

P E D A G O Š K A
OBZORJA

3-4

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

Letnik 11

1996

Številka 3-4

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

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

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

PEDAGOŠKA OBZORJA

ČASOPIS ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1996

LETNIK XI

ŠTEVILKA 3-4

VSEBINA

Dr. Franc Strmčnik	99	RAZVIJANJE PROBLEMSKIH UČNIH ZMOŽNOSTI
Dr. Ernst Avgust Blanke	114	POSPEŠEVANJE RAZVOJA NADARJENIH V ZVEZNI REPUBLIKI NEMČIJI
Dr. Majda Pšunder	123	ŠOLSKI PARADIŽ - TOLSTOJEVA SVOBODNA ŠOLA
Dr. Ivan Furlan	129	IDEALEN UČITELJ V DOMIŠLJIJI IN STVARNOSTI
Dr. Zlatka Cugmas	136	VPLIV KVALITETE OTROKOVEGA VARSTVA NA OTROKOV RAZVOJ NAVEZANOSTI NA MATER
Mag. Karmen Kolenc Kolnik	146	UMSKE ZNAČILNOSTI MLADOSTNIKOV IN PROSTORSKE PREDSTAVE, POJMOVANJE TER RAZUMEVANJE GEOGRAFSKEGA PROSTORA
Mitja Koštomaj	153	VLOGA IN POMEN IZOBRAŽEVALNE TEHNOLOGIJE PRI POUKU TEHNIČNE VZGOJE NA RAZREDNI STOPNJI
Dr. Tatjana Ferjan	161	RAZISKOVALNA NALOGA - ODRAZ IN POTREBA SODOBNEGA POUKA
Bojana Zafošnik	167	PROJEKTNO DELO V DOMU ZA UČENCE Z RAZVOJNIMI TEŽAVAMI
Dr. Alojzija Židan	173	DIDAKTIČNI VZOREC MOŽNE OBRAVNAVE DRUŽBOSLOVNIH VSEBIN "VPLIV STIGME NA SOCIALNO IN OSEBNO IDENTITETO"
Dr. Franc Hribernik	177	VLOGA POLICISTOV PRI RAZVIJANJU VARNEJŠEGA PROMETNEGA VEDENJA OTROK IN MLADOSTNIKOV

Razvijanje problemskih učnih zmožnosti

CONTENTS

Franc Strmčnik, PhD	99	DEVELOPING PROBLEM LEARNING CAPABILITY
Ernst Avgust Blanke, PhD	114	PROMOTING THE DEVELOPMENT OF THE GIFTED IN GERMANY
Majda Pšunder, PhD	123	SCHOOLPARADISE - TOLSTOY'S FREE SCHOOL
Ivan Furlan, PhD	129	IDEAL TEACHER IN IMAGINATION AND IN REALITY
Zlatka Cugmas, PhD	136	THE INFLUENCE OF CHILD'S GUARDIANSHIP ON THE DEVELOPMENT OF CHILD'S AFFECTION AT THE TIME OF MOTHER'S ABSENCE
Karmen Kolenc Kolnik, MA	146	INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS AND SPATIAL IMAGES, KNOWING AND UNDERSTANDING GEOGRAPHICAL ENVIRONMENT
Mitja Koštomaj	153	ROLE AND IMPORTANCE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TECHNICAL EDUCATION AT PRIMARY LEVEL
Tatjana Ferjan, PhD	161	RESEARCH WORK - REFLECTION AND NEED OF MODERN EDUCATION
Bojana Zafošnik	167	PROJECT WORK IN RESIDENTIAL HOME FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL PROBLEMS
Alojzija Židan, PhD	173	EXAMPLE OF POSSIBLE TREATMENT OF SOCIAL STUDIES CONTENT "INFLUENCE OF STIGMA ON SOCIAL AND PERSONAL IDENTITY"
Franc Hribernik, PhD	177	ROLE OF POLECEMEN IN DEVELOPING SAFER TRAFFIC CONDUCT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SLOVENE PRIMARY SCHOOLS

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: problemsko učenje, samozavest, vprašanje, nasprotje, problemska senzitivnost

POVZETEK - Avtor v prispevku obravnava ustvarjalno problemsko učenje in njegovo odvisnost od učenčeve motiviranosti. Razpravlja o razvoju splošnih in posebnih problemskih zmožnosti, o čemer so mnenja znanstvenikov deljena. Mnogi kognitivni psihologi menijo, da je problemsko usposabljanje povezano s konkretnim predmetnim področjem, druga skupina znanstvenikov pa meni, da je reševanje problemov najbolje poučevati s pomočjo občega treninga. Nadalje razpravlja o vplivu nazornosti in spodbud na problemsko senzitivnost ter o pomenu oblikovanja problemskih vprašanj, s katerimi učenec čimbolj natančno lokalizira in formulira območje nedoločenega in nejasnega v problemski situaciji.

Original scientific paper

UDC 37.02

DESCRIPTORS: problem learning, self-confidence, question, opposites, problem sensitivity

ABSTRACT - The author presents creative problem learning and its dependence on student's motivation. He discusses the development of general and specific problem capabilities about which scientist's options differ. Many cognitive psychologists think that problem training is connected to the concrete subject field, while the other group of scientists believe that problem solving is best taught as part of general training. Furthermore he discusses the influence of clear instruction and encouragement for problem sensitivity and about the importance of creating problem questions with which the learner may localize and formulate as accurately as possible the area of the indefinite and indistinct in the problem situation.

Učencem problemske učne zmožnosti niso dane same po sebi, marveč jih je treba nenehno in sistematično razvijati. Da je to možno, danes ni več sporno. Celo osebne lastnosti, potrebne za uspešno reševanje problemov, npr. samopodoba učencev, je možno spreminjati. Nemški raziskovalci so razdelili učence osmih razredov obvezne šole na samozavestne in nesamozavestne. Z njimi so izvajali enak program urjenja problemskih zmožnosti, le da so pri slednjih vplivali tudi na njihovo samozavest. Rezultati so pokazali, da so nesamozavestni izboljšali ne le reševalne rezultate, marveč tudi svojo samopodobo. Podoben eksperimentalni rezultat naveda M. Colgrove (Kvaščev, 1980, str. 146). Že instrukcija, da se je treba pri reševanju problemov držati lastne originalnosti, je pripomogla, da so dosegli študenti boljše reševalne rezultate.

Kot za vsako učno dejavnost je usposabljanje učencev tudi za ustvarjalno problemsko učenje odvisno v prvi vrsti od njihove motiviranosti. Le-ta bo najuspešnejša tedaj, če se bo naslanjala na konkretne problemske učne zmožnosti, izkušnje in potrebe učencev. Izhajati mora iz predpostavke, da učenci že razpolagajo z določenimi dobrimi in slabimi učnimi navadami ter izkušnjami. Prve je treba spodbujati, druge pa preprečevati.

To moremo opraviti ob učencem že znanih, ali pa novih problemskih nalogah. Ob novih reševalne instrukcije, nasvete, (na)vodila ipd. učenci lažje sprejemajo, ker si obetajo od njih nove koristi. Vendar je možno doseči podoben motivacijski rezultat tudi, če rešuje učenec problem z njemu že znanimi postopki in vodili, učitelj pa si prizadeva, da bi ga pripravil do čim bolj intenzivnega razmišljanja, opazovanja in samoocenjevanja svojih reševalnih procesov. Reither (Aebli, 1986/5, str. 630) je ugotovil, da že opozarjanje učencev na razmišljajoče reševanje problemov dvigne njihovo učno motiviranost in uspešnost. Do podobne ugotovitve, ki jo bomo kasneje dokumentirali, je prišel tudi sovjetski didaktik V.V. Zabolin.

Izhajajoč iz neposrednih reševalnih izkušenj učencev, more učitelj vplivati nanje na dva načina. Največkrat izrabljuje neposredne reševalne zagate in nanje naveže povsem konkretno, pretežno parcialno pomoč. V teh primerih učenec običajno ni le močno motiviran za pomoč, marveč o njej in njenih posebnostih tudi razmišlja. Žal pa jo pogosto tudi mehanično sprejema. Zato naj učitelj ne prehiteva s svojim posredovanjem, diskretno naj ga ponudi šele, ko učenec reševalni napaki sam ni kos.

Druga možnost ne izhaja iz neposrednega neuspeha učenca, marveč je vplivanje povezano s splošnim delovnim pogledom učenca in učitelja na prehojeno reševalno pot, z analitičnim miselnim ocenjevanjem le-te. Pri tem so upoštevane ne le težave, na katere je učenec naletel, marveč tudi pozitivni, morda celo originalni rezultati.

V obeh primerih je treba najti diagnozo neuspešnega reševanja ali težav in iz nje izhajati. Reševalni neuspeh ali oviro naj začutijo učenci kot metodični problem, s katerim se želijo prav toliko spopasti kot s problemom samim. Cilj tega je razjasniti, identificirati in ozaveštevati vzroke učne nemotiviranosti in neuspešnosti. Teh je seveda veliko, mnoge smo že omenjali. Ne tako redko so povezani z učenčevim negativno samopodobo, npr.: "Slovnica mi že od nekdaj ne leži", "Pitagorovega izreka nikoli ne bom razumel", "Nisem teoretični tip". Preprečevanje takih osebnostnih zavor, da je to možno, smo že dokazali, dviga učenčeve ambicije, da teži k vedno višjim reševalnim rezultatom.

Kakor rečeno, danes ni več sporno, da je problemske učne zmožnosti možno razvijati, ni pa tako nedvoumna odgovora na vprašanje o poteku tega usposabljanja. Razlike obstajajo tako na vsebinski ravni, se pravi, kaj oziroma katere problemske zmožnosti razvijati, kakor tudi na metodični ravni, se pravi, kako naj to usposabljanje poteka.

1. Splošne in posebne problemske sposobnosti ter lastnosti

Kar zadeva vsebinsko stran usposabljanja, ni vselej jasno, čemu dati prednost: splošnim ali posebnim problemskim zmožnostim, čeprav ni dvoma, da so potrebne ene in druge. Splošne so tiste, ki se tičejo ustvarjalnega učenja nasplošno, ne glede

na posebnosti posameznih učnih predmetov in vrst ter oblike problemov. Med te moremo uvrstiti, poleg obče inteligence, predvsem problemskost, fleksibilnost in kritičnost mišljenja, divergentno in konvergentno ustvarjalnost, sposobnost načrtovanja in organiziranja problemskega učenja, razumevanje posameznih artikulacijskih reševalnih stopenj, samostojno rabo učnih virov in pripomočkov, zmožnost samokontrole, kavzalnega in problemskega dojetja stvarnosti in še zlasti konstruktivno in kreativno vlogo "ega", se pravi pozitivno samopodobo subjekta.

Posebne problemske zmožnosti največkrat izhajajo iz splošnih, vendar se bolj prilagajajo konkretnim vsebinskim učnim situacijam, npr. sposobnost naravoslovnega, družboslovnega, matematičnega ali tehnološkega mišljenja, specifična organizacija psihičnih moči, npr.: za reševanje likovnih, tehničnih, verbalnih, bolj praktičnih ali bolj teoretičnih problemov, obvladanje določene predmetne simbole, konkretnega predznanja in izkušenj, specifičnih, npr. eksperimentalnih problemskih pristopov.

Poleg teh splošnih in posebnih problemskih sposobnosti je treba namenjati enako pozornost tudi reševalnim lastnostim in navadam učencev, kot so: težnja po spopadanju z neznanim, odpor do avtomatizmov in fiksacij, vztrajanje, samozaupanje, vedoželjnost, preudarnost in doslednost v izrabi podatkov, dokazovanju, sklepanju in načrtovanju, odprtost do novih idej in rešitvenih postopkov, konstruktivni dvom, postopno, vendar ažurno premagovanje težav, vztrajanje do cilja ipd.

2. Kako razvijati problemske sposobnosti in lastnosti

Kljub temu, da imajo psihologi in didaktiki v mislih splošne in posebne problemske sposobnosti, je iz njihovega koncepta, kako jih razvijati, vendarle možno sklepati, katerim dajejo prednost.

Mnogi kognitivni psihologi, npr. Mayer, Greeno, Gagne (Derry, Murphy, 1986, str. 26) menijo, da so spretnosti reševanja problemov specifične posameznim predmetom in da zato problemsko usposabljanje ne sme biti ločeno od konkretnih predmetov. So torej proti splošnemu treningu reševanja problemov. Podobno stališče zastopa tudi J.J. Elshout (1987, str. 268-271), ki meni, da transfer iz splošnega ne posamično nikakor ni lahek. Zato se zavzema za povezovanje problemskega usposabljanja s konkretnim predmetnim področjem. Navaja eksperimentalno raziskavo, v kateri so bile obče heuristične metode prilagojene predmetu termodinamika. Rezultati so bili razveseljevi. Študenti so program dobro sprejeli, ocene so bile višje, opažen je bil transfer na ostala področja znotraj fizike, a tudi izven nje.

Vzroki uspeha so bili pripisani samostojnemu učenju in z njim povezanim aktivnostim, npr. izdelovanju skic in izvlečkov, ki zmanjšujejo obremenjenost delovnega spomina, nadalje listi korakov in vprašanj, na katera so študenti odgo-

varjali pred iskanjem reševalnega principa in postopkov. Študenti se torej niso mogli izogniti analizi situacije, njenemu kvantitativnemu in kvalitativnemu aspektu. Graduiran pristop jih je silil k taki razdelitvi svojega dela, da so lahko sproti preverjali rezultate vsake stopnje posebej. V pomoč so jim bili na voljo algoritmi in konkretni področno specifični nasveti za, sicer običajno preskočeno, evalvacijsko fazo. Elshout zaključuje, da opisani pristop spodbuja in podpira aktivnosti, ki so v nasprotju s tako imenovanim začetniškim sindromom (nesistematično iskanje rešitev po metodi poskusov in zmot), in da tako strukturiran pristop lahko vodi tudi k bolj splošnim reševalnim zmožnostim.

Drugo skupino predstavljajo znanstveniki, ki se zavzemajo za splošen trening reševanja problemov, nevezan na konkretno predmetno področje. Derryjeva in Murphyjeva (1986, str. 26-28) navajata, da ima omenjeno stališče trdne zgodovinske korenine v Deweyevi zamisli, naj bi šola gojila "reflektivno mišljenje". To je vrsta mišljenja, ko se učenci pred nekim učnim ravnanjem oziroma pred odločitvijo za neko stališče, idejo, pravilo, postopek ipd. zatečejo k različnim opcijam in razmišljanjem o njih. Poudarja se, da Deweyejev predlog lahko rabi kot podlaga predmetno neodvisne teorije inteligenčnega razmišljanja.

Tudi mnogi drugi znanstveniki menijo, da je mogoče reševanje problemov najboljše poučevati s pomočjo občega treninga. Tako je Bransford (Derry, Murphy, 1986, str. 26-28) izdelal model, ki ga je imenoval "Ideal problem solver" in vsebuje naslednje stopnje: identificiraj problem, definiraj problem, razišči alternativne pristope, deluj po načrtu in glej na posledice.

Zelo podoben obči model razmišljanja je postal standardno sredstvo za modificiranje kognitivnega vedenja. Belmont in drugi (Derry, Murphy 1986, str. 26-28) so razčlenili nadrejene procese, vključene v reševanje problemov, in jih združili v šest faz: določi cilj, izdelaj načrt reševanja, preizkusi načrt, vprašaj se, kako načrt deluje, preveri, ali si načrtu sledil, ugotovi, kaj je v načrtu slabega in kaj dobrega. Ugotovljeno je, da v zadnjem času oživljajo tovrstna prizadevanja o generaliziranem treningu problemskih sposobnosti.

Ne glede na razhajanja med zagovorniki splošnega in zagovorniki področnega oziroma predmetno specifičnega treninga problemskih sposobnosti je jasno, da je v praksi treba upoštevati in kombinirati oba pristopa. Po eni strani ni občega brez posameznega, a tudi v posamičnem splošno ni enakomerno porazdeljeno. Nekje ga je več drugod manj. Zato se je pri razvijanju tudi splošnejših učnih zmožnosti treba naslanjati predvsem na tista konkretna problemska področja, ki vsebujejo največ elementov občega in so zato transferbilni in uporabni tudi za druge problemske situacije. Dvomom, da je danes za razvijanje občih problemskih zmožnosti in lastnosti na voljo dovolj kvalitetnih občih, interdisciplinarnih ali nadpredmetnih gradiv in sredstev problemskega treniranja, ki ne bi bila bolj ali manj naslonjena na konkretna učna področja.

Podobno moremo odgovoriti tudi na dilemo, ali naj bo problemsko usposabljanje učencev neposredno ali posredno. Za prvi didaktični pristop je značilno, da se učitelj neposredno vključuje, da išče in izbira najustreznejše, učencem primerne problemske vaje, skrbi, da učenec ne preskoči nobene izmed reševalnih stopenj, zagotavlja potrebna pojasnila in (na)vodila, takojšnje povratne informacije, se vključuje s neposredno pomočjo, kjer je potrebna, ipd. Tako problemsko učenje, ki sta ga zagovarjala predvsem ruska psihologa Galperin in Vigotski, učence postopno vodi do spoznanj in zmožnosti, zakaj in kako se problemov lotevati.

V ta kontekst sodi tudi učiteljevo neposredno demonstriranje uspešnega in racionalnega reševanja problemov. Žal, je v šoli takega instruktivnega prizadevanja premalo. Čeprav od učencev to zahtevajo: od reševalnega načrtovanja pred izbiranja reševalnih pravil in postopkov do preverjanja reševalnih rezultatov. Da bi bilo učencem zgled, zahteva demonstriranje in modeliranje reševanja problemov glasno, zelo artikulirano in metodično premišljeno mišljenje. Na te potrebe učitelji ali niso pozorni, ali pa jim preprosto manjka poguma in občutka varnosti, ker teh metodičnih oziroma demonstracijskih postopkov sami ne obvladajo dovolj. Posledice so znane. Ker učencem nek reševalni model ali (na)vodilo ni dovolj plastično predstavljen, ga premalo ali pa sploh ne razumejo.

Ve se, da za uspešno problemsko usposabljanje učencev samo demonstriranje še ni dovolj. Povezano mora biti z učencevimi samo-instrukcijami in samo-reševanjem. Učencem je treba dati obilo možnosti, da bodo "naučene" reševalne demonstracije tudi sami praktično preizkusili, sprva na vzorčnih primerih, potem pa vedno bolj originalno in samostojno. Koristi naučenega morajo sami spoznati in doživeti ter na podlagi lastnih uspehov dvigati svojo pristno notranjo motiviranost za reševanje problemov. Samoopazovanje, miselno poglobljanje v lastno ravnanje, kritično presojanje rezultatov in zadovoljstvo ob vsem tem, to so temeljni pogoji, da se učenci problemsko osamosvojijo. S tem si ne prisvojijo le določenih, konkretnih reševalnih vodil, metod in postopkov, marveč si razvijajo tudi splošno problemsko mišljenje in ustrezno ravnanje v spremenjenih problemskih situacijah.

Drugi didaktični pristop k problemskemu usposabljanju je manj neposreden. Temelji na spoznanju, da je učenje autodidaktični proces, ki vodi do, za nadaljnje učenje in reševanje problemov, optimalno organiziranega sistema znanja. Do problemske usposobljenosti se torej ne pride le z neposrednim treningom, marveč tudi z vsakršnim poukom, tudi z manj problemskim, le da je hevristično naravnano. Neposredno problemsko usposabljanje lahko privede do mehaničnih reševalnih klišejev in postopkov. A tudi bolj posredno usposabljanje ni brez pasti. Učenje z delom in raziskovanjem more imeti kvarne posledice, če niso položene solidne podlage za razumevanje pojmov, če učencem ne preprečimo nesistematičnega in slepega iskanja po principu poskusov in zmot in če jim ne nudimo potrebne pravočasne pomoči.

Kakor rečeno, najboljše bo kombiniranje neposrednega in posrednega razvijanja učenčevih problemskih zmožnosti. Učitelj naj ima pred seboj jasne učne cilje

in glede nanje mora premišljeno iskati in oblikovati ustrezne naloge, s katerimi bo vzbudil pri učencih ustrezne psihične procese, ki bodo rezultirali v znanju in sposobnostih reševanja problemov. Tak pouk ali trening je torej direkten, saj ga učitelj premišljeno vodi, a hkrati indirektno, ker učencem ne daje problemskih znanj in spretnosti direktno, marveč le spodbuja procese, ki vodijo do njih.

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili problemsko usposabljanje učencev predvsem z vidika njihovega zaznavanja problemov. Rusi pravijo temu "problemnoe uvidenie", Nemci "Problemsichtigkeit", mi pa bomo rabili izraz "problemska senzitivnost".

3. Razvijanje problemske senzitivnosti

Po Rubinštejnu je "prvi znak mislečega človeka sposobnost, da vidi probleme tam, kjer so" (Zabotin, 1974, str. 338). Tudi Guilford je v svojo faktorsko sistematizacijo sposobnosti vnesel zmožnost zaznavanja problemov oziroma problemsko senzitivnost kot faktor inteligence.

Nerazvitost problemske senzitivnosti je eden izmed temeljnih povzročiteljev formalističnega znanja: učenci osvojijo konkretno učno vsebino, ne da bi se zavedali njenega problemskega ozadja. Če bi jim pouk to omogočil, bi bilo njihovo znanje veliko bolj osmišljeno, kajti odkrivanje in reševanje problemov poteka na bistveno višjih ravneh učne aktivnosti, kot ga zmore golo privzemanje znanja.

Žal, psihologi in didaktiki kakor tudi šolski praktiki problemski senzitivnosti in njenemu razvoju ne posvečajo veliko pozornosti. O tem je malo raziskovalnih rezultatov. Premalo je pojasnjeno, kako in pod katerimi pogoji nastopi videnje problema, zakaj in kako je bil odkrit. S tem vprašanjem se je več ukvarjal ruski didaktik V. V. Zabotin. Njegova spoznanja bomo povzeli po zgoraj navedenem viru, ne da bi ga vedno znova navajali.

Vpliv nazornosti in spodbud na problemsko senzitivnost

Avtor je preučeval učno aktivnost učencev 6. razreda obvezne šole, (velikost vzorca ni navedena), kako prepoznavajo "informacijska spoznavna nasprotja", in na tej podlagi sklepal na razvoj njihove problemske senzitivnosti.

Učencem so bile predstavljene štiri različno formulirane naloge o Arhimedovem zakonu (kaj se dogaja s tekočino, v katero je bil potopljen predmet). Te formulacije so se razlikovale med seboj edino le po stopnji spoznavne celovitosti, predstavne konkretnosti, potrebne za identificiranje informacijsko-spoznavnega nasprotja. Ob vsaki so učenci morali zabeležiti vsa vprašanja, ki so se jim porodila,

da bi na njihovi podlagi bilo možno ugotoviti razvitost problemske senzitivnosti učencev in vplive na njihov razvoj.

V prvi formulaciji je objektivno manjkalo izrazitejše informacijsko spoznavno nasprotje. En člen nasprotja je sicer bil dan v učbeniku, vendar ne vpadljivo, drugega člena nasprotja pa v učbeniku ni bilo. V zavesti učencev se je lahko pojavil le slučajno kot svobodna asociacija, brez spodbude učitelja. Ta del eksperimenta je potekal po za pouk tako tipičnem vzorcu tekočega neproblemskega nizanja informacij, brez kakršnega koli namigovanja na informacijsko-spoznavno nasprotje in povezanost.

Tudi v drugi nalogi je bil dan le en člen informacijsko-spoznavnega nasprotja, vendar upadljivo. Možnost predstavljanja drugega člena nasprotja pa je bila povečana z rahlo spodbudo učitelja. Raven spodbuditve problemske senzitivnosti je bila nekoliko višja kot pri prvi nalogi.

V tekstu tretje naloge sta bila dana za postavljanje problemskih vprašanj oba člena informacijsko-spoznavnega nasprotja. S tem je bila raven spodbuditve problemske senzitivnosti še večja, čeprav sta bila člena nasprotja, ki morata biti povezana, posredovana izolirano.

V četrti nalogi člena informacijsko-spoznavnega nasprotja nista bila le dana, marveč prek ustreznega odnosa tudi povezana, se pravi, da je bila struktura nasprotja učencem popolnoma razvidna. Spodbujevalna raven problemske senzitivnosti je bila optimalna.

Raziskovalca je zanimalo, ali bodo omenjene štiri različno formulirane naloge enega in istega spoznavnega nasprotja vplivale na problemsko uzaveščenost oziroma videnje nasprotja in spodbudile pričakovana vprašanja učencev. Rezultati teh pričakovanj so razvidni iz spodnje tabele, ki prikazuje naravo in število vprašanj ob vsaki nalogi (Zabotin, 1974, str. 343).

Vrsta vprašanj	Število vprašanj glede na odgovarjajoče naloge			
	1 n.	2 n.	3 n.	4 n.
Pričakovana vsebinska vprašanja	0	7	7	20
Vprašanja blizu pričakovanih	0	7	7	8
Vprašanja le posredno povezana z vsebino nalog	1	2	0	0
Abstraktna vprašanja, oddaljena od vsebine nalog	0	4	2	2
Reproduktivna vprašanja iz učbenika	11	10	5	7
Brez vsakih vprašanj	66	52	56	41

Eksperimentalni podatki kažejo, da je problemska senzitivnost toliko večja, kolikor večja je nazornost členov informacijsko-spoznavnega nasprotja in kolikor sta prostorsko in časovno bližje navedena, vse do spojitve. Posebno zahtevno se je izkazalo samostojno najdenje in povezava členov nasprotja. Se pravi, da je problemska senzitivnost močno odvisna od razpoložljivih informacij in od ravni njihove

urejenosti. Omenjene zveze nedvoumno potrjujejo vprašanja učencev. Problemska senzitivnost, in zato več vprašanj, je bila višja pri tretji in četrti nalogi, ko sta bila dana oba člena informacijsko-spoznavnega nasprotja, zlasti še pri četrti nalogi, kjer sta bila člena nasprotja tudi povezana. Zato ne preseneča, da je ob prvi in drugi nalogi najmanj ustreznih, a največ reproduktivnih vprašanj, povzetih iz učbenika.

Toda avtor z naravo in številom problemskih vprašanj učencev ni bil zadovoljen. Zlasti ga je presenečalo malo število vprašanj ob tretji in tudi četrti nalogi oziroma veliko število nikakršnih vprašanj ob teh dveh nalogah. Pri ponovnem raziskovanju je ugotovil pomembno vrednost spodbujanja in opozarjanja učencev, naj bodo pozorni na medsebojno razmerje in primerjanje členov informacijsko-spoznavnega nasprotja, kajti učenci radi površno preletijo naloge. Pokazalo se je, da so učenci, ki so dobili le naloge in nič spodbud oziroma opozoril na razmerje med členi nasprotja, zmogli le 17% pričakovanih problemskih vprašanj. Nasprotno pa je bilo pri učencih, ki so bili spodbujeni z opozorilom: "Pazljivo primerjajte prvi in drugi člen, morda boste ugotovili med njima kako nasprotje", kar 56% pričakovanih vprašanj.

Podatka dokazujeta, da raven spodbude videti problem ni odvisna le od nazorosti strukture informacijsko-spoznavnega nasprotja, marveč tudi od prebujenega zanimanja za primerjanje členov nasprotja, za iskanje njune neusklajenosti. Z naslednjim razgovorom Zabolin (str. 346) ilustrira dokaj površno "poglobljanje" mnogih učencev v problemsko nalogo in ponuja način, kako v njih spodbuditi bolj organizirano razmišljanje. Gre za razgovor o reagiranju tekočine na vanjo potopljeno telo.

Z učencem, ki ob vzgonu telesa, ki leži na dnu tekočine, ni našel nobenih nasprotij in zato tudi nikakršnega problemskega vprašanja, je pogovor potekal takole: Učitelj (X): "Ali nimaš nobenega vprašanja?" Učenec (Y): "Ne." X: "Pazljivo primerjaj prvi stavek z drugim! Morda se ti bo zdelo, da med prvo in drugo mislijo le obstaja kakšno neujemanje?" Y: "Obe sta enaki." X: "In ti nimaš nobenega vprašanja? Ti je vse jasno?" Y: "Nobenega... pravzaprav le eno: Telo bo izrinjeno iz tekočine." X: "To ni vprašanje." Y: "Nimam vprašanja." X: "To pomeni, da ti je popolnoma jasno, zakaj je bil predmet, ki je ležal na dnu posode s tekočino, izrinen?" Y: "Pod vplivom vzgonske sile." X: "Toda na kateri strani telesa učinkuje vzgonska sila?" Y: "Na spodnjo." X: "Pomeni to, da je pod spodnjo ploskvijo telesa tekočina?" Y: "Ne." X: "Toda kako more vzgonska sila učinkovati na spodnjo ploskev telesa, če pod njo, kakor praviš, ni tekočine?" (Učenec molči). "Obnovi Arhimedov zakon!" (Učenec ponovi Arhimedov zakon). X: "Morda se Arhimedov zakon ne nanaša na primere, pri katerih se v tekočino potopljene predmet s celotno spodnjo površino vsede na dno posode?" Y: "Da, nanje se nanaša. Vzgonska sila mora učinkovati." "Od spodaj." X: "Toda ti trdiš, da pod telesom ni tekočine." (Učenec molči). X: "Ali imaš zdaj kakšno vprašanje?" Učenec izoblikuje pričakovano problemsko vprašanje.

Iz poteka razgovora se vidi, da do problemskega vprašanja ni moglo priti, ker je učenec informacijska člena slabo primerjal. Zato ni zaznal problemskega nasprotja. Zlasti pri šibkejših učencih in v začetku problemsko zasnovanega pouka je treba problemsko senzitivnost sistematično načrtovati in voditi in sicer pri vseh predmetih.

Odnos med problemskim nasprotjem in problemskim vprašanjem

Zabolin opozarja še na eno pomembno oviro na poti do problemskih vprašanj. Ugotovil je, da učenci kljub zaznavi problemskega nasprotja, le-tega niso znali izoblikovati v problemska vprašanja, ali pa so ga difuzno in nedoločeno formulirali. Zakaj? Za oblikovanje problemskega vprašanja je treba nameniti veliko pozornosti logiki prehoda iz vsebine nasprotja do vsebine problemskega vprašanja, kajti bistvo problemskega vprašanja je predvsem v tem, da pravilno in maksimalno izrabi vsebino nasprotja in da čim bolj natančno lokalizira in formulira območje nedoločenega in nejasnega v problemski situaciji. Prav ta prehod dela učencem veliko težav.

To dejstvo je potrdil naslednji Zabolinov eksperiment (1974, str. 348-353). Že omenjenim učencem obvezne šole so zastavili vrsto fizikalnih nalog, na katera so iskali vprašanja. Npr.:

- V tekočini je opazna konvekcija. Nadalje je ugotovljeno, da je v posodi z zaledenelo vodo na vrhu na dnu toplejši vodni sloj s $+4^{\circ}\text{C}$. Ali je v zvezi s tem možno kakšno vprašanje?
- Veste, da je energija neuničljiva. Znano je tudi, da se temperatura vode med vretjem ne dvigne četudi dobiva neprekinjeno dodatno toplotno energijo. Katero vprašanje se ponuja?
- Letalo s težo 5000 kg se dvigne z motorjem, katerega vlečna (potisna) moč je 3000 kg. Imate v tej zvezi kakšno vprašanje?
- V posodi je pritisk tekočine na dnu manjši, kot pa je teža tekočine. Katero vprašanje se ponuja?
- Če pomešamo liter vode z litrom alkohola, dobimo mešanico (zmes), katere obseg je manjši od dveh litrov. Katero vprašanje je na mestu?

Analiza vprašanj učencev je dokazala, da so informacijsko-spoznavno nasprotje mnogi sicer prepoznali, vendar ga niso znali izrabiti kot podlago za formuliranje problemskega vprašanja. Njihova vprašanja so izhajala iz položaja, v kakršnem so se do nasprotja problemske situacije učenci nahajali. Ta položaj pa je bil pogosto napačen oziroma neustrezen. Učenci niso vedeli, kje in v čem mora v vprašanjih obstajati skladnost med informacijsko-spoznavnim nasprotjem in njihovimi vprašanji. Od tod njihova neustrezna vprašanja. Npr. ob nalogi o pritisku tekočine v vedru so učenci postavljali vprašanje: "Iz katerega materiala je vedro?" "Za koliko je pritisk na dnu vedra manjši od teže tekočine?" Ali - ob mešanju vode in alkohola: "Kolikšna je teža mešanice (zmesi)?" "Kje sta bili tekočini zmešani?"

Na podlagi vprašalnih pomanjkljivosti učencev je avtor ugotovil, da je izjemno pomembno zagotoviti skladnost med informacijsko- spoznavnim nasprotjem in problemskim vprašanjem na naslednjih področjih:

1. Problemsko vprašanje mora biti usklajeno z informacijsko- spoznavnim nasprotjem najprej v pogledu tiste logične kategorije, v kateri se problemska naloga nahaja oziroma na katero se vprašanje nanaša. Znano je, da je za logično mišljenje značilno kategorialno razmišljanje, se pravi, da je treba za vsako vprašanje najprej najti logično kategorijo, ki je tipična za nasprotje, iz katerega vprašanje izhaja. Katera kategorija je to, mora biti razvidno iz same problemske naloge in iz ustreznih navodil. Vendar se učenci tega pravila ne držijo, saj radi povsem samovoljno preskočijo iz ene kategorije v drugo, kar je razvidno iz njihovih zgoraj navedenih vprašanj ob nalogah, ki se nanašata na pritisk tekočine v vedru in na mešanje vode in alkohola. Sprašujejo o stvareh, ki nimajo s problemsko kategorijo nalog nikakršne zveze. Pri teh vprašanjih jih vodijo vsakršne reproduktivne asociacije brez "determinacijskih tendenc", ki bi kontrolirale in usmerjale tok misli k pravemu cilju. Zato je nujno učence sistematično usposabljanje, da pri iskanju problemskih vprašanj dosledno upoštevajo kategorialni značaj problemske situacije.

2. Problemsko vprašanje mora biti usklajeno z informacijsko- spoznavnim nasprotjem z vidika obsega tega, po čemer naloga sprašuje, oziroma z vidika obsega problemske situacije. Obseg spraševanja oziroma iskanja rešitvene informacije ni nekaj poljubnega, determinira ga problemska situacija, znane in neznane predpostavke, ki so vsebovane v izhodiščnem nasprotju. Glede na obseg vsebujejo problemska vprašanja učencev tri vrste napak:

- Učenci manj sprašujejo, kot bi morali glede na razjasnjevanje problemske situacije. Tako je npr. vprašanje: "Za koliko je prostornina zmesi vode in alkohola manjši od dveh litrov?" To vprašanje sicer ne zapuša kategorialnega okvira problemske situacije, vendar zahteva ta situacija še druga, bistvenejša vprašanja, predvsem o vzrokih tega pojava.
- Pogosto sprašujejo učenci več, kot dopušča sama problemska situacija. Npr.: "Kolikšno višino ima posoda z vsebovano zmesjo vode in alkohola?" To vprašanje nima nobene bistvene zveze z bistvom problemske situacije in je odveč.
- Največkrat pa sprašujejo učenci po tem, kar je problemski situaciji že dano ali povedano. Npr.: "Za koliko je potisna (vlečna) moč motorja manjša od teže letala?" "Zakaj se med vretjem vode ne zviša njena temperatura?" Dodana je le vprašalnica. Taka vprašanja ne vsebujejo nikakršne lastne informacije, nikakršnega poskusa razčleniti problemsko situacijo na neznanke, jih identificirati in se vanje zamisliti.

Iz tega sledi, da je pri razvijanju problemske senzitivnosti pomembno usposabljanje učence, da spoznajo optimalen in možen obseg informacij, na katere mora biti naravnano iskanje problemskega vprašanja.

3. Problemsko vprašanje učencev mora biti usklajeno z ravni, stopnjo, na kateri naj bo informacijsko-spoznavno nasprotje obravnavano. Bolj vsestransko je

to nasprotje obdelano, toliko jasneje bodo učenci zagledali problem in toliko ustrežnejše bo njihovo problemsko vprašanje. Učenci radi sprašujejo le po eni strani oziroma po eni ravni problemskega nasprotja. Npr.: "Zakaj se nahaja voda s temperaturo $+4^{\circ}\text{C}$ na dnu posode?" V tej obliki ostaja nejasna utemeljitev vprašanja in povsem neomejen obseg iskanega odgovora. Konkretnjeje je vprašanje, ki vsebuje obe strani izhodiščnega nasprotja: "Zakaj se voda s temperaturo $+4^{\circ}\text{C}$ vsede na dno posode, neupoštevaje konvekcijo?" Toda tudi to vprašanje je pomanjkljivo. Člena nasprotja sta sicer upoštevana, vendar nista obdelana. Zato vprašanje ni jasno. Da bi bilo, ga je nujno dopolniti tako, da bo področje iskanega odgovora dovolj lokalizirano: "Kolikšna je specifična teža vode pri $+4^{\circ}\text{C}$, da jo mrzla voda ne more izriniti navzgor?"

V pogledu ravni problemskega vprašanja je pomembno priporočilo, naj bo problemsko vprašanje po možnosti informativno bogato, da bi bilo olajšano iskanje odgovora. Najslabša so taka vprašanja, a jih učenci pogosto postavljajo: "Zakaj je tako?"

Toda spet velja, da učencem ta zmožnost ni dana sama po sebi. Treba jo je postopno razvijati. Zabotin postreže s primerom, kako s postopnim prehajanjem iz nižje vprašalne ravni na vedno višjo usposabljanje učence za logično poglobljanje v problemsko situacijo. Ob nalogi, da se v posodi z zgoraj zmrznjeno vodo toplejši vodni sloj ($+4^{\circ}\text{C}$) nahaja na dnu, je možno naslednje transformiranje vprašanj:

- "Zakaj se nahaja toplejša voda na dnu posode?" Tu je k dani informaciji dodano le vprašanje "zakaj".
- "Zakaj se topla voda ne dvigne na površje?" Tu se dana misel "nahaja se na dnu" preoblikuje v misel "se ne dvigne na površje" na podlagi spoznanja, da bi se morala toplejša voda dvigniti na površje.
- "Toda zakaj ni konvekcije in zakaj mrzla voda ne izrine tople?" Tukaj se precizira, da se topla voda ne more dvigniti sama od sebe, marveč jo mora izriniti mrzla voda. Reševalec naloge uporabi informacijo, da je mrzla voda težja in gostejša kot topla.
- "Morda pa je možno, da bi bila topla voda težja kot mrzla?" Tu se upošteva rešitev prejšnjega vprašanja.
- "Kolikšna je gostota vode pri temperaturi $+4^{\circ}\text{C}$?" Tudi to vprašanje se naslanja na rešitev, ki je navedena v prejšnjem vprašanju.

S pomočjo takega razčlenjevanja in pritegovanja vedno novih implicitnih in eksplicitnih informacij se problemsko vprašanje vedno bolj približuje svoji logični ustreznosti.

S pomočjo takega razčlenjevanja in pritegovanja vedno novih implicitnih in eksplicitnih informacij se problemsko vprašanje vedno bolj približuje svoji logični ustreznosti.

Učence je treba vedno znova uzaveščati o kvaliteti njihovih vprašanj, jim dokazovati, zakaj je neko vprašanje slabo, drugo pa dobro, in jih nenehno spodbujati, da bi svoja vprašanja čim kvalitetneje oblikovali. Vrednost spodbud smo že

dokazali. K temu dodajamo še vrednost cilja. Zabotin (1974, str. 352) navaja, da se je število smiselnih vprašanj podvojilo, če so si učenci postavili jasen cilj, npr. ne postavljati kakršnih koli, marveč le smiselna vprašanja, in če so vedeli, kakšno mora biti dobro, problemski situaciji ustrezno vprašanje.

In kako je za spodbujanje večje problemske senzitivnosti poskrbljeno v učnem procesu. Avtor (1974, str. 344) dokazuje, da v razlagi učne snovi prevladujejo primeri, ko je v informacijsko verigo vključen le en člen informacijsko-spoznavnega nasprotja in ko manjkajo tudi navodila, kako si naj učenci predstavljajo še drugi člen nasprotja. Zaradi tega do razmišljanja o manjkajočem členu največkrat sploh ne pride in zato tudi ne do problemskih vprašanj. Pogosto so v posredovanju učne snovi členi nasprotja sicer navidezno dani, vendar niso povezani, marveč so celo prostorsko in časovno razdvojeni, npr. drugi člen nasprotja je v učbeniku ali v razlagi obravnavan drugje, ob drugi temi, celo pri drugem predmetu, kar povzroči ne le prostorsko in časovno, marveč tudi miselno razlagalno diskontinuiteto. V taki snovni strukturi pouka učenci težko zagledajo probleme. Oni sicer sledijo informacijski verigi vendar mimo "duhovnega konflikta" in ne da bi spoznali vzajemne odnose in iz njih izhajajoče problemske strukture.

Zabotin opaza, da je tega "vse jasno" veliko predvsem na srednji stopnji osnovne šole. Ali to pomeni, da se z večanjem obsega prisvojenih informacij zožuje prostor za problemska vprašanja in da je tem učencem v resnici "vse jasno?" Avtor ni tega mnenja, marveč trdi, da se hkrati z akumuliranjem znanja učencem ne razvijajo tudi sposobnosti za vzpostavljanje spoznavnih odnosov med določenimi informacijami, ki bi nujno porajali mnoga problemska vprašanja. V učbenikih, kakor tudi pri pouku, manjkajo primerjalni vidiki problemske situacije, vprašalne spodbude in podobno, prav v tem pa je treba videti glavne vzroke za skromna problemska vprašanja učencev.

Do podobnih ugotovitev je prišel I.J. Lerner (1975, str. 198) pri učencih od osmega do desetega razreda moskovskih osnovnih šol. Problemske naloge, ki so jih učenci reševali, so bile za vse tri razrede enake in temu primerno zahtevne. Zanimal ga je vpliv znanja iz zgodovine na samostojno in problemsko mišljenje učencev, v kolikšni meri so zmožni, da na podlagi že obravnavane snovi samostojno sklepajo, dokazujejo in rešujejo. Odgovore učencev so ocenjevali po naslednjih kriterijih:

- ☐ pravilnost in popolnost rešitev,
- ☐ pripravljenost in motiviranost učencev za reševanje,
- ☐ kultura dokazovanja (mišljenja),
- ☐ število in značaj logičnih napak.

Ugotovljena je bila šibka miselna kultura dokazovanja odgovorov. V tem pogledu ni bilo nikakršnih pomembnih razlik med učenci. Učenci so ponavljali v odgovorih podatke iz nalog, niso pa videli bistva, šibka je bila njihova motiviranost za reševanje, namesto dokazov pa so opisovali okoliščine nalog. Ugotovljeno je bilo recipročno razmerje med logično strukturo dokazov in številom odvečnih sodb, podatkov in ugotovitev. Učenci, ki so upoštevali logiko dokazov, so imeli le 0,3

odvečnih sodb, v nasprotnih primerih pa kar 1,3 odvečnih sodb. Avtor sicer ne pove, kaj ti številki predstavljata, odstotke ali kaj drugega, vsekakor pa so iz njunega razmerja razvidne velike razlike.

Za ilustracijo navedimo še rezultate učencev dveh petih razredov (verjetno gre za 42 učencev) neke osnovne šole, ki so reševali naslednjo zgodovinsko nalogo: "Skrbno opazujte model kamene sekire in ugotovite, kaj je moral pračlovek, ki je tako sekiro izdelal in z njo delal, vse vedeti in znati?" Rezultati so bili naslednji: od 42 učencev jih 9 naloge ni razumelo, 33 učencev je nalogo sicer rešilo, vendar mnogi nepopolno, 9 učencev je navedlo le eno dejstvo v zvezi z nalogo, 16 dve in 8 tri do pet dejstev. Velika večina učencev pa je imela težave z argumentiranjem dogodkov.

Lerner in njegovi sodelavci so analizirali z vidika ustvarjalnosti nalog tudi učbenike. Ugotovili so, da je bilo od skupnega števila 2595 vseh nalog v učbenikih le 189 ali 7,5% takih, ki razvijajo samostojnost in ustvarjalnost učencev, pojasnjevalnih 36, asociacijskih 50, praktičnih 234, ponavljalnih pa kar 2054.

Naloge, namenjene samostojnosti in ustvarjalnosti učencev, so zahtevale kompleksnejše miselne operacije, iskanje podatkov za nove sklepe in oblikovanje novih sklepov, nadalje primerjave in sistematiziranje podatkov, postavljanje in pojasnjevanje hipotez, definiranje pojavov in analiziranje zgodovinskih dokazov. Poučna je ugotovitev, da je bilo od 189 ustvarjalnih nalog kar 135 nalog v učbenikih od 5. do 7. razreda.

Nadalje je zanimiv podatek, kako je z zastopanostjo nalog sploh v zgodovinskih učbenikih. V učbeniku 5. razreda jih je bilo več kot 300, 6. razreda 500, 7. razreda čez 100 in 8. razreda več kot 200. Strukturna analiza nalog je pokazala, da so le naloge v učbenikih za 5. in 6. razred bile povezane s prejšnjim predznanjem učencev, medtem ko v učbenikih za nadaljnje razrede povezav ni bilo.

Avtorja je presenetilo dejstvo, da je bilo v učbenikih nižjih razredov več ustrežnejših in zahtevnejših nalog kot v višjih razredih, se pravi: kolikor več znanja imajo (starejši) učenci, toliko manj ustvarjalnosti in samostojnosti zahtevajo od njih učbeniške naloge. Na podlagi tega tudi Lerner ugotavlja za pouk zgodovine, tako kot Zabotin za pouk fizike, da so učbeniki zgrajeni na napačni predpostavki, po kateri vodijo zahtevnejšo učno gradivo in sestavljeniji pojmi avtomatično k zahtevnejšim umskim sposobnostim učencev. Avtorjem učbenikov in učiteljem je premalo v zavesti resnica: dokler učenci z idejami, dejstvi, podatki itn. ne operirajo in ne spoznavajo poti za njihovo globlje razumevanje, kombiniranje in razreševanje, bo učivo le površinsko dojeto, njihova razvojna raven pa upočasnjena. Zato ponovimo že povedano, da učenčevih spoznavnih in drugih sposobnosti ter osebnostnih vrednot ni mogoče razvijati s kakršnimi koli spoznavnimi dejavnostmi, marveč le s tistimi, ki vodijo do ustvarjalnega mišljenja in samostojnega reševanja spoznavnih in drugih problemov.

Mi podobnih raziskav, žal nimamo, čeprav bi bile silno koristne. Obstaja pa nekaj empiričnih ugotovitev o rabi vprašanj pri pouku, na podlagi katerih moremo

posredno sklepati o problemskosti pouka oziroma o razvijanju problemske senzitivnosti učencev. Tako sta N. Luzarjeva in M. Vrščeva (Marentič Požarnik, Plut, 1980, str. 35) ugotovili, da je bilo v 18 opazovanih učnih urah na predmetni stopnji osnovne šole postavljenih le 19,9% vprašanj višje ravni, med njimi le okoli 5% takih, ki so vsebovala problemske elemente, npr. uporabe in sinteze znanja. K temu je treba prišteti še neugodno dejstvo, da učenci več kot skromno vprašujejo: na 1553 učiteljev je prišlo le 23 vprašanj učencev.

Nekaj več tovrstnih informacij je najti v srbohrvatski didaktični literaturi. Ničković (1970, str. 21) dokazuje, da je znanje iz fizike pri učencih osmih razredov osnovne šole zelo površno, enostransko, neproblemsko, da ne zajema dovolj bistva, da je sposobnost uporabe zelo skromna ipd. Temeljni vzrok za te slabosti vidi v slabo zastavljenem problemskem pouku in v nizki problemski senzitivnosti učencev.

M. Džoržević in D. Janković (1984/4, str. 263) sta preučevala usposobljenost reševanja problemskih nalog pri učencih 7. razredov osnovne šole. Rezultati so pokazali, da je bil uspeh reševanja izrazito problemskih nalog iz fizike silno skromen, saj so zbrali učenci le 4,35% možnih točk. Avtorja sta ugotovila veliko enostranosti in pomanjkanja miselne širine ter iskanja idej. Okoli 90% učencev vztrajno poskuša reševanje na enak, vendar napačen način. Utečenost v to prakso je tako zakoreninjena, da preprosto blokira druge ustrežnejše modele razmišljanja. Ugotovitev: tradicionalni koncept informativno reproduktivnega pouka fizike skromno razvija mišljenje in ustvarjalne zmožnosti učencev.

Z vidika razvijanja problemske senzitivnosti učencev so zanimivi tudi podatki zgoraj omenjenih avtorjev o naravi učnih vprašanj. Pri 27 učnih urah fizike v 7. razredih je bilo na nižjih osnovnih šolah registriranih 520 vprašanj učiteljev in le 20 vprašanj učencev. Od vseh vprašanj je bilo le okoli 6% problemskih in 15% potencialno problemskih, vsa druga pa razpoznavna, naštevalna, formulacijska in klasifikacijska, ki so pretežno usmerjena na reprodukcijo, a veliko premalo na produkcijo, analizo, uporabo in reševanje problemov. Do podobnih rezultatov je prišla L. Grčić (1986/3, str. 161) z empirično ugotovitvijo, da so se študentje 1. letnika Pedagoške akademije (vzgojiteljska smer) v Beogradu najbolje znašli ob reproduktivnih geografskih nalogah na podlagi teksta iz učbenika, slabše so reševali naloge hevrističnega in najslabše naloge problemskega značaja. Zanimivo bi bilo ugotoviti, kako je s tem vprašanjem v naših učbenikih in pri našem pouku. Najbrž nič bistveno drugače. Hvaležno in potrebno raziskovalno področje posebnih didaktik!

Iz povedanega sledi, da je problemska senzitivnost izjemno pomembna in kompleksna sestavina oziroma predpogoj problemskega mišljenja. Zato bi morala biti, tako kot problemsko mišljenje v celoti, v samem središču učne pozornosti. Kajti razvoj problemske senzitivnosti učencev je neposredno odvisen od strukture učnih vsebin, metod, njene obravnave in od značaja ter didaktične opremljenosti učencem namenjenih problemskih vprašanj, nalog in drugih problemskih tekstov.

LITERATURA

1. Aebli H., Ruthemann U., Staub F.: Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Basel 1986/5
2. Derry S.J., Murphy D.A.: Designing systems that train learning ability: from theory to practice, Review of educational research, 1986/1
3. Džordžević M., Janković D.: Pitanja i zadaci problemskog karaktera, Inovacije u nastavi, Kruševac 1984/4
4. Elshout J.J.: Problem-solving and education. V: De Corte E., Lodewijks H.G., Parmentier R., Spren P., Learning and instruction, European research in an international context, Leuven University Press - Pergamon Press, Oxford 1987
5. Grčić L.: Nastavne metode i problemska nastava u geografiji, Inovacije u nastavi, Kruševac 1986/3
6. Kvaščev R.: Sposobnost za učenje i ličnost, Zavod za udžbenike i nastava sredstva, Beograd 1980
7. Lerner I.J.: Aufgaben verschiedenen Typs als Mittel für Schüler zum aktiven selbständigen Erkennen im Unterrichtsprozess zu gelangen, V: Aktivität und Erkenntnis, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1975
8. Marentič Požarnik B., Plut L.: Kakršno vprašanje, takšen odgovor, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1980
9. Ničković R.: Učenje putem rešavanja problema u nastavi, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd 1970
10. Zabolin V.V.: Zur Entwicklung der Problemsichtigkeit bei Schülern. V: Mitter W., Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR, Schroedel, Hannover 1974

Pospeševanje razvoja nadarjenih v Zvezni republiki Nemčiji

Pregledni članek

UDK 159.928-053.5(430.1)

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, pospeševanje razvoja, izobraževalna politika

POVZETEK - Avtor v svojem prispevku predstavlja izobraževalno politiko zvezne vlade in zveznih dežel v ZRN na področju pospeševanja razvoja nadarjenih. Obsežneje prikaže ustrezne operativne ukrepe v šolah in v okviru izvenšolskih dejavnosti, dotika pa se tudi problematike pospeševanja razvoja nadarjenih med usposabljanjem v podjetjih in na univerzi. Ugotavlja, da je delo pri spodbujanju razvoja nadarjenih uspešno le na znanstveno utemeljenih osnovah, zato ministrstvo za šolstvo financira številne projekte.

Review

UDC 159.928-053.5(430.1)

DESCRIPTORS: gifted pupils, promoting the development, educational policy

ABSTRACT - The paper presents the educational policy of the federal government and of the federal lands in Germany in the area of encouraging the development of the gifted. It then focuses on the corresponding operative measures undertaken in schools and within the framework of extra-curricular activities. It also mentions the problem of fostering the gifted during their training period in firms and at the university. The author claims that work in this area can be successful only when scientifically based, therefore the Ministry of Education has agreed to finance numerous projects in this area.

Izhodišče

Zvezna vlada obravnava pospeševanje razvoja nadarjenih kot zelo pomembno nalogo izobraževalne politike. Želi, da se razvoj zelo nadarjenih pospešuje na vseh področjih izobraževanja.

1. Že kratek pogled v preteklost nazorno pokaže, da takšna politična opredelitev ni nekaj samoumevnega. Vse do 70-ih let se je v nemški izobraževalni politiki posvečala pozornost povečanju najširšega izobraževanja in pomoči manj nadarjenim. Napor v tej smeri in tudi uspehi so nedvomno upoštevanja vredni.

Glede zelo nadarjenih otrok je v teh letih prevladovalo zanesljivo neustrezno mnenje, da se jim ni treba posebej posvečati, ker se bodo uveljavili sami. V dokaz so navajali npr. Newtona, Gauša, Churchilla in predvsem Einsteina. Vsi ti so imeli velike težave v šoli, Einstein zlasti med gimnazijsko dobo v Münchnu, navzlic temu pa so dosegli uspehe zgodovinskega pomena. Ustrezno majhna je bila tudi pedagoška skrb za te otroke in njihove probleme. Nekdanji zvezni minister za izo-

braževanje in znanost Jürgen W. Möllemann je to nekoč takole opisal: "Naš šolski sistem je bolj naravnani na povprečnost. S tem smo se ogradili, kar bomo kot posamezniki in družba drago plačali".

V začetku 80-ih let pa se je odnos do nadarjenih in do pospeševanja razvoja nadarjenih zelo hitro spremenil in to zelo temeljito. Ta sprememba je bila v veliki meri pogojena z novimi znanstvenimi dognanji in praktičnimi izkušnjami v drugih državah, še zlasti v ZDA, ki so oblikovale povsem novo zavest o pomenu tega problemskega sklopa za posameznika in družbo.

Zvezna vlada je usmerila svojo politiko v diferenciranje izobraževalne ponudbe in dopolnilne ukrepe pospeševanja, ker je prepričana, da je samo na takšen način mogoče ustrezno izpolniti zahteve, ki izvirajo iz velikih razlik v nadarjenosti, nagnjenjih in ustvarjalni volji. Iz tega temeljnega izhodišča seveda nujno sledi tudi pozitiven odnos do spodbujanja nadarjenih. Vsakemu posamezniku je treba omogočiti, da v celoti razvije svojo posebno nadarjenost. To pa predvsem terja diferencirano ponudbo splošnega in strokovnega izobraževanja, vendar hkrati tudi dopolnilne ukrepe za izzive in spodbude zunaj izobraževalnih ustanov.

2. Motivacija za izziv in pospeševanje najbolj nadarjenih je dvojna. Zvezna vlada daje prednost individualnemu vidiku. Želi, da se tem mladim ljudem zaradi njih samih zagotovi potrebna pedagoška skrb, ker je prepričana, da je poln razmah posebne nadarjenosti pogoj za izoblikovanje celovite osebnosti, in s tem za izpolnjeno življenje.

Ob tem je družbeni vidik prav tako zelo pomemben. Zahteve do družbe se nenehno povečujejo, v Nemčiji še posebej zaradi ponovne združitve države in zaradi združevalnih procesov, ki potekajo v Evropi. Da bi lahko izpolnili te zahteve in hkrati zavarovali naš visok življenjski standard in našo kulturno samobitnost ter ohranili naše naravne življenjske temelje, so potrebni nadpovprečni dosežki. Te pa dosega predvsem zelo nadarjeni ali tudi ne dosega, če jih ne znamo popeljati do vrhunca njihovih ustvarjalnih zmogljivosti.

Aktivnosti v zvezi z zelo nadarjenimi niso v nasprotju s pospeševanjem izobraževanja širših množic in skrbjo za manj nadarjene. To so prej dopolnilni ukrepi na drugem koncu lestvice nadarjenosti. Zavestno sem uporabil izraz "na drugem" namesto "na zgornjem" koncu lestvice, da bi izključil kakršnokoli nesmiselno vrednotenje. Pospeševanje zelo nadarjenih nima tudi ničesar opraviti z oblikovanjem neke nove elite v smislu prejšnjih stanovskih elit. Zlasti tisti, ki želi svobodno, odprto in učinkovito družbo, kot to želi zvezna vlada, mora pomagati vsakemu občanu, da doseže največji možni uspeh, ki ga individualno zmore. Le tako lahko ustvari takšen vodilni sloj, ki gradi svojo učinkovitost, avtoriteto in samodograjevanje izključno na lastnih zmogljivostih.

3. Naj z nekaj iztočnicami orišem temeljna razmišljanja, ki vodijo zvezno vlado pri njenih pobudah:

- Sodelovanje pri ukrepih mora biti vedno prostovoljno. Ukrepi morajo biti torej vedno tako oblikovani, da so hkrati ponudba in izziv. Prirejani morajo biti posebnim potrebam zelo nadarjenih mladih ljudi, ki jih morajo spodbujati k poglobljanju in razširjanju njihovih interesov. Kako pomembno je načelo prostovoljnosti, je najbolj očitno pri ustvarjalnosti. Nikogar ni mogoče prisiliti, da je "ustvarjalen".
- Cilj pospeševanja nadarjenih mora biti razvijanje celovite osebnosti. Izogibati se je treba enostranosti. Socialne sposobnosti je treba pri-učiti. Pri tem je treba še posebej krepiti zavest o odgovornosti in pripravljenost za angažiranje.
- Nadarjene je treba načeloma začeti že zelo zgodaj spodbujati. Pri tem je seveda treba ločevati med posameznimi vrstami nadarjenosti. Glasbeno nadarjenost je treba praviloma začeti podpirati prej kot intelektualno nadarjenost.
- Potrebno je stalno svetovanje pred sodelovanjem in po njem pri aktivnostih, ki jih ponuja pospeševanje nadarjenosti. Sodelovanje s starši je brezpogojna nujnost.
- Šole in visoke šole imajo nalogo, da posebej nadarjene učence in študente spodbujajo s svetovanjem in posebej primernimi ponudbami izobraževanja. Izločitev teh mladih ljudi v posebne izobraževalne ustanove ali razrede naj bo le izjema. To velja zlasti takrat, kadar je takšna izločitev povezana z ločitvijo od družine.
- Izvenšolsko ponudbo za pospeševanje razvoja nadarjenih lahko pripravijo zelo različni nosilci dejavnosti (ustanove, cerkve). Slednji zelo plodovito zaokrožajo delovno področje večinoma javnih izobraževalnih ustanov. Nagradna tekmovanja in nagrade so se izkazale kot posebej učinkovita možnost pospeševanja. Na tem področju se privatni pobudi odpira širok manevrski prostor.

Zvezna republika Nemčija je zvezna dežela. Njena ustava je tako zasnovana, da nemške zvezne dežele, ki imajo bogato tradicijo, lahko ohranjajo in razvijajo svojo kulturno samostojnost, ki se je izoblikovala skozi stoletja, npr. Bavarska, Saška, Hamburg. Zato sodijo kulturne zadeve in šolstvo v pristojnost in dolžnost zveznih dežel. Zveza nima na teh področjih nobenih možnosti vplivanja ali oblikovanja. Za najpomembnejše področje, to pa so šole, je zato zelo pomembno, da posamezne zvezne vlade podpirajo poprej opisano temeljno izhodišče zvezne vlade.

Ukrepi pospeševanja nadarjenih

1. Osveščenost javnosti, svetovanje

1.1. Prioritetna naloga je nedvomno osveščanje javnosti o upravičenosti in nujnosti posebnega spodbujanja nadarjenih. To je treba doseči zlasti pri starših in učiteljih, pa tudi pri starejših učencih. Ljudi, ki odločajo, in strokovnjake s področja

pedagogike, psihologije, medicine, gospodarstva, uprave in ne nazadnje tudi politike je treba pridobiti za znanstvene raziskave in praktične ukrepe na področju pospeševanja nadarjenih. Kar je samoumevno za športnike in umetnike, mora postati samoumevno tudi za tiste, ki so ustvarjalni v tehniških ali ekonomskih usmeritvah.

Zvezna vlada si sama z vsemi močmi prizadeva prepričati javnost o tej nujnosti in izrecno terja tudi od drugih, da ravnajo enako. Primer: Vsako leto priredi nemški zvezni kancler sprejem za zmagovalce velikega zveznega tekmovanja, ki je medijsko zelo odziven. Maja 1992 je zvezni kancler dr. Kohl pri tem izjavil za tisk: "Povabil sem vas, da bi jasno pokazal, kako pomembno je za našo družbo, da v kar največji možni meri spodbuja talente, pripravljenost za angažiranje, iznajdljivost duha in znanje. Zato ima tudi politično državno vodstvo nalogo, da jasno pokaže, da se zavzema za vse tiste, ki si upajo, ki so dokazali svojo pripravljenost za angažiranje in pokazali svojo iznajdljivost ter znanje. Zvezna republika Nemčija nima tako velikih rudnih bogastev kot druge države. Našo blaginjo in socialno varnost, gospodarsko rast in zaposlitev moramo zagotoviti s pridnostjo in ustvarjalnostjo nas vseh. Visoka stopnja splošne in strokovne izobrazbe, najvišjih dosežkov v znanosti, raziskavah in razvoju je odločilni temelj, na katerem gradimo prihodnost naše dežele."

1.2. Enako pomembna naloga je tudi, da se prizadetim, pri tem imam v mislih starše, starejše učence in tudi učitelje, zagotovi možnost strokovnega svetovanja. Pogosto presega njihove zmožnosti, celo popolnoma nemočni so, ko naletijo na zelo nadarjene otroke. Pri tem se ubadajo s težavami tako pri identifikaciji kot pri izbiri pravih ukrepov spodbujanja. To velja tudi za številne učitelje, na katere se najprej obračajo starši s svojimi problemi. Splošna obveznost pedagoškega svetovanja je zapisana v nemški šolski zakonodaji. Svetovalne možnosti so bile v zadnjih desetletjih močno izpopolnjene. Še intenzivneje jih je treba usmeriti na posebej nadarjene otroke in njihove starše. Zvezno ministrstvo za izobraževanje in znanost izvaja trenutno celo vrsto znanstvenih poskusnih modelov za organizacijo širokega strokovnega svetovanja.

2. Šola

Resnično pravo mesto za izziv in spodbujanje zelo nadarjenih mladih ljudi je šola. Šola bo lahko to nalogo toliko bolje izpolnila, kolikor bolje diferencirane metode pouka in zahtevnosti bo znala zagotoviti. V Zvezni republiki Nemčiji zato vztrajamo načeloma na diferenciranem sistemu splošno izobraževalnih srednjih šol. Po enotni štiriletni osnovni šoli se učenci pripravljajo v višjih razredih ljudske šole, realke ali gimnaziji na kasnejše poklicno življenje - v gimnaziji na primer primarno za študij na univerzi.

V posameznih zveznih deželah so v zadnjih letih uvedli ali preskušajo različne oblike pouka ter ukrepe za dopolnitev pouka, ki so namenjeni pospeševanju razvoja nadarjenih. Dovolite, da predstavim nekatere izmed njih:

- Učenci, ki kažejo tako veliko sposobnost, da je mogoče pričakovati, da se bodo brez težav vključili v pouk v višji razred, se lahko skoraj v vseh zveznih deželah vključijo v ustrezni višji razred, torej "preskočijo" eno ali celo dve šolski leti.
- V drugih zveznih deželah imajo zelo nadarjeni otroci možnost, da v posebnih gimnazijah ali v t.i. "brzovlakovnih" razredih končajo gimnazijo v osmih, namesto v običajnih devetih letih.
- Pred združitvijo obeh Nemčij smo imeli le eno samo šolo, v kateri so bili v višjih razredih vpisani samo nadarjeni učenci. Omenil sem že, da so v Nemčiji veliki zadržki glede izločanja teh učencev. Vlada prejšnje Nemške demokratične republike je ustanovila večje število takšnih specialnih šol. Nekateri nadaljujejo svoje delo v novih zveznih deželah tudi po združitvi.
- V južnih zveznih deželah so v šolah v precejšnji meri organizirali delovne skupine, v katerih obravnavajo učenci določene teme zunaj normalnega šolskega časa. Osnovno načelo je spodbujanje z izzivom. Pogoj za to sta prostovoljnost udeležbe ter zagotovljen visok standard obravnavanih tem. Zagotovilo za kakovost le teh so na eni strani zahteve, ki se zastavljajo učiteljem, ki jim je bila zaupana naloga, na drugi strani pa predvsem to, da pri določitvi tem takšnih delovnih skupin sodelujejo učitelji in šolske oblasti.

V tej zvezi mi dovolite še besedo ali dve o učiteljih v vseh šolskih sistemih. Ni dovolj, da so učitelji prepričani o nujnosti spodbujanja nadarjenih, o čemer smo že govorili. Morajo biti tudi sposobni, da zgodaj odkrijejo posebno nadarjenost ter jo s potrebno strokovnostjo in občutkom tudi razvijajo. Iz tega sledi zelo nujna naloga izobraževanja in dopolnilnega usposabljanja učiteljev, ki jo morajo opraviti zvezne dežele.

3. Izvenšolske aktivnosti

3.1. Tekmovanja na zvezni ravni v matematiki, fiziki, kemiji, fiziki, računalništvu, tujih jezikih in zgodovini so se izkazala kot pomemben instrument za pospeševanje razvoja nadarjenih. Ta tekmovanja terjajo veliko analitične nadarjenosti in ustvarjalnosti. So povabilo mladim nadarjenim, da razvijejo svoje posebne sposobnosti in jih preverijo v poštenem tekmovanju. Med vsemi je najpomembnejše tekmovanje "mladina raziskuje". Posebnost je v tem, da se udeleženci ne merijo v reševanju zastavljenih nalog. Mladi predložijo žiriji v presojo znanstvene in tehnične projekte, ki so se jih lotili iz lastnega vzgiba. To tekmovanje tako na poseben način izziva znanstveno in tehnično ustvarjalnost.

Tekmovalce zveznih tekmovanj pošiljamo na mednarodne znanstvene olimpiade v matematiki, kemiji, fiziki, računalništvu in biologiji. Zelo vidni uspehi, ki jih skoraj redno dosegajo nemške skupine, nas seveda navdajajo z zadovoljstvom.

Ponudbo za mlade dopolnjujejo kulturna in glasbena tekmovanja. Prav sedaj se uvaja tekmovanje s področja umetniškega oblikovanja.

3.2. Nalogo in učinke specialnih poletnih tečajev za zelo nadarjene smo spoznali v ZDA, zlasti na primeru programa Talent Identification Program (TIP) (Program za identificiranje talentov), ki ga izvaja Duke University, Durham, v Severni Karolini. Udeleženci nemških tekmovanj so se vedno znova enoglasno pritoževali, da boleče pogrešajo sogovornike na ustrezni visoki ravni za posebna področja, za katera se zanimajo. Zvezno ministrstvo je zato v sodelovanju z renomirano izvajalsko organizacijo, kakršna je Društvo za izobraževanje in nadarjenost, izvedlo v letih med 1988 in 1992 celo vrsto modelnih poskusov o akademiji učencev. Mladi v starosti od 16 do 18 let, ki so bili izbrani po zelo strogih kriterijih, živijo skupaj v izbranih, nekoliko odmaknjenih krajih, npr. internatskih šolah, kjer jih univerzitetni učitelji, priznani umetniki in vodilni ljudje iz gospodarstva poučujejo v strokovnih področjih, ki so jih mladi sami izbrali. Poskusi so bili tako uspešni in prepričljivi, da je zvezni parlament leta 1994 prvič dal na voljo redna proračunska sredstva za izvedbo zvezne akademije učencev. Zvezno ministrstvo namerava v sodelovanju z Združenjem donatorjev za nemško znanost ustanoviti stalno akademijo učencev in postopno povečevati letno število udeležencev na približno 1.500 učencev.

4. Pospeševanje razvoja nadarjenih med usposabljanjem v podjetjih

V Nemčiji se dve tretjini mladih pripravlja na svoj poklic preko sistema izobraževanja v podjetjih. Usposabljanje se začne po končani 10-letni šoli in traja redno tri leta. Praktično izobraževanje v podjetju je štiri delovne dni v tednu, peti delovni dan pa je dopolnjen s splošnim izobraževalnim ter strokovno teoretičnim poukom v specialnih šolah. Izobraževanje se zaključi z izpitom. Mnenja smo, da temelji velika učinkovitost našega gospodarstva v bistvenem delu prav na tej obliki izobraževanja. Takšna oblika izobraževanja je drugod uvedena le v nemško govorečih deželah, Avstriji in Švici. Prav v zadnjih letih pa se v številnih državah Zahodne Evrope in državah nekdanje Sovjetske zveze kaže vse večje zanimanje, da bi ta sistem prevzeli v celoti ali vsaj deloma.

Na tem kvantitativno tako pomembnem področju izobraževanja so začeli leta 1991 obsežen ukrep pospeševanja nadarjenih. Posebej nadarjeni mladi delavci, ki so se usposobili za poklic na poprej opisan način ter so na zaključnem izpitu pokazali posebne poklicne sposobnosti, prejmejo štipendije za dopolnilno izobraževanje ob delu na zahtevnih izobraževalnih programih, da bi dalje razvijali svoje poklicne in osebne sposobnosti. Štipendije so lahko na primer namenjene za učenje tujih jezikov, bivanje v inozemstvu ali za pridobitev znanj in spretnosti v sorodnih strokah ali za poklicno napredovanje (npr. za mojstra, inženirja industrijske ekonomije). Vsako leto lahko na novo vključijo v program za pospeševanje razvoja nadarjenih 3.000 deklet in fantov, ki prejmejo letno praviloma do 3.000 DEM. V izjemnih primerih je lahko znesek tudi višji, če terja načrtovani izo-

braževalni ukrep večja finančna sredstva. Posamezni štipendist je lahko do tri leta vključen v program pospeševanja. Koncem leta 1993 je bil izoblikovan Program za pospeševanje poklicnega izobraževanja, ki so ga začeli pripravljati leta 1991. Sedaj je letno že skoraj 9.000 zelo nadarjenih in visoko kvalificiranih mladih delavcev vključenih v posebno dopolnilno poklicno izobraževanje.

5. Pospeševanje nadarjenih na univerzah

5.1. Na univerzi je v primerjavi z drugimi izobraževalnimi področji položaj bistveno drugačen. Tu je misel o pospeševanju izstopajoče nadarjenosti veliko bolj domača. Zelo nadarjeni so na univerzah redkeje "osamljeni", saj najdejo tam zelo usposobljene sogovornike z enakimi zanimanji. Zato je neposredni stik študenta s profesorji in asistenti običajna oblika pospeševanja razvoja nadarjenosti, ki se je tudi najbolje obnesla. Stik postaja tekom študija praviloma vse tesnejši, na primer v obliki sodelovanja pri delovnih ali raziskovalnih projektih. Navzlic temu si je tudi na tem področju treba prizadevati, kar se tudi dogaja, da bi izzvali in pospeševali zelo nadarjene.

5.2. Razvojne tendence na visokošolskem področju, ki jih je spodbudila zlasti sprememba okvirnega zveznega zakona o univerzah leta 1985, o katerih se sedaj v Nemčiji zelo zavzeto razpravlja, so usmerjene v še večje intenziviranje odnosov med posameznim študentom in njegovimi akademskimi učitelji:

- ☐ Vse večje tekmovanje med univerzami, v katerem naj bi se posamezne fakultete močneje in za študenta bolj razpoznavno profilirale, naj bi študentom omogočilo pravilnejši izbor univerze.
- ☐ Ker sodelujejo univerze v predizbirnem postopku za vpis študija na osnovi nadarjenosti in sposobnosti, vplivajo na izbor študentov. S tem so začeli leta 1986 na medicini, kjer so bile fakultete udeležene pri izbiri 15% študentov prvega letnika. Sedaj se razpravlja o tem, da bi univerze sodelovale pri izbiri tudi na drugih strokovnih področjih.
- ☐ Že poprej omenjena sprememba okvirnega visokošolskega zakona omogoča tudi izdelavo posebnih študijskih programov za zelo nadarjene študente. Izjemno veliko število študentov na nemških univerzah vendarle vodi v tem trenutku k temu, da bo za takšne posebne programe na voljo premalo zmogljivosti.

5.3. Zelo pomembno spodbudo za razvoj, ki ga obravnavamo, je dal znanstveni svet - to je zelo spoštovan svetovalni gremij zvezne in deželnih vlad za področje znanstvenih ustanov in raziskav, ki je predlagal ustanovitev t.i. "postdiplomskih kolidžev". Po končanem osnovnem študiju delajo v takšnih kolidžih posebej usposobljeni študenti skupaj v raziskovalnih skupinah na specialnih projektih več kot dve ali tri leta. V tem času naj bi tudi promovirali. O ustanovitvi takšnega kolidža odloči Nemška raziskovalna skupnost po zelo obsežni in strogo strokovni presoji projekta in kvalifikacije udeleženih profesorjev in visokošolskih absolventov. Doslej so ustanovili preko 200 kolidžev z naravoslovnega, družboslovnega in tehnične-

ga strokovnega področja. V novih zveznih deželah subvencionirajo kar 15 postdiplomskih kolidžev. Nadaljnjih 24 skupin znanstvenikov na univerzah v novih zveznih deželah je prejelo sredstva za pripravljala dela.

Nobenega dvoma ni, da so kolidži v prvi vrsti namenjeni obravnavi nekega strokovnega projekta. Prav tako tudi ni nikakršnega dvoma o tem, da je sodelovanje pri projektu za izbrane diplomante njihova največja priložnost za znanstveno kvalifikacijo. Trenutno je približno 4.200 posebej nadarjenih vključenih v takšen poseben program pospeševanja.

5.4. Pregled bi bil nepopoln, če bi ne posvetili nekaj pozornosti še devetim velikim skladom za pospeševanje razvoja nadarjenih, od katerih sta po enega ustanovili protestantska in rimokatoliška cerkev, pet parlamentarne stranke in enega Zveza nemških sindikatov. Najbolj znan, največji in z bogato tradicijo je Študijski sklad nemškega naroda. Naloga skladov je spremljanje študija, nedvomno tudi v strokovnem oziru. Njihov poseben cilj pa je, da pripravijo izjemno nadarjene študente na njihovo odgovorno sodelovanje pri kulturnih, političnih in socialnih nalogah družbe. Trenutno skrbijo ti skladi za okrog 12.500 študentov in 2.700 doktorandov.

Raziskave

V Zveznem ministrstvu za izobraževanje in znanost se zavedamo, da je naše delo za pospeševanje razvoja nadarjenih lahko uspešno le na znanstveno utemeljenih osnovah z znanstveno ovrednotenimi ukrepi. Zato je ministrstvo v okviru svojih resornih raziskav spodbudilo in financiralo številne projekte na tem področju. Naj navedem le nekaj tem:

- ☐ "Diagnoza izjemnih naravoslovnih tehničnih nadarjenosti."
- ☐ "Identifikacija in pospeševanje jezikovno nadarjenih učencev."
- ☐ "Razvoj ponudbe svetovanja in pospeševanja za mlade, ki so posebej kreativni na tehničnem področju."

Številni drugi projekti so obravnavali poseben problem zelo nadarjenih z motnjami v telesnem razvoju in majhno udeležbo zelo nadarjenih žensk na področju naravoslovnih znanosti in tehnike.

Naj na koncu opozorim še na zelo obsežen in dolgoročen raziskovalni projekt, ki ga prof. Rost na Univerzi Marburg: "Analiza življenjskega okolja zelo nadarjenih". Raziskava se je začela leta 1989 in naj bi bila predvidoma končana leta 2005. Na voljo so že rezultati prvega raziskovalnega segmenta "Analiza življenjskega okolja zelo nadarjenih osnovnošolcev". Primerjava med zelo nadarjenimi in povprečno nadarjenimi otroki obravnava naslednje vidike: družinske strukture in družinske odnose, vzgojne cilje, osebnostne značilnosti, faktorje temperamenta, razmišljanje, povezano z uspehom, obnašanje v igri, pospeševalne ukrepe, diagno-

sticiranje visoke nadarjenosti s strani učitelja. Spričo takšnega spektra tem ima raziskovalno delo poleg velike znanstvene vrednosti tudi precejšnjo praktično pedagoško vrednost. Med tem so začeli raziskovati tudi drugi segment na personalno identičnih preskusnih skupinah: "Posebej nadarjeni fantje in dekleta v času dozorevanja". Načrtujemo nadaljevanje te longitudinalne študije s projektoma "Začetek poklicnega izobraževanja mladih" in "Vstop v poklicno življenje".

Dr. Majda Pšunder

Šolski paradiz - Tolstojeva svobodna šola

Pregledni članek

UDK 371.4

DESKRIPTORI: Jasna Poljana, predmetna ponudba, šola brez zvonca

POVZETEK - V prispevku je nakazan model Tolstojeve šole, ki je nastajala kot ideja skozi njegovo življenje in se realizirala v obliki šole Šolski paradiz. Šola je bila najprej namenjena kmetovalcem in šele potem njihovim otrokom. V prispevku je nakazano tudi Tolstojevo osebno prizadevanje za spoznavanje splošne pedagoške znanosti.

Review

UDC 371.4

DESCRIPTORS: Jasna Poljana, subject proposals, school without a bell

ABSTRACT - The article indicates the model of Tolstoj's school, which grew as an idea throughout his life and was realized in the school form of 'Schoolparadise'. The school was first intended for the farmers and only later on for their children. The article also indicates Tolstoj's own effort to become acquainted with the general pedagogic science.

Uvod

V slovenskem prostoru so poznani alternativni pedagoški pristopi, med katerimi si je waldorfska šola že pridobila svoj fizični obstoj. Poznamo pedagogiko Montessori, Sumerhilla, klasične katoliške usmeritve. Manj znana pa je Tolstojeva svobodna šola, ki jo je slaven pisatelj osnoval leta 1862 na svojem posestvu in ki so jo tolstojevci, z rahlimi modifikacijami, ohranili do današnjih dni in razširili njeno delovanje v nekatere države. V Nemčiji danes deluje okrog 30 Tolstojevih svobodnih šol, to je prav toliko kot šol Montessori.

Nekaj utrinkov iz Tolstojevega življenja

Marja N. Volkovska, dedinja posestva v Jasni Poljani in izredno izobražena ženska, se je leta 1822 poročila z grofom Nikolajem Iljičem Tolstojem. Šest let kasneje se je v Jasni Poljani rodil četrti sin Lev, za njim pa še ena hči. Mati se je otrokom posvečala tako, da jih je učila tujih jezikov, jim glasno brala, pela in igrala na klavir. Ko so otroci spali, je razmišljala o načelih Rousseaujevega Emila. Ko je bil Lev star dve leti, je mati umrla, za vzgojo otrok pa so poskrbeli očetova sestrična Toinette, ki je bila prav tako izobražena, predana vladarju in cerkvi, in privatni učitelj.

Tudi Levova predanost vladarju bi bila morala biti enaka predanosti cerkvi. Toda njegova vera ni bila trdna, čeprav je bil pravoslavno vzgojen. Iz spoštljivosti do odraslih je verjel, kar so govorili o bogu in svetnikih, toda v bistvu je bil pripravljen priznati, da čuti drugače. S součenci v liceju je prišel do spoznanja, da boga ni in da je vse, kar jih o tem učijo, zlagano in izmišljeno (Troyat, 1967, I., str. 42).

Kadar so bili njegovi filozofski dvomi največji, je veliko bral, se poskušal v pesnikovanju in pričel pisati dnevnik. Med prvimi zapisi je bila odločitev, da spremeni svoje življenje. Hodil bo k maši, dnevno bo po eno uro bral evangelij, vsak mesec bo revežem podaril dva rublja in postal bo eden največjih učenjakov Rusije.

Iz teh zapisov so nastala Pravila življenja, ki so bila razdeljena na dolžnosti do sebe, dolžnosti do bližnjega in dolžnosti do boga. Te dolžnosti je kasneje razdeloval in od sebe zahteval *comme il fant* (gentlemana), ki mu je odnos do bližnjega največja vrednota. Na študij orientalskih jezikov mu je uspelo priti v drugem poizkusu, po tem ko je na prvem sprejemnem izpitu blestel iz verouka, nemščine, arabščine, turško-tatarskega jezika, francoščine, algebre, aritmetike, angleščine, ruske književnosti in slabo odgovarjal iz ruske zgodovine, zemljepisa, statistike in latinščine. Toda bolj kot študij so ga privlačili kolegi, ki so ga odvrčali od študija in lotile so se ga skušnjave svetovljanskega življenja. Odločil se je za sodelovanje v gledališki skupini, v kateri je naletel na prijatelja, ki je bil Leva pripravljen poslušati o njegovih razmišljanjih, o viziji prihodnosti, kjer se prvič pojavlja razmišljanje o vzgoji otrok. Lev se je ponovno zavedel dane obljube samemu sebi in sklenil spoštovati Pravila življenja. Nepretrgoma pa je pisal dnevnik. Zapisi so bili osebno izpovedni, kritični do sebe in drugih, predvsem pa povsem realni. Namesto študiju se je posvetil razglabljanju filozofskih idej. Kritiziral je Descartesov izrek "Mislim, torej sem" in ga nadomestil s "Hočem, torej sem". Ob ponovnem spoznanju, da hoče biti *comme il fant*, je prišel na misel o nasprotju med dobrohotnim preprostim življenjem in zlohotno civilizacijo.

Naslednje leto se je vpisal na študij prava. Tudi tu je naletel na težave, ponovno pri zgodovini, za katero je trdil, da je zlagana znanost, zbirka bajk in nekoristnih podrobnosti, posuta z datumi in lastnimi imeni (Troyat, 1967, I., str. 58). Vrnil se je v Jasno Poljano in svojemu najstarejšemu bratu pisal, da bo svoje življenje uravnaval po pravilih, med katerimi so tudi pisanje zgodb, učenje bližnjega in organizacija življenja na kmetijskem posestvu.

Leta 1847 so si otroci razdelili Tolstojevo premoženje in Lev je dobil Jasno Poljano. Takrat je ugotovil, da mora skupaj s tlačani krepotno živeti: zgodaj vstajati, malo in tlačansko jesti, z delom preganjati poželenje in živeti slabše, kot more. Ugotovil pa je, da neizobraženi in nepismeni ljudje ne morejo koristno gospodariti. Toda šole ni bilo. Grof Lev je živel skupaj s tlačani, kritiziral plemstvo, pisal dnevnik in razprave. Na svojem posestvu je leta 1849 odprl šolo, v kateri je zbral 22 tlačanskih otrok, da bi jih opismenil.

Po osemnajstih mesecih je odšel v Moskvo, nato v Peterburg, da bi zaključil študij prava. Spet ga je premamilo svetovljansko življenje, kockal je in se obtoževal v dnevniku. Iz tega časa so nastala Družbena pravila življenja, v katerih se prvič pokaže Tolstojevo pedagoško razmišljanje, ko se je sam pojavil v vlogi učitelja in učenca.

Leta 1851 se je vrnil v Jasno Poljano, ki je bila pod hipoteko. Svak je pomagal reševati posestvo, Lev pa se je kot prostovoljec prijavil v vojsko. Ves čas je obžaloval ponižnost svojih tlačanov in pisal spise, v katerih je izpostavljал svoj življenjski cilj.

Dobrota, je pisal, je stvar, ki jo dolguje svojim tlačanom, plemiči pa samo lenuharijo. Krimska vojna se je pokazala v vsej razsežnosti, v Levovem dnevniku pa so sprotno nastajala opažanja.

Napisal je tudi Načrt za reformo vojske, kjer pa ni uspel. Lotil se je religije. Zavzemal se je sicer za krščansko religijo, toda takšno, ki bi bila očiščena dogem in skrivnosti, ki ne bi obljubljala večnega blaženstva, marveč bi ga omogočala na zemlji.

Ves bodoči nauk grofa Tolstoja je zgoščen v odporu, da bi se uklonil cerkvenim dogmam, na vrnitvi k prvobitnemu krščanstvu in iskanju materialne sreče in moralne popolnosti.

Ob pomoči družine je leta 1855 zapustil vojsko, se spet vrnil na posestvo, sklenil pisateljati in pomagati kmetom. Leta 1856 je napisal Valeriji v poduk, pisma, za katera je menil, da so osnova dopisne šole lepega vedenja. Leta 1857 se je podal na potovanje: Pariz (k Turgenjevu), Ženeva, Luzern, Dresden, Berlin, Szczecin, Peterburg. Iz teh potovanj so nastali dnevniški zapisi z ugotovitvami: siromaštvo in trpljenje tlačanov je strašno, kar koristi državi, škoduje pa človeštvu; politik je izgubljen za čisto misel. Na svojem posestvu se je odločil spoznavati нравstveni svet, svet umetnosti in poezije. Da bi tlačane bolje razumel, je direktno spoznaval njihovo delo in življenje. Šolo, ki jo je ustanovil leta 1849 in jo po osemnajstih mesecih zaprl, je ponovno ustanovil leta 1858 in jo imenoval "Šolski paradiz". Da bi pa lahko uresničil svoje pedagoške zamisli, je pričel izdajati pedagoški časopis, intenzivno študirati in se naposled spet odpravil na pot, da bi obiskal različne šole in izdelal dokončen koncept svoje pedagoške misli. Obiskal je šole v Berlinu, Leipzigu, Dresdenu pa nekatere v Franciji in Italiji.

Spoznal se je z Diesterwegom in J. Froebлом (nečakom osnoveca otroških vrtcev), ki sta Tolstoja uvedla v branje pedagoških tekstov. Za Diesterwega pa je Tolstoj napisal, da je tog in brezsrčen pedagog, ki si domišlja, da lahko vodi otroško dušo s pravili in predpisi (Troyat, 1967 I., str. 233). Vedno bolj pa se je navduševal nad Rousseaujem. Ko je bil star 32 let, se je poročil s petnajst let mlajšo Sonjo. Že ob rojstvu prvega otroka se je v Tolstoju pokazalo rousseaujevstvo (Sonja naj sama hrani otroka) in želja po odpravi tlačanstva (zakaj ženska iz ljudstva lahko počne tisto, za kar grofica Tolstoj sodi, da presega njene moči; motilo ga je, da grofico češjejo).

Tolstoj je ustvaril veliko književnih del. Njegovi opisi življenja imajo tudi vrednost etnografskega dokumenta, naj gre za šege kazaškega življenja, za obleke, orožje, način lova, pesmi, vedenja; najmanjša podrobnost sega v živo in preseneča z natančnostjo. Že v Vojni in miru je zapisal: "Človek je ustvarjen za srečo, toda v luči lestencev so duše lažnive." Človek, ki v knjigi v največji meri doume smisel človeške usode, ni učenjak ali filozof, marveč nepismeni Platon Karatejev.

Več ko je Tolstoj ustvarjal, več denarja je imel, bolj se je zatekal v revno življenje. Jedel je le še hrano, ki so jo jedli kmetje. Beračil je pri bogatih, da bi reševal reveže. Kritiziral je cerkev in ji očital stremušstvo, zato ga je ta izobčila.

Napad na družbo in institucije je pravzaprav tudi njegov zadnji roman Vstajenje, v katerem je upodobil iščočega človeka, ki ga je zunanji pretres pripravil do tega, da se zave lastne odgovornosti ter skuša pomagati ljudem.

Lahko bi rekli, da je Tolstoj zadnja leta svojega življenja preživel v stalnem konfliktu med lastno vestjo in okolico. Težilo ga je, da pridiga preprostost in socialno enakost, sam pa živi v udobju. Njegova žena, ki je bila zaskrbljena za usodo dvanajstih otrok, ni hotela privoliti v spremembe. Konflikte pa sta povzročala tudi Tolstojev sloves in pogosto kar prehuda zagnanost nekaterih njegovih učencev (Vladimir G. Čertkov, 1854-1936). Da bi se vsemu temu izognil in začel živeti resnično preprosto življenje, je na skrivaj odpotoval s posestva ter med potjo na železniški postaji Astopovo 7. novembra 1910 umrl.

Tolstojeva svobodna šola

Leta 1849 je Tolstoj na svojem posestvu v Jasni Poljani za krajši čas realiziral svojo zamisel o svobodni šoli. Takrat je vabil tlačane, naj svoje otroke, če to seveda sami želijo, pošljejo v šolo, če jih hočejo izobraziti. Tolstojevi pogledi na učenje so bili za tisti čas hudo nenavadni in so v precejšnji meri izvirali iz njegovega nezaupanja do civilizacije, ki ji je očital izumetničenost in odtrganost od narave in življenja. Ker je obljubljal šolo brez vsakršne fizične kazni, tlačani niso najbolj zaupali vanjo. Palica je takrat veljala za edino učinkovito vzgojno sredstvo. Kljub temu je zbral 22 učencev. Ker pa je Tolstoj takrat vedel le, da hoče svobodno šolo brez fizične kazni in popolno sproščenost med učiteljem in učenci, ni pa znal poudariti druge vsebine kot opismenjevanja, je šel po znanje v svet, zato je šola po osemnajstih mesecih prenehala delovati. Leta 1858 je odprl "Šolski paradiž", sočasno s šolo pa je pričel izdajati pedagoški časopis. V prvi številki je zapisal (Troyat, 1967, I., str. 233): "Če naj tisti, ki ga poučujemo, razloži, kaj je dobro in kaj ni dobro, potem mora imeti pravico do izražanja svojega nezadovoljstva ali pa vsaj do izogibanja pouka, ki ga ne zadovoljuje. Priznajmo, da je v pedagogiki samo eno merilo - svoboda!" Edini pogoj za učenčev vstop v šolo je bila njegova želja za vključitev v razred in prepričanje, da bo šola danes prav tako zabavna, kot je bila včeraj. Ponudil

je opismenjevanje, zemljepis, aritmetiko, zgodovino in verouk. Poleti so šolo zaprli, da bi lahko otroci delali na polju in spoznavali naravo. Zaradi bratove bolezni je leta 1860 šolo zaprl, svoje življenje pa posvetil svojemu izobraževanju.

V Berlinu je poslušal predavanja iz zgodovine in obiskoval večerne tečaje za delavce, kjer je ugotovil, da bi bil pouk učinkovitejši, če bi bila sproščenost tudi pri spraševanju. Ugotovil je tudi, da je v otroških razredih stroga disciplina in surovost v kaznovanju. V Dresdenu je opazil, da otroci molijo le za cesarja, da se učijo na pamet in da so ustrahovani in otopeli. Učitelji so otroke podrejali prestrogi disciplini in tako gojili v njih smisel za pretvarjanje, z učenjem na pamet pa razvijali spomin na škodo inteligence. Svoje potovanje je nadaljeval zato, da mu v Rusiji ne bi mogel nihče dajati za zgled tistega, kar počno v tujini na področju pedagogike. V Bruslju je napisal sestavek o vzgoji in dal tiskati velike tiskane črke, v Jeni pa spoznal študenta Kellera, ki ga je zvalil za učitelja v svojo šolo.

Leta 1862 je šolo ponovno odprl in mnogi prav ta datum postavljajo kot začetek Tolstojeve šole. Priprave na otvoritev so potekale nekaj mesecev. Šola je bila v eni izmed zgradb posestva v Jasni Poljani. Dva razreda za učence, dva prostora za učitelje in delovni kabinet so bili posebno pobarvani, pri vhodu je bil zvonec na vrvi, ki je oznanjal samo prihod v prostor pri vhodu.

Ob vhodu so bile telovadne naprave, v vseh prostorih pa razstavljeni različni predmeti, fizikalne naprave, metulji, posušene rastline. Le knjig ni bilo. Osnovno pravilo za otroke: Počni kar hočeš, samo da hočeš! Osnovni pogoj za sprejemanje učiteljev je bila ljubezen do otrok in sovraštvo do nasilja.

Učenci so se v šoli začeli zbirati okrog 8. ure. Od 8.30 do 12. ure in od 15. do 18. ure je trajal pouk. Ta je bil prijateljski klepet odraslega človeka z otroki. Učenci so sedeli kjerkoli, na stolih, mizah, omarah, na tleh. Če jim pouk ni bil zanimiv, so ga lahko zapustili. Le tiho so morali to opraviti, da ne bi motili drugih pri poslušanju ali dejavnosti. Ponujali so jim različne predmete, od slovnice do mizarjenja, od grščine do verouka, pa risanje, pisne vaje, telovadba. Enkrat tedensko so odhajali v naravo. Učenci, ki so prihajali od daleč, pa so lahko v šoli tudi prespali.

Tolstojevo navdušenje za Rousseauja se kaže v trditvi: "Človeška narava je dobra, grehi so plod civilizacije. Učitelj ne sme dušiti otrok z bremenom znanja, ampak mu pomagati, da bo polagoma razvil lastno osebnost."

Tolstojeva šola je bila brez načrta, brez kazni in brez nagrad. Tolstoj je večkrat poudarjal, da utegne kazni ponižati mlado dušo. Učitelj je posredoval znanje, učenci so poslušali, spraševali. Pisati so se učili vzajemno, tudi tako, da je učitelj najprej pisal po nareku učencev in tako vzbudil interes za branje in pisanje otrok. Pomembne dneve so praznovali skupaj, ob tem pa poudarili pomembnost dogodka besedno pa tudi s hrano in obleko. Do otrok je bil Tolstoj vedno popustljiv. Toda kar je bilo ganljivo pri neomikanih bitjih, ki jih čaka negotova usoda, je bilo nesprijemljivo za potomce grofa Leva Tolstoja. Sin Ilja je v spominih zapisal: "Oče

nas nikdar ne kaznuje, toda če me pogleda naravnost v oči, ve, kaj mislim in slabo se počutim. Vse naše skrivnosti pozna." (Troyat, 1967, II., str. 218)

Za šolo je bilo prepovedano kupovati igrače v trgovinah, ker ubijajo otroško domišljijo. Igrače so nastajale po otroški intuiciji, izdelovali pa so jih vsi.

V šoli so imeli nabiralnik, ki je pomenil svojevrstno igro. Enkrat tedensko so ga odprli. V njem so se nabrale pesmi, anekdote, želje, karikature, zgodbe, uganke. Skupaj so brali, se smejali, reševali in razmišljali.

Tolstojev "šolski paradiz" je imel vedno več učencev in vedno več somišljenikov. V treh letih je bilo v Jasni Poljani in okoliških vaseh kar takih 14 šol. Ker je bil Tolstoj kar naprej piker do oblasti, si je nakopal tudi nekaj nasprotnikov. Ob njegovi pisni izjavi: "Civilizacija izprija zdrava bitja; čeprav smo vsi plod te civilizacije, ne smemo zastrupljati ljudstva, marveč se v stiku z njimi tudi sami preroditi," je vaški ovaduh Šipov Tolstoja prijavil, da deluje protivladno. Začela se je preiskava, v kateri so aretirali vse učitelje, šole pa zaprli. Čeprav se je oblast za to početje Tolstoju opravičila, je opustil pedagoške načrte. Toda le za rajši čas. V letih 1870 - 1872 je napisal Azbuko in kot je sam zapisal, je bila to prva netradicionalna šolska knjiga. Kljub nekaterim kritikam so knjigo prodali v milijon izvodih. Leta 1872 je spet odprl šolo, tokrat še z večjimi načrti. Hotel je ustanoviti višje šole za otroke iz ljudstva in jim dati tudi štipendije. Toda ta poskus ni uspel. V novi šoli so poleg žene (pisanje in branje), Tolstoja (aritmetika in grščina) učili še učitelji iz Anglije, Francije, Švice in Rusije. Od takrat naprej pa Tolstojeva svobodna šola obstaja ne le v Rusiji, temveč tudi v mnogih evropskih državah.

Današnja Tolstojeva svobodna šola traja 8-9 let. Učitelji morajo biti široko izobraženi. Šola nima razredov in predmetnika. Učence ločijo le na že pismene in še nepismene. Predmetnik nadomesti široka paleta ponudbe predmetov, iz katere učenci izberejo tiste, ki jih zanimajo. Ponudbo morajo učitelji dopolnjevati glede na želje učencev. Učenci pridobijo osnovno izobrazbo in se razvijajo v smeri svojih želja, interesov in sposobnosti. Učenci so izredno svobodni, humani in dobrohotni.

LITERATURA

1. Brnčič, V.: Tolstoj in njegova večna zgodovinska epopeja, V: Vojna in mir, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1977.
2. Tolstoj, L.N.: Vojna in mir, I., II., Cankarjeva založba, Ljubljana, 1977.
3. Tolstoj, L.N.: Die Schule von Jasnaja Poljana. Ziemmermann - Druck, Balve, 1980.
4. Troyat, H.: Tolstojevo življenje, I., II., Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1967.

Dr. Majda Pšunder (1948), docentka za pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig ter člankov s pedagoškega področja.

Naslov: Vesnaverjeva 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 63 16 57

Dr. Ivan Furlan

Idealen učitelj v domišljiji in stvarnosti

Strokovni članek

UDK 371.124

DESKRIPTORJI: idealni učitelj, dejavniki idealnega poučevanja, idealna šola in idealni seminar

POVZETEK - Avtor v sestavku pojasnjuje pogoje in relativnost obstoja idealnega učitelja in pomen zastavljanja relevantnih vprašanj kot prvi korak k idealnemu učitelju ter svoje teze ponazarja z opisom "idealne šole za idealnega Johnnija" in idealnega seminarja.

Professional paper

UDC 371.124

DESCRIPTORS: ideal (perfect) teacher, factors of ideal teaching, ideal school and ideal seminar

ABSTRACT: In this text the author explains the conditions and relativity of being a perfect teacher and the importance of asking relevant questions as the first step to perfecting oneself in order to become an ideal teacher. He illustrates his theses with the description of "ideal school for ideal Johnny" and of the ideal seminar.

Idealen učitelj? Kako si ga zamišljamo? Kot učiteljico ali kot učitelja? Koliko starega? Kot mladega, kot človeka srednjih let, kot starejšega oziroma kot mlado, starejšo...? Kakšen ali kakšna naj bi bil(a) po izobrazbi in znanju? Kakšne življenjske izkušnje naj bi imel oziroma imela? Kakšna prepričanja in stališča? Kakšen temperament oziroma značaj? Naj bi bil učitelj oziroma učiteljica živahen sangvinik ali počasen in hladen flegmatik? Nemara zlahka vzkipljiv kolerik ali pa mogoče bojazljiv melanholik? Kakšen ali kakšna bi moral(a) biti po svojem fizičnem videzu? In kako zdrav(a)?

Da bi dobili odgovore na ta in podobna vprašanja, bi morali vprašanja zastaviti tistim, ki takšnega idealnega učitelja potrebujejo in si ga želijo: učencem, njihovim staršem, ravnateljem šol, šolskim inšpektorjem in drugim, ki jih zanima šola. Takšnih anket so izvedli že veliko in kakšno bi si lahko zamislili tudi sami. Predpostavimo lahko tudi izide takšnega spraševanja. Otroci bi si verjetno zaželeli mlade učitelje in učiteljice, po možnosti lepe. Starši bi dali prednost izkušenim učiteljem. Šolskim ravnateljem bi najbolj ustrezali učitelji, ki se odlikujejo z delovno in vsako drugo disciplino. Šolski inšpektorji bi nemara najbolj cenili učitelje, zvrhane pedagoškega znanja. In tako naprej in temu podobno.

Idealnost učitelja torej ocenjujemo po njegovih različnih značilnostih in sposobnostih, ki jih žele uporabniki njegovih storitev. Bodo lahko za vse te zainteresirane ljudi idealni učitelji iste osebe?

Za iste učitelje bi lahko šlo, če bi bile človeške značilnosti in sposobnosti v visoki in pozitivni medsebojni korelaciji. Ali povedano drugače, če bi bili tisti, ki so denimo

bolj zdravi, tudi bolj disciplinirani, če bi imeli več izkušenj, bi bili bolj izobraženi in bi bile pri njih izraziteje izoblikovane tudi druge zaželene značilnosti. Za nekatere učiteljske karakteristike to tudi dejansko drži. Starejši kot so učitelji, več izkušenj imajo in bolj so izobraženi. Hkrati pa velja pravilo, da kolikor starejši so, toliko bolj peša njihovo zdravje, manj so lepi in mikavni, manj simpatični, pogosto pa tudi manj motivirani. Pri tem se izraža negativna korelacija.

Nekatere lastnosti učiteljev so torej v pozitivni, druge pa v negativni medsebojni korelaciji. Nekatere pa sploh ne korelirajo, torej niso v medsebojni odvisnosti.

Iz tega izhaja ugotovitev, da se ljudje ne morejo zediniti o tem, kdo in kakšen je idealen učitelj. To pa zlasti zato, ker je treba upoštevati tudi intraindividualne razlike, torej različne odnose v okviru sposobnosti vsakega posameznika. Tako se lahko kdo odlikuje z zavidanja vredno inteligenco in zaželenimi značilnostmi temperameta, hkrati pa ima napačna stališča in prepričanja. Kdo drug, ki je enako inteligenten, pa je lahko neprijeten zaradi svojega temperameta (nemara je izrazit kolerik). Nekdo tretji, tudi enako inteligenten, pa utegne biti družbeno nezaželen, ker ima nesprejemljiva stališča in prepričanja. Ti trije ljudje so z vidika inteligentnosti enaki, po svojih temperamentih in prepričanjih pa se močno razlikujejo. In ni ravno jasno, kateri od njih bi lahko bil idealni učitelj. Po mnenju nekoga bi to bila oseba A (tisti prvi), po mnenju koga drugega oseba B, po sodbi koga tretjega pa oseba C. To pa pomeni, da je idealen učitelj subjektivna in ne objektivna kategorija. Z vidika objektivnosti torej idealnih učiteljev ni. Podobno kot objektivno gledano ni idealnih moških in idealnih žensk. Še zlasti pa ni idealnih politikov.

V subjektivnem smislu, torej za vsakogar od nas posamezno, pa verjetno obstaja učiteljica ali učitelj, nemara profesor ali kak drugi mentor, ki ga je mogoče vsaj pogojno imeti za idealnega. Zato je vendarle smotrno govoriti o idealnosti.

Ker je šolstvo ena izmed najbolj množičnih ustanov sodobne družbe, ga je treba standardizirati. To poteka z zakoni, predpisi, normami in drugimi akti in posegi v prid šolstva, vzgoje in izobraževanja. Tako je zakonsko določeno, pri kateri starosti morajo otroci začeti hoditi v šolo, kakšno izobrazbo morajo imeti učitelji, kako mora biti šola organizirana in opremljena in podobno. V skladu z vsem tem potem načrtujejo tisto najpomembnejše: financiranje šolskih dejavnosti.

Zakoni in predpisi o šolstvu ne določajo idealov: ne idealnih učencev, ne idealnih šol, ne idealnih učiteljev. Z zakoni so v bistvu določeni trajni minimumi, kot so:

- Da bi lahko otrok začel hoditi v šolo, mora biti star vsaj (minimum!) šest let.
- Da bi lahko v kakem naselju odprli šolo, mora tam živeti najmanj (minimum!) toliko in toliko otrok, starih toliko, da lahko začno hoditi v šolo.
- Da bi lahko nekdo bil učitelj, mora imeti vsaj (spet minimum!) končano učiteljsko kadrovsko šolo (fakulteto).

Takšni zakonski minimumi so določeni tudi za šolski uspeh. Tako velja, da zna učenec v četrtem razredu osnovne šole zadovoljivo brati, če glasno bere tako hitro, kot govori. To pa pomeni prebrati sto dvajset besed na minuto. Učenec ima zadovoljivo znanje matematike, če obvlada štiri osnovne matematične operacije s celimi in decimalnimi števili itd.

V šolstvu je seveda mogoče pričakovati več kot le minimalne učne rezultate. In v večji ali manjši meri takšne boljše rezultate tudi dosegajo, in sicer povprečne in nadpovprečne ter celo vrhunske. Posamezne šole imajo ne le minimalno, marveč kar dobro in nekatere celo odlično opremo. Učitelji imajo lahko ne le končano učiteljsko kadrovsko šolo (akademijo, fakulteto), marveč se utegnejo ponašati še z različnimi oblikami dodatne izobrazbe.

Od minimuma torej zmeraj vodi pot kam višje, k boljšim razmeram in lepšim rezultatom. V nekaterih primerih tako dosegajo to, kar imenujemo idealno in najbolj zaželeno.

O tem pa lahko ponazoritve povedo več kot teoretične razlage in pojasnjevanje. Ko sem preučeval razvitost sposobnosti tihega branja pri učencih osnovne šole, sem v nekem hrvaškem kraju ugotovil, da je neka učenka šestega razreda brala s hitrostjo 650 besed na minuto, pri čemer je prebrano v celoti razumela. Nekje drugje sem odkril učenca osmega razreda, ki je pri tistem branju ob popolnem razumevanju bral s hitrostjo kar 800 besed na minuto! Takšni učenci so idealni bralci in se lahko razvijejo v prave "knjižne molje". To pomeni približevanje idealnemu učencu (glede branja).

Nekaj podobnega je možno ugotoviti tudi med učitelji. Pred 30 leti sem v ZDA preučeval tamkajšnje osnovno šolstvo. V neki šoli sem naletel na učitelja, ki je imel doktorat iz pedagoške psihologije in bi torej lahko bil univerzitetni profesor. Z njim je stekel naslednji pogovor:

"Kako to, da delate kot učitelj v osnovni šoli? Torej za nizko učiteljsko plačo."

"Nikakor ne, moja plača ni učiteljska, marveč takšna, kot jo prejemajo univerzitetni profesorji. Celó višja je od njihove."

"In kako je to mogoče?"

"To je zasebna šola. Starši plačajo za svoje otroke šolnino in z njo se šola financira. Če naj bi starši sklenili poslati svoje otroke v takšno drago šolo, morajo najprej vedeti, da v njej delajo veliko boljši učitelji kot v javnih osnovnih šolah. Eden takšnih učiteljev sem jaz."

"Toda zakaj poučujete prav v prvem razredu? Zakaj ne raje v sedmem ali osmem?"

"Zato, ker otrokom prav v prvem razredu vgrajujemo temelje pismenosti. Usvajanje pismenosti v angleško govorečih državah pa je nekaj docela drugega kot kje drugje. Povejte mi, kako vi pišete!"

"Tako, kakor govorimo."

"In kako berete?"

"Tako, kakor je napisano."

"Saj, saj. V angleščini je to drugače. Besede z istimi glasovi pogosto pišemo z drugačnimi črkami. Tako denimo prvi samoglasnik v besedah father (oče) in mother (mati) izgovarjamo enako, vendar ga različno pišemo (prvič kot a in drugič kot o). Iste črke pa moramo pogosto prebrati z drugačnimi glasovi. Črko o v besedi boy (deček) beremo kot o, črko o v besedi son (sin) pa kot kratek a. Zato imamo v šoli že od prvega razreda poseben učni predmet, tako imenovani spelling, česar vi seveda nimate. Tudi sam sem strokovnjak za spelling (črkovanje, pravilno pisanje besed, pravopis) in sem s tega področja tudi doktoriral. Za ta predmet izdelujem ustrezne vaje in pripravljam tudi knjigo."

In takšen je idealni učitelj, vsaj idealen za poučevanje tega anglo-ameriškega predmeta. Takoj pa je treba pripomniti, da to idealnost kazi dejstvo, da je tak učitelj dražji oziroma - če povemo drugače - je dražja šola, ki ima takšnega učitelja. Za takšno šolanje je treba veliko plačati.

Zato se zastavlja vprašanje, ali je idealni učitelj tisti, ki je drag? Najidealnejši bi bil tisti, ki bi bil brezplačen! Kar je problem za nas, navadne ljudi s skromnimi gmotnimi možnostmi, pa ni problem za bogate. To dokazuje primer ameriške vdove - milijarderke, ki je za svojega sina ustanovila zasebno šolo z najboljšimi možnimi učitelji.

Idealna šola za idealnega Johnyja

Neka bogata, celo prebogata ameriška vdova, je sklenila svojemu sinu Johnyju zagotoviti idealno vzgojo. V ta namen je zaposlila deset idealnih učiteljev, vrhunskih strokovnjakov na svojih področjih, in jim dala na razpolago bogato knjižnico, učne stroje, računalnike in vse drugo, kar so potrebovali za poučevanje.

Vendar so se že kar na začetku pojavile težave. Vsak učitelj je za svoje poučevanje zahteval toliko časa, da fant potem sploh ne bi imel časa za uživanje hrane in spanje, kaj šele za razvedrilo. Idealni učitelji so se po številnih prerekanjih in dolgem argumentiranju naposled dogovorili, kdo se bo koliko časa ukvarjal z Johnyjem. In šolanje se je začelo.

Fant je moral zjutraj vstajati ob predpisanem času in to do minute natančno. Takoj je odšel na trim stezo, da bi četrto ure tekel. Potem je skočil v svoj plavalni bazen in deset minut plaval. Sledil je zajtrk, sestavljen iz izdatnih jedi. Postregla mu jih je močna in simpatična Marlen, ki jo je Johny čedalje raje videval. Po zajtrku je odšel v knjižnico, kjer ga je že čakal prvi učitelj, predviden za ta dan. Johny je najprej poslušal predavanje, potem pa je opravil vaje in reševal naloge.

Prvega učitelja je kmalu nadomestil drugi, tega pa tretji in tako po vrsti vse do večera. To intenzivno poučevanje so prekinili samo opoldne za kosilo. Obed je Johnyju še bolj teknil, ker je lahko opazoval Marlen.

Po večerji je bil Johny kako uro prost in se je lahko po mili volji sprehajal, poslušal glasbo ali klepetal z Marlen. Potem je odšel spat.

Toda takoj ko je zaspal, so njegovi učitelji vključili magnetofone s posnetimi lekcijami za hipnopedijsko učenje. Johny se je torej učil tudi med spanjem. Tako so njegovo mladost v celoti izrabili za učenje. Izgubili niso niti sekunde.

Johny je bil izredno discipliniran. V bistvu je bil idealen učenec, kar je ob njegovih desetih idealnih učiteljih tudi razumljivo. Potem pa so se spet pojavile težave. Johny je namreč občasno padel v depresijo ali pa je bil žrtev nerazložljivih napadov jeze in besa. Ob nekem takšnem napadu je razmetal in razbil polovico knjižnice! Njegova mati je poiskala pomoč psihiatra. Le-ta je Johnyja temeljito preučil in materi poročal, da njen sin doživlja za zdaj šele lažje živčne pretrese, ker živi prenapeto, ker ga tolikšno učenje preveč obremenjuje. Predlagal ji je, da je treba Johnyjev režim ublažiti, da morajo pri zahtevah do njegovega sina malce popustiti. Stroga mati s tem ni soglašala. Menila je, da je fant močan in da bo vse to zlahka zdržal.

Zatem je učiteljem ukazala, naj nadaljujejo z dosedanjim tempom in po dosedanjem režimu, češ da bodo sinove napade besa že prenesli. Če pa bo kaj polomil, bodo že popravili, saj ima s čim, konec koncev je dovolj bogata.

In Johnyjevo intenzivno šolanje se je nadaljevalo. Nekaj časa je kazalo, da bo vse dobro. Potem pa se je zgodilo nekaj, kar je podrlo vse vdovine načrte.

Nekega jutra namreč Johnyja ni bilo ne na trim stezo ne v plavalni bazen ne na zajtrk. Nastal je preplah in fanta so začeli iskati. Mater je ob misli, da so ga - spričo njenega bogastva - ugrabili, da bi izsilili mastno odkupnino, stisnilo pri srcu. Potem pa je nekdo odkril, da je izginila tudi Marlen. Vdovo je to pomirilo in glasno je razsojala: "Johny se je torej vrgel po svojem očetu! Tudi njemu so žiroskopi ponoreli, ko je naletel na lepo dekle. Oh, Johny, Johny, ti si pravi lopov! Vendar te bom ujela. Preveč si še zelen, da bi mi ušel!"

In je najela nekaj detektivov, da bi pobeglega poiskali. Minil je prvi dan iskanja Johnyja in Marlen, toda nič. Minil je drugi dan, spet nič. Tretjega dne je bila vdova že močno v skrbeh. Toda zvečer je zazvonil telefon in Johny ji je z odločnim glasom sporočil naslednje: "Dobro me poslušaj, mama. Če hočeš, da se vrnem, moraš izpolniti moje sledeče zahteve: Vpisati me moraš v navadno šolo, da bi se lahko družil z vrstniki. Tiste svoje idealne učitelje odpusti, naženi jih. Ne morem več prenašati njihovega pedagoškega terorja. Marlen pa zvišaj plačo, ker mi je pomagala bolj kot vseh deset tvojih učiteljev!"

Vdova je seveda sprejela sinove zahteve, nakar je življenje potekalo po običajni poti.

Nam pa ostane spoznanje: Srečni smo lahko in dovolj je, če imamo v življenju samo enega idealnega učitelja. Če bi jih imeli deset, tega ne bi prenesli. Pod tolikšnim bremenom mora kaj počiti. Vsi pa nismo tako srečni kot Johnny, da bi nam lahko pomagala kaka Marlen.

Učitelj je lahko idealen krajši ali daljši čas, ne more pa biti idealen ves čas. Zakaj je tako in od česa je to odvisno? Od njegovega počutja, zdravstvenega stanja, od kakovosti učencev in njihovega odzivanja nanj. Lažje je biti idealen učitelj v razredu z idealnimi učenci kot v razredu s problematičnimi!

Kako dolgo bomo idealni učitelji, je odvisno tudi od številnih zunanjih okoliščin, pri čemer so lahko nekatere povsem naključne.

Naj to ponazorim z osebnimi izkušnjami. Če razčlenimo poučevanje, je mogoče odkriti nekatere ugodne okoliščine, ki omogočajo, da je delo skoraj idealno:

- ☐ Če je učitelj ne le v najboljši miselni, marveč tudi telesni kondiciji, ga to obvaruje utrujenosti.
- ☐ Pomembna je tudi kondicija učencev, ki so željni izvedeti in doživeti kaj novega.
- ☐ Odnosi med učiteljem in učenci naj bodo prijateljski, drug drugemu naj zaupajo in se medsebojno spoštujejo.
- ☐ Pomembno je tudi okolje, v katerem potekajo učne aktivnosti.
- ☐ Čustveno dogajanje pri učitelju in učencih mora biti usklajeno s cilji pouka.
- ☐ In naposled naj bo učitelj za temo poučevanja kompetenten.

Sklepe, ki jih je mogoče povzeti iz vsega povedanega, bi tu formulirali v obliki priporočil učiteljem in vsem drugim, ki poučujejo:

Učitelji bi ravnali dobro, če bi si občasno zastavili naslednja vprašanja: Sem imel(a) kdaj idealnega učitelja? Zakaj mislim, da je bil idealen? Mar zaradi visoke strokovnosti, nemara zato, ker je bil inteligenčen, mogoče zaradi njegovega prijetnega temperamenta ali morda zaradi njegovih prepričanj? Zakaj skratka menim, da je bil idealen?

Sem sam(a) idealna učiteljica oziroma idealni učitelj? Če nisem, zakaj nisem? Kaj mi manjka, da bi bil(a)? Lahko to pomanjkljivost odpravim? Kako? V kakšnem času?

Če nisem idealna ali idealen nasploh (za vse), sem morda idealna/idealna za posamezne svoje učence ali vsaj določen čas? Zakaj je to tako?

Obstaja še eno vprašanje, ki si ga nikar ne zastavite. Glasi se: Se splača biti idealna učiteljica oziroma idealen učitelj?

Če se boste to vprašali, se boste potem vprašali tudi: Ali se splača biti dobra žena, dobra mati, dober oče?

Se splača biti dober človek? Pa saj smo dobri navsezadnje zato, ker delamo tudi stvari, ki se ne splačajo!

Učiteljica in učitelj, ki si zastavljata takšna vprašanja (razen tistega prvega, seveda), sta storila prvi korak pri svojem izpopolnjevanju, nemara tudi prvi korak k temu, da postaneta idealna.

LITERATURA

Furlan, I.: Psihologija poučavanja, Školska knjiga, Zagreb 1990

Vpliv kvalitete otrokovega varstva na otrokov razvoj navezanosti na mater

Pregledni članek

UDK 159.922.7

DESKRIPTORJI: navezanost otroka na mater, občutljiv varuh, zamenjava varuha

POVZETEK - Raziskave kažejo, da otroci, ki so bili v svojem prvem letu življenja več ur na teden v varstvu pri tujih osebah, kažejo po prvem letu starosti manj primerno vedenje do matere. V psihološki literaturi je večkrat omenjen laboratorijski postopek preverjanja interakcije med materjo in otrokom, imenovan "tuja situacija". Ta postopek zajema ločitev otroka od matere in ponovno snidenje z njo. Vedenje otroka v "tuji situaciji" je odvisno od občutka varnosti, ki ga je otrok razvil v odnosu do matere, v manjši meri odraža otrokov temperament, sprašujemo pa se, v koliki meri je otrokov stres zaradi materine odsotnosti povezan tudi s kvaliteto nadomestnega varstva. Na osnovi pregleda novejših literature ugotavljamo, da "nadomestni varuh", ki je do otroka prijazen, emocionalno topel in občutljiv za otrokove potrebe ter nanje tudi ustrezno odgovarja, pomembno zmanjša otrokov stres v času materine odsotnosti.

E. Erikson (Musek, 1982) v svoji teoriji psihosocialnega razvoja navaja, da ta poteka v osmih stopnjah. Prva stopnja se imenuje "zaupanje" in traja od rojstva do prvega leta starosti. Otrok oblikuje svoj prvi odnos do okolja. Če mati zadovoljuje otrokove potrebe in mu izkazuje naklonjenost, se ta počuti varnega in zadovoljnega. Če pa ga mati zanemarljivo in mu ne izkazuje naklonjenosti, bo otrok razvil temeljno nezaupanje, ki se lahko v ekstremni obliki izrazi tudi kot sovražno stališče do okolja in ljudi v njem. Tudi pojav samotarstva, avtističnega vedenja, paranooidnih teženj, depresivnosti in podobnih motenj lahko pogosto razložimo s tem, da je v doživljanju posameznika nezaupanje prevladalo nad zaupanjem.

Review

UDC 159.922.7

DESCRIPTORS: child's affection to its mother, sensitive guardian, changing the guardian

ABSTRACT - Research tells us that children who were, during their first year of life, entrusted to care with strangers, for several hours per week, after the first year show less appropriate behaviour towards their mother. In psychological literature the process of examining the interaction between the mother and child is mentioned several times as an "alien situation". This process includes the separation of the child from its mother and the repeated getting together. The behaviour of the child in such an "alien situation" depends on the feeling of safety, which the child was able to develop towards the mother, to a lesser degree it reveals the child's temperament, but it is to be asked to what extent is the child's stress, due to its mother's absence, connected to the quality of the substitute care. On the basis of recent literature it can be established that a gentle, emotionally warm substitute guardian sensitive to the child's needs and responding to them appropriately, considerably reduces the child's stress during the absence of the mother.

Prvo leto otrokovega življenja pa je pomembno tudi za otrokov razvoj navezanosti. Kot navajata avtorja Horvat in Magajna (1987), obstajajo tri stopnje v razvoju navezanosti. V kakšnem času otrok preide iz stopnje v stopnjo, je odvisno od posameznega otroka, a vsi otroci preidejo te stopnje v istem vrstnem redu. Prva stopnja v razvoju navezanosti je stopnja nespecifične navezanosti in traja do približno 7. meseca starosti. Otrok je v tem obdobju "navezan" na vse osebe, ki z njim prijateljsko ravnajo, ne glede na to, ali so te osebe njemu sorodstveno ali kako drugače blizu ali ne. Druga stopnja razvoja navezanosti je specifična navezanost. Okoli 7. meseca starosti se otrok močno naveže na osebo, ki ga neguje in ljubkuje. Po približno mesecu dni pa se pojavi tudi anksioznost ali celo strah, ki ga otrok izraža z jokom ob stiku z neznanimi osebami. Otrok se sprosti šele takrat, ko se neznana oseba oddalji. Tretja stopnja v razvoju navezanosti je večkratna ali multipla navezanost. Otrok jo doseže približno v 18. mesecu starosti. Sedaj ni navezan le na eno osebo, ampak na več oseb, ki zanj skrbijo oz. se z njim prijazno družijo (starši, babice in dedki, brati oz. sestre, vzgojitelji itd.).

Vloga matere v prvem letu otrokovega življenja je zelo pomembna za otrokov socialni in emocionalni razvoj. Danes imajo matere pravico, da po rojstvu otroka ostanejo doma in negujejo dojenčka. Vseeno pa se nekatere zaposlijo že pred otrokovim prvim letom starosti. Razlogi so različni: morda se prav tedaj pokaže možnost zaposlitve, morda jih v to silijo finančno stanje, morda se bojijo, da bi zaradi odsotnosti trpelo njihovo napredovanje itd.

Avtorji Barglow, Vaughn in Molitor (1987), Belsky in Braungart (1991) ter drugi ugotavljajo, da otroci, katerih matere so se zaposlile že pred otrokovim prvim letom starosti, kažejo po prvem letu starosti več negativnega vedenja v odnosu do svoje matere kot otroci, katerih matere so v prvem letu otrokovega življenja imele osnovno nalogo, da so skrbale za otroka.

Odnose med materjo in otrokom so v številnih raziskavah preverjali na osnovi postopka, imenovanega "tuja situacija". Ta vključuje obisk matere in otroka v laboratoriju. Po pogovoru z eksperimentarjem mora mati zapustiti prostor, otrok pa ostane sam s tujo osebo. Na osnovi video posnetkov eksperimentatorji opazujejo, kako se mati in otrok poslavljata, kako se obnaša otrok v času materine odsotnosti in pri ponovnem snidenju z njo, ko se ta čez nekaj minut ponovno vrne v laboratorij k otroku. Teorija navezanosti (attachment theory), ki sta jo razvijala tako Bowlby kot Ainsworth s sodelavci, navaja, da je otrokovo reagiranje na ločitev od matere, odsotnost matere oz. na ponovno snidenje z materjo v nepoznanem laboratoriju pri otrokovi starosti od 12 do 18 mesecev pokazatelj občutka varnosti, ki ga je otrok razvil v odnosu do matere (Braungart in Stifter, 1991). Logično bi bilo sklepati, da imajo otroci, katerih matere so v otrokovem zgodnjem obdobju življenja dalj časa odsotne od doma zaradi zaposlitve, manj možnosti za ustrezen razvoj občutka varnosti.

Vseeno pa vse raziskave otrokovega razvoja navezanosti v povezavi z zaposlitvenim statusom matere niso potrdile te predpostavke. Raziskave avtorjev Crocken-

berg in Litman (1991) ter Stifter, Coulehan in Fish (1993) so delno pojasnile neskladja rezultatov različnih raziskav, saj so pokazale, da zaposlitev matere ni neposredno povezana z otrokovim razvojem navezanosti, ampak je pomembno predvsem to, kako se mati vede do otroka (ali je občutljiva za otrokove potrebe in iniciative ter se nanje tudi ustrezno odziva, ali je vsiljiva in ne upošteva otrokovih razvojnih potreb, interesov in zmožnosti). Tovrstno vedenje pa variira v povezavi z zaposlitvenim statusom matere, materinimi občutki glede ločenosti od otroka zaradi zaposlitve, pa tudi v povezavi z različno stresnimi situacijami.

Kot opozarjajo avtorji Belsky, Rovine in Taylor (1984), Calkins in Fox (1992), Fox, Kimmerly in Schafer (1991) ter drugi, so otrokov razvoj navezanosti, otrokov stres zaradi materine odsotnosti in materin odnos do otroka v pomembni meri odvisni od otrokovega temperamenta. Omenjenim raziskovalcem je eksperimentalno uspelo dokazati, da določene mere otrokovega temperamenta napovedujejo otrokovo obnašanje pri ločitvi od matere in pri ponovnem snidenju z njo v tujem okolju (Cugmas, 1995).

Sprašujemo se, ali ni otrokovo vedenje v "tuji situaciji", kakor tudi otrokovo vedenje in doživljanje v vsakdanjem življenju pri poslavljanju od matere, v času ločenosti od matere in pri ponovnem snidenju z materjo, povezano ne le z materinim odnosom do otroka in z otrokovim temperamentom, ampak tudi s kvaliteto otrokovega varstva v času materine odsotnosti. V članku predstavljamo rezultate nekaterih novejših raziskav, ki lahko pomenijo odgovor na naše vprašanje.

Gunnar s sodelavci (1992) navaja, da obstaja veliko število študij, v katerih so raziskovalci preučevali reakcije opičjih mladičev ob ločitvi od matere. Vendar rezultatov teh študij ne moremo brez zadržkov primerjati z rezultati raziskav, v katerih so preučevali otrokovo reagiranje na materino odsotnost. Tako je v času materine odsotnosti običajno za otroka skrbela nepoznana oseba, medtem ko so bile opice same. Vendar so že nekatere raziskave z opicami pokazale, da je okolje zelo pomembno pri napovedovanju adrenalinske in vedenjske slike stresa v času ločenosti mladiča od matere. Če so bili mladiči v domačem okolju, je bil stres pomembno manjši. Tudi situacija, v kateri je mladič imel možnost videti mater, čeprav ni imel možnosti za druge kontakte z njo, je zmanjšala adrenalinsko sliko stresa. Malo pa je raziskav, v katerih bi se preučevala zveza med socialnim kontekstom in stresom zaradi materine odsotnosti pri otrocih.

Gunnar (1992) je izvedel dva eksperimenta. V njih so sodelovali otroci, stari 9 mesecev. Zaradi razvoja specifične navezanosti lahko pri tej starosti otrok opazimo velik porast v vedenjskih in adrenokortikalnih pokazateljih stresa ob ločitvi od matere. Ločenost otroka od matere je trajala 30 minut. Raziskovalci so oblikovali dve situaciji. V prvi je bil v času materine odsotnosti vsak otrok posamično s tujo osebo, ki je otroka posadila k igračam, nato pa je brala časopis. V interakciji z otrokom je bila le v primeru, da je ta postal vznemirjen in ga je bilo potrebno potolažiti. V drugi situaciji oz. pogoju je bil v času materine odsotnosti prav tako vsak otrok posamično s tujo osebo. Ta je posadila otroka k igračam, nato pa se je

z njim tudi igrala. Predhodne raziskave so pokazale, da otroci pri tej starosti pozitivno reagirajo na tujo osebo ženskega spola, ki je prijazna, se igra z njim, je občutljiva in vodljiva, če otrok želi kontrolirati oz. voditi interakcijo. Pričakovano je bilo, da bodo otroci v situaciji, v kateri se tuja oseba igra z otrokom, občutili manjši stres zaradi ločenosti od matere. Avtorji raziskave pa so dopuščali tudi možnost, da otroci, ki se bojijo tujcev in nasploh novosti, v pogoju, ko je prisotna "aktivna" tuja oseba (to je oseba, ki se z otrokom igra), občutijo močnejši stres, saj ta pogoj vključuje intenzivnejšo socialno interakcijo z odraslo osebo. V raziskavi so sodelovali le zdravi otroci iz srednjega družbenega razreda, belci, ki so v vsakdanjem življenju le kratek čas preživeli v varstvu pri drugih osebah. Matere so izpolnile tudi vprašalnik o značilnostih otrokovega temperamenta. Ta je obsegal vprašanja o otrokovem obnašanju na izletu z avtomobilom, vprašanja o otrokovem strahu pred novostmi in stresu ob omejitvah.

Gunnar s sodelavci (1992) je ugotovil, da so se otroci manj primerno obnašali v času materine odsotnosti kot v času, ko je bila mati še prisotna. V času materine odsotnosti so se otroci, ki so bili s tujo osebo, ki se je z njimi igrala, bolj primerno obnašali in so občutili manj stresa kot otroci, ki so bili z osebo, ki jih je le pomirila, če je bilo potrebno, sicer pa je bila v odnosu do otroka neaktivna. Rezultati so pokazali, da je otrokov stres zaradi materine odsotnosti odvisen od osebe, ki otroka varuje v času njene odsotnosti. Otroci so reagirali na materino odsotnost v obeh pogojih, a razlika v vedenju otrok v času, ko je bila mati še prisotna, in v pogoju, ko je bila z otrokom aktivna tuja oseba, je bila v tem, da so otroci v času materine odsotnosti ob aktivni tuji osebi pokazali manj pozitivnega vedenja, niso pa se povečali znaki stresa, kar pomeni, da otroci niso pokazali več negativnega vedenja niti se niso povečali fiziološki pokazatelji stresa.

Pri otroku se lahko pojavi stres v času materine odsotnosti zaradi izgube objekta navezanosti in zaradi anksioznosti ali strahu, ki ga povzroči okolje (Gunnar, 1992). Ker je oseba, ki se je z otrokom igrala, bila ves čas prijazna in topla, so otroci v tem pogoju manj občutili odsotnost matere. Avtorji raziskave menijo, da lahko dobljene rezultate bolje razložimo z otrokovo možnostjo kontroliranja okolja kot z otrokovim strahom pred novostmi, kot je npr. tuje okolje oz. tuje osebe. Predpostavljajo, da so imeli otroci v pogoju, ko je bila z njimi aktivna tuja oseba, več možnosti za kontrolo okolja. Ta razlaga je v skladu z ugotovitvami, da kljub temu, da so izpostavljeni različnim pogojem nadomestnega varstva (aktivna oz. neaktivna tuja oseba), ne obstajajo pomembne razlike v fizioloških in vedenjskih pokazateljih stresa pri tistih otrocih, za katere matere poročajo, da se ne razburjajo preveč, če jim kdo omeji prostor ali akcije oz. jim s tem omeji možnost kontrole okolja.

Gunnar s sodelavci (1992) je izvedel še en eksperiment. Prvemu je bil v marsičem podoben, nekoliko se je razlikovalo le varstvo otroka v času materine odsotnosti. V prvem pogoju je bil otrok sam s tujo osebo, ki se je z njim igrala in bila z njim prijazna, v drugem pogoju pa so bili s takšno osebo trije otroci istega spola. Avtorji so namreč pričakovali, da je skupinsko varstvo za otroke bolj stresno,

ker nadomestni varuh posameznemu otroku nameni manj individualne pozornosti. Prav tako se lahko stres poveča, ko otrok sliši drugega otroka jokati oz. opazi, da je vrstnik vznemirjen.

Rezultati drugega eksperimenta so potrdili rezultate prvega eksperimenta, saj ni bilo opaziti, da bi se pri otrocih, ki so bili posamično v času materine odsotnosti z aktivno tujo osebo, pomembno povečal stres v primerjavi s stresom, ki so ga doživljali otroci v času, ko je bila mati še prisotna. Vendar so bili avtorji raziskave presenečeni, ko so odkrili, da se ta stres ni povečal niti v primeru, ko so bili s prijazno aktivno tujo osebo trije otroci.

Rezultate bi lahko razložili na več načinov. Verjetno je, da je zmanjšano individualno pozornost, katere je bil deležen otrok v pogoj, ko so bili skupaj z nadomestnim varuhom trije otroci, kompenzirala prisotnost drugih otrok. Pri tej starosti se otroci ne igrajo skupaj, vendar jim je zanimivo, če jih je več. Poleg tega je bila pozornost nadomestnega varuha razdeljena v vsakem trenutku na vse otroke. Otroka, ki je bil vznemirjen, je n.pr. nadomestni varuh dvignil in ljubkoval, z drugim otrokom se je pogovarjal, tretjemu pa je pomagal pri igri.

Na osnovi rezultatov raziskave Gunnar s sodelavci (1992) sklepa, da je otrokov stres zaradi ločitve od matere odvisen predvsem od kvalitete nadomestnega varstva in opozarja na pomembno karakteristiko temperamenta, to je stres ob omejitvi. Otroci, ki čutijo močan stres ob izgubi kontrole okolja, največ pridobijo, če je njihov nadomestni varuh topel in sodeluje z otrokom, saj jim to omogoča večjo kontrolo okolja. Situacija ločitve od matere je lahko zelo stresna za otroke ene vrste temperamenta, ni pa stresna za otroke, ki imajo drugačen temperament. Prav tako se je potrebno zavedati, da čeprav večina otrok ne čuti stresa zaradi materine odsotnosti, če je prisotna aktivna prijazna tuja oseba, to ne pomeni, da to velja za vsakega otroka. Saj, kot je v predhodnem tekstu že zapisano, se otroci ne razlikujejo le po temperamentu, ampak tudi po kvaliteti odnosov s primarnim objektom navezanosti (to je običajno mati), kakor tudi po številu in kvaliteti predhodnih izkušenj z ločitvami od matere.

Že Gunnar s sodelavci (1992) opozarja, da se raziskovalci otrokovega razvoja navezanosti omejujejo predvsem na laboratorijske situacije, premalo pa je bilo narejenih raziskav v naravnem okolju. Raziskave avtoric Howes in Hamilton (1992a in 1992b) pa so se temu cilju nekoliko približale.

Howes in Hamilton (1992a in 1992b) opozarjata, da ima predšolski otrok v naravnem - nelaboratorijskem okolju običajno multidimenzionalne odnose z osebo, ki zanj skrbi v času odsotnosti staršev. Ta oseba ima funkcijo soigralca, učitelja, vodje in varuha. Poleg tega pa otroku zadovoljuje tudi osnovne potrebe, kar pomeni, da ga hrani, previja, ga daje spat itd. Dolžna je otroku nuditi fizično in čustveno varnost v odsotnosti staršev.

Avtorici Howes in Hamilton (1992a) sta se vprašali, kako kvaliteta nadomestnega varstva vpliva na otrokov razvoj navezanosti na nadomestnega varuha.

Izvedli sta longitudinalno raziskavo. Uporabili sta vprašalnik, imenovan "Attachment Q-Set". Vprašalnik sestavljajo trditve, ki opisujejo otrokovo obnašanje do odrasle osebe. Izpolnili so ga raziskovalci na osnovi opazovanja interakcije med otrokom in vzgojiteljico, kakor tudi na osnovi opazovanja interakcije med otrokom in materjo v času, ko mati pripelje otroka v varstvo oz. ko se ponovno sreča z njim, da ga odpelje domov. Na osnovi teh opazovanj so klasificirali otroke v naslednje kategorije: "emocionalna varnost" (splošno razpoloženje je veselo, otrok se z lahkoto potolaži, spontano pozdravi odraslega, je fleksibilen v komunikaciji in je poslušen), "izogibanje" (ne zaveda se spremembe položaja odrasle osebe v prostoru, nima fizičnih kontaktov z odraslo osebo, ne pričakuje, da bo odrasla oseba odgovorna itd.) in "ambivalenca" (otrok od odrasle osebe pričakuje neodgovornost, je zahteven in nepotrpežljiv, zaskrbljen oz. užaloščen, zahteva interakcijo z odraslo osebo in pogosto joče).

Pri 12 mesecih otrokove starosti je bil izveden postopek "tuja situacija". Avtorici raziskave sta uporabili tudi lestvico za merjenje intenzivnosti povezanosti med otrokom in odraslo osebo. Ta povezanost je bila klasificirana v naslednjih pet kategorij: "kategorija 1" (vzgojitelj nudi otroku le rutinsko oskrbo, otroka se dotakne le zaradi rutinske oskrbe, ne da bi pri tem besedno odgovarjal otroku), "kategorija 2" (vzgojitelj se dotakne otroka ali govori z njim le zaradi disciplinskih postopkov, odgovori na neposredne prošnje otroka po pomoči, daje besedna navodila), "kategorija 3" (vzgojitelj odgovarja na otrokove prošnje, vendar jih ne preseže - razširi), "kategorija 4" (vzgojitelj odgovarja na otrokove prošnje in jih razširi) in "kategorija 5" (vzgojitelj nudi otroku intenzivno oskrbo, ki vključuje tudi to, da otroka dvigne, ga ljubkuje, mu nudi udobnost, dalj časa komunicira z otrokom in se z njim igra). Avtorici raziskave sta uporabili tudi lestvico občutljivosti vzgojitelja, ki je vključevala trditve o toplini, pozornosti, ukvarjanju z otrokom, kritiziranju, grožnjah in kaznovanju otroka, nizki stopnji interakcije z otrokom, interesu in nadzoru.

Rezultati raziskave avtoric Howes in Hamilton (1992a) so pokazali, da dojenčki, malčki in predšolski otroci izražajo več varnosti v odnosu z materjo kot z vzgojiteljem. Otroci, ki so izražali občutek varnosti v odnosu do vzgojitelja, so imeli vzgojitelje, ki so manj kritizirali, grozili in kaznovali otroka; bolj so se zanimali za otroka, ga nadzorovali, z otrokom so imeli več interakcij in so več odgovarjali na otrokove signale. Otroci, ki so se izogibali vzgojitelju, so imeli vzgojitelje, ki so pogostejše kritizirali, grozili in kaznovali, manj so se zanimali za otroka in ga nadzorovali. Imeli so z otrokom manj interakcij kot vzgojiteljji otrok, ki so kazali ambivalenten odnos do vzgojitelja. Vzgojitelji otrok, ki so izražali ambivalenten odnos do vzgojitelja, so bili ocenjeni kot srednje občutljivi za otrokove potrebe.

Nekateri avtorji (po Howes in Hamilton, 1992a) menijo, da je kvaliteta otrokovega nadomestnega varstva odvisna predvsem od izobraženosti, treniranosti in poučenosti nadomestnega varuha o otrokovem razvoju.

Avtorici Howes in Hamilton pa sta se zanimali tudi za stabilnost odnosov med otrokom in starši oz. med otrokom in vzgojitelji. Proučili sta (glej Howes in Hamilton, 1992b) vpliv menjavanja vzgojiteljev na otrokov razvoj navezanosti.

Veliko raziskav kaže, da so odnosi med materjo in otrokom stabilni od otrokovega 12. do 18. meseca starosti. Nekatere študije, ki so vključevale eksperimentalni postopek, imenovan "tuja situacija", pa kažejo stabilnost odnosov med materjo in otrokom od otrokovega 12. meseca do 6. leta starosti. Ocenjevati stabilnost zvez med otrokom in vzgojiteljem pa ni tako enostavno, saj otroci v predšolskem obdobju večkrat menjajo vzgojitelja. Avtorici sta izvedli dve raziskavi. V prvi so sodelovali otroci, ki so bili že kot dojenčki v varstvu pri tujih osebah. Podatke sta avtorici zbirali v času, ko so bili otroci stari 13 do 24 mesecev. Podobno kot odnosi do matere so se tudi odnosi do vzgojitelja klasificirali v tri kategorije, in sicer: "varnost", "izogibanje" in "ambivalenca".

Rezultati niso potrdili predvidevanj, da obstaja negativna zveza med številom vzgojiteljev, ki so varovali otroka, in občutkom varnosti, ki ga je otrok razvil v odnosu do vzgojitelja. Vendar so otroci, ki so menjali vzgojitelja v obdobju od 18. do 24. mesecev starosti, manj pogosto izražali občutek varnosti v odnosu do vzgojitelja pri drugem letu starosti in pri 30 mesecih starosti kot otroci, ki do 24 mesecev starosti niso zamenjali vzgojitelja. To pomeni, da do 24 mesecev starosti za otrokov razvoj občutka varnosti ni priporočljivo, da menja vzgojitelja. Kasneje, po drugem letu otrokove starosti, pa menjavanje vzgojitelja ni negativno vplivalo na odnose med otrokom in vzgojiteljem. Odnosi med materjo in otrokom pa so bili relativno stabilni in pozitivni kljub temu, da so otroci bili v varstvu pri tujih osebah že v prvem letu starosti.

V drugi raziskavi sta avtorici Howes in Hamilton (1992b) raziskali štiri skupine otrok. Dve skupini sta bili v varstvu zunaj doma že pred prvim letom starosti. Prva skupina otrok je v varstvu zunaj doma preživela več kot 20 ur, druga pa manj kot 20 ur na teden. Tretja skupina otrok je vstopila v varstvo zunaj doma pri tretjem letu starosti in sicer za poln čas. Četrta skupina otrok pa nikoli ni bila v varstvu zunaj doma, ali pa je bila v varstvu le del časa pri štirih letih. Ti otroci so imeli matere, ki niso bile zaposlene. Avtorici raziskave sta se vprašali, ali je stabilnost odnosov med materjo in otrokom odvisna od otrokovega varstva zunaj doma. Odnose med otrokom in materjo so ocenjevali pri 12 mesecih in pri četrtem letu otrokove starosti. Pri 12 mesecih otrokove starosti je bil izveden laboratorijski postopek, imenovan "tuja situacija", pri štirih letih pa so otroci morali zapustiti mater in se dve uri igrati z neznanimi vrstniki v neznanem okolju. Z video kamero so raziskovalci snemali obnašanje otroka, ko se je po ločitvi ponovno snedel z materjo. Na osnovi obnašanja so bili otroci klasificirani v štiri skupine: v skupino "varnost" je bilo klasificiranih 67% otrok, v skupino "izogibanje" 11% otrok, v skupino "ambivalenca" 14% otrok in v skupino "drugo" 8% otrok.

Avtorici Howes in Hamilton (1992b) sta ugotovili, da se otroci, ki so vstopili v zunanje varstvo šele pri četrtem letu starosti ali nikoli, počutijo manj varne glede

na otroke, ki so vstopili v zunanje varstvo pri treh letih oz. kot dojenčki. Te ugotovitve so neskladne z rezultati raziskav vpliva materine zaposlitve v zgodnjem obdobju otrokovega življenja na otrokov razvoj navezanosti. Večina teh rezultatov namreč kaže, da je zaposlitev matere v otrokovem prvem letu starosti negativno povezana z otrokovim razvojem občutka varnosti v odnosu do matere. Vendar avtorici Howes in Hamilton (1992b) opozarjata, da v njuni raziskavi večina otrok kaže ustrezen odnos do matere in do vzgojitelja. Verjetno pa so vplivi družine in zunanjega varstva v interakciji. Morda starši, ki imajo težave pri izbiri ustreznega nadomestnega varstva za otroka, tudi sami otroku težko nudijo varnost.

Rezultati raziskave avtoric Howes in Hamilton (1992b) so pokazali, da so odnosi med otrokom in materjo stabilni. Starost, pri kateri je otrok vstopil v varstvo zunaj doma, ni bila pomembno povezana s stabilnostjo odnosov med materjo in otrokom.

Zanimivo je tudi poročilo o raziskavi, ki sta jo izvedla avtorja Pajič in Praper (1995) s slovenskimi prvošolci. V prvi skupini so bili tisti prvošolci, ki so bili do svojega tretjega leta starosti deležni le zasebnega varstva (na svojem domu ali na domu nadomestnega varuha, morda ob prisotnosti drugih otrok, katerih pa ni bilo več kot 5, nadomestni varuh je bil stalen in edini, varstvo pa je trajalo dalj časa), v drugi skupini pa so bili tisti prvošolci, ki so že pred svojim tretjim letom začeli obiskovati jasli. Citirana avtorja raziskave sta ugotovila, da so se otroci v zasebnem varstvu hitreje prilagodili na varstvo zunaj doma kot otroci v jaslih. Otroci v zasebnem varstvu so manj obolevali kot otroci v jaslih.

Sklepamo lahko, da se kvaliteta varstva razlikuje, če primerjamo zasebno in jaslično varstvo otrok. Razlika je v številu otrok v skupini, kakor tudi v stalnosti prostora in nadomestnega varuha. V jaslih ima otrok, kakor sklepata tudi citirana avtorja raziskave, manjše možnosti za razvoj navezanosti na "nadomestni objekt", to je na vzgojitelja. Otrok doživlja stiske, ki se lahko odrazijo v prilagajanju na novo okolje, v otrokovem zdravstvenem stanju in drugod. Kot trdita Pajič in Praper (1995), lahko neprimerna oblika zgodnjega varstva predstavlja eno izmed rizičnih komponent otrokovega psihičnega razvoja, katere pomen se določa v soodvisnosti z drugimi faktorji, pomembnimi za otrokov razvoj. Avtorja poudarjata, da mora biti nadomestni varuh strokovno izobražen in seznanjen s potekom psihičnega razvoja otrok, enako ali morda še bolj pomembno pa je, da izraža čustveno toplino in ima sposobnost empatije.

Na osnovi raziskav, predstavljenih v tem članku, lahko ugotovimo, da lahko oseba, ki skrbi za otroka v času materine odsotnosti, pomembno zmanjša otrokov stres in neprimerno vedenje zaradi materine odsotnosti, če je emocionalno topla, prijazna, občutljiva za otrokove potrebe in na le-te tudi ustrezno odgovarja. Torej so posledice materine zaposlitve v zgodnjem obdobju otrokovega življenja odvisne ne le od odnosa, ki sta ga razvila otrok in mati, in ne le od otrokovega temperamenta, ampak tudi od kvalitete nadomestnega varstva oz. od delovanja vseh teh dejavnikov hkrati. Ni pomembno, ali nadomestni varuh varuje le enega otroka ali

manjše število otrok. Starši v Sloveniji se v primeru, da jih razmere silijo v to, da otroka že v prvih letih življenja vključijo v zunanje varstvo, pogosto odločajo za jaslično varstvo. V jasli pa je v skupinah običajno preveč otrok. Pri večjem številu otrok pa tudi občutljiv vzgojitelj ne more preprečiti otrokovega stresa zaradi ločitve od matere. Otrok mora imeti možnosti, da se ustrezno naveže na nadomestnega varuha. To pa ni mogoče, če mora nadomestni varuh skrbeti za preveliko število otrok, kakor tudi ne, če otrok prezgodaj ali prepogosto menjava nadomestnega varuha. Še vedno pa ostajajo nejasni odgovori na vprašanje o interakcijskem vplivu odnosov med otrokom in materjo ter odnosov med otrokom in vzgojiteljem na otrokov razvoj navezanosti. Ali razvoj otrokovega občutka varnosti v odnosu do matere daje več možnosti za ustrezen razvoj odnosov med otrokom in vzgojiteljem? In obratno, ali lahko ustrezni odnosi med otrokom in vzgojiteljem kompenzirajo neustrezne odnose med otrokom in materjo? Verjetno bi potrebovali več raziskav, v katerih bi preučili omenjeni problem v naravnem okolju.

LITERATURA

1. Barglow, P., Vaughn, B. in Molitor, N.: Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample, *Child Development*, 58, 1987, 945-954.
2. Belsky, J., Braungart, J.M.: Are Insecure-Avoidant Infants with Extensive Day-Care Experience Less Stressed by and More Independent in the Strange Situation?, *Child Development*, 1991, 62, 567-571.
3. Belsky, J., Rovine, M., Taylor, D.: The Pennsylvania infant and family development project: III. The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions, *Child Development*, 55, 1984, 718-728.
4. Braungart, J.M., Stifter, C.A.: Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants, *Infant Behavior and Development*, 14, 1991, 349-364.
5. Calkins, S.D., Fox, N.A.: The Relations among Infant Temperament, Security of Attachment, and Behavioral Inhibition at Twenty-Four Months, *Child Development*, 63, 1992, 1456-1472.
6. Crockenberg, S., Litman, C.: Effects of Maternal Employment on Maternal and Two-Year-Old Child Behavior, *Child Development*, 62, 1991, 930-953.
7. Cugmas, Z.: Kaj pogojuje otrokovo obnašanje v "tuji situaciji": otrokov temperament ali odnos matere do otroka?, *Anthropos*, 3-4, 1995, 168-178.
8. Fox, N.A., Kimmerly, N., Schaffer, W.: Attachment to mother/attachment of father: A meta-analysis, *Child Development*, 62, 1991, 210-225.
9. Gunnar, M.R., Larson, M.C., Hertsgaard, L., Harris, M.L., Brodersen, L.: The Stressfulness of Separation among Nine-Month-Old Infants: Effects of Social Context Variables and Infant Temperament, *Child Development*, 1992, 63, 290-303.
10. Horvat, L., Magajna, L.: Razvojna psihologija, Državna založba Slovenije, 1987, Ljubljana.
11. Howes, C., Hamilton, C.E.: Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers, *Child development*, 1992a, 63, 859-866.
12. Howes, C., Hamilton, C.E.: Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments, *Child Development*, 63, 1992b, 867-878.
13. Musek, J.: Osebnost, Dopolna delavska univerza UNIVERZUM, Ljubljana, 1982.

14. Rotvejn Pajič, L., Praper, P.: Vpliv različnih oblik zgodnjega varstva otrok na njihov razvojni proces, *Psihološka obzorja*, 3, 1995, 37-49.
15. Stifter, C.A., Coulehan, C.M., Fish, M.: Linking Employment to Attachment: The Mediating Effects of Maternal Separation Anxiety and Interactive Behavior, *Child Development*, 5, 1993, 1451-1460.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), docentka za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, avtorica člankov o razvoju otrokove zaznave samega sebe in o otrokovem razvoju navezanosti.
Naslov: Vinogradna 10, 63210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 56 23

Umske značilnosti mladostnikov in prostorske predstave, pojmovanje ter razumevanje geografskega prostora

Strokovni članek

UDK 372.891

DESKRIPTORI: prostorska predstava, geografsko okolje, stopnje umskega razvoja otroka, pouk geografije

POVZETEK: V članku predstavljamo nekatere vrste vplivov na oblikovanje prostorskih predstav v povezavi z umskimi značilnostmi otrok, ki omogočajo poznavanje ter razumevanje različnih prostorskih kategorij v okviru pouka geografije.

Uvod

Med dejavnike, ki vplivajo na mladostnikove predstave, pojmovanje in razumevanje geografskega prostora, prištevamo osebne lastnosti in značilnosti posameznika, starše, sorodnike, sošolce in prijatelje kot vpliv primarnih in referenčnih skupin, šolo oz. učitelje kot posrednike znanja, množična komunikacijska sredstva kot vir informacij ter širšo družbeno skupnost (narod, država) kot ustvarjalke družbenega sistema.

Težko je v celotnem okviru klasifikacije naštetih dejavnikov oceniti kvalitetni delež vpliva geografije kot znanstvene discipline in še ožje geografskega poučevanja na učenčevo prostorsko predstavo. Veliko lažje je to narediti s količinskimi pokazatelji, kot npr. številom šolskih ur, namenjenih tem vsebinam ali pa s številom in vrstami učnih ciljev ali pa morda s številom šolskih publikacij na izbrano temo.

Pouk geografije ima do neke mere "vezane roke", saj sam neposredno ne raziskuje geografskih pojavov, ampak didaktično odbira in metodično posreduje znanstveno geografske ugotovitve, spoznanja, način mišljenja in metode dela, pa še to ne v celoti, temveč le toliko, kolikor se prilagajajo danim učno-vzgojnim ciljem, izbranim učnim vsebinam in značilnostim šolske populacije.

Professional paper

UDC 372.891

DESCRIPTORS: spatial images, geographical environment, grade of the child's intellectual development, geography lessons

ABSTRACT: In the article We're introducing some of the influences on forming spatial images connected with children's intellectual characteristics, which enable the acquaintance with and the understanding of different spatial categories within geography lessons.

Veljalo bi se vprašati, kaj pričakuje družba od geografov in pedagogov v zvezi z oblikovanjem strokovnih stališč in vrednotenjem geografskega prostora.

Pojmovanje prostora

Proces spoznavanja prostora, od konkretnih primerov do abstraktne stopnje pojmovanja, proučujejo strokovnjaki različnih znanstvenih področij: geografi, sociologi, psihologi, pedagogi, arhitekti, krajinarji, urbanisti itd. Proučevanje prostora je tako že dolgo interdisciplinarno področje.

Geografi se zavedajo zelo velikega pomena pravilnega oblikovanja geografskih prostorskih predstav. Strinjajo se s tem, da je prostorsko usmerjeno mišljenje bistvo in nujnost pri slehernem geografskem pojavu, zlasti še v regionalno geografskem proučevanju, kjer v prostorskem sklopu odkrivamo dominantne naravne in družbene faktorje v njihovem součinkovanju in kompleksnosti.

Geografsko okolje označuje tisto materialno in prostorsko stvarnost, ki jo sestavljajo na eni strani naravne lastnosti zemeljskega površja (naravno okolje), po drugi strani pa družba, ki je to naravno okolje ponekod bolj, drugod manj bistveno preoblikovala. Z geografskim okoljem želimo potemtakem označiti tisti materialni svet, v katerem živi in deluje že več tisočletij človeška družba (Vrišer, 1987).

Načini geografskega mišljenja nakazujejo usmeritev oz. smeri prostorsko aktivnih procesov, pri čemer njihov didaktični transfer ni tako enostaven. Odvisen je tudi od strukture geografskega pojava oziroma fenomena, njegove vsebine in kompleksnosti (Ilešič, 1979).

Geografi torej definirajo geografsko okolje kot "prostor in pokrajino, ki so jo ustvarili naravni in družbeni procesi" (Geografija, 1977, str. 152). Geografija je bila v tem pogledu razumljena kot znanost prostorskih "odnosov". V soodvisnosti in součinkovanju ustvarjajo glede na posebnosti v različnih prostorskih področjih konkretno prostorsko povezanost oz. konkretno lokaliteto (Zgonik, 1989).

Potrebno je opozoriti še na novejša, sociološko in psihološko širša gledanja geografov na razmerje med realnim in abstraktnim oz. med dejanskim in navideznim v prostoru. Beilly (1993, str. 247) to poimenuje *prostorska navideznost* (spatial imaginary). Mnenja je, da znanost ne more biti ločena od bivanjske prakse z vsemi njenimi učinki in emotivnimi vidiki. Geograf naj bi, po njegovem, poleg znanstvenih opazovanj konkretnih prostorov nujno razumel tudi subtilnost in kompleksnost skritih, časovno spreminjajočih povezav med ljudmi in njihovim življenjskim okoljem ter s tem povezanim vrednotenjem tega prostora.

"Ljudje so geografski dejavnik; pokrajine so njihov življenjski prostor. Vse prostorske povezave so medsebojno prepletene v zavozlano verigo, ki povezuje

naše osebne občutke, združene spomine in simbole. Ni ene same vizije prostora." (Beilly, 1993, str. 247)

Omeniti je potrebno še eno izhodišče gledanja na prostorsko percepcijo, to sta dimenzija časa in relacije absolutnega, relativnega in navideznega v prostoru. Gre za posameznikovo individualno, relativno doživetje spleta časa in prostora na osnovi realnosti in navideznosti. Posameznikovo bivanje v nekem prostoru je časovno omejeno in s tega procesnega vidika je njegovo doživetje prostora omejeno.

Posledica takšnega zaznavanja informacij o prostoru in nato miselno doživetje tega prostora je oblikovanje osebnih mentalnih zemljevidov in mentalnih prostorov, ki jih posameznik nenehno dopolnjuje in preoblikuje z novimi informacijami in izkušnjami (Bailly, 1993, str. 249).

Spoznavanje prostora in okolja se po mnenju okolskih psihologov začne s prepoznavanjem ustreznih vidikov njegovega zunanega stanja (Polič, 1980) in to najprej na konkretnem primeru spoznavanja posameznikovega življenjskega prostora. Poimenuje ga okolje in ga pojmuje kot posameznikov *prostor aktivnosti*.

Tudi v geografski literaturi (Mayhew, Penny, 1992, str. 2) najdemo termin *action space* (the area in which an individual moves and makes decisions about his or her life, including for example, shopping, studying or working; the set of places of which an individual is aware), ki definira prostorsko dimenzijo, v kateri se odvija posameznikovo vsakdanje življenje kot prostor aktivnosti.

G. Miller (1975) razlikuje "zaznavni" in "pojmovni" prostor. *Zaznavni prostor* je okvirni izvor podatkov za vse, kar vidimo, slišimo ali česar se dotikamo v našem vsakodnevnem življenju. *Pojmovni prostor* pa je širša slika sveta, ki ni neposredno zaznan v celoti, pač pa se počasi oblikuje z izkušnjo, s povezovanjem manjših predelov v večje, s postavljanjem vprašanj, s proučevanjem zemljevidov. Oba prostora pa sta tesno prepletena in se odražata v posameznikovi prostorski kogniciji.

Kognitivni zemljevidi so zelo pomembni pri razvijanju geografskega izkustva in doživljaju okolja, saj odražajo tako percepcijo, reprezentacijo, kot posameznikovo kognicijo naučenega (Catling, 1978). Oblikovanje kognitivnih shem je nujna sestavina vsake percepcije in konceptualizacije občutkov. Kognitivne sheme objektov so temeljne oblike generalizacije izkustev o le-teh.

Umske značilnosti mladostnikov in prostorske predstave pri pouku geografije

J. Piaget v svoji klasifikaciji stopenj umskega razvoja otroka (Piaget, Inhelder, 1978) primerja psihični razvoj otroka s prehodom organizma iz relativno manjše v

večjo uravnoteženost, pri čemer se le-ta lahko ponovno poruši ob dotoku novih informacij in razvoj poteka v dialektični spirali naprej. Obenem pa poudarja, da konec rasti telesa (fizična rast) ne pomeni nujno tudi konec duševnega zorenja. Sicer pa ga, bolj kot vsebina znanja, zanima pot, po kateri otrok usvaja to znanje (Labinowicz, 1989, str. 41).

Obstoja šest razvojnih stadijev mentalne dejavnosti oz. obdobj, ki označujejo pojavljanje značilnih struktur. Prvi trije razvojni stadiji časovno odgovarjajo obdobju od rojstva do starosti enega leta in pol oziroma dveh let.

Stadij intuitivne (nagonske) inteligentnosti, spontanosti osebnostnih občutij in socialne podrejenosti odraslim, je označen tudi kot drugo obdobje zgodnjega otroštva od dveh do sedmih let. Ti štirje stadiji se odvijajo pred otrokovim vstopom v šolo in jih zato na tem mestu ne bi posebej razčlenjevali.

Zato pa je za nas pomemben stadij *konkretnih intelektualnih operacij* (začetek logike) in moralnih ter socialnih občutenj za sodelovanje, ki zajema obdobje od sedmega do enajstega leta.

Osnovni didaktični koncept pouka geografije na razredni stopnji (SND in SD) temelji predvsem na zaznavnem prostoru in učenčevih osebnih izkušnjah ter na spoznanju, da so sposobni konkretnih miselnih operacij.

Po izkušnjah na nižji stopnji osnovne šole naj bi se takšen spoznavni proces odvijal v konkretnem domačem prostoru postopoma in v določenem zaporedju. Vprašanja, ki se otrokom pri geografskem odkrivanju najprej porajajo, so vprašanja nižjega nivoja, ki opredeljujejo razumevanje in znanje: kje, koliko, kakšen.

Od sedmega do devetega leta tako še prevladujejo nazorne, konkretne, individualne in žive predstave, vendar še precej nepopolne in nejasne. Otroci še nima dovolj izkušenj. Prostorske predstave (tako kot tudi ostale) šele pridobivajo med šolanjem. V otrokovi zavesti se mora z vsako novo informacijo njegova prvotna razlaga dopolniti, preoblikovati in na novo organizirati.

Tait (1994) v svoji raziskavi o geografskih pojmi in razlikah o prostorskih predstavah otrok (starost 9-10 let) pri uvajanju v geografijo ugotavlja določene skupne značilnosti otrok pri oblikovanju kognitivnih zemljevidov. Pri lokaciji predmetov v prostoru otroci izpostavljajo najbližje objekte kot največje in imajo v večini težave s perspektivo (spredaj, zadaj oz. večje, manjše). Pri skiciranju večjih površin se "postavijo" v opazovalnico na višini in rišejo opazovane objekte v delni tlorsni perspektivi. Med najpogostejše uporabljene elemente mentalnih kart pri otrocih v tej starostni skupini pa uvršča različne vzorce črt, smeri, vozlišč in orientacijskih točk. Otroci tudi zelo pogosto označujejo meje opazovanega prostora oz. svoje skice in lastno pozicijo v tem prostoru (Tait, 1994, str. 210).

V tujini so bile opravljene tudi mnoge psihološko-geografske raziskave o tem, kako si otroci na različnih stopnjah umskega razvoja predstavljajo prostorske pojave, procese in probleme. R.M. Downs, L.S. Liben (1991), M. Robertson (1993), H. Gardner (1989) in drugi navajajo, da imajo otroci svojo razlago sveta in

prostorskih odnosov mnogo prej, preden se srečajo s šolsko razlago le-teh. To so intuitivne predstave oz. koncepcije, ki izhajajo iz njihovih neposrednih izkušenj z okoljem. Pri tem se raziskovalci strinjajo s Piagetom, da je senzomotorično razumevanje prostora del splošnega dozorevanja. K temu pa dodajajo še zanimive eksperimentalne ugotovitve, ki kažejo na to, da se otroci lahko prav dobro znajdejo v okolici, čeprav tega niso sposobni demonstrirati z ustrezno narisano skico ali pa ta prostor besedno ustrezno opisati (Gardner, 1989). Do enakih ugotovitev sta predhodno prišla tudi J. Towlet in D. Price (1984), ko sta eksperimentalno proučevala prostorske predstave pri kanadskih osnovnošolcih. Iz tega lahko sklepamo, da se otrokovo prostorsko razumevanje do neke stopnje razvije relativno hitro in da imajo pogosto lahko težave le pri izražanju tega razumevanja preko drugih sposobnosti in veščin (besedni zaklad, pismenost itd.).

Stadij abstraktnih intelektualnih operacij oblikovanja osebnosti in intelektualnega vključevanja v svet odraslih (adolescenca), ki vključuje otrokovo prostorsko sprejemanje abstraktnih pojmov, naravnih in družbenih procesov in različnih prostorskih zakonitosti, pa je najzahtevnejši. Te sestavine prične otrok dojemati in postopno tudi razumevati šele na predmetni osnovnošolski stopnji, nekje med enajstim in petnajstim letom.

Miselni razvoj adolescenta se razlikuje od otrokovega. Izhaja iz osnovnega obeležja adolescenta - vključevanje posameznika v svet odraslih. Zato Piaget razlikuje med adolescentom in pubertetnikom (vključevanje mladostnikov v svet odraslih se v svetu močno razlikuje glede na čas vstopa). V predhodnem stadiju (od 7. do 12. leta) otrok operira s konkretnostmi (logika dejstev), adolescent pa gradi korak za korakom že formalno logiko - izvaja generalizacije, eksperimentira. Gradi že lastne sisteme, npr. sistem vrednotenja, izdeluje lastne teorije, izbira si ideale.

Predstave so bolj objektivne in nimajo več take pestrosti in barvitosti, kot jih imajo v otroštvu. Pri tem so lahko razlike v letih, kdaj je kakšen posameznik sposoben razmišljati na določeni mentalni stopnji razvoja, precejšnje, tudi leto ali dve znotraj iste generacije. Delno so povezane tudi z naglim razvojem osnovnih sposobnosti v obdobju zgodnjega mladostništva.

Pri mladostniku se v tem obdobju naglo povečujejo njegove socialne izkušnje, saj je praviloma v stiku z bistveno večjim številom ljudi kot otrok. Enako velja za množenje njegovih prostorskih izkušenj, veliko več "sveta" je že videl in osebno podoživel, njegova prostorska mobilnost se poveča (šolanje v drugem kraju, različne interesne dejavnosti itd.).

Ker je v stiku z večjim številom različnih ljudi, mu mnogi od njih zavedno ali nevede posredujejo svoja stališča, prepričanja, vrednote, poglede itd in tako mladostnik razpolaga z bistveno bogatejšim "materialom" informacij in izkušenj kot otrok (Zupančič, Justin, 1991).

Med novjšimi teorijami inteligentnosti velja omeniti še delo H. Gardnerja (1989). Le-ta ugotavlja, da na razvoj posameznih inteligentnosti pomembno vpli-

vajo tudi različni izobraževalni procesi, značilni za posamezna kulturna okolja (Pergar Kuščer, 1993). Čeprav v vsakodnevnem življenju delujejo inteligentnosti povezano (Gardner definira sedem različnih inteligentnosti), lahko z vidika umskih značilnosti mladostnikov in razvoja prostorskih predstav izdvojimo predvsem prostorsko in intrapersonalno inteligentnost.

Intrapersonalna inteligentnost je pomembna za razumevanje sebe in za razvijanje občutka lastne identitete, torej vpliva na vrednotenje osebne prostorske pripadnosti. *Prostorska inteligentnost* pa je povezana z vizualizacijo, torej z opazovanjem zunanjega sveta. Ne moremo pa tega v celoti posploševati kot vizualno-specialno inteligentnost, saj določene prostorske spretnosti razvijejo tudi slepi.

Brez dvoma pa velja ugotovitev, da je prostorska inteligentnost razvita pri vseh kulturah. Še zlasti intenzivno v tistih okoljih, kjer so ljudje tudi eksistenčno odvisni od nje, npr. mornarji, lovci.

Zaključek

Človek tako v svojem vsakodnevnem zasebnem življenju kot pri izobraževanju in poklicnem udejstvovanju neprestano oblikuje vrsto različnih prostorskih zaznav in predstav. V vsakdanjem življenju pa največkrat, ko govorimo o prostorskih spoznanjih, mislimo prvenstveno na spoznanja, ki se usvajajo na konkretnem domačem prostoru.

Kako bo to mnogostransko prepletenost prostorskih dejavnikov v domači regiji dojemal in sprejemal otrok, je odvisno od mnogih dejavnikov: starosti, spola, izobrazbe, družbenih in socialnih razmer.

Množica različnih informacij o prostoru predstavlja osnovo za otrokovo zaznavanje, dojetje in istovetenje z domačo regijo. Starši, prijatelji, šola, sorodniki, mediji, različne interesne aktivnosti itd. pa dopolnjujejo njegovo informacijsko osnovo. Osebnostne sheme določajo način izbiranja in vrednotenja informacij ali še bolj natančno: sheme določajo, kaj imamo za realno v svetu. Zaradi njih naše zaznave in ocene presegajo obseg danih informacij. Vsak posameznik te informacije v osebni procesi zaznavanja in kognitivnega mišljenja izbira glede na svoje sposobnosti, znanje in vrednote.

LITERATURA

1. Bailly, A.S. (1993). Spatial Imaginary and Geography: A Plea for the Geography of Representations. *GeoJournal*, Vol. 31, No. 3, pp 247-250. Kluwer Academic Publishers.
2. Catling, S. (1978). The Child's spatial conception and geographic education. *Journal of Geography*, No. 77, pp 24-28.

3. Downs, R.M., Lynn, S.L. (1991). The Development of Expertise in Geography: A Cognitive - Developmental Approach to Geographic Education. Annals of the Association of American Geographers, Vol. 81, No. 2, pp 304-327.
4. Gardner, H., (1989). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books Inc. Publishers. New York.
5. Ilešič, S., (1979). Pogledi na geografijo: O pojmu resničnega geografskega ozemlja. Ljubljana.
6. Labinowicz, E., (1989). Izvirni Piaget: mišljenje - učenje - poučevanje. Državna založba Slovenije. Ljubljana.
7. Mlinar, Z., (1990). Prostor in sociologija. Družboslovne razprave, letnik 7, št. 10, str. 3-12. Ljubljana.
8. Pergar Kušcer, M. (1993). Teorija mnogoterih inteligentnosti in možnosti njene vključitve v izobraževalni proces. Sodobna pedagogika, letnik 44, št. 1-2, str. 38-55. Ljubljana.
9. Robertson, M. (1994). The Influence of Places on Adolescents Thinking: A Methodological Problem. Europe and the World in Geographical Education. Papers of the IGU Commission Geographical Education. Geographiedidaktische Forschungen, Band 25, S. 407- 417. Nürnberg.
10. Tait, N.C. (1994). Perceptual differences of geographical concepts by school children; Europe and the World in Geographical Education. Papers of the IGU Commission Geographical Education. Geographiedidaktische Forschungen, Band 25, S. 207-210. Nürnberg.
11. Towler, J., Price, D. (1984). Concepts of Children: Canada. Ontario press.
12. Vrišer, I. (1987). Uvod v geografijo, peta izdaja, Filozofska fakulteta. Oddelek za geografijo. Ljubljana.
13. Zgonik, M. (1989). Psihološko - pedagoške miselne osnove in vzpodbude za geografska prostorska spoznanja učencev. Sodobna pedagogika, letnik 40, št. 3-4, str. 193-198. Ljubljana.
14. Zupančič, M., Justin, J. (1991). Otrok, pravila, vrednote. Didakta, Radovljica.

Mag. Karmen Kolenc Kolnik (1957), asistentka za didaktiko geografije na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Milčinskega 13, 3000 Celje, SLO; Telefon: 386 63 36 506

Mitja Koštomaj

Vloga in pomen izobraževalne tehnologije pri pouku tehnične vzgoje na razredni stopnji

Strokovni članek

UDK 372.862:371.68

DESKRIPTORI - medij, izobraževanje, možgani, računalnik, multimedija, motivacija, znanje, pridobivanje predstav in pojmov

POVZETEK: Avtor obravnava področje učnih medijev in značilnosti ter prednosti multimedijskih izobraževalnih aplikacij. V empiričnem delu predstavlja rezultate raziskave, kjer primerja pouk s pomočjo novega medija in klasičen način poučevanja v 3. razredu osnovne šole pri tehnični vzgoji. Raziskava je pokazala, da so učni rezultati boljši pri vseh učnih kategorijah (motivacija, znanje, pridobivanje predstav, prikazovanje potekov in dogodkov, sprejemanje in obvladovanje računalnika), razen pri pridobivanju novih pojmov.

Professional paper

UDC 372.862:371.68

DESCRIPTORS: media, education, brains, computer, multimedia, motivation, knowledge, acquiring ideas and notions

ABSTRACT - The author discusses the area of educational media and the characteristics and advantages of multimedia educational applications. In the empirical part he introduces research results, where he compares education using new media and the traditional way of teaching in the third grade of primary school, within the subject of Technical education. The research revealed that the learning results were better in all categories (motivation, knowledge, acquiring ideas, demonstrating processes and events, adopting and mastering the computer), with the exception of acquiring new notions.

Mediji in izobraževanje

Skozi zgodovino so v učno vzgojnem procesu uporabljali veliko število raznovrstnih pripomočkov iz istega vzroka, kot jih uporabljamo danes: zaradi večje nazornosti, približanja predstav učencem percepciji ipd. Najstarejši pripomoček te vrste je tabla, v izobraževalni proces pa so vključevali tudi druga pomagala, ki so jih uporabljali v gospodarstvu, kmetijstvu, mornarici, vojski (razna računalna, navigacijske naprave).

Industrijska revolucija je prinesla iznajdbo in razvoj novih tehnologij, kar je imelo za posledico pojav velikega števila novih tehničnih naprav, tako avditivnih (fonograf, gramofon, magnetofon), vizualnih (fotografski aparat, nove tiskarske tehnike) kot tudi avdio-vizualnih (film, magnetoskop).

Njihove prednosti so kmalu po odkritju začeli izkoriščati tudi učitelji in jih počasi vključevati v izobraževalni proces. Vzporedno s tem se je pokazala tudi

potreba po pedagoških raziskavah, ki bi osvetlile to področje. Le-te so vključevale tako tehnično kot tudi metodično-didaktično plat novih tehničnih medijev.

V tovrstni literaturi najdemo ugotovitve, da razprave o didaktični funkciji tehničnih medijev vsebujejo vsaj dva skupna elementa:

- tehnično komponento medija ter učinkovitost v smislu posredovanja informacij, vključujoč element nazornosti, ki je cilj, in
- didaktično komponento medija ter posledico funkcioniranja tehničnega medija kot učnega medija (Blažič, 1994, str. 380).

Didaktična komponenta medija

Poudariti moramo, da v zvezi z učinkovitostjo medija najpogosteje omenjamo proces racionalizacije in ekonomizacije, spodbujanje učenčeve aktivnosti, dvigovanje interesa učencev za delo ipd.

Ena izmed osnovnih pobud za uvajanje medijev v učni proces je racionalizacija pouka in učenja, predvsem pa večja učinkovitost pri uresničevanju učnih ciljev. Uporaba učnih medijev pa lahko zelo prispeva k vsestranskemu aktiviranju učencev, saj je nujen prehod od pretežnega posredovanja dejstev k razvijanju mišljenja in od pretežnega poučevanja k samostojnemu učenju.

Kljub pomanjkljivosti dosedanjih raziskav rezultate le-teh lahko posplošimo in strnemo v skupno ugotovitev, da "kvalitetno načrtovana kombinirana uporaba različnih medijev v funkciji posredovalca prinaša boljše učne rezultate kot uporaba enega samega" (Blažič, 1993, str. 24).

Zakaj je tako, nam postane jasno, če si pogledamo strukturo možganov. Možganska skorja je razdeljena na dve polovici. Leva stran deluje bolj linearno, analitično in je bolj povezana z verbalnimi sposobnostmi in logičnim mišljenjem, desna stran pa deluje bolj simultano, sintetično in je bolj povezana s prostorskimi sposobnostmi in ustvarjalnim mišljenjem (Russell, 1987).

Tako uporaba različnih medijev v izobraževalni proces vključuje obe polovici možganske skorje. Rezultat tega je poleg boljših učnih rezultatov tudi bolj ustvarjalen pouk.

Do istih ugotovitev prihaja tudi Morano (Morano, 1994, str. 38), ko opisuje prednosti učenja z videom. Po njegovem je ena večjih prednosti takega učenja ta, da omogoča celostno učenje. Video svoja sporočila oddaja na tri načine: verbalno, vizualno in skozi čustva. Tako sta v sprejemanje dražljajev vključeni obe možganski polovici.

Rezultati raziskav Neuwirtha, Kauferja in Greenoa nam kažejo, kako medij učencu pomaga k boljšemu razumevanju. Avtorji poudarjajo, da medij učencu pomaga pri dekodiranju informacije z bogastvom sistemov simbolov, ki jih uporabljajo različni mediji. Medij konkretizira prezentacijo abstraktnega koncepta in

tako učencu pomaga vključevati nove koncepte v že osvojeno znanje, pri tem pa razvija kompleksnejše mentalne modele. Druge teorije (Salomon) razlagajo to kot približevanje prezentacije medija prezentaciji učenca. Bližje ko so te prezentacije, lažje učenec razume medijsko informacijo (Hay, 1995, str. 302).

V anglosaksonskem svetu je ta Salomonova teorija naletela na velik odziv. Učitelji učence spodbujajo, da svoje naloge (seminarske in raziskovalne) predstavljajo z različnimi mediji. V novjšem času to predstavljanje največkrat poteka z računalnikom in multimedijskimi programi. Učenec tako dodobra spozna snov in si izboljšuje veščino dela z računalnikom (tekstovni urejevalnik, delo z grafičnimi datotekami, programi za animacijo, multimedijska orodja).

Metodični vidiki medijske reprodukcije

Nekateri avtorji v svojih razpravah o metodičnih vidikih medijske reprodukcije pišejo, da jo lahko pripravijo učitelj ali učenci sami, o njeni uporabi se lahko odločimo celo med poukom. Reprodukcijska poteka v skladu s splošnimi algoritmi uporabe učnih medijev - torej z ustreznim uvodom in pripravo učencev, v posebnih primerih pa lahko te faze celo preskočimo oz. opustimo. Učenci naj med reprodukcijo delajo zapiske. Učitelj lahko prekine reprodukcijo za vmesna vprašanja in diskusijo z učenci. Pri tem lahko uporabi vse tehnične zmožnosti medija, npr. statično reprodukcijo spremeni v dinamično in obratno, določene odlomke lahko ponovi v upočasnjem ali pospešenem tempu (Blažič, 1993, str. 24).

Multimedija in izobraževanje

Računalnik lahko v izobraževanju uporabljamo na različne načine. Učence učimo uporabljati določene programe in orodja ter dodatno strojno opremo (tiskalnik, skener), računalnik lahko povežemo z drugimi mediji in tako postane učilo (računalniško podprto učenje, multimedija), lahko ga priključimo na informacijski vir preko telefonske linije in tako komuniciramo s celim svetom (Koštomaj, 1995).

Računalništvo uvajamo v izobraževanje zato, ker brez njih preprosto ne gre. Brez računalnika si ne moremo zamisliti pisanja besedil, izdelave revij ali knjig. Uporabljajo ga v industriji, turizmu, prometu, kmetijstvu itd. Posegel je v vse dejavnosti, ki jih opravlja človek.

Tako kot prinaša računalnik prednosti v vsakdanje delo, prinaša multimedija prednosti v izobraževanje, ker motivira in zaradi različnih medijev, ki jih združuje, izboljša transfer informacij med oddajnikom in sprejemnikom. V izobraževanje prinaša prednosti na kognitivni, metakognitivni in motivacijski ravni (Hay, 1995, str. 302).

Na začetku so se spraševali, kako definirati multimedijo. V Ameriki so po vzoru združenj filmske in glasbene industrije ustanovili National Multimedia Association of America, ki naj bi skrbela za razvoj tega novega medija. Ena od prvih nalog te nepridobitne organizacije je bila, da opredeli pojem multimedije. Po dolgem času so se zedinili o definiciji, ki se glasi (Casiello, 1995, str. 68): "Multimedija je računalniško podprt proces, s katerim se izboljšuje prenos informacij pri sprejemniku, ki pri tem prenosu simultano uporablja dva ali več čuta."

In kaj je multimedija v resnici? Je kombinacija besedila, slik, grafike, zvoka, animacije in videa, ki jih računalnik povezuje, upravlja in združuje v računalniško aplikacijo. Lahko vsebuje določeno stopnjo interaktivnosti. Zahteva kvalitetne računalnike, saj grafične, video, animacijske in zvočne datoteke zavzamejo veliko prostora.

Že zelo zgodaj so uvideli velike prednosti uporabe multimedije v izobraževanju. Prvi preprosti multimedijski sistemi so delovali tako, da je računalnik po potrebi (zaradi nazornosti) vključeval dodatni medij (diaprojektor, kolutni magnetofon, kasneje videorekorder in videodisk). Velik korak naprej v multimedijem izobraževanju je pomenila vpeljava simulatorjev. Ti so se uveljavili predvsem v izobraževanju pilotov. Zanimiv je podatek, da so jih uporabljali pri izobraževanju pilotov tankerjev, čeprav je cena simulatorja dosegla ceno tretjine celotne ladje (Gerlič, 1994, str. 24-35).

Prvo stopnjo v izpopolnjevanju sodobnih multimedijskih sistemov predstavljajo video in optični diski. Takšni multimedijski sistemi na računalnike vežejo medije z višjo stopnjo interaktivnosti in omogočajo razvejan potek multimedijско podprtega poučevanja. Videodiske uporabljajo predvsem v ZDA, tako v šolstvu kot tudi pri izobraževanju ameriške vojske. Z izobraževalnimi programi na videodiskih so v vojski ZDA prihranili 45% časa pri urjenju mladih vojakov. Na optičnih diskih (CD-ROM) pa se nahaja veliko izobraževalnih programov - od enciklopedij do programov za učenje jezikov, zemljepisa, zgodovine, anatomije itd.

Naslednjo stopnjo v takšnem izobraževanju predstavljajo hipermedijski programi, ki se od zgoraj omenjenih razlikujejo predvsem po večji interaktivnosti. Značilnosti takšnih programov so: animacija, grafika, zvok, besedilo in video. Upravljanje je preprosto, imajo pa večjo ali manjšo stopnjo interaktivnosti.

Takšne multimedijske oziroma hipermedijske programe uvajajo tudi v šolanju na visokošolskih ustanovah. Strojna in programska oprema je dokaj draga, zato je potrebno takšna izobraževanja natančno načrtovati in dobro izpeljati, da se upravičijo vložena denarna sredstva. Na Bakersfield Collegeu v Kaliforniji so z uporabo interaktivnih multimedijskih izobraževalnih programov znižali stroške 20.000 USD na 8.000 USD tako, da so v letih, ko še multimedijskih programov niso uporabljali, zaposlili 5 inštruktorjev na izobraževalni program, sedaj pa zaposlujejo le še 2.

Vse večji razvoj strojne in programske opreme prinaša nov multimedijski pristop - navidezno resničnost. S čelado na glavi in igralno palico v rokah ter z vedno

bolj zmogljivo opremo bo ta pristop zamenjal prej omenjene. V izobraževalne namene ga uporabljajo kot različne simulatorje pri izobraževanju pilotov. Precej razširjen je tudi v zabavni industriji (razne igrice, filmi), medicini in psihoterapiji (za zdravljenje raznih vrst fobij).

Velik razmah doživlja multimedija sedaj, ko računalniki postajajo dovolj zmogljivi in hitri, da lahko prikazujejo večje število video, avdio in drugih datotek.

Prednosti izobraževanja s pomočjo interaktivnih multimedijskih programov so velike. Poleg tistih, ki so jih prinesli video in drugi tehnični mediji, vsebuje ta nova tehnologija tudi nekaj novih prednosti (Del Greco Wood, 1993, str. 18).

Tako lahko sami določamo tempo učenja, kar pomeni, da začnemo in končamo, kadar hočemo, ponavljamo tolikokrat in takrat, kadar nam odgovarja, izpuščamo dele snovi, ki jih že obvladamo. Druge prednosti so še:

- *Prenosljivost.* Izobraževalni program in računalnik sta prenosljiva. Lahko jih prenesemo na specifične lokacije, kjer naj bi potekalo izobraževanje ali pa jih lahko učenec uporablja doma.
- *Ustreznost in udobnost.* Program uporabljamo, kadar potrebujemo trening ali pa samo neko informacijo. Učenci se koncentrirajo na področje svojih najožjih interesov, sistem sam pa mora odgovarjati potrebam in predznanju posameznika.
- *Zasebnost.* Mnogi uporabniki preučujejo napačne odgovore in si tako širijo svoje učne izkušnje. Pri takšnem načinu dela moramo zagotoviti visoko stopnjo zasebnosti, da posamezniki pri svojem delu ne motijo ostalih udeležencev.
- *Prihranek časa.* Multimedijo vpeljujemo v izobraževanje zaradi racionalizacije. Z interaktivnimi multimedijskimi programi učenci snov hitreje obvladajo. Ker je takšno učenje individualno, boljšim ostane več časa, ki ga lahko izkoristijo na različne načine: da predelajo več snovi ali pa sami izdelajo kakšen preprost interaktivni multimedijski program in tako še poglobijo svoje znanje. Prihranek časa je pomemben predvsem pri izobraževanju odraslih, kjer je največji strošek podjetij izostanek zaposlenega z dela. Interaktivni multimedijski sistemi omogočajo učenje v službi ob računalniku v času, ko ni velike intenzivnosti dela.
- *Takojšen dostop do zelenih informacij.* Multimedijske aplikacije omogočajo takojšen dostop do informacij, ki jih v danem trenutku potrebujemo.

Raziskovalni problem

Ena izmed osnovnih pobud za uvajanje medijev v učni proces je racionalizacija pouka in učenja, predvsem pa večja učinkovitost pri uresničevanju učnih ciljev. Uporaba učnih medijev pa lahko prispeva k vsestranskemu motiviranju in aktiviranju učencev. Tako kot smo prepričani v to, smo v dvomih o ostalih kategorijah učnega procesa.

Cilj naše raziskave je bil raziskati, kako novi mediji oz. moderna izobraževalna tehnologija delujejo na učni proces.

Hipoteze

1. Z uporabo izobraževalne tehnologije je lažje motivirati učence.
2. Izobraževalna tehnologija je sredstvo za učinkovito doseganje učnih ciljev.
3. Z izobraževalno tehnologijo je lažje prikazovati dogodke.
4. Izobraževalna tehnologija je ustrezno sredstvo za pridobivanje predstav.
5. Izobraževalna tehnologija je sredstvo za pridobivanje pojmov.
6. Učenci izobraževalno tehnologijo jo dobro sprejemajo.
7. Predstavljeno tehnologijo dobro obvladujejo.
8. Računalnik daje večje možnosti za nazornejše prikazovanje potekov.
9. Pri uporabi računalnika ni razlike med dečki in deklicami.
10. Učenci, ki sredstva izobraževalne tehnologije bolje poznajo (imajo doma računalnike), bodo pri delu bolj zavzeti.
11. Učitelji menijo, da uporaba zahtevnejše izobraževalne tehnologije zahteva več časa za učiteljevo pripravo.

Metodologija

Pri raziskovanju smo uporabili neeksperimentalno-kavzalno metodo in akcijsko raziskovanje. Uporabili smo tehniko anketiranja. Anketni vprašalnik je bil anonimen in je obsegal dve preglednici z osmimi kategorijami. V prvi preglednici so anketiranci ocenili kategorijo s številkami od 1-5, v drugi pa so te ocene utemeljili pisno. Nato so odgovorili še na štiri vprašanja in na koncu podali mnenje o obeh urah.

Populacija in vzorec

Anketo smo izvedli leta 1995 med učitelji razredne stopnje na Osnovni šoli Vojnik in na njenih podružnicah (POŠ Socka, POŠ Nova Cerkev in POŠ Šmartno). Pri anketiranju je sodelovalo 8 učiteljev. Učitelji so hospitirali dve uri na isto učno temo "Letalo iz papirja", ki sem jih sam pripravil in vodil. Prva ura je bila predstavljena na klasičen način, pri drugi pa sem uporabil računalnike, tako pri uvodu kot tudi pri obravnavi snovi. Po pogovoru, ki smo ga opravili po obeh urah, so izpolnili anketo.

Interpretacije rezultatov

Odgovori anketirancev so potrdili vse moje hipoteze, razen tiste, ki govori o izobraževalni tehnologiji kot o sredstvu za pridobitev pojmov.

Anketiranci se strinjajo, da je motivacija pri uporabi računalnika večja kot pa pri klasičnih urah. To potrjujejo tudi rezultati nekaterih drugih raziskav, ki potrjujejo, da učitelji razrednega pouka skoraj v celoti pripisujejo učnim medijem spodbujanje in povečanje učenčeve aktivnosti.

Znanje je tudi kategorija, ki ji anketiranci pripisujejo boljše rezultate ob uporabi sredstev izobraževalne tehnologije.

Prav tako njihovi odgovori potrjujejo moje domneve, da z bolj razvito izobraževalno tehnologijo lažje oziroma nazorneje prikazujemo dogodke. Tej kategoriji so anketiranci prisodili največjo povprečno oceno.

Tudi pridobivanje predstav je po mnenju anketirancev boljše s pomočjo računalnika kot pa na klasičen način.

Anketiranci niso potrdili hipoteze, da je izobraževalna tehnologija sredstvo za pridobitev pojmov. Anketiranci menijo, da so imeli učenci dovolj nazornih predstav, eni s pomočjo prosojnic, drugi preko monitorja. Anketiranci niso opazili večje kvalitativne razlike med predstavitev s pomočjo računalnika in predstavitev s prosojnicami. Dva anketiranca sta menila, da so učenci pojme zelo slabo usvojili. Ta kategorija je dobila tudi najnižjo povprečno oceno (3.5). Verjetno je to posledica dela učiteljev razrednega pouka v praksi, ko ponavadi usvajanje pojmov izvajajo verbalno.

V nasprotju s prejšnjo kategorijo se anketiranci strinjajo s hipotezo, da računalnik daje večje možnosti za nazornejše prikazovanje potekov.

Med kategorijama "sprejemanje izobraževalne tehnologije" in "obvladovanje tehnologije" je po pričakovanju dobila višjo oceno prva (3.375 - obvladovanje proti 4.625 - sprejemanje). Rezultat je pričakovan, saj sprejemanje ni odvisno od težavnosti programske in strojne opreme, medtem ko je obvladovanje tehnologije pogojeno s težavnostjo programske in strojne opreme.

Podatki kažejo, da so anketiranci dali najvišjo oceno prikazovanju dogodkov. Na drugem mestu je motiviranost. Glede na literaturo bi pričakovali na prvem mestu motivacijo.

Najnižje je ocenjena kategorija "obvladovanje izobraževalne tehnologije", kar gre verjetno pripisati temu, da je bila to večini učencev prva ura v računalnici.

Odgovori anketirancev potrjujejo tudi našo hipotezo, da pri uporabi zahtevnejše izobraževalne tehnologije ni razlike med dečki in deklicami na tej starostni stopnji. Dva anketiranca sta še poudarila, da so bile deklice spretnejše od dečkov.

Prav tako odgovori potrjujejo hipotezi, ki pravita, da so otroci, ki imajo doma računalnike ali hodijo k računalniškemu krožku, pri delu bolj zavzeti. Pri tej

kategoriji se je kar sedem od osmih anketirancev odločilo za obravnavo učne teme z uporabo računalnika, čeprav po njihovem mnenju takšna priprava zahteva več časa.

Anketiranci so na koncu v pogovoru po obeh urah poudarili, da je program zanimiv za učence, vendar bi jih morali na to temo pripraviti. Pri uri se je pokazal največji problem pri pregibanju papirja. Nekateri učenci na začetku niso bili dovolj spretni pri prepogibanju papirnatega modela letala, drugi pa so imeli težave z upravljanjem računalnika.

Anketiranci - učitelji so predlagali, da bi učence v prihodnje, če bi uporabljal ta program, predhodno pripravili in vadili njihove ročne spretnosti (pregibanje) v taki meri, da jim to opravilo ne bi povzročalo preglavic pri sami uri.

Naslednja izboljšava, ki jo predlagajo anketiranci, je, da bi namesto navadnega papirja (enako obarvanega na licni in hrbtni strani) uporabljali kolaž papir, ki ima vsako stran drugače pobarvano, glavne črte za pregibe pa bi močneje poudarili. Tako bi učencem poenostavili pregibanje.

Kako v prihodnje

Ugotavljamo, da je treba šole opremiti s takšno strojno in programsko opremo, ki bo omogočala izdelavo multimedijских aplikacij. Potrebno bi bilo tudi dodatno izobraževanje učiteljev, tako po tehnični kot tudi didaktični plati, da bodo kos temu novemu mediju.

Ob takšnem razvoju se bo na naših šolah pojavila programska oprema, ki bo namenjena tej starostni stopnji. Takrat bomo podobne raziskave lahko izvedli na večji populaciji in tako dobili popolnejše rezultate.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Učni mediji in učinkovitost pouka, *Sodobna pedagogika*, št. 7-8/1994.
2. Blažič, M.: Kako določiti izhodišče za izbiro medijev, *Pedagoška obzorja*, št. 23/1993.
3. Morano, M.: Video v učnem procesu, *Pedagoška obzorja*, št. 3/1994.
4. Hay, K.E.: Students as multimedia composers, *Computers Education*, 1995, Vol. 23, str. 302.
5. Koštomaj, M.: Vloga in pomen sredstev izobraževalne tehnologije pri pouku tehnične vzgoje na razredni stopnji, *Pedagoška fakulteta, Maribor*, 1995.
6. Casiello, B.: A Water Cooler For Multimedia Pros, *Multimedia Today*, Vol.III, Issue 1.
7. Gerlič, I.: Multimedija v izobraževanju, *Pedagoška obzorja*, št.3/1995.
8. Del Greco Wood, A.: Instructional Technology, *Multimedia Today*, 1993, Vol. III, Issue 1, str. 18.

Mitja Koštomaj (1965), profesor razrednega pouka na Osnovni šoli Vojnik.

Naslov: Nušičeva 6, 3000 Celje, SLO; Telefon: 386 63 39 543

Dr. Tatjana Ferjan

Raziskovalna naloga - odraz in potreba sodobnega pouka

Strokovni članek

UDK 001.891

DESKRIPTORJI: raziskovalna naloga, sodobni pouk, aktivno in ustvarjalno delo, raziskovanje

POVZETEK - Sestavek govori o raziskovalni nalogi. Bistvo raziskovalne naloge kot oblike samostojnega dela je, da učenci ustvarjalno delajo, so domiselni pri sestavi in samostojno gledajo na celoto, ki jo predstavlja naloga. Zavzemajo svoje stališče do raziskave, kar izrazijo v nalogi in tudi na posteru.

Professional paper

UDC 001.891

DESCRIPTORS: research work, modern education, active and creative work, researching

ABSTRACT - The article is about research work. The essence of research work as a sort of independent work is that the students work creatively, and use many new ideas in their work. They develop an independent look at the whole, which the work represents. They also take a personal attitude towards their research, which they express in their work and also on posters.

Uvod

V sestavku želimo spregovoriti o raziskovalni nalogi, ki nudi učencem največ možnosti za razvijanje individualnih sposobnosti. To je najvišja kvaliteta učnega dela. Kot taka je raziskovalna naloga kombinacija samostojne uporabe literature in samostojne raziskave na terenu. Učenec se aktivno sreča s problemom, literaturo, kartami, terenom, kar omogoča precizno in strokovno utemeljen prikaz ter poglobljeno mišljenje in spoznavanje določene problematike. Raziskovalna naloga izhaja iz že znanega in prinese tudi nove zaključke, ki so rezultat njihovih raziskav. Učenec pri tem pride do nove oblike mišljenja, to je do ustvarjalnega dela.

Raziskava temelji na 50 nalogah s področja geografije, pri katerih sem bila mentorica. Učenci so z njimi sodelovali na regijskih in tudi državnih srečanjih mladih raziskovalcev. Rezultati nalog imajo širok transferni učinek tudi na druga raziskovalna področja.

Raziskovalna naloga in pristopi k njej

Raziskovalna naloga je študija primera. Študija primera podrobno analizira in predstavi posamezen primer. O njem zato zberemo potrebne podatke, jih analiziramo in napišemo poročilo. Glavne faze pri poteku raziskave so: oblikovanje izhodiščne ideje, namena, cilja in poteka raziskave, izbira primera, ugotovitev načina, kako priti do ustreznih institucij, terensko delo, zbiranje podatkov, organiziranje zbranega gradiva in izdelava teoretične študije (Sagadin, 1991).

Navedene misli veljajo tudi pri študiji primera (raziskovalni nalogi) s področja geografije. Da se jo izpeljati in ji tudi sledimo.

Namen študije primera je v tem, da prikaže različne primere zapletenega součinkovanja in različnega pomena posameznih dejavnikov v kompleksni prostorski stvarnosti.

Raziskovalna naloga je v svojem bistvu projektna naloga, ker se odvija po določenih etapah in je usmerjena k cilju. Idealizirana zgradba projektnega dela po Freyu (1984) vključuje naslednje faze: iniciativo, kjer gre za izmenjavo predlogov o temi, ki bo obdelana, skupno razvijanje delovnega področja, potek dejavnosti in zavesten konec (izdelek). Podobno shemo lahko uporabimo pri projektni nalogi.

Raziskovalna naloga sloni na raziskovanju. Kvalitativno raziskovanje raziskuje kvaliteto situacij in procesov. Pri tem uporabljamo kvalitativne tehnike (opazovanje, intervju). Ključni instrument raziskave je raziskovalec. Osredotoča se na manjše probleme in je usmerjen v induktivno analizo podatkov (Sagadin, 1991). Raziskovalec gre v okolje, kjer zbira podatke v besedni in slikovni obliki. Ukvarja se s pojavi, procesi (Fraenkel, Wallen). Raziskava obsega tri sestavine: pogoje za začetek raziskave, raziskovalni proces in raziskovalni rezultati. Pri raziskovalnem procesu so vključeni elementi vzorčenja, analiza podatkov, razvijanje teorije in razvijanje načrta raziskave (Guba, Lincolnova).

Kaj pomeni za raziskovalno nalogo raziskovanje? Zelo blizu je kvalitativnemu raziskovanju in pomeni osnovo dela. Direktno raziskovanje terena, pokrajine, ljudi je za nalogo izhodišče dela. Učenec se sreča neposredno z okoljem, v katerem odkriva neznane značilnosti in spoznava osnovne zakonitosti.

Z enostavnim raziskovanjem prostora znajo učenci predstaviti in opisati temeljne elemente v pokrajini. Zahtevne oblike raziskovanja predstavljajo eksemplarični pristop k temu. Nivo raziskovanja je odvisen od znanja učencev, njihove zahtevnosti in zainteresiranosti. Raziskovalna pot vodi od osnovnega opazovanja ob knjigah in v prostoru preko analize do jasne predstave in razumevanja prostora ter do logičnega zaključevanja. Okolje predstavlja za nalogo laboratorij, zato z delom v njem postane naloga živa. In prav v tem vidim smisel raziskovanja.

Raziskovanje ob določeni študiji primera (raziskovalni nalogi) pomeni za učence aktiven pristop k nalogi, k njenemu problemu direktno v prostoru in tudi

posredno preko knjig, slik, kaset. Pomeni inovativno pot, kjer je učenec aktiven. Njegova aktivnost se odraža v vsaki etapi raziskovalnega procesa. Gre za delo, ki je v stiku z realnostjo, zato si učenec pridobiva izkušnje. Raziskovalna naloga pomeni integracijo žive izkušnje. Problemski pristop je pri tem mogoč, izvedljiv in mnogokrat zanimiv in nujen. Problemi so različni glede na sestavljenost in težavnost, glede na življenjskost in glede na vsebinske odnose.

Problemska situacija, ki je objektivna in obstaja neodvisno sama zase, je podlaga problema. Problem pa je subjektivno pojmovana kategorija (Strmčnik, 1992). Pri raziskovalnih nalogah je lahko problemskost oz. problem izražen v naslovu naloge. Učenec v raziskavi odkriva, raziskuje, rešuje probleme. Vprašanje je, koliko je tega sposoben. Raziskovalna naloga (študija primera) lahko teče po sledečih etapah: evidentiranje problemske situacije, analiza problemske situacije, postavitve problema, načrtovanje reševanja problema, preverjanje problemskega načrta (Strmčnik, 1992).

Problemske situacije in problemi so v geografskem prostoru prisotni in številni, zato so geografske raziskave usmerjene v to smer.

Priprava na raziskovalno nalogo

Učence je treba na raziskovalno nalogo pripraviti. Priprava naj izgleda takole: učenca seznanimo z načinom dela pri raziskovalni nalogi, ki se deli na več stopenj: navodila, načrtovanje, izbor problema, prevzem, izvedba (iskanje literature, terenske metode), pisanje naloge in predstavitev. Vsaka etapa zahteva visoko stopnjo samostojnosti učencev in skrbno mentorstvo učitelja. Navedene stopnje naj odgovarjajo zahtevnosti določenega dela. Pred raziskovalno nalogo povemo, kako naj celotni raziskovalni proces poteka. Indirektno raziskovanje poteka po knjigah. Ta oblika raziskovanja je uvod v pravo raziskovanje, ki poteka na terenu, kjer se učenec direktno sreča z dejanskimi problemi in jih skuša analizirati na osnovi zbiranja podatkov ter jih predstavi na osnovi terenskih metod. Raziskovalna naloga je v bistvu kombinacija indirektnega raziskovanja po knjigah in direktnega raziskovanja na terenu.

Realizacija naloge

Izhodišče za odločitev je želja po poznavanju določenega problema, o katerem verjetno že precej vedo.

Najpogosteje učenec dela iz zanimanja, da bi o področju več zvedel. Cilj te notranje motivacije je v dejavnosti sami. Oblike notranje motivacije so pri učencih

dokajšnje. Pri opazovanih učencih so bile pred oblikami zunanje motivacije (pohvala, priznanje).

Okvir dela: Učenec izdelava osnutek, kjer nakaže delovno področje.

Načrt: Učenec izdelava načrt naloge (katero literaturo bo izbral, kaj bo terensko raziskal, kako bo prikazal, določil obseg raziskave).

Izvedba: Eno šolsko leto (lahko tudi dlje) je čas opazovanja, kartiranja, anketiranja in izdelave naloge.

Sklep: V nalogi pokaže rezultate dela, ki so bili načrtno vodeni, izdelani, prikazani.

Predstavitev obsega bistvo raziskave, ki je prikazana v besedni in posterski obliki pred javnostjo, kar je za učenca zelo zahtevno, a mu pomeni hkrati priznanje.

Tak potek imajo raziskovalne naloge, ki so vodene po načrtu in težijo k določenemu cilju. Učitelj mora dati učencem svobodo pri delu, a pri tem ga vodi, spodbuja in mu svetuje, kje naj poišče literaturo, kako jo izbere, kako delati na terenu. To so za učenca zahtevni postopki. Terenska, praktična aktivnost se povezuje z intelektualno aktivnostjo, kar pripomore k doseganju novih ciljev na raziskovalnem področju. Učenci spoznavajo terensko delo in delo po literaturi ter na osnovi tega pridejo do novih, lastnih zaključkov, ki so rezultat trenutnih raziskav in izkustev na osnovi že prejšnjega znanja in knjig. Vse to je treba podati v pisni in slikovni obliki v nalogi. Nakazane etape dela moramo jemati kot možen primer, vendar naj vsaka naloga predstavlja nove možnosti dela.

Učitelj in učenec pri raziskovalni nalogi

Odločitev, da bo učenec delal raziskovalno nalogo, je zahtevna tako za učenca kot za mentorja. Za rezultate dela, za uspeh naloge sta odgovorna oba. Zato se pri vsaki nalogi tudi pred mentorja postavlja vrsta vprašanj, med katere sodijo motivacija za delo, izbor teme, koncept, izdelava naloge in končna predstavitev.

Pri izdelavi raziskovalne naloge ne gre za reprodukcijo, ampak za naporno ustvarjalno delo. Za tako delo mora učenec marsikaj vedeti, razumeti in znati. Aplikira teoretična spoznanja in od abstraktnega mišljenja prehaja h konkretnim nalogam. Ob izdelavi raziskovalne naloge pride do ustvarjalnega dela. Učitelj mora učenca pri tem voditi, mu svetovati. Pomembno je, koliko in kako se z učencem ukvarjamo, koliko ga spodbujamo k aktivnosti in k boljšim dosežkom. Pomembno je naše vživljanje v temo, naš demokratičen odnos, kar vpliva na storilnost in kvaliteto izdelave naloge.

Tradicionalno raziskovanje pri raziskovalni nalogi dobi tudi nove kvalitete, tako da preidemo na akcijsko raziskovanje, ki ima naslednje značilnosti (Sagadin, 1989): Raziskovanje in akcija se prepletata, vlogi mentorja in učenca-raziskovalca nista ločeni, svoje mesto ima diskurz, eksperiment je vključen v inovacijski proces,

skupinska dinamika je medij raziskave. Navedene trditve veljajo pri poteku raziskovalne naloge in njeni izvedbi. Velja tudi spiralni potek s prepletanjem akcije in razmišljanja. Navedene trditve veljajo za geografske raziskovalne naloge. Kako se te ideje uresničujejo v praksi, je odvisno od tega, kakšnih problemov se lotevamo in kako to izvajamo ob poteku raziskovalnih nalog.

Rezultati

Pri delu raziskovalne naloge zasledimo pri učencih:

- ☐ interes,
- ☐ tekmovalnost,
- ☐ individualni pristop,
- ☐ angažiranost glede na sposobnost.

Naloga je odvisna od znanja, sposobnosti in delavnosti učenca. Pri pisanju raziskovalne naloge je motivacija, tako notranja (zaradi zanimanja za snov, problem) kot tudi zunanja (priznanje, pohvala) zelo velika. Učenci navajajo, da je delo raziskovalne naloge zanimivo, ker upoštevamo njihove sposobnosti, želje in zmožnosti.

Motivacija pogojuje aktivnost. Učenec mora samostojno obdelati temo, pri čemer gre za dejansko in miselno aktivnost. Ob tem si pridobiva znanje in izkustvo, s tem pa se mu odpira pot v raziskovalno dejavnost.

Učenci si želijo zanimivega in aktivnega dela. Zahtevnost pri raziskovalni nalogi je dokajšnja. Raziskovalna naloga pomeni vrh inovativnega učenja. Odločitvi za nalogo sledijo: akcija, razmišljanje, analiza, sinteza, pripravljenost na tveganje, študij literature, delo na terenu ter pisanje naloge. Ob tem raste strokovna in osebna samozavest. Dialog se odvija, kar pripomore k uspešnejši nalogi. Vloga učenca je vloga raziskovalca.

Učiteljeva vloga je vloga usmerjevalca, organizatorja, spremljevalca izdelave naloge. Možno je, da splošna ideja o raziskavi pride od mentorja, a podrobna razdelava in izvedba v praksi mora biti skupno delo raziskovalcev in mentorja.

Za nalogo je značilna ustvarjalnost. Učenci se navajajo na samostojno delo, pri čemer je važna kvaliteta naloge, posterja in predstavitve.

Raziskovalna naloga je torej kompleksna. Obsega izkušnje učencev, njihovo integracijo, aktivnost, konkretni cilj in vodstvo učitelja. V čem je pri raziskovalni nalogi inovacija, saj razne seminarske naloge, referate ipd. poznamo že dolgo? V tem, da učenec spozna nalogo kot samostojno delo po metodi in vsebini ter prihaja do svojih zaključkov.

Sklep

Raziskovalna naloga postavi učence v aktiven položaj. Omogoča jim, da se srečajo s problemsko stvarnostjo in si tako pridobijo izkušnje, analizirajo elemente v prostoru, spoznajo medsebojne odvisnosti in se učijo podajati sintezo med elementi. Raziskovanje v prostoru naj bo izhodišče ali zaključek neke širše problematike. Vloge tega se mnogokrat premalo zavedamo.

Bistvo raziskovalnih nalog kot oblike samostojnega dela je, da učenci ustvarjalno delajo, sami spoznajo bistvo snovi, so domiselni pri sestavi, zavzemajo svoje stališče do raziskave, kar izrazijo v nalogi in tudi na posterju, samostojno gledajo na celoto, ki jo predstavlja naloga.

Raziskovalne naloge učencem odpirajo pot v raziskovalno dejavnost, kajti njihove naloge tečejo tako kot delo raziskovalca npr. za simpozij.

Rezultati dela z učenci-raziskovalci kažejo, da je tako delo zelo zahtevno, tako za učenca kot tudi za mentorja. Mentor naj motivira, vodi in nudi pomoč učencem na vsaki etapi raziskave, učenec pa naj bo pri izboru, konceptu in izvedbi samostojen in svoboden.

Zahtevnost in vrednost dela raziskovalnih nalog lahko razumemo in ocenimo šele po dolgoletnem vodenju takih nalog.

LITERATURA

1. Sagadin J.: Študija primera, Sodobna pedagogika 9-10, Ljubljana, 1991.
2. Strmčnik F.: Problemski pouk v teoriji in praksi, Radovljica, 1992.
3. Sagadin J.: Akcijsko in tradicionalno empirično raziskovanje, Sodobna pedagogika, št. 5-6/1989.
4. Ferjan T.: Pristopi k raziskovalnemu delu učencev, Sodobna pedagogika, št. 3-4/1991.
5. Ferjan T.: Metode opazovanja pri pouku geografije, Sodobna pedagogika, št. 1-2/1991.
6. Ferjan T.: Raziskovalno učenje - potreba modernega pouka, Sodobna pedagogika št. 1-2/1994.

Dr. Tatjana Ferjan (1946), profesorica geografije na Srednji trgovski šoli v Ljubljani, raziskovalka, avtorica številnih strokovnih in znanstvenih člankov s področja didaktike geografije.

Naslov: Strelška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 31 22 81

Bojana Zafošnik

Projektno delo v domu za učence z razvojnimi težavami

Strokovni članek

UDK 376:371.3

DESKRIPTORJI: konstruktivno in problemsko usmerjeni projekti, zgradba in potek projekta, vzgojna in terapevtska vrednost

POVZETEK: V prispevku predstavljamo projektno učno delo kot didaktični sistem, ki združuje elemente direktnega vodenja učno vzgojnega procesa in elemente samostojnega otrokovega dela. Poudarjena je otrokova lastna aktivnost, ki je gibalno njegovega razvoja in učenja. Upoštevani so interesi, želje in sposobnosti otrok. Predstavljen je način zadovoljevanja otrokovih psiholoških potreb in vzgojno-terapevtska vrednost projektnega dela.

Professional paper

UDK 376:371.3

DESCRIPTORS: constructive and problem oriented projects, the structure and course of a project, training and therapeutic value

ABSTRACT: The article demonstrates learning of a didactic system, which compiles elements of the direct guided learning training process and elements of the child's independent work. The emphasis is laid on the child's own activity, which is the motive for its own development and learning. The child's interests, wishes and capabilities are considered. A way of satisfying the child's psychological need and the training-therapeutic value of the project work is presented.

Uvod

Projektno učno delo kot didaktični sistem v funkciji razvijanja demokratičnega stila življenja in dela v organizacijah za vzgojo in izobraževanje je v Domu učencev OŠ Minke Namestnik Sonje v Slovenski Bistrici že ustaljena oblika dela. V ta dom so vključeni otroci z razvojnimi težavami, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom.

Pri vzgojnem delu že dalj časa uveljavljamo različne novosti, ki prinašajo spremembo obstoječega, togo organiziranega sistema domske vzgoje; gre za različne alternativne oblike dela, ki pripomorejo k razvoju celovite osebnosti otrok, kjer veliko bolj upoštevamo interese, želje, potrebe in sposobnosti otrok. Projektno delo nam omogoča organizacijo in izvedbo vsebin v delovnem načrtu preko posameznih korakov, ki si sledijo v smiselnem zaporedju. V glavnem se poslužujemo konstruktivnih ter problemsko usmerjenih projektov. Osnovno vodilo nam je otrokova lastna aktivnost, ki pa mora biti tesno povezana z njegovim doživljanjem. V projektih sodelujejo vsi otroci našega doma, izvajamo pa jih v različnih organizacijskih oblikah, ki so odvisne od sposobnosti otrok.

V šolskem letu 1995/96 smo se odločili za dva obsežnejša projekta in sicer za problemsko usmerjen projekt Ekologija ter projekt Stare ljudske šege in navade.

Projekt Ekologija, ki smo ga zaključili v mesecu novembru, je bil naš prispevek k evropskemu letu varstva narave. Z ugotovitvami in predlogi smo apelirali tudi na svetnike občinske vlade ter na komunalno-stanovanjsko podjetje Slovenska Bistrica.

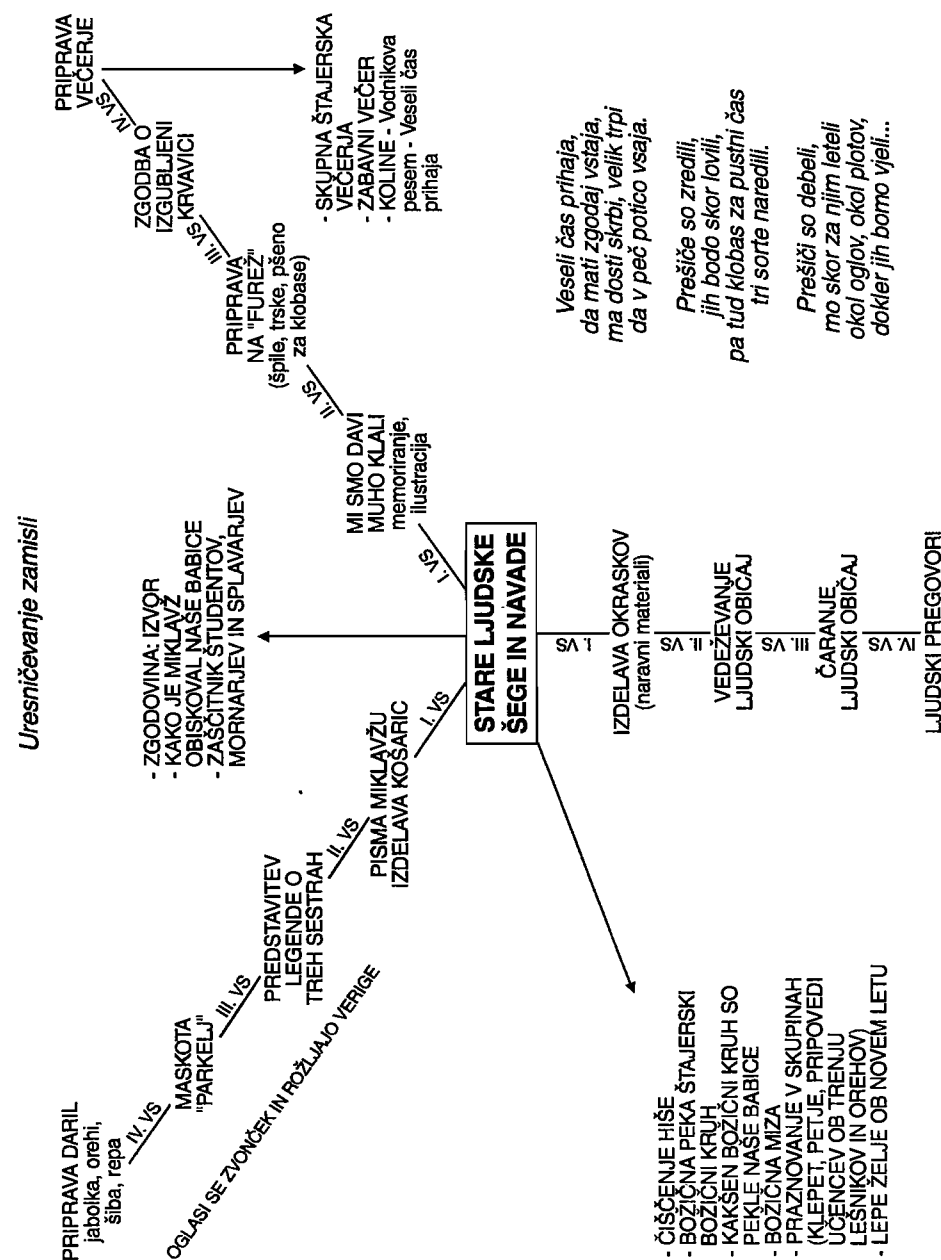
Projekt Stare ljudske šege in navade smo realizirali v zimskih mesecih. Pobuda za ta projekt je nastala zato, ker smo želeli, da mnoge običaje in praznovanja prenesemo iz družinskega okolja tudi v naše domsko.

Prvi praznik je bil miklavžev, nato je prišel čas pričakovanja, ki je dosegel svoj vrhunec na božično noč. Za kmečkega človeka pa so pravi prazniki tudi domače koline. Vsi ti prazniki so povezani s prenekatero ljudsko vražo in navado, pogosto pa simbolizirajo težnjo po boljšem življenju in tako prikrito razkrivajo tudi tesnoba in trd vsakdan. Poznavanje njihove vsebine in pomena je med otroci zelo skromno, zato smo se z preučevanjem izvora ljudskih običajev, načina izvajanja in ohranjanja vse do današnjih dni ukvarjali v omenjenem projektu. Želeli smo povečati pretok informacij iz družine v institucijo in obratno ter vzpostaviti večjo komunikacijo med otroci in starši. Naš namen ni bil samo iskanje simbolike, temveč vrednot, ki jih sporočajo običaji. Dela smo se lotili tudi zato, da ne bi pozabili dediščine, ki so nam jo zapustili naši predniki.

Opis projekta Stare ljudske šege in navade

Namen in cilji:

- spoznati izvor ljudskega izročila, ki je vezano na miklavževanje, božič, koline;
- spoznati ljudsko simboliko in pomen ohranjanja ljudskih običajev;
- vzpodbuditi starše k sodelovanju, povečati pretok informacij iz družine v institucijo in obratno ter na osnovi tega vzpostaviti večjo komunikacijo med otroci in starši;
- navajati otroke na samostojno iskanje virov v knjižnici ter v domačem okolju;
- primerjati ter ugotoviti razlike v izvajanju običajev nekoč in danes ter v različnih krajih;
- vzpodbuditi ustvarjalnost na likovnem, glasbenem, literarnem področju;
- obuditi stare ljudske običaje in jih predstaviti.



Trajanje izvedbe projekta: Druga polovica meseca novembra, december, januar (v presledkih).

Kraj dogajanja: Dom učencev OŠ Minke Namestnik Sonje v Slovenski Bistici.

Udeleženci: 48 otrok Oddelka za vzgojo in izobraževanje, otroci 1., 2., 3. in 4. vzgojne skupine, vzgojitelji in ostali delavci doma ter 2 zunanja sodelavca.

Potek projekta

Otroci so sprejeli načrt v vzgojni skupini, potem pa pričeli zbirati informacije o izvedbi ljudskih običajev, povezanih s posameznim praznikom, v svojem domačem okolju (pogovori s starši, sosedi...) in iskali vire tudi v literaturi. Na osnovi vsega tega so izmenjali izkušnje, ki so bile vezane na posamezni običaj. Zbirali so pesmi, črtice, legende, pregovore, ki so govorili o običajih ter izdali zbirko Reki in pregovori, ki se nanašajo na prednovoletni čas. Prinašali so tudi razna orodja in pripomočke, ki jih uporabljajo pri opravljanju običajev, ter razlagali njihovo funkcijo. Primerjali in prepoznavali so razlike med prazniki nekoč in danes.

S projektom so se učenci aktivno ukvarjali tudi pri interesnih dejavnostih. Oglejmo si te aktivnosti!

Likovni krožek:

- ☐ risanje na temo obravnavanih ljudskih običajev;
- ☐ izdelava kulis za dramatizacijo Legende o treh sestrah;
- ☐ izdelava naravnih božičnih okrasov;

Tehnični krožek:

- ☐ izdelava maskote Parklja;

Kuharski krožek:

- ☐ peka božičnega peciva, potic, poprtnika, kuc-kruha;
- ☐ priprava rezancev;
- ☐ pomoč pri pripravi večerje ob kolinah;

Literarna skupina:

- ☐ zbiranje vtisov v literarni obliki in objava v bistriški Panorami;
- ☐ zasnova in urejanje priložnostnega glasila;

V zaključnem delu smo vsak del projekta tudi praktično predstavili.

Na miklavžev večer so otroci predstavili izvor Miklavža z Legendo o treh sestrah, ponoči jih je obiskal Miklavž in jim nastavil darila.

V adventnem času smo v okviru likovne delavnice, ki je bila organizirana na prostovoljni osnovi, izdelovali adventne venčke in drugo adventno okrasje iz narav-

nih materialov. Božični večer smo preživel z vedeževanjem, s čaranjem, ob bogato obloženi božični mizi, na kateri ni manjkalo poprtnika, žita za dobro letino, kravjega zvonca za zdravo živino in še marsičesa.

Na kolinah smo ob pomoči mesarja razdelali prašiča, naredili mesene klobase in krvavice, zvečer pa se veselili in mastili ob pravi štajerski hrani in kolinah.

Vse etape projekta smo posneli z video kamero in fotoaparatom. Videoposnetek smo v kraju predstavili preko lokalne kabelske televizije.

Ocena projekta

V okviru domske skupnosti smo po vsaki zaključeni celoti ovrednotili delo ob pregledu video posnetka, še podrobneje pa smo se pogovorili v vzgojnih skupinah. Iz razgovora z otroki smo ugotovili, da so začutili duhovno bogastvo ljudskih običajev, saj je to tematika iz vsakodnevnega življenja in neposrednega otrokovega okolja. Otroci so bili aktivni delovno in emotivno.

Otroci so delali po svojih interesih in sposobnostih. Ker je bila dana možnost izbire nalog, so delali z veseljem, bili so vztrajnejši, potrpežljivejši in bolj zagnani. Zadovoljena je bila njihova potreba po pozitivnem potrjevanju, motivacija je prihajala od znotraj, zunanji dražljaji pa so jo podkrepili.

V projektno delo so se aktivno vključili otroci z zmanjšanimi sposobnostmi, ki se sicer redkeje vključujejo v druge aktivnosti. Bili so uspešni, kar je pripomoglo k razvijanju njihove pozitivne samopodobe.

Povečana je bila kooperativnost in komunikacija med otrokom in vzgojiteljem, med samimi otroki in tudi med vzgojitelji. Tudi vzgojitelji smo se obogatili z novim znanjem in se učili od otrok.

Zunanji sodelavci so pripomogli, da je bilo delo še bolj zanimivo in privlačno. Vzpodbudili smo za starše vključevanje v oblike ustvarjalne delavnice ter za razgovore z otroki o praznovanju določenega praznika doma v družini. Vzpostavljen je bil pretok informacij iz družine v institucijo in obratno (dvosmerna komunikacija ter izmenjava izkušenj). Starši so z navdušenjem sprejeli takšno obliko dela.

V obdobju izvajanja projekta smo zasledili manj vzgojnih odklonov (preusmerjena otrokova deviantnost).

Presežena je bila institucionalnost, kajti dom učencev ni deloval le kot institucija temveč kot družina, za katero je značilno medsebojno sodelovanje.

Prispevek zaključujemo z mislimi E.P. Gooda, ki jih dajemo v razmislek vsem, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok:

“Če hočemo kot odrasli pomagati otrokom in ohraniti z njimi odnos sodelovanja, potem je ena naših glavnih nalog, da jim ustvarimo okolje, v katerem bodo

zadovoljevali štiri temeljne psihološke potrebe: potrebo po pripadnosti, svobodi, moči in zabavi. Omogočimo otrokom, da se bodo zavedali teh potreb; spodbudimo jih, da bodo preučevali, kako jih lahko zadovoljijo, in poskrbimo za razmere, v katerih si bodo lahko pridobili občutja povezanosti, pomembnosti in neodvisnosti - in se tudi zabavali."

LITERATURA

Valerija Pukl, Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu, Zavod R Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana 1995

Bojana Zafošnik (1968), vzgojiteljica v Domu učencev osnovne šole Minke Namestnik Sonje v Slovenski Bistrici.

Naslov: Bizjakova 15, 2331 Pragersko, SLO; Telefon: 386 62 81 22 66

Dr. Alojzija Židan

Didaktični vzorec možne obravnave družboslovnih vsebin "Vpliv stigme na socialno in osebno identiteto"

Strokovni članek

UDK 3:371.3

DESKRIPTORJI: stigmatizacija, socializacija, identiteta

POVZETEK - Avtorica opozarja, da je treba pri predmetnem področju sociologija pri učencu vzbujati interes za razmišljanje o problematiki stigmatiziranih, za kar naj učitelj uporablja dinamične didaktične pristope, kot so socialna igra, tolerantna razlaga, diskusija. Ugotavlja, da lahko stigmatizirane učne vsebine učenca posebej bogatijo z vrednotami, kot so toleranca in humanizem, kar je za delovanje našega pluralnega družbenega sistema izjemno pomembno.

Professional paper

UDC 3:371.3

DESCRIPTORS: stigmatization, socialization, identity

ABSTRACT - The author calls our attention to the fact that in the subject area of sociology the teacher should apply dynamic didactic approaches like social games, tolerant explanations and discussions. She believes that stigmatized learning contents particularly enrich the student with values like tolerance and humanism, which is extremely important for the successful functioning of our plural social system.

Uvod

S pričujočim vzorcem želimo prikazati možno didaktično obravnavo družboslovnih vsebin pri predmetnem področju sociologija. Pri navedenem predmetnem področju je reducirane vsebine mogoče širše umestiti v vsebinski sklop socializacija.

Vsebine, ki jih bomo didaktizirali, lahko učitelj obravnava v tipu učne ure, ki ga imenujemo usvajanje novih socioloških znanj. Učna ura naj bo izvajana sodobno, ne tradicionalno.

S svojo (tudi tovrstno) vsebinsko obravnavo lahko učitelj uresničuje mnoge zelo pomembne izobraževalno - vzgojne cilje, tako cilje kognitivne (spoznavne), afektivne (čustvene) ter konativne (delujoče) narave.

Med cilji kognitivne narave posebej izpostavimo vzbujanje učenčevega interesa za razmišljanje o stigmatizirani problematiki. V učencih naj bi vzbudili pozornost tako do pojava stigmatizacije v toku njenega zgodovinskega razvoja kot do le-te v sodobni družbi. Učenci naj spoznajo različne tipe stigme in značilnosti stigmatikov.

Med cilji afektivne (čustvene) narave lahko omenimo navajanje učencev na njihovo vzpostavljajanje pozitivnega čustvenega odnosa do stigmatika. Učenci naj bodo sposobni, da se empatično vžive v stigmatikovo osebnost.

Med cilji konativne (delujoče) narave pa še zlasti izpostavimo razvijanje učencevih sposobnosti za ustvarjalna življenjska ravnanja, kadar se sreča s stigmatikom.

Izbrana tematika za izvedbo didaktizacije je zelo specifičnega (osebnega) značaja. Kot taka lahko učenca še posebej bogati z vrednotama, kot sta toleranca in humanizem.

Učencu lahko nudi tudi možnosti za njegov pojmovni razvoj, za njegovo globlje spoznavanje pojmov, kot so: stigma, stigmatizacija, socializacija, identiteta, posameznik, družba.

Učne vsebine vzorca so še zlasti korelacijsko povezane z učnimi vsebinami predmetnih področij zgodovina in psihologija.

Učne vsebine vzorca lahko učencu omogočajo tudi pridobivanje demokratičnih komunikacijskih vzorcev.

Kvalitetno pedagoško delo mora biti vselej uporabno. Poskusimo prikazati uporabnost pedagoškega dela tudi pri didaktizaciji konkretno izbranega vzorca.

Prikaz konkretnega didaktičnega vzorca

Pri njem lahko učitelj uresničuje svojo problemsko učno - delovno strategijo na način, ki ga bomo v nadaljevanju opisali.

Uvodno didaktično stopnjo lahko nameni sproščanju učencev. Torej jo izvaja drugače, kot pa je običajni potek pedagoškega procesa. Učence pripravi na delavniški delovni način (postavitev stolov v učilnici v polkrog).

Učitelj učencem zastavi vprašanje: Ali že poznate pojem stigma, stigmatizacija? Če so vam vsebine omenjenih pojmov znane, jih pojasnite! Po pojmovnem vsebinskem pojasnjevanju učencev učitelj le - to, če je seveda to nujno, še natančneje pojasnjuje, strokovno dograjuje. Izraz stigma, poudari, izvira in grščine. Stigma je vbod, pega, žig. Stigma je vtisnjeno ali vžgano znamenje.

Učencem tudi posreduje zgodovinski razvoj stigmatizacije. Tako lahko pove, da so v starem veku ponekod žigosali sužnje. Posebej tiste, ki so poskušali pobegniti svojim gospodarjem. Podobno so v nekaterih družbah žigosali zločince, ujetnike, prostitutke. V srednjeveški Evropi so z zaznamovanjem kaznovali celo manj hude prestopnike, kot so žeparji, goljufi, zvodniki ipd.

Predmet stigmatiziranja v današnjem svetu, še zlasti v polpretekli dobi, so najrazličnejši jetniki, taboriščniki itd.. Karkoli velja v določeni družbi za zločinsko,

je deležno stigme. Tako so lahko objekti stigmatizacije posamezniki, politične, verske, etnične ter druge skupine ter tudi cele družbene plasti in razredi.

Časovno je stigma lahko relativno kratkotrajna, lahko pa se ohrani skozi daljša časovna obdobja. Učenci naj navedejo za obe izpostavljeni trditvi konkretne primere.

Zaželeno je, da vsebino središčnega pojma stigma učitelj še obogati s svojo sociološko, psihološko in pedagoško razlago. Še posebej lahko poudari, da osebnost, ki jo stigmatiziramo, potiskamo v nezaželeno situacijo.

Učence je potrebno smiselno seznaniti tudi z različnimi tipi stigme avtorja Goffmana (1991), ki opozarja na:

- ☐ deformacijo telesa,
- ☐ karakterne hibe,
- ☐ šibko voljo (homoseksualci, prostitutke, okuženci z AIDS-om, zasvo-jenci z mamili, nezaposleni...) in
- ☐ skupinsko stigmo ras, narodnosti, veroizpovedi.

Učenci naj ugotavljajo tudi značilnosti posredovane tipologije. Ob tem pa lahko tudi sami ugotavljajo značilnosti stigmatikov ter vpliv socializacije na oblikovanje značilnosti stigmatika.

Učitelj lahko učence vodi v problemsko situacijo z vprašanji: Kako bi pojasnili prispevek družine, šole in družbenega okolja k oblikovanju osebnostne identitete? Kaj lahko družba naredi za izločanje stigmatikov iz okolja ali za njihovo ponovno vračanje v družbo? Pri poteku diskusije učencev le-te navajamo na demokratičen politično-kulturni dialog in razvijamo ustvarjalno komunikacijsko kulturo.

Zaključek

Obravnava tovrstne tematike nudi učitelju možnosti za izvedbo sklepnega pedagoškega procesa tako, da v njem učenec samostojno oceni svojo didaktično rast. Vsak učenec lahko (seveda anonimno) na listič papirja zabeleži svojo didaktično rast, ki mu je bila omogočena pri tej učni uri. Posredovani lističi so lahko učitelju pomembna povratna informacija za njegovo nadaljnje snovanje pedagoškega procesa. Zelo pomembno je, da učitelj navaja učence tako na samoocenjevanje kot na ocenjevanje dela drugih.

LITERATURA

1. Goffman, E.: Stigma, Časopis za kritiko znanosti, št. 138-139, Ljubljana 1991
2. Jogan, M.: Sodobne smeri v sociološki teoriji, Znanstvena knjižnica, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana 1995
3. Židan, A.: Dinamično učenje v družboslovju, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1993
4. Židan, A.: Aktivno učenje mladih v družboslovju, Študentska organizacija Univerze, Ljubljana 1995

Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, koordinatorka permanentnega izobraževanja za učitelje družboslovja, raziskovalka, avtorica člankov s področja metodike družboslovja.

Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 1261 Dobrunje, SLO; Telefon: 386 61 1681 461

Dr. Franc Hribernik

Vloga policistov pri razvijanju varnejšega prometnega vedenja otrok in mladostnikov

Pregledni članek

UDK 372.835.181:351.74-051

DESKRIPTORI: prometna vzgoja in izobraževanje, prometna kultura, otroci, mladostniki, učitelji, policisti, cestnoprometna varnost, preventiva

POVZETEK: Za inkulturacijo prometnovarnostnih vsebin je najpomembnejše mladostno obdobje, v katerem lahko dosežemo najboljše rezultate. V članku se ukvarjamo z vprašanjem družbene vloge policistov pri izvajanju procesa prometne vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov. Tovrstno policijsko preventivno prometnovarnostno delo je bilo do sedaj v glavnem omejeno le na nekaj posebej izbranih ter medijsko odmevnih aktivnosti (kot sta na primer prometna varnost otrok ob pričetku vsakega šolskega leta ter sodelovanje policistov pri opravljanju kolesarskih izpitov), manjka pa njihova večja angažiranost pri posredovanju številnih drugih, prav tako nepogrešljivih vsebin prometne kulture. Za uspešnejše preventivno prometnovarnostno delo z otroki in mladostniki pa bi morali biti policisti tudi ustrezno pedagoško usposobljeni. Vzpostaviti bi veljalo tudi tesnejše stike med učitelji prometne vzgoje in izobraževanja in policisti, ki so zadolženi za prometno varnost mlade generacije.

Review

UDC 372.835.181:351.74-051

DESCRIPTORS: traffic education, traffic culture, children, teenagers, teachers, policemen, road safety, prevention

ABSTRACT: The most important time for developing traffic education and achieving better traffic safety belongs to the period of young age when best results can be achieved. The article deals with the question of policemen's social role in the process of traffic education. Recently, preventive traffic police activities have been mainly oriented towards carrying out some tasks which were well-received by the media (e.g. policemen support at the beginning of every new school year and their participation in the exams of proper bicycle riding). Beside these, policemen should extend their activities in presenting other subjects also important for traffic culture. Consequently, more efficient policemen preventive work with school children and teenagers in the area of traffic education calls for better (especially pedagogical) qualifications. Furthermore, teachers and policemen, both responsible for better traffic safety of young generation, should strengthen their mutual cooperation.

1. Uvod

V modernih in tehnološko visoko razvitih družbah je posebna družbena skrb upravičeno namenjena zmanjševanju najrazličnejših pojavnih oblik tveganega vedenja odraščajoče generacije. Tudi v cestnem prometu, kjer med posameznimi starostnimi skupinami poleg ostarele populacije plačujejo najvišji krvni davek prav mladi ljudje. K takšnemu dogajanju v mnogočem prispeva dokaj spremenjen način življenja mlade generacije, ki išče nove in nove oblike zabave (še zlasti v večernem in nočnem času), zaradi česar se je število mladih v tragičnih prometnih nesrečah

v najbolj razvitih državah (ZDA, Japonska) - še zlasti v nočnem času - alarmantno povečalo. Od tod izhaja vselej aktualno vprašanje, v koliki meri je oficialna družba s svojimi številnimi institucijami sposobna zmanjšati takšno, v vseh pogledih nesprejemljivo visoko izgubo mladega demografskega potenciala oz. na kakšen način trajneje spremeniti vzorce tveganega mladostnega vedenja (Plant & Plant, 1992; Kaplan, 1993). Gre za izrazito vitalno (inter)nacionalno problematiko, saj so nastale materialne in nematerialne posledice tako obsežne, da jih v nobenem primeru ni mogoče niti smiselno prikrivati (Gerondeau, 1992, 1993; Inić, 1987).

To velja tudi za naše družbene razmere. Udeleženosť otrok in mladostnikov (bodisi v vlogi povzročiteljev ali zgolj naključnih udeležencev) v prometnih nesrečah namreč sodi med temeljne vzroke umrljivosti mlade generacije. Izgube tega dela demografskega potenciala pa so ob dramatično poslabšani starostni strukturi prebivalstva v razvojnem smislu še toliko bolj zaskrbljujoče. Naglašena skrb za varovanje življenj in zdravja mlade generacije potemtakem ni zgolj abstraktno družbeno vprašanje, temveč povsem stvaren in obsežen družbeni problem. Pri njegovem reševanju pa je nepogrešljiva vloga vzgojno-izobraževalnega sistema.

Izpostavljanje vloge vzgojno-izobraževalnega sistema v vseh njegovih sestavinah ima v operacionalizaciji ciljev nacionalne prometne varnosti povsem opravičljiv pomen. Permanentno usposabljanje prebivalstva za varno udeležbo v cestnem prometu je obligacija, ki je posledica nastalih sprememb na vseh področjih družbenega življenja, vključno s spremembami v sodobnem cestnem prometu (Rotim, Perše, 1993). Samo skozi dobro zastavljen program prometne vzgoje in izobraževanja je mogoče razviti prometno zrelo osebnost, ki bo ob sprejemanju zahtevnejših prometnih vlog vselej znala poskrbeti za lastno varnost in sočasno tudi za varnost drugih udeležencev v cestnem prometu. Cilj prometne vzgoje in izobraževanja se potemtakem odraža v pripravi prometnih udeležencev za kar najboljše poznavanje in spoštovanje cestnoprometnih pravil, za praktično upravljanje sodobnih prevoznih sredstev ter v formiranju takšnega prometnega vedenja, ki bo v skladu s posredovanimi kulturnimi vsebinami (Medić, 1987). Prometno vzgojo in izobraževanje je torej potrebno vselej razumeti kot sestavni del družbeno širše zastavljene prometne preventive (Plemenitaš, 1991).

To pa nadalje pomeni, da morajo biti tudi aktivnosti drugih družbenih subjektov na tem vzgojno-izobraževalnem področju kar najbolj prilagojene specifičnim sociodemografskim in socialno-psihološkim značilnostim mlade generacije. Skrb za varnejše prometno ravnanje otrok in mladostnikov zato ne more biti stvar zgolj bolj ali manj dobro usposobljenih vzgojiteljev in učiteljev ter staršev ali skrbnikov, temveč sočasno tudi mnogih družbenih institucij. Med njimi velja izpostaviti vlogo policije, ki v sodobnih demokratičnih družbah vse bolj spreminja karakter svojega dela (Pečar, 1993). Od ne tako dolgo nazaj prevladujoče represivne vloge se čedalje večji obseg angažiranega policijskega profesionalnega dela nanaša na preventivne dejavnosti z izrazito poudarjeno socialno noto (Lobnikar, Pagon, 1995). Del tak-

šnih aktivnosti pa se neposredno veže na angažirano in raznoliko delo z mlado generacijo.

S specifičnega zornega kota tu obravnavamo vlogo policistov v funkciji subjekta prometne vzgoje in izobraževanja mlade generacije. Od kvalitetno izvedenega edukacijskega procesa je v marsičem odvisno, v koliki meri se bodo otroci in mladostniki na cesti ravnali samozaščitno, oz. kakšni bodo njihovi vedenjski prometnovarnostni obrazci takrat, ko bodo prisiljeni prevzeti (naj)zahtevnejše prometne vloge. Pri oblikovanju kritičnejšega odnosa mladih do varnostnih vprašanj je smiselno aktualizirati vlogo policije tudi zato, ker se z aktivno udeležbo policistov v šolah sočasno spreminja tudi njena socialna reputacija, s tem pa potencialno tudi učinkovitost pri preprečevanju pojavnih oblik prometnega nasilja.

Odgovoriti želimo tudi na vprašanje, ali je policija s svojim profesionalnim angažiranjem v procesu prometne vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov že povsem izčrpala vse razpoložljive možnosti. Pri obravnavi tematike se bomo naslonili na del empirično zbranega raziskovalnega gradiva, ki se nanaša na policijsko preventivno delo v temeljnem edukacijskem procesu ter na razpoložljive statistične podatke o udeleženosťi otrok in mladostnikov v prometnih nesrečah.

2. Udeleženosť otrok in mladostnikov v pojavu prometnega nasilja

Prometne nesreče je potrebno obravnavati kot izrazito negativen in razmeroma zelo pogost pojav. V njem so udeležene vse starostne kategorije, pri čemer pa ima udeleženosť otrok in mladostnikov vselej specifično težo. V Sloveniji se vsako leto pripeti na stotine prometnih nesreč, za katere nosijo "krivdo" tudi pripadniki te starostne kategorije, čeprav se je treba obenem vprašati, ali je odgovornost za napačno in pogosto tudi lahkomišno prometno ravnanje otrok ter mladostnikov res mogoče pripisati zgolj njim samim. V koliki meri je za nastale tragedije v resnici krivo ožje in širše socialno okolje? Omenjena relativizacija odgovornosti te starostne skupine pri nastanku hudih prometnih nesreč je smiselna tudi zato, ker slednji niti po svojih psihofizičnih karakteristikah niti po intelektualnih sposobnostih razmeroma dolgo časa ne morejo razumeti kompleksnosti cestnoprometnega sistema in razsežnosti problematike prometne varnosti (Polič, 1992). Zato je upravičeno kritično razmišljanje nekaterih prometnih ekspertov, po katerem smo odrasli tako posredno kot neposredno soodgovorni za nastale nesreče, v katerih so na različne načine udeleženi otroci in mladostniki (Žlender, 1994), saj so slednji ob (pre)zaposlenosti staršev in pomanjkljivem nadzoru nad njihovim ravnanjem v prostem času pogostokrat prepuščeni samim sebi, otroška igra na prometnih površinah pa se žal neredko sprevrže v neslutene družinske tragedije.

Statistični podatki o hujših prometnih nesrečah z udeležbo otrok in mladostnikov na slovenskih cestah v 80. in na začetku 90. let razkrivajo tragično razsežnost tega pojava.

Preglednica: Prometne nesreče, v katerih so bili udeleženi otroci in mladostniki ter nastale posledice v letih 1981-1993 (Statistični podatki, 1994)

Leto	Skupaj vseh nesreč	Število nesreč f	f%	Skupaj		STAROST (v letih)							
				M	P	do 4		5-7		8-14		15-18	
						M	P	M	P	M	P	M	P
1981	6499	1640	25.2	61	1719	9	154	6	219	19	457	27	889
1982	6866	1780	25.9	55	1676	6	176	13	246	12	492	24	762
1983	6070	1513	24.9	48	1554	10	146	5	210	7	467	26	731
1984	5546	1157	20.9	48	1251	6	95	10	157	16	426	16	573
1985	5481	1501	27.4	53	1385	5	107	12	203	16	466	20	609
1986	5942	1631	27.4	43	1692	5	117	3	194	14	495	21	886
1987	6364	1716	27.0	54	1804	7	116	11	197	14	520	22	971
1988	6085	1691	27.8	63	1755	5	112	12	156	15	488	31	999
1989	5825	1521	26.1	52	1576	7	125	7	150	13	496	25	805
1990	5177	1365	26.4	61	1404	8	81	11	133	16	454	26	736
1991	5479	1367	24.9	43	1388	7	102	2	129	11	424	23	733
1992	5882	1597	27.2	43	1626	5	102	8	167	9	501	21	856
1993	6290	1622	25.8	34	1646	6	100	5	171	10	503	13	872
Skupaj	77506	20101	25.9	658	20476	86	1533	105	2332	172	6189	295	10422

Legenda: M - mrtvi; P - telesno poškodovani

Podatki razkrivajo, da je v preteklem desetletju v prometnih tragedijah umrlo v povprečju vsako leto za dva šolska razreda otrok in mladostnikov, za več kot desetkrat večje število pa jih je bilo ob tem še telesno huje oz. lažje poškodovanih. Tovrstne nesreče predstavljajo okoli četrtno vseh prometnih nesreč s telesnimi posledicami na naših cestah! Prav tako pa kažejo, da je zastopanost posameznih starostnih skupin neenakomerna. Povečano tveganje izkazujejo predvsem mladostniki v starosti nad 14 let, kar je potrebno povezati predvsem z njihovo vse bolj aktivno udeležbo v zahtevnejših (in neredko tudi v nedovoljenih) prometnih vlogah. To pa pomeni, da so tudi nastale posledice nesreč bistveno bolj obsežne.

Ob tem pa je vendarle vzpodbudno spoznanje, da je z aktivnejšim pristopom mogoče doseči ugodnejši prometnovarnostni položaj mlade generacije. V lanskem letu se je namreč pomembno zmanjšalo skupno število smrtnih primerov (po občutnem porastu v letu 1994, ko je umrlo kar 69 otrok in mladostnikov, so slovenske ceste terjale v letu 1995 "le" 28 mladih življenj!), kar lahko razumemo tudi kot rezultat bolj angažiranega preventivnega dela posameznih družbenih institucij, ki so zadolžene za izboljševanje cestnoprometne varnosti. Med njimi

imajo nesporno pomemben delež vzgojno-izobraževalne organizacije, sveti za preventivo in vzgojo v cestnem prometu ter povečana aktivnost slovenskih policistov.

Čeprav gre za sočasnost vplivov, tako objektivnih kot subjektivnih dejavnikov, ki determinirajo stanje cestnoprometne varnosti, tudi časovna distribucija pojava prometnih nesreč (po mesecih) z udeležbo otrok in mladostnikov razkriva, da za njihovo varnost še zdaleč ni dovolj poskrbljeno samo z nekaj posebej skrbno izbranimi in medijsko odmevnimi preventivnimi aktivnostmi (kot je bila npr. že "tradicionalno" izvedena učna ura v prometu na ljubljanskem območju v mesecu marcu), temveč bi ponavljajoče se negativno družbeno dogajanje zahtevalo resnejše spremembe v dosedanjem načinu preventivno zastavljenega dela odgovornih subjektov.

3. Oblike policijskega preventivnega prometnovarnostnega dela z otroki in mladostniki

Področje cestnega prometa sodi med tista področja policijskega dela, v katerem so možne številne preventivne dejavnosti in kjer lahko policisti pokažejo zelo veliko samoiniciativnosti ter na različne načine razvijajo lastno ustvarjalnost (Mikulan, 1995). Spoznanja o tem, da so učinki dobro zastavljenega policijskega preventivnega dela na področju cestnoprometne varnosti lahko bistveno večji od represivnih oblik, postaja postopoma sestavni del "filozofije" tudi slovenske policije (Zajc, 1995). Vendar pa so družbeni učinki angažiranega dela posameznih institucij vselej dokaj omejeni. Na to opozarjajo tudi opravljene empirične raziskave o prometnem znanju, stališčih in ravnanju tako šoloobveznih otrok kot tudi odraslih prebivalcev v prometni vlogi pešcev (Borštner, 1994, 1993). Doseženo prometno znanje različnih starostnih skupin namreč razkriva precejšnje pomanjkljivosti, ki jih lahko razumemo tudi kot produkt nekonsistentno zastavljenega programa prometne vzgoje in izobraževanja mlade generacije.

Širši javnosti so znane predvsem tiste oblike preventivno zastavljenih prometnih aktivnosti policistov, ki se manifestirajo ob pričetku vsakega novega šolskega leta, ko ob vstopu nove generacije otrok v šolo uniformirani policisti poostrijo nadzor nad prometnim dogajanjem v neposredni bližini šol ter na tistih prometnih točkah, kjer se otroci najpogosteje srečujejo z drugimi kategorijami prometnih udeležencev. Gre predvsem za začetno "trasiranje" varnih poti v šolo in domov, kar nesporno predstavlja zelo pomembno prometnovarnostno tematiko (Šibenik, 1989; Hren, 1995; Tratnik, 1995). Žal pa je takšna angažiranost povečini omejena le na krajše časovno obdobje. Povečan interes policistov za prometno ravnanje mlade generacije se vnovič vidneje pokaže v spomladanskem času, ko se na cesti pogosteje pojavljajo tudi otroci in mladostniki v vlogi kolesarjev. Sodelovanje

policistov v preventivnih programih prometne varnosti je v tem času osredotočeno še na pripravo oz. opravljanje kolesarskih izpitov ter deloma na povečan nadzor mladih kot voznikov koles z motorjem in voznikov motornih koles v času poletnih počitnic. Navedene aktivnosti so običajno spremljane tudi z dokaj odmevnimi informativno-propagandnimi sporočili.

Medijsko manj izrazite pa so vse tiste oblike policijskega preventivnega prometnovarnostnega dela z otroki in mladostniki, ki potekajo v okviru rednih vzgojno-izobraževalnih programov. Podatki empirično zastavljene raziskave, ki sta jih za pripravo diplomskega dela pridobila Pasar in Pogačar (1995) na območju Gorenjske, npr. razkrivajo sicer številne aspekte angažiranega dela policistov v neposrednem edukacijskem procesu, vendar izzvenijo v splošno oceno, da je takšno delo premalo sistematično zastavljeno in prepogostokrat prepuščeno iznajdljivosti ter prizadevnosti posameznih policistov oz. komandirjev policijskih postaj. Temeljno vprašanje ne zadeva le obseg takšnih aktivnosti, temveč še zlasti usposobljenost policistov za kvalitetno opravljanje zastavljenega dela. Policisti se sicer domnevno redno vključujejo v program prometne vzgoje in izobraževanja v vseh razredih osnovnih šol, vendar so (po njihovi lastni navedbi) bistveno bolj angažirani v nižjih razredih, čeprav bi glede na povečano stopnjo prometnega tveganja mladostnikov lahko upravičeno pričakovali, da bodo specifično pozornost posvetili prav slednjim. Za uspešno delo s skupino mladostnikov pa je nesporno potrebno uporabiti drugačne pristope oz. metode dela, kot jih zahteva delo s predšolskimi otroki in učenci nižjih razredov osnovnih šol.

Ob tem se zastavlja vprašanje, v koliki meri uspejo policisti vzpostaviti primerne socialne stike s "predšolsko in šolsko" javnostjo na različnih nivojih. Izpostaviti velja predvsem naslednje socialne relacije, od katerih je še kako odvisen "končni" rezultat policijskega preventivnega vzgojno-izobraževalnega dela:

- ☐ policisti - vodstvo šole oz. vzgojno-izobraževalne institucije,
- ☐ policisti - učitelji(ce) in vzgojitelji(ce),
- ☐ policisti - predšolski otroci ter učenci,
- ☐ policisti - starši.

Domnevamo lahko, da vzpostavljanje formalnih stikov med posameznimi institucijami oz. njihovimi predstavniki najbrž ne predstavlja posebnega problema. Res je sicer, da je obseg in intenzivnost sodelovanja med različnimi institucijami vselej refleksija konkretnih socialnih okoliščin ter zavedanja njihovih predstavnikov glede resnosti problematike, vendar igra prevladujočo vlogo izražen interes za sodelovanje posameznih partnerjev. V tistih predšolskih ustanovah in (osnovnih) šolah, kjer se vodstveni kader oz. posamezni vzgojitelji(ce) ter učitelji(ce) vsebin prometne vzgoje in izobraževanja zavedajo učinka, ki ga ima lahko neposredno sodelovanje policistov v edukacijskem procesu, je tudi pogostnost obiskov (ne)uniformiranih policistov večja kot pa tam, kjer je prometni vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov namenjeno manj pozornosti. Razlogov za takšno dogajanje pa je lahko veliko, pri čemer ne gre spregledati različne prometne usposobljenosti

pedagoškega kadra ter njihove osebne motivacije za kreativno delo na tem področju.

Na bolj ali manj angažiran pristop policistov v raznovrstnih oblikah preventivnega prometnovarnostnega dela v vrtcih in v osnovnih šolah pomembno vpliva tudi starešinski kader. Od njega je neposredno odvisno, kdo od policistov bo sodeloval v vzgojno-izobraževalnem procesu, katere vsebine bodo otrokom in mladostnikom predstavljene, na kakšen način se bodo policisti pripravili na predstavitev izbrane prometne tematike, kolikšen bo obseg tako zastavljenega dela itd. Že omenjena avtorja raziskave o policijskem preventivnem delu na področju prometnih vzgojno-izobraževalnih vsebin sta ugotovila, da je motivacija vodstvenega policijskega kadra na deklarativni ravni sicer razmeroma visoka, vendar vsi komandirji policijskih postaj ne posvečajo enake pozornosti posameznim segmentom tako zastavljenega policijskega preventivnega dela. Hkrati sta lahko ugotovila, da je bila tudi motivacija sodelujočih policistov dokaj raznolika. Za prometnovarnostno delo z otroki in mladostniki naj bi bili bolj zainteresirani predvsem mlajši policisti, čeprav se slednji vselej ne počutijo dovolj usposobljene za izvajanje zahtevne edukacijske vloge. Pri tem ne gre toliko za predstavitev vsebin učne ure (prometno znanje) kot za vprašanje uporabe primernih metod dela ter uporabo raznovrstnih didaktičnih sredstev. Domnevati je mogoče, da predstavlja pomanjkanje pedagoških, psiholoških, socioloških, andragoških, metodičnih, didaktičnih idr. znanj precejšnjo pomanjkljivost pri uspešnejšem delu policistov z mlado populacijo. Posledično je zato tudi samokritična ocena opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela policistov temu primerna.

Eno od vprašanj, ki smo ga posebej izpostavili kot element uspešnosti preventivno zastavljenega policijskega prometnovarnostnega dela s posameznimi ciljnim skupinami prebivalstva, neposredno zadeva problematiko vzpostavljanja medsebojnega zaupanja med sodelujočimi partnerji. Otroci na nižji stopnji so običajno dobri poslušalci, vendar njihove psiho- fizične in intelektualne sposobnosti zahtevajo prilagojen nastop vseh tistih, ki jim želijo posredovati še tako življenjske vsebine, kot so prav raznolike vsebine cestnoprometne varnosti. Uniformiranost policista naredi na otroke običajno velik vtis, sočasno pa ustvari nezaupanje in distanco, ki ju ni mogoče vselej enostavno preseči. Če se temu pridružijo še neprimerne oblike dela (npr. klasično predavanje), je zelo verjetno tudi končni efekt še tako angažiranega nastopa pedagoškega izvajalca zelo omejen. Ob tem velja omeniti pripombo dela starešinskega kadra, da pri izvajanju policijskega dela v procesu prometne vzgoje in izobraževanja naši policisti premalo poznajo metode dela, ki so jih razvili v tujini in so se izkazale za uspešne.

Prav zato bi se bilo smiselno tudi na širši ravni podrobneje seznaniti s tujimi dosežki ter prevzeti pozitivne izkušnje, do katerih so prišli policisti v nekaterih prometnovarnejših evropskih državah - npr. v Nemčiji - pri delu z otroki in mladostniki. Po večletnem spremljanju učinkov tovrstnega dela policistov v temeljnem edukacijskem procesu se je nesporno pokazalo, da vsak policist le ni primeren

za delo z mlado generacijo. Znotraj skupine prometnih policistov so za učinkovitejše delo z otroki in mladostniki zato posebej usposobili manjše skupine prometnikov, ki na različnih zahtevnostnih stopnjah izvajajo raznovrstne preventivne vzgojno-izobraževalne aktivnosti s takšnimi metodami dela, ki otroke in mladostnike neposredno pritegnejo h kar najbolj aktivnemu sodelovanju. Na nižji stopnji življenjsko pomembne vsebine prometne varnosti posredujejo predvsem skozi zabavne igre ter z igranjem (imitacijo) posameznih prometnih vlog, na višji stopnji pa z aktivnim usposabljanjem na prometnih poligonih.

Za zmanjšanje bariere med otroki in mladostniki ter med posebej izurjenimi prometnimi policisti pa poskrbijo slednji na različne načine - odvisno pač od izbrane prometne vsebine ter od konkretne socialne sredine. Izkazalo se je tudi, da uniformiranost policistov ni vselej najbolj posrečen način pri posredovanju vsebin zastavljenega preventivnega prometnovarnostnega dela, čeprav je učni populaciji vselej potrebno posredovati tudi širši pomen njihove (družbeno pogojene) vloge. To pa pomeni tudi prevrednotenje podobe, ki so jo zelo verjetno pridobili učenci v vplivnem družinskem in v ožjem socialnem okolju. K temu lahko v mnogočem pripomore prav pedagoški kader. Skozi vzgojno-izobraževalni proces bi morali vsi nenehno poudarjati pomen solidarnosti med vsemi kategorijami prometnih udeležencev. Šibkejšim bodo prav policisti najbolj pomagali pri njihovi varni udeležbi v cestnem prometu. V to kategorijo pa sodijo predvsem otroci in mladostniki, ki šele pridobivajo temeljna prometna znanja in prepotrebne praktične izkušnje za opravljanje vse bolj zahtevnih vlog.

Primerna predstavitev dela policista v vlogi prometnika bo zato zelo verjetno vzpodbudila pri otrocih njihov večji interes za varnejše prometno ravnanje. Prav to pa je eden od najpomembnejših ciljev preventivno zastavljenega dela vseh subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri vključevanju policistov v programe prometne vzgoje in izobraževanja imajo nesporno odločilen pomen vzgojitelj(ce) in učitelj(ce), ki sicer vodijo pedagoški proces. Od njih je odvisno, na kakšen način bodo pripravili učno populacijo na obisk policista in v koliki meri mu bodo pri tem pomagali. Slednje pa je navsezadnje odvisno tudi od tega, kako sami razumejo prometnovarnostne vsebine ter kakšen odnos (osebne izkušnje) imajo do organov formalnega nadzorstva. Če tudi sami vidijo policiste predvsem v njihovi represivni vlogi, potem najbrž do tesnejšega sodelovanja niti ne bo prišlo. Odnosi bodo morda kljub prizadevnosti policista ostali dokaj hladni, policist pa prepuščen samemu sebi in lastni iznajdljivosti. V takšnem okolju zagotovo ne bo mogel v celoti pokazati osebnih kreativnosti. Če pa imajo tudi otroci in mladostniki odklonilen odnos do policistov, potem njihovih dobronamernih nasvetov glede smiselnosti samozaščitno naravnane prometnega vedenja najbrž ne bodo sprejemali z odprtimi rokami. Netaktno poudarjanje sankcij za neprilagojeno prometno vedenje pa bo skoraj zagotovo okrepilo njihovo (v okviru družine in ožjega socialnega okolja) privzgojeno stališče o domnevno prevladujoči represivni družbeni vlogi policije.

V nevzpodbudnem socialnem okolju se bo verjetno tudi policist izogibal heterogenim oblikam preventivno zastavljenega prometnovarnostnega dela. Če pa bo že moral opraviti zahtevano opravilo, potem to zagotovo ne bo imelo tistega efekta, ki bi ga sicer lahko upravičeno pričakovali. Zato pomeni dobra koordinacija aktivnosti med vodstvom predšolskih ustanov ter šol, med vzgojitelji in učitelji oz. mentorji programov prometne vzgoje in izobraževanja ter starši oz. skrbniki otrok in mladostnikov na eni strani ter policisti na drugi strani tisti temelj, na katerem lahko gradimo in uresničujemo vzgojne smotre preventivno zastavljenega dela na področju cestnoprometne varnosti. Izbor učnih vsebin pa bi moral biti vselej prilagojen stvarnim družbenim razmeram. To pomeni predvsem obravnavo tistih situacij, s katerimi se otroci in mladostniki vsakodnevno soočajo na cesti in zaradi katerih je ogroženo njihovo življenje ter zdravje. Pri tem pa ne gre zgolj za podajanje prometnih znanj, temveč hkrati tudi za demonstracijo pravilnega prometnega ravnanja, kar daje otrokom in mladostnikom možnost razumevanja vzrokov in posledic nastanka prometnih tragedij.

Izbor najbolj primernih metod za kreativno delo z učenci različnih starosti in v različnih socialnih sredinah zato ne more biti prepuščen naključju. Namesto manj zanimivih frontalnih oblik dela z mladimi bi morali policisti poskrbeli za takšne oblike izvedbe učne ure, ki postavijo otroke in mladostnike v vlogo subjektov prometnega usposabljanja. Mnogi policisti so v tem pogledu zagotovo premalo usposobljeni. Nezadostno poznavanje pedagoških zakonitosti vodi navsezadnje k temu, da policisti pogostokrat posredujejo prometnovarnostne vsebine na način, ki bi morda ustrezal odrasli populaciji, nikakor pa ne otrokom in mladostnikom, ki šele postopoma razvijajo svoje psihofizične in intelektualne sposobnosti. Zavedati bi se morali, da otrok ni pomanjšana oblika odrasle osebe in zato tudi ne sprejema sporočil zunanjega sveta na identičen način.

V kontekstu uporabe najbolj primernih metod dela z mlado generacijo bi končno veljalo izpostaviti tudi pomen prometnega ravnanja policistov. Kako naj policist prepriča otroke in mladostnike v smiselnost doslednega spoštovanja družbeno sprejetih pravil prometnega vedenja, če npr. tudi sam vselej ne spoštuje prometnih norm? Znano je, da ima imitacija vedenja drugih (še zlasti starejših, toda tudi sovrstnikov) izjemen vpliv na prometno ravnanje odrasčajoče populacije. Skozi igranje prometnih vlog pa lahko prizadevni policisti na različne načine demonstrirajo pravilen in željen način prometnega vedenja. To pa lahko vselej storijo v konkretnih prometnih situacijah. Tudi zato bi veljalo spremeniti prevladujoči način dosedanjega dela v učilnici ter ga v večji meri nadomestiti s predstavitvijo dogajanja v realnih prometnih okoliščinah. V tem se odraža prava vrednost izvedene učne ure v prometu s sočasno udeležbo različnih subjektov prometne varnosti.

Uspešnost sodelovanja policistov pri izvajanju vsebin prometne vzgoje in izobraževanja v naših šolah je v precejšnji meri pogojena tudi z izobraževalno tehnologijo, ki jo pri tem uporabljamo. Pomemben del odgovora na vprašanje, zakaj policisti ocenjujejo izvedene preventivne aktivnosti v neposrednem učnem procesu

kot le delno uspešne, gre iskati prav v pomanjkljivi uporabi sodobnih didaktičnih sredstev. Mnoge šole razpolagajo s skromnimi in povečini zelo enostavnimi učnimi sredstvi, s katerimi je mogoče le deloma prezentirati zapletenost ter raznolikost prometnovarnostnih situacij. Toda tudi policisti pogosto nimajo na razpolago najbolj primernih didaktičnih sredstev. Čeprav je razgovor z otroki in mladostniki lahko zanimiv in poučen, ima npr. dobro pripravljen video-posnetek pravega prometnega vedenja v različnih situacijah bistveno večjo sporočilno vrednost. Žal pa je takšnega gradiva razmeroma malo, zaradi česar je tudi sama izvedba učne ure prilagojena klasičnim didaktičnim sredstvom. Predstavljanje prometnovarnostnih vsebin s pomočjo bolj zahtevnejših učnih sredstev pa od policistov zahteva, da se tudi sami dovolj dobro usposobijo za uporabo moderne izobraževalne tehnologije. Temu aspektu zagotovo ne namenjamo dovolj pozornosti.

4. Kdo od policistov naj se ukvarja s preventivnim delom na področju cestnoprometne varnosti?

Razmeroma pogostna udeleženos otrok in še pogostejše mladoletnikov v pojavu prometnih nesreč bi vsekakor zahtevala precej večjo angažiranost vseh družbenih subjektov pri preprečevanju tovrstnega nasilja. Preventivno zastavljeno delo v vzgojno-izobraževalnem procesu pa je mogoče kvalitetno izpeljati le, če imajo sodelujoči subjekti zadovoljive profesionalne kvalifikacije. V procesu posredovanja varnostnih vsebin ter bogatenja kulturnega horizonta mladih ljudi ima prav prometna vzgoja in izobraževanje izjemen strateški pomen, ki se ga mnogi družbeni subjekti še vse premalo zavedajo. Sodelovanje policistov v posameznih in medijsko odmevnih preventivnih akcijah je sicer hvalevredno dejanje, vendar bi moralo biti policijsko preventivno delo z mlado generacijo zasnovano kot permanentna dejavnost, s katero se profesionalno ukvarjajo samo tisti, ki imajo dovolj teoretičnih znanj in praktičnih izkušenj in ki so jih hkrati tudi sposobni na primeren način posredovati določenim skupinam prebivalstva. To pa pomeni, da zgolj strokovnost na cestnoprometnem področju še ni zadosten garant za kvalitetno opravljanje tovrstnega policijskega preventivnega dela. Predpogoj za ustvarjalno delo z otroki in mladostniki pa je seveda njihov nesporno izraženi poklicni interes na tem področju.

Iz vrst prometnih policistov bi zato morali selekcionirati določeno število visoko motiviranih posameznikov, ki bi jih bilo potrebno dodatno usposobiti. Gre predvsem za posredovanje tistih vsebin, ki so nepogrešljive pri kvalitetnem opravljanju pedagoškega dela. Le-teh si policisti v svojem predhodnem poklicnem izobraževanju na sekundarni ravni seveda niso mogli pridobiti. Stališča ne tako majhnega števila policistov, da imajo dovolj tovrstnih (pedagoških) znanj, kažejo na pretirano samozavest in deloma tudi na nekritičnost pri ocenjevanju doseženih rezultatov. Ti pa se na najbolj transparenten način kažejo v vsakoletnem številu umrlih ter še

nekajkrat večjem številu telesno huje ali lažje poškodovanih otrok in mladostnikov v prometnih nesrečah. V najrazvitejših državah je posledično tudi policijska strategija preventivno zastavljenega prometnovarnostnega dela neposredno naravnana k nenehnemu prilagajanju njenih temeljnih aktivnosti specifičnemu življenjskemu stilu te - v mnogih aspektih - rizične družbene skupine (White Paper, 1995).

Zasnova in izvajanje posebnega programa usposabljanja prometnih policistov za delo z otroki in mladostniki je smiselna tudi zato, ker mlada generacija v svojem razvoju prevzema in prakticira različno zahtevne prometne vloge. Vsaka od njih pa zahteva primerno usposobljenost vseh tistih, ki se ukvarjajo s posredovanjem življenjskih vsebin prometne kulture. Za dosego večje prometne varnosti že zdavnaj ni več dovolj posredovati zgolj informacije o številnih skritih nevarnostih, ki prežijo na mlade ljudi, temveč jim je treba varnostne navade pravočasno privzgojiti. Sami morajo sprejeti odgovornost, ki jo spremlja prehod od prometne vloge pešca do kolesarja, od kolesarja k vlogi voznika kolesa z motorjem in kasneje do voznika motornih koles ter osebnih vozil. Glavnina policijskih preventivnih prometnovarnostnih aktivnosti pa je - tako kot v siceršnjem izobraževalnem sistemu - še vedno osredotočena predvsem na mlajše starostne skupine. Toda tudi pri delu z njimi večina policistov bolj ali manj posrečeno demonstrira pomen samozaščitno naravnane prometne vedenja. Trdili bi lahko, da je starostna skupina otrok in mladostnikov po opravljenem kolesarskem izpitu pri nadaljnjem razvijanju prometne kulture v mnogočem prepuščena samoizobraževanju ter protislovnim vplivom socialnega okolja. Prakticiranje zahtevnejših prometnih vlog (neredko še pred opravljenimi formalnimi obveznostmi) ter zanemarjanje pomena aktivnega vzgojno-izobraževalnega pristopa pa posledično vodi k bistveno pogostejšemu pojavu udeležnosti v prometnih nesrečah in izkazovanju prometne nediscipline. Četudi se bodo mladostniki z izpolnitvijo formalnih pogojev za pridobitev pravice do upravljanja sodobnih prevoznih sredstev pridružili veliki družini voznikov motornih vozil, v procesu vozniškega usposabljanja ni mogoče nadoknaditi in še težje resocializirati vseh tistih neprimernih vzgojnih učinkov, ki so si jih sami pridobili v nekaj predhodnih letih zanemarjenega odnosa družbe do prometnovarnostnih vprašanj.

Če torej razumemo policista kot enega od pomembnih subjektov prometne vzgoje in izobraževanja, potem iz tega sledi logična zahteva, da se tudi sami na primeren način pripravljajo za izvajanje načrtno zastavljenega preventivnega prometnovarnostnega dela. Program dopolnilnega usposabljanja pa bi moral zajeti ne le tiste vsebine, ki se nanašajo na učinkovito pedagoško delo z mlado generacijo, temveč tudi na delo z vzgojitelji in učitelji, ki posredujejo otrokom in mladostnikom temeljne prometne vsebine, kakor tudi na delo z njihovimi starši oz. skrbniki. Prepričani smo, da bi bilo v tem primeru bistveno lažje vzpostaviti primernejšo socialno klimo ter posledično doseči večje vzgojne efekte, kot jih sicer ima delo požrtvovalnih policistov, vendar neredko brez potrebnih pedagoških in andragoških znanj. Izvedba učne ure (bodisi povsem samostojno ali pa v sodelovanju z drugimi subjekti) bi bila zagotovo bistveno lažja, večje pa bi bilo tudi zadoščenje

vseh udeležencev takšnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V tem primeru tudi odgovornosti za nastanek prometnih tragedij z udeležnostjo otrok in mladostnikov nihče od izvajalcev edukacijskega procesa ne bi mogel prelagati na ramena drugih.

Učinkovito delo policistov potemtakem zahteva njihovo temeljno in kasnejše permanentno usposabljanje pri izvajanju kreativne vloge na področju cestnoprometne varnosti ter bogatenja prometne kulture otrok in mladostnikov, s katerimi se sicer srečujejo v različnih situacijah.

5. Sklepne misli

Obravnavana tematika družbene vloge policistov kot subjektov v procesu prometne vzgoje in izobraževanja ima še zlasti v slovenskih razmerah izrazito aktualen pomen. V državi, ki že leta in leta "slovi" po visokem krvnem davku in očitni brezbriznosti do žrtev prometnega nasilja, lahko samo bolj angažirano delo vseh subjektov pripomore k spremembi takšnega - nezavidljivega prometnovarnostnega stanja. Vloga policije se v slovenski družbi razmeroma hitro spreminja, pri čemer pridobiva nesporno na teži njen preventivni značaj. Nova filozofija tako zastavljenega policijskega dela pa sočasno zahteva prilagojen pristop tudi na področju, ki je bilo tradicionalno prepuščeno staršem in šolnikom, čeprav so v njem občasno sodelovali tudi drugi družbeni subjekti.

Pri posredovanju prometnovarnostnih vsebin ima zato bolj angažirana vloga policistov dolgoročnejši strateški značaj. Od kvalitetno opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela je v mnogočem odvisno, v koliki meri se bodo mladi ljudje sposobni ravnati samozaščitno, koliko življenj bo prihranjenih in koliko manj invalidov se bo v slovenski družbi vsako leto na novo pojavilo. Res je sicer, da učinki še tako kvalitetno zastavljenega edukacijskega dela niso všemogočni, vendar le-to ne more biti opravičilo nikomur za njegovo ne dovolj angažirano (so)delovanje. Policisti lahko prispevajo k večji cestnoprometni varnosti otrok in mladostnikov na različne načine. Za takšno delo pa morajo biti predhodno dovolj dobro usposobljeni ter ustrezno motivirani. Domnevati je mogoče, da imajo večji interes za varnost otrok in mladostnikov tisti, ki se že v družinskem okviru neposredno soočajo s tovrstnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami lastnih otrok. Njihovo angažiranost bi veljalo na produktiven način izrabiti v različnih situacijah, pri čemer pomeni neposredno sodelovanje v procesu prometne vzgoje in izobraževanja tisto obliko dela, ki bi jo bilo potrebno vsestransko kar najbolj okrepiti. Tudi zato, ker mnogi vzgojitelji(ce) in učitelji(ce), ki izvajajo program prometne vzgoje in izobraževanja, nimajo dovolj prometnega znanja in predvsem tistih praktičnih izkušenj, ki so si jih pri svojem vsakdanjem prometnem delu pridobili policisti. Tem je omogočeno, da razkrivajo skrite pasti sodobnega cestnega prometa na povsem konkretni ravni,

dobro poznajo tudi vedenje različnih kategorij uporabnikov cest idr., kar jim v objektivnem smislu omogoča večjo družbeno preglednost.

Strateški pomen aktivnejšega sodelovanja policistov na področju prometne vzgoje in izobraževanja pa se kaže tudi v ugotovitvi, da bodo otroci in mladostniki v razmeroma kratkem časovnem obdobju prevzeli zahtevnejše prometne vloge. Od tega, v koliki meri so oz. bodo inkulturirali življenjsko pomembne prometnovarnostne vsebine in družbeno zahtevane prometnovedenjske vzorce, je odvisna tudi njihova izstopajoča vloga v pojavu bolj ali manj hudih prometnih nesreč. V tem smislu pomeni dodatno vlaganje v razvijanje prometno zrele osebnosti pripadnikov mlade generacije tisto nepogrešljivo naložbo, ki se bo na nacionalni ravni zagotovo izkazala za koristno. To pa nadalje pomeni, da je z bolj angažiranim delom na pedagoškem področju mogoče spremeniti tudi obsežnost in sedanje temeljno področje policijskega dela. Namesto njihovega tako pogosto zahtevanega angažiranja pri reševanju storjenih prometnih konfliktov (prometnih nesreč) bi lahko bistveno več energije usmerili v različne oblike preventivno naravnane prometnovarnostnega dela. Predvsem s tistimi skupinami prebivalstva, ki po svojem prometnem vedenju in udeležnosti v prometnih tragedijah v vseh sodobnih družbah tako vidno izstopajo. To pa so prav mladi ljudje različnih starosti ter kategorija ostarelega prebivalstva.

S pogostejšimi in dobro pripravljenimi obiski v vzgojno-izobraževalnih institucijah (ne le na željo vodstva predšolske in šolske ustanove ali zainteresiranega vzgojitelja oz. učitelja, temveč predvsem na lastno pobudo) pa se navsezadnje spreminja odnos med posameznimi kategorijami prometnih udeležencev. Sedanje - dokaj stereotipno - predstavo o (represivni) vlogi policistov je mogoče spremeniti le z novimi oblikami policijskega preventivnega dela. Za takšno razumevanje na novo definirane družbene vloge policista pa je neizbežno ustvariti tudi primerno socialno klimo, kar pomeni povečati medsebojno zaupanje. Prav zaradi tega bi veljalo okrepiti vlogo policistov kot subjektov prometne vzgoje in izobraževanja v naših šolah. Vendar ne le do opravljenega kolesarskega izpita šoloobveznih otrok, temveč skozi celotni izobraževalni sistem. To pa zahteva od policistov, ki se ukvarjajo s preventivnim prometnovarnostnim delom, primerno strokovno, pedagoško in andragoško usposobljenost. Čeprav protislovnosti družbene vloge policista nikoli ne bo mogoče povsem razrešiti, bodo z aktivnejšim prispevkom k cestnoprometni varnosti slednji v očeh otrok in mladostnikov razumljeni kot predstavniki institucije, ki v resnici pomaga pri varovanju življenja in zdravja vseh udeležencev v cestnem prometu. Takšno podobo pa si lahko slovenska policija šele pridobi skozi vztrajno in nikoli končano preventivno prometnovarnostno delo. Predvsem ob sodelovanju in pomoči vseh drugih subjektov prometne vzgoje in izobraževanja.

Iz vsega navedenega je mogoče odgovoriti tudi na vprašanje, ali je policija že izčrpala vse možne oblike preventivnega dela na področju cestnoprometne varnosti otrok in mladostnikov. Nikakor! Od akcijske sposobnosti policije kot nepogrešljive družbene institucije ter od prizadevnosti policistov prometnikov kot posameznikov

je v mnogočem odvisno, v koliki meri lahko uporaba nerepresivnih sredstev pripomore k zastavljenemu cilju - to je večji prometni varnosti otrok in mladostnikov ter vseh drugih kategorij prometnih udeležencev na slovenskih cestah.

LITERATURA

1. Borštnar, S. (1993): Znanje, stališča in ravnanje pešcev, prebivalcev občine Domžale, v prometu. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
2. Borštnar, S. (1994): Znanje, stališča in ravnanje šolskih otrok, prebivalcev občine Domžale, v prometu. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
3. Gerondeau, C. et al. (1992): Die Verkehrssicherheit in der Europäischen Gemeinschaft. Zeitschrift für Verkehrssicherheit 38(2), str. 66-93.
4. Gerondeau, C. et al. (1993): Road Safety in Central Europe (Bulgaria, Hungary, Poland, Romania, Czech Republic, Slovakia). Joint World Bank, European Community Mission.
5. Hren, M. (1995): Ali je varna pot v šolo res varna? Maribor: Pedagoška fakulteta (dipl. naloga).
6. Inić, M. (1987): Bezbednost drumskog saobraćaja. Beograd: Savremena administracija.
7. Kaplan R.M., Sallis, J.F.Jr., Patterson T.L. (1993): Health and Human Behavior. New York: McGraw-Hill.
8. Lobnikar, B., Pagon, M. (1995): Elementi socialnega dela pri opravljanju policijske dejavnosti. Zbornik strokovno-znanstvenih razprav. Ljubljana: Visoka šola za notranje zadeve, let. VIII; str. 165-177.
9. Medić, I. Razvijanje saobraćajne kulture učenika osnovne škole. Novi Sad: NIŠRO "Dnevnik".
10. Mikulan, M. (1995): Policijska preventiva. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
11. Pasar, J., Pogačar, L. (1995): Temeljna izhodišča za pripravo policijsko prometnega preventivnega dela v osnovnih šolah. Ljubljana: Visoka šola za notranje zadeve (diplomska naloga).
12. Pečar, J. (1994): Policija in družba. Ljubljana: Policija, 14(3-4), str. 81-93.
13. Plant M., Plant, M. (1992): Risk-Takers. Alcohol, Drugs, Sex and Youth. London and New York: Tavistock/Routledge.
14. Plemenitaš, J. (1991): Prometna vzgoja za razredno stopnjo osnovne šole. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru.
15. Polič, M., Zabukovec, V., Žlender, B. (1992): Prometna vzgoja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
16. Rotim, F., Perše, S. (1993): Prometni odgoj djece i mladeži kao element preventive u cestovnom prometu. Zagreb: Promet, 5(1-2), str. 59-66.
17. Rothe, J.P. (1991): Educating for Safety. Society, 28(3), str. 5-9.
18. Statistični podatki prometnih nezgod, motornih vozil in voznikov motornih vozil v letih 1981-1993. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
19. Šibernik, T. (1989): Varovanje otrok in mladostnikov na poti v šolo. Maribor: RSS.
20. Tratnik, M. (1995): Ali je varna pot v šolo res varna? Ljubljana: Pedagoška fakulteta (dipl. naloga).
21. White Paper on Police 1994 (Excerpt). Tokyo: The Japan Times Ltd.
22. White Paper on Traffic Safety in Japan '95. Tokyo: International Association of Traffic and Safety Sciences, 1995.
23. Zajc, L. (1994): Prometni sistem, prometna varnost in policija. Zbornik strokovno-znanstvenih razprav. Ljubljana: Višja šola za notranje zadeve, let. VII; str. 255-268.

24. Zajc, L. (1995): Prometna preventiva kot del policijske filozofije ali česa drugega. Zbornik strokovno-znanstvenih razprav. Ljubljana: Visoka šola za notranje zadeve, let. VIII; str. 261-274.
25. Žlender, B. (1993): Prometna varnost otrok in mladine v Republiki Sloveniji. V: Otrokom zdravo in varno okolje. Zbornik, str. 45-53.
26. Žlender, B. (1994): Prometne nesreče. V: Polič, M. (ur.): Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana, Uprava Republike Slovenije za zaščito in reševanje pri Ministrstvu za obrambo, str. 243-270.

Dr. Franc Hribnik (1957), asistent za sociologijo in ruralno sociologijo na oddelku za agronomijo Biotehniške fakultete v Ljubljani.
Naslov: Žaucerjeva 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 27 34 72

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:

Pedagoška obzorja, Smrečnikova 60, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

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

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

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

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

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

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

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

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

