ali na sliki),
- ☐ oblak (na nebu ali na sliki),
- ☐ seme (grah, fižol, sončnično seme, seme v jabolku ali v pomaranči),
- ☐ kamen (konkretni primer).

Ime: _____ starost: _____

Kaj je živo in kaj ni?

	je živo	ni živo	nekoč je bilo živo	zakaj
drevo				
jabolko				
reka				
kost, lupina				
pajek, muha				
ogenj				
avtomobil				
oblak				
seme				
kamen				

Primeri odgovorov učencev

Primer 1: Učenec pri utemeljitvi navaja lastnosti živega (drevo, reka, pajek, muha).

Ime: TOMAŽ

starost: 8 LET

Kaj je živo in kaj ni?

	je živo	ni živo	nekoč je bilo živo	zakaj?
drevo	da			"Zato, ker raste in je zemlja."
jabolko		da		"Zato, ker je plod od jablane."
reka		da		"Zato, ker ne raste in nič ne je."
kost, lupina		da		"Zato, ker ne raste."
pajek, muha	da			"Zato, ker se premika in raste."
ogenj		da		"Zato, ker ugasne, če ga poliješ z vodo."
avtomobil		da		"Ker ostane na mestu, če mu zmanjka bencina."
oblak		da		"Zato, ker nič ne je."
seme	da			"Zato, ker iz njega zraste pšenica."
kamen		da		"Zato, ker ga nič ne boli."

Primer 2: Učenec pripisuje lastnosti živega tudi pojmom, ki se nanašajo na neživo (oblak). Predmete opredeljuje kot nežive in kot primer navaja kost in lupino.

Ime: ANDREJA

starost: 8 LET

Kaj je živo in kaj ni?

	je živo	ni živo	nekoč je bilo živo	zakaj?
drevo	da	ne		"Ker drevo raste in se hrani."
jabolko	da	ne		"Ker je jabolko sad drevesa."
reka	da	ne		"Ker teče in tudi na svoj način diha."
kost, lupina	ne	da	ne	"Ker sta to neke vrste predmeta."
pajek, muha	da	ne		"Ker sta to živali."
ogenj	ne	da	morda	"Ker so to plameni, ki kmalu pogore."
avtomobil	ne	da	ne	"Ker je avto predmet."
oblak	da	ne		"Ker je oblak zrak."
seme	da	ne		"Ker iz semena požene rastlina, ki je živa."
kamen	ne	da	morda	"Ker je trd in se ne hrani."

Primer 3: Učenec že povezuje procese (rast) in čas, ki je potreben, da le- ti potečejo.

Ime: PETRA

starost: 10 LET

Kaj je živo in kaj ni?

	je živo	ni živo	nekoč je bilo živo	zakaj?
drevo	da	ne	da	"Zato, ker raste in se ob letnih časih spreminja."
jabolko	da	da	da	"Ko je raslo na drevesu je bilo živo, ko pa smo ga odtrgali, ni bilo več živo."
reka	ne	da	ne	"Reka je voda in voda je neživa."
kost, lupina	ne	da	da	"Ko je rasla, je bila živa." "Ko je bila živa, je bila na jabolku."
pajek, muha	da	da	ne	"Pajek in muha sta živa, ker se gibljeta."
ogenj	ne	da	ne	"Da ogenj gori je potrebna energija, energija ni živa in zato tudi ogenj ni."
avtomobil	ne	da	ne	"Avtomobil ni sestavljen iz živih delov."
oblak	ne	da	ne	"Zato, ker je sestavljen iz pare, para pa ni živa."
seme	da	ne	da	"Zato, ker iz njega zraste rastlina."
kamen	ne	da	ne	"Zato, ker se ne giblje."

Primer 4: Učenec utemeljuje trditev, da so oblaki živi, z opredelitvijo, da iz njih zrastejo ovčke, kar kaže na napačno predstavo, izvirajočo iz rabe prispodob v pravljicah in pesmicah za otroke.

Ime: JERNEJ

starost: 7 LET

Kaj je živo in kaj ni?

	je živo	ni živo	nekoč je bilo živo	zakaj?
drevo	da			"Cveti, raste."
jabolko	da			"Jabolko ima zraven liste."
reka		da		"Ne diha, ne raste."
kost, lupina		da		"Ker je trdo."
pajek, muha	da			"Ker se plazi."
ogenj		da		"Ne govori."
avtomobil	da			"Ker se vozi."
oblak	da			"Ker iz njih zrastejo ovčke."
seme	da			"Iz njega zraste paprika."
kamen		da		"Ker je trd."

Z analizo odgovorov učencev se nam razkrijejo podatki o:

- poznavanju in razumevanju uporabljenih pojmov,
- poznavanju lastnosti in procesov, vezanih na izbrani pojem (primer: voda, zrak, živo bitje, energija),
- poznavanju medsebojnih zvez,
- uporabi primerjav in medsebojnih zvez.

Pri presojanju pomena ugotavljanja in analize predhodnih predstav učencev gre za vključevanje različnih vidikov, kot so:

- načrtovanje dela skladno z razvojno stopnjo učencev in z njihovimi predhodnimi izkušnjami,
- možnostih za oblikovanje raznolikih dejavnosti, ki omogočajo delo na različnih nivojih zahtevnosti, glede na sposobnosti učencev,
- doseganje zastavljenih ciljev.

Pri uporabi konstruktivističnega modela poučevanja v praksi moramo pomagati učencem, da sami grade svoje predstave, razlage in modele na področju naravoslovja. Učenci se pri tem navajajo tudi na njihovo pravilno uporabo. Zgolj pripovedovanje o "znanstvenih resnicah" otrokom ne zadošča. Za učence je zelo pomembno, da poznajo pomen novih zamisli, ki jih morajo tudi povezati z izkušnjami. Kakšno razumevanje se pri učencih razvija ob uporabi različnih dejavnosti, je odvisno predvsem od njihovih predhodnih izkušenj in njihovih navezav na nove zamisli ter predstave.

Pri poučevanju z uporabo konstruktivističnega modela moramo upoštevati predvsem:

1. Že obstoječe predstave, spretnosti in sposobnosti učencev: So obstoječe predstave učencev podobne ali drugačne od tistih, ki jih nameravamo poučevati? Katere že obstoječe izkušnje učencev so pomembne za obravnavano učno temo? Ali učenci obvladujejo spretnosti in veščine potrebne za izbrano dejavnost?

2. Katere učne cilje želimo doseči: Kaj natančno želimo, da otroci na koncu znajo in obvladajo? Kako bomo ugotavljali napredek pri učenju? Kako bomo ugotavljali, česa so se učenci naučili? So zastavljeni cilji primerni in uresničljivi?

3. Kako bomo načrtovali in izvedli pouk, da bomo dosegli zastavljene cilje: Katere dejavnosti zagotavljajo primerne učne priložnosti? Kakšno naj bo njihovo zaporedje? Katere informacije ponuditi in kako pomagati učencem, da jih bodo razumeli? Katera vprašanja velja zastaviti, da bomo z njihovo pomočjo usmerjali miselne procese učencev? Kako naj vodimo dejavnosti, da bo vsak učenec našel primerno možnost za učenje? (Asoko, 1994)

Napačne predstave učencev

Z ugotavljanjem in analizo se nam pogosto razkrijejo napačne predstave učencev. Z njihovim poznavanjem se seveda zastavlja vprašanje o vzrokih zanje. Učenci se srečujejo z različnimi viri informacij in znanja v šoli in izven nje. To pa pomeni, da so tudi viri teh predstav učencev različni in številni:

- Izkušnje, ki jih učenci pridobijo v neposrednem stiku z okoljem. Zaznave preko čutil imajo na človeka močan vpliv. Tako s prijemanjem različnih snovi ugotovijo, da so kovine hladne, plastika pa topla.
- Raba jezika je pogosto vzrok napačnih predstav učencev (razloček med znanstvenim pomenom in pomenom iste besede v vsakdanjem jeziku, zamenjevanje pomena, npr. topljenje in taljenje, plod in drugi rastlinski deli, teža in masa).
- Laične predstave o naravnih pojavih in dogodkih (o gibanju sonca od vzhoda proti zahodu, o zimskem spanje narave).
- Prispodobe, ki jih pogosto uporabljamo (plodovi zemlje, živ kot ogenj, streljati z očmi).
- Tudi sporočila iz javnih občil pogosto spodbujajo porajanje napačnih predstav (varčevanje z energijo, zatiranje naravnih škodljivcev).
- Zgodbe, ki so del ljudskega izročila (Mačke vidijo v temi. Človek se prehladi, če ima mokre noge.).
- Otroške pesmi in uganke (Sonce čez hribček gre. Luna se smehlja.).
- Nekatere napačne predstave se lahko porode tudi iz napačno razumljenih naravoslovnih pojmov, uporabljenih v šoli (Kiti so sesalci in ne živali. Električni tok vzdolž električnega kroga se porablja. Delci snovi se povečajo, če snov segrevamo.).

Oblikovanje, izbor in medsebojno povezovanje dejavnosti

Primer: Kaj vedo otroci o mlaki?

Otroci imajo že pred vstopom v šolo določene predstave o tem, kaj je mlaka in kaj živi v njej. Toda kakšne so te predstave?

Odgovor na vprašanje, kaj si otroci predstavljajo pod besedo mlaka, lahko dobimo le, če jih vprašamo, kaj oni mislijo, da je mlaka, oziroma kaj živi v njej.

Tako smo osemnajstim otrokom starim od 4,5 do 7 let (iz vrtca v Ljubljani), postavili nekaj vprašanj, ki se nanašajo na mlako.

Otroci so na zastavljena vprašanja odgovarjali posamično in izpraševalec je tistim, ki še niso znali sami brati in pisati, zapisal njihove odgovore ali pa jih prosil, da odgovore narišejo. Osnovni kriterij pri izboru vprašanj je bil tak, da bi razkril čim več napačnih predstav, ki jih imajo otroci o mlaki.

Otrokom smo postavili naslednja vprašanja o mlaki: Kaj misliš, da je mlaka? Kako pride voda v mlako? Kaj živi v mlaki? Ali živijo v mlaki tudi rastline? Ali je lahko poleg rastlin in živali še kaj v mlaki? Kako bi ti skrbel za mlako?

Na zastavljena vprašanja so otroci odgovarjali zelo različno, toda kljub majhnemu številu vprašanih otrok so se pokazali nekateri značilni odgovori.

Kar deset otrok je odgovorilo, da je mlaka umazana voda, štirje otroci pa so odgovorili, da je mlaka velika kot luža ali malo večja od luže, oziroma manjša od jezera. Samo eden je navedel, da je mlaka voda, ki je čista, modre barve in lahko večja od jezera.

Na vprašanje, kako nastane mlaka, jih je večina (13) odgovorila, da nastane ob dežju.

Vsi otroci so povezovali mlako in življenje v njej z žabo, devet pa jih je odgovorilo, da poleg žabe živijo v mlaki tudi ribe. Pet otrok je navedlo, da živijo v mlaki tudi kače, pet otrok, da živijo tudi polži, le trije otroci pa so povezali mlako tudi z žužkami (kačjimi pastirji, komarji).

Od rastlin v mlaki je šest otrok navedlo lokvanje, da lahko sedijo na njih žabe, trije so omenili alge, deset pa jih omenja trave, oziroma trave, ki imajo na vrhu cvet. En otrok je navedel tudi koprivo.

Zamisliti se moramo nad odgovori na vprašanje kaj misliš, ali je lahko poleg rastlin in živali v mlaki še kaj. Kar štirinajst jih je odgovorilo, da so v mlaki tudi smeti, odpadki, umazane vrečke, konzerve, papirčki, cigaretni ogorki, stara kolesa... Že majhni otroci pogosteje opazijo umazanijo, smeti in odpadke v mlaki kot pa živali in rastline ob njej.

Na vprašanje, kako bi otroci skrbeli za mlako, jih je večina (13) odgovorila, da bi mlako najprej očistila oziroma skrbela za čistočo, dva bi napisala na tablo, da je prepovedano metanje smeti v mlako, pet pa bi dajalo hrano žabicam in ribam.

Kot zanimivost naj povem, da smo podobna vprašanja zastavili tudi učencem četrtega razreda. Odgovori teh učencev se niso bistveno razlikovali od odgovorov skupine 4,5 do 7-letnih otrok.

Tudi tu so se ponavljali odgovori:

- ☐ v mlaki živijo žabe,
- ☐ mlaka je umazana,
- ☐ v mlaki živijo tudi žuželke in rastline,
- ☐ mlaka ni globoka,
- ☐ v mlaki rastejo lokvanji.

Iz dobljenih odgovorov lahko zaključimo, da izvira tista prava podoba mlake pri otrocih iz pravljic oziroma risank, v katerih živijo žabe na lokvanjevih listih. Iz lastne izkušnje pa poznajo mlako v naravi kot odlagališče najrazličnejših odpadkov in smeti.

Vendar mlaka še zdaleč ni samo mesto za odlaganje odpadkov, ampak je ekosistem, kjer se otroci ob spoznavanju le tega naučijo veliko o naravi in njenih zakonitostih. Nobeden od vprašanih otrok še ne ve, da je mlaka samostojen ekosistem, ki se lahko sam vzdržuje in ni potrebno, da bi nosili hrano žabam in ribam, da bi preživele.

Dobljeni odgovori in risbe otrok so pomembno izhodišče učitelju pri obravnavi mlake in življenja v njej.

S primerno izbranimi dejavnostmi lahko učitelj omogoči otrokom, da bodo svoje napačne predstave o življenju v mlaki spremenili. Tako bodo otroci spoznali organizme, ki živijo v vodi, pa tudi načine prehranjevanja in povezanost organizmov preko prehranjevalnih spletov. Smiselno povezovanje dejavnosti pri obravnavi takšne teme, kot je mlaka (ekosistem) je še pomembnejše zato, ker tako omogočimo otrokom spoznavanje zelo kompleksnih pojmov, kot je ekosistem, odnosi v njem, prehranjevanje in razmnoževanje živih bitij v ekosistemu.

Pri obravnavi življenja v mlaki in medsebojni povezanosti organizmov v njej, je najbolje, da učitelj načrtuje delo (dejavnosti) ob mlaki tako, da bodo otroci preko samostojnega dela spoznali različne organizme in njihov način življenja. Mlako lahko

obiščemo enkrat, še bolje pa je, če jo lahko obiskujemo večkrat med letom in tako dobimo celovitejšo podobo življenja v njej in spreminjanje v različnih letnih časih.

Delo ob mlaki zahteva skrbno načrtovane dejavnosti za odkrivanje življenja v mlaki in primerno opremo. Potrebujemo mrežice na dolgih ročajih za lovljenje organizmov, plastične kadičke, žličke in posodice s povečevalnim steklom. Če teh nimamo, si pomagamo s plastičnimi kozarčki in ročnimi lupami (povečevalnimi stekli).

Ko organizme zajamejo, jih dajo v kadičko in nato ločijo različne organizme v različne posode.

Tako lahko otroci spoznavajo različne organizme in jih opazujejo od blizu. Otroke spodbujamo k natančnemu opazovanju z različnimi dodatnimi vprašanji, tako da se naučijo prepoznavati in razlikovati značilnosti posameznih organizmov.

Primer navodil za opazovanje živali, ki živijo v mlaki

Navodila za delo so namenjena otrokom, ki že znajo pisati, brati, šteti in uporabljati osnovne dolžinske merske enote.

V posodici, ki ima na vrhu povečevalno steklo, ali s pomočjo ročne lupe opazuj živali, ki si jih nabral, in za vsako posebej ugotovi, katere so njene značilnosti in nato odgovori na vprašanja: Kako velika je žival? Kakšne barve je žival? Ali je njeno telo prozorno? Ali je telo živali enobarvno ali večbarvno? Iz kolikih delov je sestavljeno njeno telo? Ali ima krila? Ali lahko vidiš njene oči? Kakšne so? Koliko nog ima žival? Preštej! Kakšne so te noge? Kako se žival premika? Ali se giblje k svetlobi ali proč od nje? Kako bi to ugotovil? S čim se hrani? Kako diha? Ali leže jajčeca?

Odgovore, do katerih boš prišel s pomočjo opazovanja, zapiši ali nariši na poseben list.

Če z opazovanjem živali ne moreš priti do odgovorov na vsa vprašanja, prosi za pomoč učitelja ali pa sam poišči odgovor v knjigah ali drugih virih, ki so ti na razpolago (npr.: videoposnetki o živalih v mlaki).

Otroci, ki smo jim zastavili vprašanja o mlaki, so le-to zatem tudi obiskali. Že enkratni obisk mlake je v otrocih spremenil predstavo, ki so jo imeli o mlaki, ko so prvič odgovarjali na zastavljena vprašanja. Njihove risbe po obisku mlake se precej razlikujejo od prvih. Mlake so polne najrazličnejših organizmov, za katere otroci prej niso vedeli, da živijo tam.

Ob opazovanju organizmov otroci postavljajo najrazličnejša vprašanja in želijo zvedeti še kaj več o njihovem načinu življenja, prehranjevanju, razmnoževanju itd.

Z delom ob mlaki pa se spreminja tudi odnos otrok do narave. Zavedajo se, da živali ne smemo poškodovati in ko si jo ogledamo, jo moramo vrniti tja, kjer smo jo ujeli. Z večkratnim obiskom mlake bodo otroci spoznali povezanost med organizmi in spoznali da je mlaka ekosistem, ki se sam vzdržuje, če človek ne posega vanj ali ga celo uniči (izsuši).

Zaključek

Izkušnje, ki smo jih dobili v času raziskovanja predstavljajo vodilo za nadaljnje delo pri:

- razvoju kurikulumu, ki upošteva zahteve naravoslovja kot stroke, spodbuja pa tudi uporabo različnih metodično-didaktičnih pristopov, skladnih z razvojno stopnjo učencev in zastavljenimi cilji,
- povezovanju zahtev sodobne pedagoške stroke in trenutnega stanja v šolski praksi, s pospeševanjem prenosa informacij v prakso, z vključevanjem večjega števila učiteljev v pripravljen program izobraževanja in z nenehnim sodelovanjem s praktiki preko izmenjave izkušenj in kritičnih ocen.

Rezultati našega dela v okviru projekta se kažejo predvsem v:

- intenzivnem sodelovanju med institucijami in posamezniki, ki sodelujejo v projektu,
- zaznavnem razmahu pouka naravoslovja na začetni stopnji,
- številnih publikacijah in delovnih gradivih, ki so nastala v okviru projekta in so na voljo šolam in učiteljem,
- sprotne strokovne izpopolnjevanju vseh sodelavcev v projektu,
- sodelovanju z različnimi tujimi institucijami.

Ob uvajanju takšnega načina dela v prakso se je izkazalo, da so do mnogih rešitev, ki smo jih predstavili, prišli tudi učitelji sami ob delu z učenci. Medsebojno sodelovanje v času trajanja projekta je pripomoglo k bolj načrtnemu in bolj sistematičnemu delu pri spremljanju in uvajanju novosti v pedagoški stroki doma in v tujini ter pri vključevanju izkušenj in dosežkov praktikov v obstoječi model dela.

LITERATURA

1. Artač S., Bajd B., Skribe Dimec D.: Raznolikost živega, Tempusovo snopje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1993, str. 87-88
2. Hilary Asoko, Teachers Courses - Slovenija, seminarsko gradivo, Ljubljana, 1994

Dr. Barbara Bajd (1949), docentka za naravoslovje - biološke vsebine na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Naslov: Vičmarjeva 8, 61000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 26 46 02
Sonja Artač (1960), pedagoška svetovalka za splošnoizobraževalne predmete na Zavodu R Slovenije za šolstvo in šport v Ljubljani.
Naslov: Kajuhova 30, 61000 Ljubljana; Telefon: 386 68 13 33 266

Mag. Marjana Erženičnik Pačnik

Predšolski otrok in metalingvistične operacije

UDK 372.46

DESKRIPTORJI: učenje jezika v predšolskem obdobju, definicije, metajezik

POVZETEK - Pogovor o jeziku ima pri besednem vedenju predšolskih otrok pomemben delež. Uporaba metajezika je nujna za učenje jezika in za njegovo delovanje. Od tega, kakšnih definicij besed je otrok predvsem deležen, ni odvisno le njegovo jezikovno znanje, temveč tudi njegovo mišljenje in sposobnost sklepanja. Odgovori odraslih na otrokova vprašanja so izvirni spoznanj in tudi vzorci, kako bo otrok sam opazoval in definirati svet in dogodke okrog sebe. Definicija je pravzaprav pravi in ustrezeni odgovor na vprašanje: "Kaj je to?"

UDC 372.46

DESCRIPTORS: language learning in preschool period, definitions meta-language

ABSTRACT - Talking to preschool children has an important influence on their verbal behaviour. The use of meta-language is a prominent factor in the process of language acquisition and its application. The child's knowledge about language and his or her ability to think and make conclusions is closely related to the type of word definitions used by adults. The answers of adults to children's questions are not only thesaurus for the child's building of knowledge, but are also a model how children will experience and see the world around them. The definition of the word is the right answer to the question "What is this?"

Govor si izpopolnjujemo vse življenje, njegov najintenzivnejši razvoj pa poteka v predšolskem obdobju. Otrok se nauči govora v okolju, v katerem živi. Družbeno-kulturni odnosi, v katere je posameznik vključen, vplivajo na različne oblike izražanja, ki pogojujejo to, kar se otrok uči in tudi, kako se to uči. Otrok je v stikih z odraslimi izpostavljen stalnim, specifičnim oblikam jezika. Mnoge študije opozarjajo na to, da obstajajo pri otrocih velike razlike v uporabi govora, v glavnem pa so te razlike povezane z razlikami v jeziku, ki ga govorijo v njihovem neposrednem okolju.

Za otrokov govorni razvoj je pomembno, koliko je okolje, v katerem raste, usmerjeno v jezikovno simbolično razlaganje sveta in kakšno vlogo ima govor v otrokovem spoznavanju sveta. Otroka mora okolje spodbujati k temu, da uporablja jezik, da postavlja vprašanja, se opravičuje, pojasnjuje, se spominja, primerja, išče izbirne rešitve in možnosti. Jezik mu mora postati sredstvo, ki mu omogoča, da pridobiva informacije o "kako" in "zakaj".

O predmetnosti se lahko sporazumevamo na različne načine (s kazanjem nanjo, z gibi, s slikami, s simboli, z besedami), vendar je sporazumevanje s pomočjo besed najučinkovitejše. To nam omogoča, da se o predmetnosti sporazumevamo tudi tedaj, ko je ne vidimo. To pa je že kreativna raven govora.

Otrok se najprej uči pomenov besed, tako da mu kažemo predmete in jih poimenujemo. Tako otrok hitro spozna, da predmetnost z besedami poimenujemo. Pomena besed pa ne določamo samo s pomočjo neposredno prisotne predmetnosti, temveč tudi z besedami - definicijami. Otroku pogosto razlagamo pomen besede z omembo funkcije

predmeta (obleka je za nositi), lastnosti predmeta (knjiga je iz papirja), dejavnosti (učitelj je človek, ki uči nekoga) ali pa na podlagi pomenskih razmerij, predvsem nadpomenskih (jabolko je sadje).

Otroci nas velikokrat povprašajo: "Kaj je to?", naša naloga pa je, da na taka vprašanja odgovarjamo, da pojasnimo pojme, ki so otroku neznani, s pomočjo drugih jezikovnih znakov, ki so otroku že znani.

J. Brunner meni, da je otrokovo znanje jezika v veliki meri odvisno od predhodnega poznavanja pojmov v otrokovem okolju, pa tudi od narave interakcije med materjo (ali osebo, ki otroka neguje) in otrokom. Mati od vsega začetka ve, da mora govoriti materni jezik, in od začetka se do otrokovih poizkusov in napak obnaša, kakor da je otrok govorec tega jezika ali pa bo kmalu postal. Od tega, kakšnih definicij je otrok deležen, ni odvisno le njegovo jezikovno znanje, temveč tudi njegovo mišljenje in sposobnost sklepanja. Definicije je Brunner razdelil v štiri skupine:

1. Definicije uporabe - funkcionalne definicije. Pri teh definicijah določamo pomen besed oziroma pojmov s pomočjo opisa funkcije in rabe posameznega predmeta oziroma pojma.
2. Opisne - deskriptivne definicije. Pri teh definicijah pojasnjujemo pomen besed s pomočjo opisovanja značilnosti oziroma lastnosti pojma, npr. barv, oblik, materialov, velikosti itn.
3. Afektivne definicije so definicije, pri katerih razlagamo pomen z vnašanjem osebnega, torej opišemo svoje ocene, občutke oziroma svoj odnos do definirane pojma.
4. Kategorijske definicije so tiste, pri katerih razložimo pomen besed (pojmov) s pomočjo razvrščanja v kategorije, neodvisno od funkcije, lastnosti ali oblike pojma, ki ga definiramo.

Odgovori odraslih na otrokova vprašanja niso samo izvori spoznanj, temveč tudi vzorci, kako bo otrok sam opazoval in definirjal svet in dogodke okrog sebe. Definiranje je miselna aktivnost, s katero pojasnjujemo pomene besed - simbolov. Definicija je pravzaprav pravi in ustrezeni odgovor na vprašanje "Kaj je to?"

Ihsan Al Issa ugotavlja, da so pri petletnikih najpogostejše funkcionalne definicije, ki pa z leti težijo k upadu. Tudi opisne definicije se po njegovih ugotovitvah z leti vse manj pojavljajo. Čeprav sta obe vrsti z leti upadale, pa ostanje funkcionalne definicije na vseh starostnih stopnjah bolj pogoste kot opisne. Po njegovem mnenju opisni odgovori zahtevajo določeno stopnjo senzorne diferenciacije in jih zato smatra za prehod od funkcionalnih k logičnim definicijam.

Swartz in Hall prav tako ugotavljata, da se funkcionalne definicije ujemajo z nižjo ravnijsko mišljenja, kategorijske pa z višjo ravnijsko.

Feifel in Lorge sta preizkušala 100 otrok, starih od šest do štirinajst let, in ugotovila, da so z leti vse bolj pogoste sinonimske definicije (jabolko je sadje) in eksplikativne definicije (spati je spati), vse bolj redke pa so definicije glede na uporabo.

V nadaljevanju bomo predstavili del rezultatov iz raziskave, ki smo jo opravili v letu 1991 (Erženčnik Pačnik, 1992). S pomočjo posebej sestavljene govorne lestvice za preizkušanje govornih zmožnosti 5,5 let starih otrok smo med drugim preizkušali tudi sposobnost otrok, da besedno opišejo oziroma definirajo to, o čemer jih sprašujemo.

Otroke smo vprašali: "Kaj je to?" in povedali ustrezno besedo. Sodelovalo je 112 pet in pol leta starih otrok, 54 dečkov in 58 deklic.

Prva beseda, ki so jo morali otroci definirati, je bil samostalni jabolko. Otrokom smo postavili vprašanje "Kaj je jabolko?" Brez odgovora ali pa so odgovorili z "ne vem", je bilo kar 26 otrok (23,2%), 12 dečkov ali 22,2% vseh dečkov in 14 deklic ali 24,1% vseh deklic.

Seveda je skoraj nemogoče, da toliko otrok ne bi vedelo, kaj je jabolko. Predvidevamo, da so otroci odgovorili "ne vem" ali pa so bili tihi, ker niso vedeli, kaj se od njih pričakuje, niso razumeli naloge, saj nimajo izkušenj o tem, da bi se govorilo o "jeziku". Lahko pa so odgovor "ne vem" posredovali tudi otroci, ki so se zavedali naloge, so jo razumeli in so o njej tudi premišljevali, vendar zaradi preslabih izkušenj z "metajezikom" definicije niso uspeli oblikovati na primeren način.

Definicije s pomočjo pomenskih razmerij (jabolko = sadje, zelenjava, hrana) je uporabilo 25 otrok (22,3%), od tega 9 dečkov in 16 deklic.

Večina otrok, tj. 61 (54,5%) pa si je pomagala s funkcionalnimi in opisnimi definicijami: okrogla, rdeča, na drevesu, zelena, vitaminska, raste na drevesu, pade z drevesa, zori na drevesu, za jesti, ko ješ.

Naslednja beseda je bila knjiga. Otrokom smo postavili vprašanje "Kaj je knjiga?" Tudi pri tem vprašanju je ostalo brez odgovora ali pa so odgovorili z "ne vem" 24 otrok (21,4%), od tega 14 dečkov in 10 deklic. Deklice so se torej bolj trudile dati kakršnokoli besedno razlago.

Tako kakor pri definiciji besede jabolko, so bile tudi pri definiciji besede knjiga, najpogostejše deskriptivne in funkcionalne definicije. Uporabilo jih je 71,5% ali 80 otrok: za brat, za čitat, za pisat, za gledat, za učit, za nest v knjižnico, kar ima liste, ko ima črke, je bela, je kocka, ko čitaš kakšno pravljico, je za otroke.

Definicije na podlagi pomenskih razmerij je uporabilo 8 otrok (7,1%), od tega 4 deklice in 4 dečki - berilo, slovar, slikanica, buh.

Seveda ima s knjigo izkušnjo vsak otrok, največkrat v stiku z odraslimi, ki mu iz nje berejo, kažejo slike ali podobno, torej predvsem opozarjajo otroka na funkcijo knjige. Morda je prav zaradi tega bilo manj otrok, ki bi lahko definirali knjigo na podlagi pomenskih razmerij, kar jim je bilo uspelo ob definiciji besede jabolko. Najbrž tudi v vsakdanjem govoru odrasli otroku večkrat razlagamo, da je jabolko sadje, ki je zdravo, manjkrat pa, da je knjiga stvar, ki je koristna in uporabna.

Zadnji med samostalniki je bil samostalni obleka. Otrokom smo postavili vprašanje "Kaj je to obleka?"

Otroci se z obleko srečajo vsak dan in najbrž je prav ta pogosta izkušnja in aktivnost vplivala na to, da je pri definiranju manj otrok ostalo brez odgovora. Aktivna raba jezika v različnih govornih položajih vpliva na razvoj otrokovih sporazumevalnih zmožnosti, pogostost uporabe določenega jezikovnega sredstva pa vpliva na lahkotnost njegove uporabe in hkrati na prenosljivost v nove govorne položaje.

Besede obleka ni definiralo 16 otrok (14,3%), od tega 9 dečkov in 7 deklic.

Kategorijske definicije - oblačilo, stvar, blago, bluza, plašč, majica - je uporabilo 13 otrok (11,6%), od tega 8 deklic in 5 dečkov.

Spet so bile najbolj pogoste definicije uporabe in opisne definicije, ki jih je uporabilo 83 otrok (74,1%) - za oblečt, za gor dat, za nosit, za plesat, za slačit, so cote, je črna, je tak oblikovana, da se mama lepo obleče, ko gre na ples, da imajo ženske, ko grejo tak okoli.

Rezultati so pokazali, da so v tej starosti resnično najpogostejše funkcionalne in opisne definicije, logičnih definicij je še zelo malo. Otroci imajo z rabo jezika izkušnjo predvsem takrat, ko gre za rabo v konkretnih položajih, nimajo pa še izkušenj (ali pa zelo malo) z metajezikom.

„Interpretacija enega lingvističnega znaka s pomočjo drugih, z nekaterih vidikov homogenih znakov, je metalingvistična operacija, ki ima bistveno vlogo tudi pri otroškem učenju jezika.” (Jakopson, 1989, str. 101)

Metalingvistične operacije niso omejene na področje znanosti, temveč so sestavni del naših vsakdanjih govornih dejavnosti. Tudi v vsakdanjem pogovoru naletimo na položaje, ko se moramo prepričati, da nas sogovornik razume, zgodi pa se tudi, da sogovornik prekine govorca, ker ne more več slediti toku njegovih besed. V takih položajih moramo biti zmožni dati ustrezno besedno razlago, neodvisno od konkretne predmetnosti. Uporaba metajezika je nujna za učenje jezika in za njegovo delovanje. Pogovor o jeziku ima pri besednem vedenju predšolskih otrok pomemben delež.

Da bi otrok lahko osvojil jezikovni sestav v celoti in razvil njegove bistvene funkcijske lastnosti in prednosti v sporazumevalnih procesih, mora jezik odtrgati od njegove vezanosti na konkretno izkušnjo. Dokler je jezik le korelat otrokovi konkretni izkušnji, otrok še vedno sledi logiki konkretne, nejezikovne pojavnosti.

Otrok se, ko se uči jezika, razvija tudi na vseh drugih področjih, ne samo na jezikovnem. Osvajanje jezika in njegov razvoj lahko razumemo le v dinamiki celotnega otrokovega razvoja. Ta razvoj pa ne poteka v praznem prostoru in tudi ne sam od sebe. Domnevati je mogoče, da so logične podlage nekaterih jezikovnih sredstev tako zahtevne, da terjajo vrsto razvojno-spoznavnih dosežkov, preden jih je mogoče osvojiti, pa kljub temu ne moremo mimo vloge staršev in vzgojiteljev. V naših družinah in vrtcih je vse premalo časa, da bi se z otrokom pogovarjali in to o najrazličnejših temah in v najrazličnejših govornih položajih.

Videti je, da proces oblikovanja pojmov iz vsakodnevnega otrokovega življenja tudi v vrtcih prepuščamo predvsem spontanemu učenju. Vzgojiteljica je obremenjena zlasti z vsebinami in s tem, kako bo vse to lahko „naučila” otroke. Otrok ima vse premalo možnosti, da bi lahko probleme aktivno reševali tudi na jezikovni ravni.

Glede na to, da govor v sodobnem svetu vse bolj postaja temeljno delovno orodje, pa je nujno, da svoj odnos do govora najprej spremenimo odrasli. Tako bo potrebno tudi vzgojiteljice v procesu izobraževanja bolj osvestiti o pomenu razvoja govora v predšolskem obdobju, predvsem pa več časa nameniti razvoju njihovih lastnih jezikovnih in zlasti sporazumevalnih zmožnosti. Vpliv okolja ni odvisen od fizičnih pogojev, od materialnih dobrin, ampak od odraslih ljudi, ki imajo resnične in najrazličnejše interese in na otroka gledajo kot na možnega reševalca problemov. Zaradi tega ustvarjajo pogoje

in položaje, v katerih si otrok pridobiva izkušnje, se lahko spominja bivših, in ima možnost govoriti o problemih, ki si jih lahko samo zamišlja.

LITERATURA

1. Erženičnik Pačnik, M.: Vpliv socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovih govornih zmožnosti (magistrska naloga), Ljubljana 1992
2. Jakopson, R.: Lingvistični in drugi spisi, ŠKUC, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1989
3. Vasić, S.: Definicije i definisanje, Institut za pedagoška istraživanje, Prosveta, Beograd 1988

Vloga družine pri razvijanju ekološke zavesti predšolskega otroka

UDK 372.32:173

DESKRIPTORJI: družina, življenjsko okolje, predšolski otrok, vzgoja, izobraževanje, vrednote, ekologija, onesnaževanje, ekološka kriza

POVZETEK - Predšolski otrok odrasča v družini, kjer si pridobiva izkušnje in spoznanja, na osnovi katerih si ustvari svoj lasten odnos do življenjskega okolja in življenja nasploh. Avtorica poudarja, da je zelo pomembno, kako družina živi in katere so zanjo bistvene vrednote življenja. Predšolski otrok se v družini lahko nalezne vrednot le, če je soočen z njimi. Poleg vrednot s trajno vrednostjo narekuje današnji čas še druge vrednote, ki si jih bo otrok sčasoma pridobil v družini. Močan sistem vrednot in prepričanj mu najbolje predstavijo starši. Avtorica posebej izpostavlja, da se vrednot človekovega življenjskega okolja otrok uči tudi z lastno aktivnostjo, ki se odvija v družini v njenem prostem času ter v aktivnostih v vzgojno varstvenem zavodu.

Uvod

Pojem življenjskega okolja oz. misel o človekovem življenjskem okolju so razvijali že antični misleci. Prvi, ki se je ukvarjal s tem problemom v sodobnosti, je bil geograf A. von Humboldt. Pojem ekologije je bil takrat vezan na naravoslovne znanosti; kot znanstvena disciplina se je ekologija razvila v sklopu biologije. Sodobno razumevanje pojma ekologije pa je leta 1886 uvedel nemški biolog E. Haeckel (Uzelac, 1990, str. 14). Ekologija pa danes še zdaleč ni več vezana zgolj na naravoslovne znanosti, na kar kažejo tudi nekatere (sicer različne) definicije ekologije, ki pa v svojih osnovah izhajajo iz Haecklove definicije: "Ekologija je veda o odnosih med živimi bitji in njihovim življenjskim okoljem." (Uzelac, 1990, str. 16) Zaradi dosežkov družbenega in znanstveno-tehnološkega razvoja pa se njena definicija nenehno razširja in bogati, tako da je v zadnjem času vse bolj temeljita in razširjena tista njena veja, ki se ukvarja z odnosom do človeka in preprečevanjem ter odpravo posledic, ki jih povzroča človekovo (pogosto nesmotrno) poseganje v naravo. Prerасla je v širšo dejavnost, ki si prizadeva znova vzpostaviti porušeno naravno ravnovesje; ponekod je postala celo osnova političnih gibanj (Leksi-

UDK 372.32:173

DESCRIPTORS: family, living environment, preschool child, education, upbringing, values, ecology, pollution, eco crisis

ABSTRACT - The preschool child grows up within a family, where it acquires its experience and knowledge, on the basis of which he forms his own relationships to the living environment and life in general. The authoress points out the importance of the mode of the family life-style and the essential values that the family recognizes as its own. Within the family, the preschool child can accept the important values only if it is constantly confronted with them. Beside permanent values the present time demands other values, which the preschool child can also acquire within its family. A strong system of values can be best introduced by the child's parents, although the child will be learning the values and beliefs of its environment in its free time activities within the family and in kindergarten.

kon, 1988, str. 243). Napredek resda človeku sprošča čas, mu lajša težka bremena in daje neslutene možnosti razvoja, vendar pa ga na drugi strani prevzema in tudi omejuje. Človek je pogosto dvojna žrtev napredka: na eni strani moderni človek plačuje ceno v obliki lastne duhovne odtujenosti od drugih ljudi, na drugi pa materialno ogroža lastne bivalne razmere.

Potencirano industrijsko izkoriščanje narave je sprožilo številne negativne, celo uničujoče procese v naravi, nad katerih ujmo in močjo smo bili ne le prestrašeni, ampak celo zgroženi. Zelo realne so ocene strokovnjakov različnih znanstvenih disciplin, ki zavestno opozarjajo, da ti posegi v naravo lahko pripeljejo do ekološke katastrofe. Poudarjajo, da pri tem ne gre toliko za soočanje z naravnimi silami, temveč predvsem za soočanje s človekovimi nesmotrnimi posegi v naravo. Bijejo plat zvona, saj se (bolj kot drugi) zavedajo, da so spremembe, ki jih povzročajo industrijska tehnika in od nje odvisni življenjski stili v notranji strukturi naravnega in kulturnega okolja, že izredno dramatične in utegnejo kmalu pokazati svoje zobe.

Vse pogostejše govorimo o ekološki krizi, s katerim označujemo različne oblike in stopnjo onesnaženosti našega edinega življenjskega okolja, ki ga imamo, in brezglavo izkoriščanje naravnih virov. Šele ob soočenju z gosto zaveso vse bolj zastrupljenega ozračja nam počasi pronicata spoznanje o škodljivosti zraka, ki ga vdihavamo. Čeprav (pogosto prav zaradi ekonomskih učinkov) zavestno zamegljujemo dejanske vzroke za degradacijo življenjskega okolja, pa se tudi vse bolj zavedamo, da so korenine ekološke krize v nas, ljudeh, našem načinu (čim bolj profitne in učinkovite) proizvodnje in (ne)racionalne potrošnje. Onesnaženost je "logična" posledica takega ravnanja. Ekološka zavest naj bi nas vodila pri vsakdanjem obnašanju.

Res je, da je nujen pogoj za vsestranski razvoj človeka celostno pojmovanje kvalitete njegovega življenja v zdravem in njega vrednem okolju, zato pa je res tudi, da ekološka zavest ljudi raste. Pogosto so pri nas tistega, ki je npr. še pred dvema desetletjema opozarjal na probleme onesnažene narave in potrebo po varstvu okolja, imeli za čudaka. Razviti svet pa je tovrstno mišljenje že pravno uredil, saj se je zavedal potrebe, da se mora ekološka zavest kazati ne le v osveščanju ljudi, ampak (in predvsem) biti enakovredno zastopana tudi pri človekovih posegih v naravo oz. naravnih dogajanjih, ki so jih le-ti sprožili. Ekološka zavest naj bi prispevala k bolj premišljenemu ravnanju z naravo. Premalo se zavedamo, da lahko tudi sami marsikaj storimo za to, da nam bo jutri lepše. Pri tem pogosto opažamo našo dvojno moralo, ko smo (vse) preveč kritični do vedenja in ravnanja drugih, do sebe pa smo prizanesljivejši. Delček odgovornosti za nastalo stanje je tudi v nas samih. Vendar pa s kritiziranjem drugih in neprizadetostjo ob lastnem ravnanju ne bomo spremenili ničesar. Zato strokovnjaki svetujejo da je treba odpreti oči, se celoviteje seznaniti s koreninami (vzroki), stopnjo onesnaženosti in posledicami le-te ter oceniti tudi svoje, dostikrat neprimerno ravnanje.

Zaostrovanje problemov v nekem življenjskem okolju pa istočasno dviguje vrednost tistim območjem, ki so še ohranila naravne prvine. Stik z naravnim okoljem v preteklosti ni predstavljal posebne vrednosti. Z višjo stopnjo urbanizacije pa človek vedno bolj ceni tista območja, ki so ostala obvarovana pred nesmotrnimi človekovimi posegi. Tako je mesto postalo simbol in sinonim številnih možnosti uveljavljanja na vseh področjih družbenega življenja, vas in podeželje (kar se sicer tudi spreminja glede na vdor

industrializacije in urbanizacije) pa simbol miru, svežine in prirodne lepote (Mlinar, 1971, str. 64).

Predšolski otrok se uči vrednot o življenjskem okolju najprej v družini

Starši se morajo zavedati, da so (relativno dolgo) najpomembnejši ljudje v življenju svojih otrok in sploh prvi, ki jim predajajo vrednote, katerih učenje naj bi pomagalo pri reševanju številnih osebnih, družinskih in tudi družbenih problemov. Vrednot pa se je bolje nalesti, kot se jih naučiti (Browning, 1993, str. 111). Toda otrok se lahko vrednot naleze le, če jim je izpostavljen. To se najpogosteje dogaja v družini, ki tudi najodločnejše usmerja rast mlade osebnosti (Bergant, 1970, str. 73). Življenje sodobne slovenske družine krojijo:

- akutni eksistenčni problemi (neurejene stanovanjske razmere, čakanje na zaposlitev oz. delo, brezposelnost ipd.);
- težak ekonomsko-socialni položaj (kar pogojuje še dodatno zaposlitev staršev po obveznem delovnem času);
- polna zaposlenost obeh staršev, kar pogojuje minimalno vsaj deveturno ločenost družinskih članov;
- zaprtost sodobne družine, kar se še posebej negativno odraža v zadovoljevanju emocionalno-socialnih potreb njenih članov;
- realno zmanjšane možnosti za kvalitetno preživljanje prostega časa, saj ga danes družine uporabljajo glede na to, koliko jih je (še vedno trajajoča) ekonomska kriza prizadela, za eksistenčno nujna opravila ali za sprostitev, toda prav v prostem času lahko starši odločilno vplivajo na ekološko osveščanje svojih otrok;
- zviševanje števila enoroditeljskih družin, ki sicer v Sloveniji še ne dosega 20% vseh družin; med njimi pa je visok delež (15,9%) materinskih in 2,5% očetovskih enostarševskih družin. Raziskave pa kažejo (Rener, 1995, str. 21), da živijo enoroditeljske družine in zlasti še materinske enoroditeljske družine pogosto v najtežjih razmerah, kar pomeni, da imajo v primerjavi z drugimi nižje dohodke na družinskega člana, manj trdnih dobrin, pa tudi 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 v Sloveniji cca. 30% otrok ne živi z obema roditeljema.

Ob tem so možnosti za kontinuirano učenje vrednot vsekakor, če že ne zmanjšane, pa vsaj močno okrnjene.

Predšolski otrok pa se v družini uči vrednot, ki jih "utrjuje" tudi v drugih svojih aktivnostih izven nje, saj je izpostavljen skupinski morali in pravilom obnašanja, ki veljajo v določeni skupini (vrtcu, planinskem krožku, naravoslovnem krožku ipd.).

Mnogo ljudi pa kljub temu meni, da ima življenje pravo psihološko, socialno, kulturno in sploh človeško vrednost le v industrijsko razviti družbi, ki živi v materialnem izobilju. Delno je to res. V družbi pa, ki živi v revščini in v vsakodnevnem boju za golo preživetje, je kvaliteta življenja slabša. Raziskave kažejo, da v sodobnih industrijskih družbah kvaliteta življenja prav tako pada (Požarnik, 1988, str. 28). To pa hkrati pomeni,

da je željo po smiselnem, polnovrednem življenju možno uresničiti le, če se znamo čemu odreči, če se znamo osvoboditi številnih notranjih ovir in zunanjih prisil. Predvsem pa bomo morali začeti najprej spreminjati tudi način življenja posameznih družin, kar pomeni:

- živeti bolj zavestno, razmišljati, kako naš način življenja vpliva na naravo in druge ljudi, in v skladu z našimi spoznanji tudi zavestno ravnati;
- živeti bolj varčno (da bodo številni naravni resursi in dobrine ostale zanamcem, sami pa bomo marsikaj prihranili in delili s tistimi, ki imajo manj od nas);
- živeti bolj naravno in zdravo, (upoštevanje naravnih zakonitosti);
- živeti bolj pristno (sodobnemu človeku nenehno grozi latentna nevarnost, da se notranje raztrga in zlomi, ker pogosto počne stvari, ki ga ne veselijo in bogatijo, živi prehitro in predvsem (pre)površno. Sodobni človek pa se bo moral odločiti za pristno življenje, v skladu s samim seboj, svojimi potrebami, prepričanji in željami);
- živeti bolj odprto in sproščeno do drugih ljudi (premagati medsebojno odtujenost, neodkritosrčnost, egoizem, sumničenje na vseh ravneh in gojiti zaupanje v lastno ravnanje in ravnanje drugih);
- živeti bolj solidarno, se poskušati vživeti v druge, z njimi aktivno posegati v nastale krizne situacije in strpno reševati medsebojne konflikte (Požarnik, 1988, str. 28).

Pri tem pa se morajo starši (tudi) predšolskega otroka nenehno zavedati, da je njihov otrok zelo pozoren opazovalec in mu zato ni treba posebej govoriti o vrednotah, ki jih v družini cenijo, saj jih na lastni koži sam doživlja. Tako imajo pri ekološkem osveščanju starši pomembno in nezamenljivo vlogo. Toda, ko njihov otrok zgolj enkrat opazi, da so storili nekaj, kar so sami ocenili kot manj ali celo povsem neprimerno oz. dopustno, bo razveljavljeno vse, kar so jih o tem naučili. Otroci se pač ravna po pravilu: "Delaj to, kar delam jaz," in ne po pravilu "Delaj to, kar pravim jaz." (Gordon, 1987, str. 91)

Učenje vrednot v družini pa je v največji meri odvisno od pravil, ki si jih je družina zastavila. Ta morajo biti razumljivi in predvsem realna ter morajo vsebovati tudi nakazane posledice, če jih kršimo. Vedenje, ki ga družina ne odobrava (kršenje pravil), pogosto spremlja kazen kot posledica. Otrok jo logično doživlja kot nekaj neprijetnega in povsem razumljivo je, da se začne izogibati vedenju, ki ga okolje ne odobrava. Toda starši morajo reagirati tudi takrat, ko otrok stori kaj dobrega, vzpodbudnega. Otroku naj pokažejo, da so tako njegovo ravnanje opazili in da ga odobravajo. Povedo mu naj, da so veseli in da so nanj upravičeno ponosni. Toda njihova pozornost in pohvale ne smejo biti osredotočene zgolj na končni rezultat, ampak tudi na:

- njegov trud, ki ga je v svojo aktivnost vlagal,
- v napredek, ki ga je dosegel in
- čas, ki ga je vložil za doseganje zastavljenega cilja.

Če primerjamo vzgojne vplive, ki jih imata kazen in nagrada, potem zlahka ugotovimo, da je privzganje navad z nagrajevanjem učinkovitejše od kaznovanja (Zupančič, Justin, 1991, str. 13). V družini postavljena pravila zato ne smejo biti odvisna od vsakokratnega razpoloženja staršev, ki morajo biti pozorni še, da pravil ne vsiljujejo vedno v spremenjeni obliki.

Tudi Pšunder (1995, str. 86) ugotavlja, da če so starši spremenljivega razpoloženja in nezanesljivi, so otroci negotovi. Na take starše se otrok ne more zanesti. Podobno se pojavlja v družinah kjer se starši nenehno spopadajo med seboj, se ločujejo, pijejo.

Lahko bi rekli, nadaljuje, da vse, kar resneje moti mir in urejenost vsakdanjega življenja družine, napolnjuje otroke s strahom in zmanjšuje možnost, da se bo enakopravno vključil v družino. Neuspešna vključenost v družino pa lahko tudi spremlja neuspešno vključevanje v širše socialno okolje. Otrok se oblikuje po ljudeh, s katerimi živi, in prevzame njihov način vedenja. Inkorporira načine vedenja staršev, njihove nazore, vrednosti, težnje in navade (Pšunder, 1995, str. 87).

Spremenljivo ravnanje staršev lahko v otroku (upravičeno) vzbudi prepričanje, da so pravila prilagodljiva vsakokratni nastali družinski situaciji in nimajo (več) svoje prvotne, dogovorjene veljave.

Pogosto pa v marsikateri družini pravila staršev niso usklajena. Otrok, ki je potisnjen v dilemo odločitve, po čigavih pravilih se naj ravna, je vsekakor pahnjen (še) v neugodno emocionalno počutje. Zanj sta avtoriteta oba, mama in oče, in oba ima rad. Taka različna pravila lahko v njegovem miselnem svetu povzročijo tudi zmedo. Tako v mnogih situacijah otrok ustreže staršem, ker je v dani "situaciji" močnejši ali ker ga ima rad oz. od njega pričakuje "povračilo" ali ker se preprosto boji kazni. Predšolski otrok pa pri odločanju, ali bo spoštoval postavljeno pravilo ali ne, ne razmišlja o željah in interesih ostalih članov družine, pa naj jih ima še tako rad.

Če bodo starši svojega otroka skušali naučiti, da bo za svoje ravnanje sam sebi sodnik, mu bodo hkrati privzgajali tudi trdnost značaja. Taki otroci bodo sčasoma ravnali prav tudi takrat, ko jih ne bo nihče opazoval. Starši naj svojim otrokom brez zadržkov pokažejo, da jih potrebujejo, jih cenijo in jih imajo radi. V družini, kjer otroka ljubijo, potrebujejo in cenijo, se otrok dobro počuti in ustrezno razvija. Če otrok čuti, da je tudi on cenjen, upoštevan in pomemben član svoje družine, se počuti pomembnega in vrednega in bo tudi v prihodnje svoje ravnanje ustrezno naravnal.

Različne raziskave so pokazale, da se pri predšolskem otroku presojanje in njegovo (post)vedenje bolj skladata kot pri starejših otrocih, kar nam potrjuje njihovo obnašanje v parkih, na otroških igriščih, ker se pogosto vedejo neprimerno in s tem sprožijo val ogorčenja in sankcij. Ko (pogosto brez pravega vzroka) lomijo drevesa in poškodujejo okrasno grmičevje, uničujejo igrala in prostor, namenjen za oddih in igro mlajših, onesnažujejo z nevarnimi predmeti in odpadki ter povzročajo neznosen hrup, se vedejo agresivno, nekontrolirano in povzročajo škodo okolju, ljudem in (posledično) tudi samim sebi. Motivi otrokovih dejanj so večkrat nejasni in staršem nevidni. Otrokova dejanja ocenjujejo le po vidnih posledicah, zanemarijo pa njegovo duševnost, ki s takim početjem (pogosto) kliče na pomoč. Zato ne bo odveč, če se bodo starši takega otroka povprašali, ali ni delček krivde za tako (njim sicer tuje in nerazumljivo) početje tudi v njih samih.

Spoštovanje avtoritete staršev (in starejših nasploh), vere v nezmotljivost odraslih in fizične pojavnosti omejenega vrednotenja posledic svojih dejanj, pa pri predšolskem otroku omogočajo večjo usklajenost njegovega presojanja in ravnanja oz. vedenja.

Empirični del

Nič novega ne bomo povedali, če trdimo, da današnje stanje v našem življenjskem okolju ni spodbudno za zdravo, človeka vredno življenje. Da moramo za doseganje celovitejšega in vsebinsko bogatejšega življenja nekaj spremeniti tudi mi sami, je vse bolj jasno. Izhajali smo iz domneve, da če so starši občutljivi na vse, kar je okolju sovražno in škodljivo, bo tudi njihov otrok postal pozoren in občutljiv na stvari in pojave, ki so za okolje negativni in škodljivi.

Vzorec raziskave

Ker je bil namen naše raziskave ugotoviti:

- kako se predšolski otrok uči vrednot življenjskega okolja v družini, ki vpliva na razvoj ekološke zavesti in odnos do življenjskega okolja,
- ali družina s predšolskim otrokom preživlja večji del svojega prostega časa v naravi,
- kako starši seznanjajo svojega otroka s škodljivimi vplivi iz okolja, in
- ali starši menijo, da je problematika onesnaževanja in varovanja okolja dovolj prisotna v vrtcu, ki ga obiskuje njihov otrok, smo se osredotočili na predšolske otroke v starosti od 4 do 7 let in njihove starše. V raziskavo smo vključili 200 staršev in prav toliko njihovih predšolskih otrok naključno izbranih skupin VVZ v konjiški regiji. Anketne vprašalnike je vrnilo 163 staršev, pomanjkljivo izpolnjenih je bilo 19, zato smo jih iz nadaljnje obdelave izločili. Z otroki smo opravili individualni vodeni intervju.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno metodo neeksperimentalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja. Zastavili smo osnovno hipotezo neodvisnosti, da se predšolski otrok uči vrednot življenjskega okolja najprej v družini, predvsem po smetarski poti, nato pa še hipotetično:

- domnevali, da je predšolski otrok že občutljiv za negativna stanja v življenjskem okolju;
- predpostavljali, da otrok v predšolskem obdobju že pozna nekatere škodljive vplive okolja;
- predvidevali, da starši s predšolskim otrokom opazujejo in se pogovarjajo o pozitivnem in negativnem stanju življenjskega okolja in
- domnevali, da je onesnaženost okolja v enaki meri moteča za otroke in njihove starše.

Iz zastavljenih hipotez smo izpeljali raziskovalna vprašanja, na katera smo v interpretaciji rezultatov tudi odgovorili. Podatke smo sumirali, izračunali odstotke in posamezne korelacije med spremenljivkami. Starši so anketne vprašalnike, ki so bili anonimni, izpolnili v mesecu marcu 1995. Vodeni intervju pa smo opravili z vsakim otrokom posebej v mesecih marec-april 1995; pri tem so nam pomagale tudi vzgojiteljice, ki sicer delajo v naključno izbranih skupinah.

Interpretacija rezultatov

Največ, 62 (43,1%) staršev, zajetih v našo raziskavo, je imelo srednjo izobrazbo, 36 (25%) višjo in 24 (16,7%) visoko izobrazbo; 14 (9,7%) poklicno in 8 (5,5%) staršev

osnovnošolsko izobrazbo. Nihče od anketiranih staršev nima nedokončane osnovne šole.

Prav tako ima največ, tj. 72 (50%) dva otroke, 48 (34,7%) enega in 20 (13,9%) družin tri otroke; le 1 (0,7%) družina ima štiri in tudi le 1 (0,7%) pet otrok, kar pomeni, da tako številčni družini predstavljata danes že pravo redkost. Sklepamo lahko, da trenutna gospodarska in ekološka situacija staršem, ki še načrtujejo potomstvo, ne daje veliko upanja, da bodo njihovi otroci v prihodnosti polno zaživel in se (tudi) zato ne odločajo za večje število otrok.

Na vprašanje staršem, katere dejavnosti opravljajo v družini skupaj z otrokom, je največ staršev navajalo, da se s svojim otrokom najpogosteje pogovarjajo. Večina staršev se zelo pogosto ali večkrat (93,1%) igra z otrokom doma. Razveseljiv je tudi podatek, da se 40,3% staršev zelo pogosto in 47,2% večkrat odpravi z otrokom v naravo.

Podatki o igri na igrišču pa nam potrjujejo stanje, ki ga lahko opazujemo vsak dan na igriščih, ko se otroci igrajo sami, brez varstva oz. nadzora, do poznih večernih ur. Kar 58,3% anketiranih staršev je odgovorilo, da so samo občasno z otrokom na igrišču. Približno v enakem odstotku pa starši skupaj s svojim otrokom urejajo stanovanje in okolico, kar je vsekakor vzpodbudno za razvoj otrokovega odnosa do dela.

Presenetili pa so nas podatki, da le 68 (47,2%) staršev ni bilo ravnodušnih do onesnaženega okolja, v katerem živijo in se v njem slabo počutijo, in da se kar 40 (27,8%) staršev ne počuti slabo oz. jih onesnaženost okolja bistveno ne moti. Presenetljivo je tudi, da kar 14 (9,7%) staršev o problemu onesnaženega okolja sploh ne razmišlja in kar 22 (15,3%) staršev o problemu ne ve ničesar. Kljub temu pa so starši dobri opazovalci najpogostejših oblik onesnaževanja v svojem okolju.

Na vprašanje, katere so najpogostejše oblike onesnaženosti okolja, so starši v največji meri odgovorili, da jih občasno moti onesnaženost zraka in zemlje ter hrup, zelo pogosto onesnaženost vode in nikoli odlagališča smeti. To nas preseneča, ker sta v okolju, kjer anketirani starši živijo, akutna dva problema: ni neoporečne pitne vode in nerešeno vprašanje regijske deponije za smeti. Dobljeni odgovori pa niso povsem v skladu s podatki, dobljenimi na vprašanje, ali so pozorni na okolju zelo škodljive odpadke (npr. iztrošene baterije, odpadna olja ipd.) in ali se o tem pogovarjajo s svojimi otroki, saj je kar 34 (23,6%) staršev pozornih vedno, 92 pa (63,9%) občasno. Starši se torej zavedajo posledic nekontroliranega odmetavanja tovrstnih odpadkov in tega, da so pri tem ogroženi njihovi otroci. Dobra desetina staršev ni nikoli pozornih na tovrstne odpadke. So morda to tisti, ki onesnažujejo okolje z nevarnimi odpadki, pa se škodljivca, in nevarnega početja sploh ne zavedajo?

Še bolj pa so nas presenetili odgovori na vprašanje, ali jih kdaj njihov otrok opozori na neprimerno ravnanje do okolja.

Skoraj desetina otrok redno opozarja svoje starše, če se le-ti do okolja neprimerno vedejo, občasno je opozorjenih 37,5% staršev, polovica staršev pa navaja, da jih ni treba opozarjati, kar bi sicer lahko pomenilo njihovo višjo stopnjo ekološke zavesti, če ne bi le-te izključevali njihovi prejšnji odgovori.

Razveseljiv je podatek, da starši in otroci niso ravnodušni do svojega bližnjega okolja. Na poti od doma do vrta pogosto opazuje okolje dobra polovica (51,4%) staršev

in njihovih otrok, večkrat opazuje svojo stanovanjsko sosesko 38,9% in otroška igrišča 50% staršev. Več kot polovica vseh vprašanih pa redkokdaj opazuje odlagališča smeti (51,4%), iz česar lahko upravičeno sklepamo, da so le-ta prav gotovo najmanj prijetna za opazovanje. Zanimivo je, da 43,1% staršev živi v okolju, kjer imajo možnost odlagati odpadke ločeno, večina (56,9%) pa te možnosti nima. Odpadke redno ločeno zbira dobra tretjina staršev, občasno zbira odpadke 40,3% staršev in 26,4% jih nikoli ne začuti te potrebe. Menimo, da bodo ljudje morali spremeniti svoje razmišljanje o prihodnosti tudi na ta način.

O tem, kdo ima lahko pomemben vpliv na pozitivno spreminjanje stanja v njihovem življenjskem okolju, pa imajo starši dokaj jasna stališča. Da imajo večji vpliv organizirane skupine, meni 65,3% staršev in prav toliko jih meni, da je to krajevna skupnost. Da sta v oblikovanju javnega mnenja in pozitivnega spreminjanja obstoječega stanja pomembna vrtec in šola, meni 45,8% staršev, kar nesporno priča o pomembnosti vzgajanja in izobraževanja za zdravo življenjsko okolje in varovanje narave. 44,5% staršev meni, da ima posameznik manjši vpliv na pozitivno spreminjanje stanja v svojem življenjskem okolju, kar je vsekakor zaskrbljujoč podatek. Prav posameznik je namreč tisti, ki lahko z majhnimi koraki stori veliko za izboljšanje stanja.

Da starši res niso ravnodušni do onesnaževanja v svojem življenjskem okolju, potrjuje tudi dejstvo, da se o tem s svojim otrokom pogovarjajo. Zelo pogosto to počne 47% staršev in kadar opazijo v okolju nekaj, kar jih "zbode", pa 56,9% staršev. Toda tudi takrat, ko opazijo v okolju nekaj, kar jim je všeč, se z otrokom pogovarja le 56,9% staršev. Slaba tretjina staršev pa se zelo pogosto pogovarja z otrokom ob igri. Usmerijo ga lahko k opazovanju okolja in skupaj razmišljajo o vzrokih, ki so privedli do obstoječega, nič kaj zavidljivega stanja. Le 2,8% staršev se z otrokom o stanju v okolju pogovarja zelo redko, ko opazijo kaj motečega. Domnevamo, da jih to stanje ne moti in da je vzrok za to majhna občutljivost oz. nizka stopnja ekološke zavesti. Sicer pa starši na različne načine spodbujajo otroka k spoznavanju, doživljanju in varovanju narave:

- ☐ opozorijo ga na nepravilno ravnanje drugih (58,3%),
- ☐ omogočijo mu, da se sooči z lepoto narave (47,2%) in
- ☐ poskrbijo, da se v naravi igra in lahko tudi raziskuje (61,1%).

Že naštetih dejavnikov, ki opredeljujejo sodobno slovensko družino, pa bistveno vplivajo na ekonomske razmere v družini, in posredno tudi na njeno preživljanje prostega časa. Prav v prostem času pa lahko starši odločilno vplivajo na ekološko osveščanje otrok, kar nesporno postaja iz dneva v dan večja vrednota. Starši, ki se zavedajo, da jim narava ponuja marsikaj lepega, se bodo prav gotovo pogosto odpravili (vsaj) na sprehod s svojim otrokom. Da največ časa družine preživijo v naravi ob koncu tedna, je izjavilo 94 (65,3%) staršev, kar je razumljivo, saj so starši med tednom v službi pogosto do poznih popoldanskih ur, pa tudi današnja situacija na trgu delovne sile, in slab ekonomski standard družine starše (pre)pogosto silita, da večji del prostega časa izkoristijo za dodatni zaslužek. Zato nas število 48 (33,3%) družin, ki preživljajo svoj prosti čas v naravi vsak popoldne, ne preseneča. Veseli pa nas, da se le 4 (2,8%) družine nikoli ne odločijo, da bi preživele konec tedna v naravi.

Zaskrbljujoče stanje v današnjem življenjskem okolju družin (hrup, onesnaženost zraka, vode...) nam narekuje, da vsestransko pretehtamo tudi vsakdanje obnašanje in

ravnanje posameznih članov družine in nas vseh. Premalo se zavedamo, da lahko tudi sami v vsakdanjem življenju marsikaj storimo za naš individualni in skupni jutri. Da pa so za drugačni jutri marsikaj pripravljeni storiti tudi že naši predšolski otroci, so pokazali rezultati, dobljeni v individualnih vodenih intervjujih z njimi, ki kažejo, da tudi sami zaznavajo pozitivno in negativno stanje v okolju. Iz odgovorov staršev pa je moč razbrati, da upoštevajo njihovi otroci tudi pozitivne zglede staršev pri oblikovanju pozitivnega odnosa do okolja, ker se zavedajo, da se otrokov svet v predšolskem obdobju omejuje (predvsem) na družino, kjer si pridobiva prve izkušnje o ljudeh nasploh, presoja njihova stališča in vedenja, medsebojne interakcije in pridobiva (pre)potrebne izkušnje za življenje. Družina je za otroka svet v malem. Dom je zanj prva in poglobljena šola, med drugim tudi šola za učenje o pomenu človekovega življenjskega okolja. Starši so prvi, ki otroku predajajo vrednote. Ker usvajanje vrednot omogoča rešitev mnogih družbenih problemov, ki so se že pojavili, ali pa je njih latentna nevarnost velika, je še kako prav, da so starši pri posredovanju vrednot še posebno previdni. Prav je, da ne pozabijo, da so prav oni svojemu otroku prvi vzor in da se otrok ne uči vrednot le z besedami in poslušanjem, temveč (predvsem) s posnemanjem dejanj in lastno aktivnostjo.

Prvi vzgojni vplivi v predšolskem obdobju morajo zato postati temelj šole za vse kasnejše otrokovo življenje. Starši se morajo zavedati, da tudi že v tem obdobju otrokovega razvoja vzgajajo svoje otroke (tudi) za bodoče starše, ki bodo (prav tako) prenašali svoje vrednote, stališča in način vedenja na nove, naslednje generacije. To pa nikakor ni niti majhna niti lahka naloga. Kako uspešno jo bodo opravili, je odvisno že od našega današnjega ravnanja in razmišljanja, pa tudi načina življenja in razmišljanja v prihodnosti. Prav je torej, da starši razmišljajo celostno, vzročno-posledično, brez zaslepljenosti ob siceršnjih hitrih ekonomskih učinkih, ki pa so pogosto kaj slaba naložba in se slabša dediščina zanamcem. Pri tem pa se vedno več staršev že zaveda, da je najzanesljivejša in najuspešnejša pot spreminjanja in razmišljanja pot, ki vodi preko spremembe zavesti in ravnanja čim večjega števila ljudi.

Otroci so na vprašanje, kdo vse onesnažuje okolje, odgovorili, da so to ljudje in njihova prometna sredstva, da so to tovarne in drugi onesnaževalci okolja, npr.: "živali, kadike, smetiščarje, ki pustijo za sabo vse umazano, šolarje, očete, kmete...". Predšolski otroci mnogo stvari opazijo in slišijo. Narava jim je blizu, čudijo se življenju in pojavom v naravi, vedno znova jih pritegne. Onesnaženost jim ni tuja, saj se z onesnaževanjem in onesnaževalci srečujejo neposredno v okolju, preko medijev, v vrtcu in še drugod, zato tudi jasno povedo, kdo je po njihovem mnenju onesnaževalec in s čim onesnažuje okolje. Tako 18% otrok meni, da okolje onesnažujejo kadike z malomarno odvrženimi cigaretnimi ogorki, 27% pa jih opazi, da nevestno odmetujejo papirčke tudi otroci. Da dim onesnažuje okolje, meni 36% otrok. Zanimivo pa je, da kar slaba petina otrok opaža, da se okolje onesnažuje še s škropivi, živalskimi odpadki, steklom, plastenkami, pločevinami, s starimi štedilniki, hladilniki, barvo, pralnimi praški idr. Povsem realno pa ločijo, da so moteči odpadki, ki so jih opazili v okolju, posledica neustreznega ravnanja otrok in (odločno prevečkrat) odraslih. Zato je razveseljivo, da jih skoraj polovica odvrže odpadke v koš za smeti, dobra tretjina jih vrže v PVC vrečko in 15% v posodo s pokrovom. Čeprav koš za smeti ne predstavlja velikega stroška, ga ima le 44% otrok. Dobljeni rezultati samo potrjujejo našo hipotezo, da ima zgodnje navajanje predšolskih

otrok na pravilno ravnanje z odpadki pozitiven učinek in vpliva na oblikovanje otrokovih navad.

Več kot polovica intervjuvanih otrok nam je na vprašanje, ali se doma z ostalimi družinskimi člani pogovarjajo o odpadkih, ki so za okolje škodljivi, pritrdila, 15% zanimala, tretjina pa ni vedela, ali se doma kdaj o tem problemu tudi pogovarjajo.

Otrokom veliko pomeni tudi igrišče v sklopu VVZ, ki ga dobro poznajo, saj ga spoznavajo, raziskujejo, zanj skrbijo, urejajo zelenice, ga čistijo in zato si ga pogosto kar "lastijo". Kot budni opazovalci okolja seveda ne spregledajo onesnaževalcev, ki jim njihovo delo pogosto izničijo. Med motečimi odpadki, ki jih najpogosteje opazijo na igrišču, so otroci navedli: papir, steklo, cigaretno ogorke, živalske iztrebke in še steklenice, žico, plastične vrečke, olupke od sadja, zavržene avtomobilске gume in drugo. Kritično so izjavljali, da njihovo igrišče onesnažujejo predvsem šolarji (39%), veter, kužki, odrasli ljudje in tudi otroci iz vrta (22%). Predvsem slednje nas opozarja, da so otroci kritični opazovalci drug do drugega. Otroci pa so povedali še, da jim odpadke odstrani hišnik, vzgojiteljice, vsi v vrtcu, le 6% jih je vsako jutro opazilo smetarja, ki s posebnim vedrom in palico očisti peskovnik. Toda skoraj vsi (82%) so opazili, da odpadke iz zabojnikov praznijo smetarji. Prav tako so otroci precej jasno povedali, da ti zbiralci odpadkov in smeti le-te odpeljejo na veliko smetišče (70%) oziroma v jamo (14%), kar kaže na njihovo dobro obveščenost.

Otroke pa moti tudi hrup. Na vprašanje, kdo ga v njihovem življenjskem okolju najpogosteje povzroča, so prepričljivo odgovorili (48%), da so to prometna sredstva, moti jih tudi hrup, ki ga povzročajo delovni stroji (14%), drugi otroci v vrtcu (12%), petarde, ki jih mečejo brezvestneži (8%), 18% pa je navedlo še preglasen radio oz. TV sprejemnik, razgrajške in glasne pijance, sirene, smetiščarje, ki odlagajo posode za smeti, starejše fante z motorji, prepir med očetom in mamo, kosilnice, lajajoče pse in cvileče mačke, ljudi v gostilni, veter idr.

Mnogo otrok mora zvečer zaspiti v hrupu, namesto ob mirnem poslušanju pravljice. To je le ena izmed krutih značilnosti današnjega časa, s katero se (žal) prekmalu sooči tudi predšolski otrok. Tako moti hrup kar 85% otrok. Hrup pa moti predšolskega otroka tudi pri njegovi igri, doma in v vrtcu.

Otroci niso radi bolni, saj jih bolezen omejuje v njihovi igri, gibanju. Zato so na vprašanje, kaj jim v naravi lahko škoduje, prepričljivo odgovorili, da "umazan zrak (24%), ki ga vdihavajo, umazana voda (22%), ki je ne smejo piti ali se z njo umivati, sonce zaradi luknje (16%), ki preveč greje, splošna umazanija (12%)". Navedli so še še strupene gobe, klope, škropiva, nevarne živali, bacile v smeteh, umazano sadje, ropot, točo" idr.

Presenetljivo razmišljujoči pa so bili njihovi odgovori in predlogi na vprašanje, kaj bodo storili sami, da bodo varovali okolje. Med zanimivimi predlogi so otroci navajali, da ne bodo nikoli metali petard, ničesar metali v bližnjo reko in potok, ne bodo se igrali z vžgalicami, kupili avta, iz katerega se bo kadilo, v gozdu in parku ne bodo trgali vej, prepovedali bi streljanje ptic, in morda najoriginalnejši, čeprav že kar "ekonomsko" naravnani predlog: Naravno bo zavaroval pri Zavarovalnici Triglav!

Dobljeni rezultati so nas prepričali, da je tudi predšolski otrok motiviran za učenje. Mnogim stvarjem se resda čudi, toda radovednost ga vzpodbuja k raziskovanju, postavljanju raziskovalnih vprašanj in iskanju odgovorov nanje. Iz izkušenj in interakcije z odraslimi ve, da okolju prijazno ravnanje prispeva k ohranjanju čistejšega življenjskega okolja, da občuti zadovoljstvo, ko je storil za naravo nekaj koristnega.

Preverjanje zastavljenih hipotez

V začetni fazi naše raziskave smo si zastavili izhodiščno hipotezo, da se predšolski otrok uči vrednot življenjskega okolja najprej v družini. To so dobljeni rezultati povsem potrdili in nas pripeljali še do drugih ugotovitev. Naša domneva, da je predšolski otrok že občutljiv za negativna stanja v življenjskem okolju, je potrjena, saj smo iz odgovorov otrok v vodenem intervjuju razbrali, da kar v 83% primerih opazijo, da je narava onesnažena, da kar 85% otrok moti hrup in da pogosto opazijo odpadke: papir (44%), steklo (18%), malomarno odvržene cigaretna ogorke (14%) in živalske iztrebke (10%). Prav tako so potrjena naša predvidevanja, da otrok v predšolskem obdobju že pozna škodljive vplive okolja, saj vedo, kaj jim v okolju oz. naravi lahko škoduje. Otroci so v 24% primerih odgovorili, da jim lahko škoduje onesnažen zrak, 22% otrok je izjavilo, da je onesnažena voda. Da pa je škodljivo lahko tudi sonce, ki je sicer otrokom pogosto simbol toplote in svetlobe, pa je povedalo 16% otrok. Poleg tega pa so navedli še škropiva, strupene žuželke in živali ter rastline, bacile v smeteh, ropot, točo... Potrjena pa so tudi naša predvidevanja, da starši s predšolskim otrokom opazujejo okolje in se pogovarjajo o pozitivnem in o negativnem v življenjskem okolju. Iz odgovorov, dobljenih v anketnem vprašalniku za starše, je razvidno, da se starši v 47,2% primerih, kadar opazijo nekaj, kar jih v okolju moti, s svojim otrokom pogosto pogovarjajo. O tem se pogovarjajo tudi takrat, kadar jim je nekaj všeč.

Presenetljivo pa ni bila potrjena naša izhodiščna domneva, da je onesnaženost okolja v enaki meri moteča za otroke in za njihove starše. Iz odgovorov smo razbrali, da le 47,2% staršev onesnaženost okolja moti tako, da se zaradi tega tudi slabo počutijo. Občutno bolj pa onesnaženo okolje moti (zelo pogosto in večkrat) njihove otroke (71,1%), kar samo potrjuje naša predvidevanja, da so tudi predšolski otroci občutljivi za dogajanja v njihovem življenjskem okolju, saj v intervjuvani populaciji ni bilo otroka, ki ga ne bi onesnaženost v okolju nikoli motila. Podatek, ki smo ga nedvomno lahko veselili.

Sklepne misli

Leto 1995 je evropsko leto varovanja narave. Toda na Slovenskem je tačas težko najti opozorilo ali spot za varovanje narave. Je te pasivnosti kriva družbena in gospodarska kriza in spremljajoče spremembe ali vnos pluralizma, ko v vsesplošnem oznanjanju značilnosti obdobja tranzicije (hote ali nehote) dajemo prednost prerekanjem, nezadovoljstvu in se tako (podzavestno) oddaljujemo od napredka pa tudi kulturne razpoznavnosti? Toda prav videz narave, našega neposrednega življenjskega okolja in skrbi zanj je ogledalo časa, stanja in dežele, predvsem pa nas samih. Slovenija, ki vse

bolj postaja cestno-križiščna deteljica, se bo v dobro boljšega življenjskega okolja in (tudi) evropskega kulturnega napredka morala brezkompromisno in strokovno ter (predvsem za naravo sprejemljivo) odločiti za obseg in način poseganja v svojo naravo. Prepričani smo, da je prav varovanje našega življenjskega okolja in narave, ki s strani človeka ne pozna meja, v veliki meri odvisna od ljudi. Nujno moramo poslušati ter posnemati napredni svet in razvojno doktrino tistih, ki si prizadevajo objektivno, znanstveno, nepristransko in nepolitično ohraniti naravo. Preveč preprosto je samo reči "sosed, okolica, ljudje okrog nas naj se spremenijo", kajti vse nas zadeva dejstvo, da smo naše enkratno življenjsko okolje že preveč prizadeli. Celostno gledanje na racionalno gospodarjenje z našim življenjskim okoljem je potrebno, ker je zelo raznovrsten in živ življenjski prostor najboljši pokazatelj zdravega življenja in popotnica našim otrokom in vnukom. Ti pa zaradi stanja ohranjene dediščine, ki jim jo bomo zapustili mi, (upravičeno) ne bodo skoparili s kritičnimi pripombami. Zato je prav, da s tovrstno vzgojo pričnemo že v predšolskem obdobju in otroku privzgojimo spoštljiv odnos do narave in okolja, v katerem živi. Tudi predšolski otrok lahko spozna, da le ekološko in ekonomsko najustreznejše izkoriščen življenjski prostor pomeni dobro za vse danes in postane bogata naložba z visokimi obrestmi za jutri in da smo ljudje (še) del celotnega ekosistema ter da nam prav to daje možnost, da iz narave pridobivamo sredstva za naš obstoj. Starši pa se moramo končno zavedati, da smo sedaj prav mi tisti, ki moramo to edino naravo, ki jo imamo, ohraniti (v vsej njeni raznolikosti) zanje. To pa je obvezujoča naloga in nič ne pretiravamo, če sklenemo z mislijo, da le-ta v zgodovini človeštva še nikoli ni bila tako pomembna, kot je sedaj.

LITERATURA

1. Bergant, M.: Teme iz pedagoške sociologije, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1970
2. Brown, L.: Zemlja 1994, Medium, Radovljica, 1994
3. Furlan, M.: Prvi koraki v ekologijo, Gembala/Rokus, Ljubljana, 1992
4. Gordon, T.: Družinski pogovori, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, 1987
5. Leksikon Cankarjeve založbe, nova izdaja, Ljubljana, 1988
6. Pšunder, M.: Odklonskost med osnovnošolci, Pedagoška obzorja, Novo mesto, št. 1-2/1995
7. Mlinar, Z.: Uvod v ruralno sociologijo, VAŠ Maribor, Maribor, 1971
8. Požarnik, H.: SOS za naravo in človeka, Domus, Ljubljana, 1988
9. Rener, T.: Ideologija krize, v: Družine: različne-enakopravne, Vitrum, Ljubljana, 1995
10. Uzelač, V.: Osnove ekološkega odgoja, Školske novine, Zagreb, 1990
11. Zupančič, M., Justin, J.: Otrok, pravila, vrednote-otrokov moralni in socialni razvoj, Didakta, Radovljica, 1991

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, 63210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 54 57

