

P E D A G O Š K A  
O B Z O R J A

3-4

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

**UREDNIKI:**

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

**GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:**

- Dr. Marjan Blažič

**LEKTOR:**

- Melanija Frankovič

**NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:**

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

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

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

# PEDAGOŠKA OBZORJA

## REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1998

LETNIK XIII

ŠTEVILKA 3-4

### VSEBINA

- |                                       |            |  |
|---------------------------------------|------------|--|
| <b>Dr. Marjan Blažič</b>              | <b>93</b>  | PSIHOFIZIČNE ZNAČILNOSTI UČENCEV KOT DOLOČILNICA IZBIRE UČNEGA MEDIJA                            |
| <b>Dr. Jana Bezenšek</b>              | <b>100</b> | NEKATERI VIDIKI VLOGE OČETA V ENORODITELJSKIH OČETOVSKIH DRUŽINAH                                |
| <b>Dr. Janja Črčinovič Rozman</b>     | <b>107</b> | UPOŠTEVANJE POPULARNE GLASBE V UČNEM PROCESU   |
| <b>Dr. Ivan Gerlič</b>                | <b>113</b> | INFORMACIJSKA DRUŽBA IN SODOBNA ŠOLA, VZROČNO - POSLEDIČNA RAZMERJA                              |
| <b>Dr. Amand Papotnik</b>             | <b>120</b> | PROUČEVANJE IN RAZISKOVANJE PROBLEMOV S PODROČJA OKOLJSKE VZGOJE V POVEZANOSTI S TEHNIČNO VZGOJO |
| <b>Dr. Tatjana Ferjan</b>             | <b>132</b> | RAZSTAVA KOT OBLIKA INOVATIVNEGA UČENJA  |
| <b>Mag. Matjaž Duh</b>                | <b>136</b> | NEKATERI VIDIKI UPORABE SODOBNIH MEDIJEV PRI LIKOVNI VZGOJI                                      |
| <b>Mag. Dragan Potočnik</b>           | <b>144</b> | SODOBNI POUK ZGODOVINE - PRIMER OBRAVNAVE TEME KMEČKI UPORI                                      |
| <b>Mateja Horvat</b>                  | <b>152</b> | POMEN KONSTRUKTIVNEGA REŠEVANJA ŠOLSKIH KONFLIKTOV   |
| <b>Irena Adlešič</b>                  | <b>160</b> | RAZREDNA KLIMA UČENCEV OSNOVNE ŠOLE  |
| <b>Mag. Marjana Erženičnik-Pačnik</b> | <b>177</b> | VRTEC PO MERI OTROKA   |
| <b>Dr. Alojzija Židan</b>             | <b>183</b> | ZA DVIG MEDIJSKE KULTURE DRUŽBOSLOVCEV   |

## Psihofizične značilnosti učencev kot določilnica izbire učnega medija

### CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	93	PSYCHO-PHYSICAL CHARACTERISTICS OF PUPILS AS DETERMINERS OF THE CHOICE OF TEACHING MEDIA
Jana Bezenšek, PhD	100	FATHER'S ROLE IN ONE-PARENT FAMILIES
Janja Črčinovič-Rozman, PhD	107	POPULAR MUSIC IN EDUCATION
Ivan Gerlič, PhD	113	INFORMATION SOCIETY AND MODERN SCHOOL A CAUSE - RESULT RELATIONSHIP
Amand Papatnik, PhD	120	STUDY AND RESEARCH OF THE PROBLEMS IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CONNECTION WITH TECHNICAL EDUCATION
Tatjana Ferjan, PhD	132	EXHIBITION AS AN EXAMPLE OF AN INNOVATIVE LEARNING METHOD
Matjaž Duh, MA	136	THE QUALITY OF MEDIA IN ART EDUCATION
Dragan Potočnik, MA	144	MODERN APPROACH TO TEACHING HISTORY - WITH THE PEASANTS' UPRISINGS THEME AS AN EXAMPLE
Mateja Horvat	152	THE IMPORTANCE OF CONSTRUCTIVE CONFLICT SOLVING IN SCHOOLS
Irena Adlešič	160	CLASSROOM CLIMATE IN PRIMARY SCHOOL
Marjana Erženičnik Pačnik, MA	177	CHILD-FRIENDLY KINDERGARTEN
Alojzija Židan, PhD	183	HOW TO IMPROVE THE MEDIA CULTURE OF SOCIAL SCIENCE STUDENTS

*Izvorni znanstveni članek*

UDK 371.68:159.955

*DESKRIPTORJI: učni medij, spoznavni stil, predznanje, motivacija*

*POVZETEK - Ker psihofizične značilnosti učencev pomembno prispevajo k odločitvam učitelja o ustrezni izbiri učnega medija, v razpravi analiziramo nekatere fiziološke in psihološke dejavnike. Med slednje uvrščamo razvojno stopnjo umskih in drugih sposobnosti, kognitivni stil, kognitivno strukturo, učne navade, motivacijo za učenje in osebnostno-čustvene posebnosti. Ugotavljamo, da so glede na konkretnost otrokovega mišljenja in glede načina spoznavanja sveta razločki med učenci veliki. Pomembno je, da učitelj identificira spoznavni stil učenca in spoznanje integrira v svojo strategijo učnega dela.*

*Original scientific paper*

UDC 371.68:159.955

*DESCRIPTORS: teaching media, cognitive style, previous knowledge, motivation*

*ABSTRACT - The article tries to analyse some of the physiological and psychological factors, because it is the psycho-physical characteristics of pupils which relevantly contribute to the decision on the part of the teacher when choosing a suitable teaching media. The psychological factors include the developmental level of mental and other abilities, the cognitive style and structure, learning habits, motivation for learning and special personality and emotional characteristics. Important differences among pupils have been established regarding the concreteness of child's thinking and his way of learning about the world. The teacher should be able to identify the pupil's cognitive style and integrate it into his/her teaching strategy.*

Ko se učitelj odloča za uporabo določenega medija, mora upoštevati poleg "zunanjih dejavnikov izbire" v prvi vrsti dejavnike, ki so v učencu samem. Delimo jih v dve skupini, in sicer na fiziološke in psihološke.

Fiziološki dejavniki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja. Nekatera teh stanj lahko neposredno vplivajo na učno uspešnost, npr. slab vid, sluh. Pozorni moramo biti predvsem na naslednje fiziološke vidike: splošna raven telesne energije (vzdržljivost pri umskem delu), stanje čutil, funkcioniranje živčnega sistema, psihomotorična oz. senzomotorična koordinacija in hormonalno ravnotežje.

Med psihološke dejavnike izbire lahko uvrstimo razvojno stopnjo umskih in drugih sposobnosti, kognitivni stil (način umskega funkcioniranja, sprejemanja in predelave informacij in reševanja problemov), kognitivna struktura (količina in urejenost predhodnih izkušenj), učne navade, motivacija za učenje in osebnostno-čustvene posebnosti.

Znani švicarski raziskovalec J. Piaget je proučeval mehanizme, po katerih se razvijajo otrokove sposobnosti oz. njegovo miselno delovanje. Ugotovil je, da poteka spoznavni razvoj po zaporednih stopnjah, v vsaki pa se razvijejo značilne sheme, ki so osnova za organiziranje zaznavanja, mišljenja in akcije.

Otrokov razvoj poteka po Piagetu od stopnje senzomotorične inteligentnosti (zaznavno-praktično mišljenje) prek stopnje predoperativnega mišljenja (od 2. do 6. ali 7. leta) in stopnje konkretnih operacij (od 7. do 12. leta) do stopnje formalnih operacij in abstraktnega mišljenja po 12. letu (Marentič-Požarnik, 1980, str. 28). Za našo razpravo sta pomembni zadnji dve razvojni stopnji, ki sovpadata tudi z všolanjem otroka.

Ob začetku osnovnega šolanja so otrokove miselne operacije že reverzibilne, zaporedoma si pridobiva pojme o ohranitvi mase, teže, števila in prostornine, kar je osnova za razumevanje matematičnih in naravoslovnih pojmov in zakonitosti. Otrokovi pojmi so na tej razvojni stopnji konkretni, oblikuje si jih na osnovi neposrednih izkušenj ob tem, kar je videl, otipal, doživel itd., proti koncu te stopnje pa tudi na osnovi konkretnih besednih opisov, če pomen uporabljenih besed otrok pozna iz prejšnjih izkušenj. Lahko predvidi posledice akcij, ki jih je že kdaj izvajal ali videl, ne pa tudi hipotetičnih posledic.

Stopnja formalnih operacij in abstraktnega mišljenja se začne razvijati po 12. letu in sicer najprej na naravoslovnem, nato pa še na družboslovnem področju. Adolescent postaja pri dojetanju in razlaganju sveta polagoma vedno bolj neodvisen od konkretnih izkušenj. Pojme lahko pridobiva že na osnovi definicij, če seveda razume njihove sestavne dele. S tem se svet mladostnika razširi tudi na abstraktne pojme. Zmožen je že hipotetičnega mišljenja in sklepanja na osnovi formalne logike.

Gornja spoznanja o značilnostih otrokovega mišljenja in spoznavanja sveta v določeni starosti so skušali doslej upoštevati predvsem pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih smotrov, učne vsebine in drugih komponent didaktičnega polja.

Glede na konkretnost otrokovega mišljenja mora biti pouk na nižji stopnji osnovne šole čim bolj nazoren. V prvih razredih je potrebna predmetna, pozneje zadostuje že besedna (simbolna) nazornost, le da se moramo prepričati, ali učenci razumejo pomen uporabljenih besed, kajti sicer bi lahko zašli v verbalizem. Tudi učbeniki za začetna leta šolanja morajo biti bogateje ilustrirani. V skladu z razvojno stopnjo otrokovega mišljenja in skromnimi otrokovimi izkušnjami si učitelji prizadevajo, da bi upoštevali razvojne zakonitosti in v čim večji meri vključevali v pouk nazoren didaktični material (integracija nazornih primarnih in sekundarnih virov znanja).

Učenci se med seboj ne razlikujejo samo po razvitosti svojih sposobnosti, ampak tudi po načinu spoznavanja sveta. Z izrazom kognitivni (spoznavni) stil označujemo razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v organizaciji in funkcioniranju spoznavanja, predvsem glede na to, kako posameznik sprejema

in skladišči nove informacije, kako jih predeluje itd. Kognitivni stili vsebujejo poleg spoznavnih tudi čustvene in motivacijske komponente in se povezujejo z nekaterimi osebnostnimi lastnostmi. Kognitivni stil se pri učencu oblikuje na osnovi dednih zasnov in izkušenj. Pri izbiri medijev mora učitelj ta vidik upoštevati. Zelo pomembno je, da pri učencu spoznavni stil identificira in spoznanje integrira v svojo učno strategijo. Glede na spoznavni stil učenja ločimo vizualni, avditivni, odorativni, taktilni, gustativni in mešani stil (Eichhorn, 1987, str. 35). Tako si npr. nekateri učenci lažje zapomnijo informacije, sprejete po vidni poti (vidni stil dojetanja), drugi pa, če jih slišijo (slušni stil dojetanja) itd. Čisti spoznavni tipi učenja so redki, večina ljudi pripada mešanemu tipu, kar pomeni, da pri učenju uporabljajo in sprejemajo podatke vseh vrst.

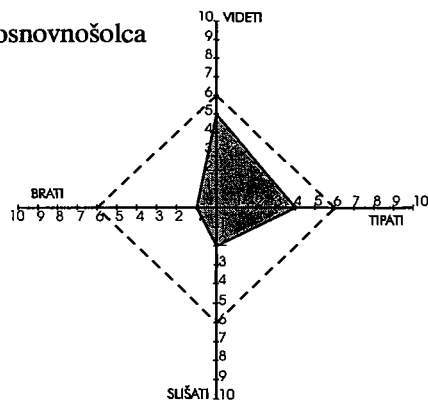
Na učenca nanašajoči se vidik, ki vodi k učencu prek instrumentalnega, določa točko pri izbiri medija, ko si mora biti učitelj na jasnem o tem, zakaj je uporabil pri pouku določen didaktični material v funkciji didaktičnega medija. Pri tem gre za vprašanje, po katerem kanalu sprejema posamezen učenec vsebine, tako da se jih kar najbolje nauči in zapomni. V literaturi najdemo zelo različne podatke o poprečnih razmerjih med posameznimi sprejemniki dražljajev. Tako npr. W. Milan (1974, str. 6) navaja, ki jih potrjujejo tudi kasnejše raziskave (Armbruster, 1995), da človek sprejema dražljaje v približno takem-le razmerju: 78% z gledanjem, 13% s poslušanjem in 3% z vonjem, okusom in tipom. Po podatkih Bogičevića (1974, str. 21) je procentualno razmerje udeležbe čutil v spoznavanju materialnega sveta 83 : 11 : 6, Rot (1993, str. 77) pa poudarja dominacijo vidnih občutkov (90%). Učitelj se mora zavedati, da gre tu za povprečne vrednosti, ki so se izoblikovale na osnovi določenih eksperimentov, ki so potekali v različnih okoliščinah, zato podatki nimajo absolutne veljave in lahko posamično znatno odstopajo od navedenih.

Do sedaj smo razpravljali o načinu sprejemanja dražljajev, ničesar pa nismo rekli o tem, kolikšen del informacij, ki jih dobiva na različne načine, si človek tudi zapomni. Raziskave kažejo, da približno 10% tistega, kar prebere, 20% tistega, kar sliši, 30% tistega, kar vidi, in kar 50% tistega, kar vidi in sliši (Junga, 1988, str. 6). O vrednosti informacij, ki jih dobimo prek ostalih čutil, nismo našli podatkov.

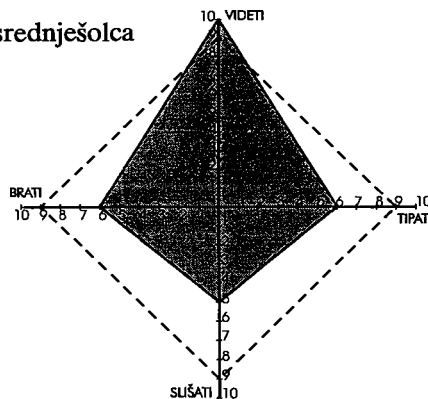
Učitelju bi bil zelo dobrodošel podatek o tem, kako ima določen učenec razvita čutila za sprejem učnih vsebin oz. v kakšni medsebojni kombinaciji so spoznavni stili. Ker pri nas za to do sedaj še nimamo izdelanih ustreznih instrumentov, ne glede na to, da so prvi tovrstni instrumenti, ki so jih poimenovali "testi o sprejemanju učnih vsebin prek različnih kanalov", v Evropi nastajali že v sredini sedemdesetih let (Vester, 1975, str. 148), si sliko o spoznavnih možnostih učitelj izoblikuje na osnovi daljšega opazovanja učencev, v končni posledici pa si v razredu izoblikuje fiktivni model dojemljivosti učencev, ki praviloma seveda ne predstavlja ustreznega odraza dejanskega stanja.

Ko F. Vester (1975, str. 151) govori o sprejemnih kanalih, opozarja, da so le-ti pri različnih ljudeh lahko zelo različni. Tipično učno ravnanje je mogoče ponazoriti tudi grafično.

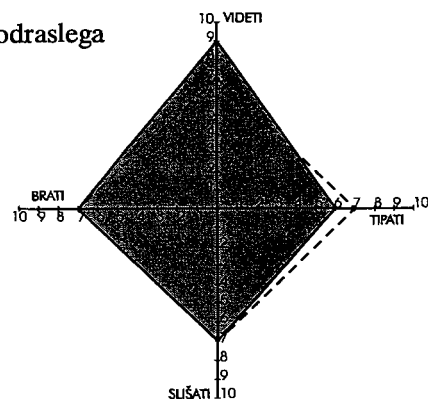
Slika 1: Kognitivni stil osnovnošolca



Slika 2: Kognitivni stil srednješolca



Slika 3: Kognitivni stil odraslega



Iz grafične ponazoritve je razvidno, da je sprejem dražljajev po enem samem kanalu količinsko zelo zaostaja za sprejemom z več čutili hkrati. Poleg tega je mogoče jasno prepoznati vrstni red sprejemanja, in sicer gledanje, tipanje, poslušanje, branje. Drugače je pri mladostniku kot pri odraslem. V obeh primerih je vid najbolj izražen, tako da preko njega lahko sprejemamo več dražljajev kot po več kanalih, kar bi lahko razložili z medsebojnim vplivom pri sprejemanju dražljajev. Ne da bi se dalje poglobljali v podrobnosti, nam slika pojasni, da odrasli, ki se učijo, zavestno sprejemajo svojo okolico in če je le mogoče, z vsemi čutili. Čeprav nobenemu ne dajejo prednosti, je vid kljub temu močno poudarjen.

Ta spoznanja so zelo pomembna pri izbiri učnih medijev za različne skupine učencev. V okviru algoritma, ki mora pripeljati do določene izbirne odločitve, je odločitev o spoznavnem stilu<sup>1</sup> ena prvih odločitev. Pri tem moramo upoštevati še dva dodatna vidika. Prvi je odvisen od odnosa učencev do medijev (ali si učenci želijo dela z mediji, ali so morda nasičeni). Ta vidik je vedno povezan s politiko in ekonomiko kot družbenimi določilnicami izbire. Drug vidik je odvisen od učenčeve osebnosti: introvertirani se bo do medijev drugače obnašal kot ekstrovertirani.

Omeniti moramo tudi učenčevu kognitivno strukturo (predznanje) kot pomembno določilnico učiteljeve izbire učnega medija. Učenje navadno poteka na prej pridobljenem znanju. Za učno uspešnost je zato pomembno, katere pojme z določenega področja je učenec že usvojil, kako natančni so ti pojmi, kako so organizirani in urejeni v sistem itd. Iz psihologije vemo, da je vpliv prejšnjih znanj in izkušenj na uspešnost novega učenja velik, zato naj učitelj pred obravnavo ugotovi, do kolikšne mere posamezni učenci potrebno predznanje zares obvladajo.

Sposobnost za koncentrirano delo je ena temeljnih sestavin za učenčev pravi delovni odnos in osnovni pogoj šolskega uspeha. Pri šolskem novincu je treba pozornost zbuditi z ustreznimi tehnikami. Prizadevati si je treba za spreminjanje nenamerne pozornosti v namerno, kar ustvarja med drugim v otrokovem zaznavanju tudi večji red. Za medijsko predstavljanje je tudi pomembno trajanje pozornosti. V prvih razredih je treba računati na največ 25-minutno koncentracijo pozornosti, ki pa je lahko trajnejša, kadar je naloga, ki jo morajo opraviti, popolnoma jasna. Dražljaji, ki predolgo delujejo na učenčeva čutila, vodijo k zasičenosti in težnji po spreminjanju dražljajev. V tej zvezi moramo opozoriti še na zvezo med pozornostjo in motivacijo. Zanimive in atraktivne vsebine lahko pritegnejo pozornost učencev za dlje časa. Učitelj med drugim tudi z ustrežno izbiro medijev, oblik in metod dela vpliva na učenčevu motivacijo za učno delo.

Gledano z metodičnega vidika, lahko ugotovimo, da so vsi učiteljevi napori v zvezi s poukom, to je njegova učna priprava, priprava prostorov, izbira in priprava

<sup>1</sup> Včasih govorimo tudi o učnih tipih učencev. Ti so lahko pretežno vizualni, pretežno avditivni ali pa mešani, kar je tudi najpogostejša varianta.

učnih medijev, spodbujanje učencev pri njihovem delu, delo z učenci in kontrola njihovega uspeha, usmerjeni v to, da bi učence motivirali za aktivnosti, ki presega njihove lastne pobude, oz. da bi dosegli relativno normalno stopnjo učne aktivnosti. Učno ravnanje je bilo od nekdaj motivirano. Človek je to počel, ne da bi se tega sploh zavedal. Šele v tem stoletju se je pojavila v šoli težnja po nujnosti ciljne motivacije. Raziskovanje učne motivacije kot težiščnega dela pedagoške psihologije se je intenziviralo šele v zadnjih desetletjih. Tako je Becker (1986, str. 23 in 39) s sodelavci razvil nekatere indikatorje za motivacijo. Ti so postali tehnike za izbiranje učnih medijev. Šele z motivacijskimi tehnikami dobi kombinacija instrumentalnih izbirnih elementov, nanašajoča se na učenca, svojo utemeljitev.

F.M. Kath (1981, str. 157-171) je razvil sedem zanimivih tez o učnih medijih, ki obravnavajo oz. izpostavljajo položaj in vlogo učenca kot subjekta v učnem procesu. Nekatero tezo, ki se navezujejo na našo razpravo, predstavljamo v nadaljevanju.

1. Učni medij ne razume le v smislu hardver-sofтвер, pač pa loči tri vidike: strokovni vsebinski vidik, na učenca nanašajoči se vidik, ki vodi k učencu prek strokovnega, in na učenca nanašajoči se vidik, ki vodi k učencu prek instrumentalnega v mediju. Te vidike je natančneje razdelal v okviru svojega modela učne priprave (Kath, 1981). Avtor pravilno opozarja, da dva (različna) medija, npr. tridimenzionalni model motorja in film o istem modelu, učinkujeta (vplivata) na različne učence različno. Predpostavka o odprtosti metodičnega modela omogoča učitelju, da izbere za realizacijo ciljev učne medije, ki so usmerjeni k učencu. Pri tem se ne omejuje samo na čisto strokovne vidike, ampak vključuje v učni proces vse stvarne (dejanske) vidike, ker se zaveda, da poučevanje vključuje poleg strokovnih vidikov tudi vidike, ki ne sodijo na področje čiste stroke.
2. Različna možnost vplivanja na učenca je v veliki meri odvisna od učnega tipa učenca.
3. Dojemanje učne snovi je odvisno, seveda ob ustreznih strokovnih predpostavkah, od učnih strategij, ki jih aktivira učenec.
4. Iz zgornje teze lahko izpeljemo sklep, da skladno s cilji (cilji učenja, poučevanja, pouka) razlikujemo tudi tri vrste učnih medijev, in sicer za učenje, za poučevanje in za pouk, o čemer smo že govorili. Učenec reagira ustrezno učnemu tipu in primerno aktiviranim učnim strategijam zelo različno na različne oblike medijske prezentacije.
5. Na učenca nanašajoči se vidik, ki vodi k učencu prek instrumentalnega, bo našel svojo utemeljitev v tezi, ki obravnava učne tipe učencev. Da bi na učenca nanašajoči se vidik, ki vodi k učencu prek strokovnega, povezali z učnimi strategijami, je treba pojasniti značilnosti učnih medijev.
6. Medij je treba presojati med drugim tudi glede na to, ali pospešuje ali zavira učenje socialnih postopkov (procesov) in če jih, v kolikšni meri se to dogaja.

## LITERATURA

1. Becker, G.E., Clemens-Lodde, B., Koehl, K.: Unterrichtssituationen - Motivieren und Praesentieren, Urban & Schwarzenberg, Muenchen 1986
2. Bogičević, M.: Tehnologija savremene nastave, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1974
3. Eichhorn, D.R.: Warum Kommunikation die Grundlage allen Mediengeschehens ist, Medien-Infothek Verlag, Tiefenbronn 1987
4. Jourdan, M.: Paedagogische Kommunikation, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1989
5. Junga, M.: Lernen ohne Grenzen, Lehrmittel aktuell, Vol. 14, št. 1/1988
6. Kath, F.M.: Der Einfluss von Projektarbeit und Medieneinsatz auf die Vorbereitung naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts, V: Technik-Didact, Vol. 6, št. 3/1981
7. Kath, F.M.: Ein Modell zur Unterrichtsvorbereitung, Leuchtturm, Alsbach 1981
8. Marentič-Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, DDU Univerzum, Ljubljana 1980
9. Merchan, B.M.: Didactica y nuevas, Editorial Escuela, Madrid 1996
10. Milan, W.: Besser verstehen durch Hoeren und Sehen, Autor, Wien 1974
11. Rot, N.: Obča psihologija, Mladinska knjiga, Ljubljana 1993
12. Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1975

*Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.  
Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 68 34 16 34*

## Nekateri vidiki vloge očeta v enoroditeljskih očetovskih družinah

Izvirni znanstveni članek

UDK 173

**DESKRIPTORJI:** oče samohranilec, nepopolna družina, otrok, razveza, ločitev, smrt, mati

**POVZETEK** - Avtorica v svojem prispevku razpravlja o novi vlogi očeta, v kateri se le-ta znajde zaradi ločitve oz. razveze od matere skupnega otroka ali pa zaradi njene smrti, kar seveda ne povzroči samo nastanek novega tipa družine, ampak pred očeta - samohranilca postavlja številne nove in predvsem zahtevne naloge.

Original scientific paper

UDC 173

**DESCRIPTORS:** nursing-father, incomplete family, child, divorce, separation, death, mother

**ABSTRACT** - The paper presents the new role of the father who has found himself in such a situation as a result of separation, divorce or even mother's death of the common child, which of course does not only give rise to a new family type but sets before the father numerous new and quite demanding challenges.

### 1. Uvod

Večina ljudi živi v taki ali drugačni obliki družine, odvisno od števila njenih članov, njihovih potreb, navad in običajev, kulturnega prostora in časa. Družini pripisujemo številne in različne funkcije, ki se med seboj prepletajo, glede na življenjski cikel družine pa niso enako prisotne (Barle, Slokan, 1994, str. 206). Tako je vsakdo izmed nas povezan z družino na nek specifičen način; vsakdo ji pripada, saj je vanjo vrojen, iz nje izhaja in v njej zaživi; marsikdo izmed nas pa si jo zasnuje tudi sam. Vsaka družina je svet v malem in ima svoje značilnosti.

Toda danes, ko je (tudi) naša družba vedno bolj naravnana na materialne dobrine, od družine (ne)hote pričakujemo, da bo svoje člane naučila vsega, kar je potrebno za čim bolj uspešno in zadovoljujoče življenje. Od družine pričakujemo moralno, čustveno, pogosto pa tudi materialno podporo, ko smo v stiski in potrebujemo oporo, nasvet ali pa samo trenutek zavetišča pred stresnim zunanjim svetom. Razočarani smo, če smo zavrženi, nerazumljeni, če se naša pričakovanja ne uresničijo.

### 2. Stres je pogosto dejavnik dezorganizacije popolne družine

Uspešnost funkcioniranja sodobne družine je v marsičem odvisna od razporeditve moči znotraj nje same oz. od tega, kdo in o čem, zakaj in čemu (bolj) pogosto odloča. Nesporno je res, da tudi družinski slog označuje odzivanje družine na stresne situacije, ki ne prizanašajo (tudi) nobeni slovenski družini. Vemo pa tudi, da za stisko, stres in konflikt ni imun nobeden izmed družinskih članov, pa naj si bo še tako močan, izobražen ali pa star. Iz različnih vzrokov pa lahko stres prizadene prav vsakega družinskega člana. Slovenski starši se zaradi vpetosti v vse bolj zahtevno poklicno življenje pogosteje in na različnih segmentih svojega življenja srečujejo z različnimi dejavniki, ki stres le še vzpodbujajo. Toda z njimi se srečujejo tudi otroci.

Današnji ritem življenja slovenskih družinskih članov ni najbolj naklonjen družinskemu življenju, saj jih pogosto zadenejo številne stresne situacije, ki so posledica slabšanja življenjskega standarda in zadovoljevanja potreb njenih članov, padanju zdravstvenega standarda prebivalstva, visokih pričakovanj posameznih (tudi odraslih) članov družine, itd. Nastale posledice so, žal, velikokrat dokončne in trajne, pogosto pa tudi nepopravljive; povzročijo pa tako strukturno kot tudi funkcijsko dezorganizacijo družine. Posledice tega občutijo vsi člani družine.

Strukturna dezorganizacija družine, ki seveda spremeni ne-le obliko družine, ampak tudi njeno vsebino, je največkrat posledica smrti enega izmed roditeljev, razveze oz. ločitve staršev. Funkcijska dezorganizacija pa je posledica motenih medosebnih odnosov med družinskimi člani, ki so se razvili npr. zaradi težke bolezni enega izmed staršev, ki zahteva daljšo hospitalizacijo in s tem odsotnost iz družinskega prostora, kroničnega vdajanja alkoholu in drugim oblikam zasvojenosti, odsotnosti zaradi zaposlitve izven kraja bivanja družine, pehanja za zaslužkom, poklicno kariero, pretiranega ukvarjanja s hobiem itd. Posledica tega je nastanek družine z enim staršem in (vsaj enim) otrokom, ki tvorita nepopolno družino.

Tudi v Sloveniji opažamo naraščanje števila enoroditeljskih družin, ki sicer še ne dosega 20% vseh družin; med njimi pa je visok delež 15,9% materinskih enoroditeljskih družin.

Čeprav navadno z otrokom zaživi mati samohranilka, pa slovar slovenskega knjižnega jezika pod pojmom "samohranilka" omenja le žensko - mater, ki sama skrbi za vzgojo, izobraževanje in sploh vse potrebe svojega otroka. Kljub temu, da moškega (še) ne vključuje, pa vse pogosteje, vendar "medijsko" manj opazno v nepopolni družini z otrokom zaživi tudi oče. Tako je med enoroditeljskimi družinami kar 2,5% očetovskih, kar kaže na transformacijo vloge očeta v sodobni slovenski družini. Vloga očeta pa je, vsaj v zadnjem času, vse bolj pogojena z njegovo zaposlitvijo oz. poklicno kariero.

Tako lahko, pogojno sicer, prepoznamo vsaj tri tipe očetov, in sicer:

- očete, ki ob rednem delovnem času zaradi nizkega dohodka in v želji, da raven življenjskega standarda družine ne bi padel, prosti čas porabijo za pridobivanje dodatnih virov zaslužka, kar seveda drastično zmanjšuje njihovo aktivno vlogo v družinskem življenju, saj se domov vračajo utrujeni, izčrpani in pogosto nezadovoljni;
- očete, ki so se z vsemi močmi posvetili svoji poklicni karieri (n. pr.: managerji, samostojni podjetniki, obrtniki idr.), ki po stresnih naporih svojega poklica preostanek časa porabijo za sprostitvev in nabiranje nove delovne energije, bodisi s športnimi ali drugimi aktivnostmi. Od svoje družine so odtujeni ne-le prostorsko, ampak vse pogosteje in bolj tudi miselno in čustveno; opazna je tudi njihova materialna vrednostna orientacija;
- očete, ki so zaradi akutne gospodarske situacije bodisi izgubili redno zaposlitev oz. že dlje časa nanjo čakajo, kar jih seveda psihično zelo obremenjuje, ker čutijo, da jim je njihova vloga znotraj družine, če že ne odvzeta, pa vsaj okrnjena, saj pogosto zaradi nastale situacije v družini in njenem gospodinjstvu izvajajo tudi nekatera dela in opravila, ki bi jih sicer opravljala (sicer zaposlena) mati.

Čačinovič-Vogrinič (1993) ugotavlja še, da se je vloga očeta v slovenski družini spremenila tako, da se je oče približal otroku in zavestno prevzel svoj delež skrbi zanj, kar je v očetovski enoroditeljski družini še posebej opazno.

### 3. Očetu samohranilcu življenjsko okolje ni vedno naklonjeno

Tudi v Sloveniji so najpogostejši razlogi za nastanek očetovske nepopolne družine razveza, smrt oz. vdovstvo enega izmed staršev, težka in dalj časa trajajoča bolezen.

Ko govorimo o kvaliteti družinskega življenja v enoroditeljski očetovski družini, moramo upoštevati tako vzrok za nastanek kot tudi način in vire zagotavljanja preživljanja le-te. Glede na tip očetovske enoroditeljske družine, načina nastanka in pogojev za življenje se potrebe otroka uresničujejo različno, saj npr. otrok v družini, ki je nastala kot posledica razveze, lahko ob siceršnji preživnini ohranja še stike z materjo, kar je v družini, ki je nastala kot posledica materine smrti, seveda nemogoče.

Zanimivo je, da življenjska okolica na očeta samohranilca gleda z nezaupanjem oz. vse dotlej, dokler ne spozna, da je (zaradi nastale situacije) ne-le pripravljen, ampak tudi sposoben in zmožen prevzeti še glavino materine vloge. Pri tem je zanimivo, da redko tarna in s svojimi problemi ne obremenjuje sodelavcev in prijateljev, ker noče vzbujati pomilovanja. V organiziranju funkcioniranja družin-

skega življenja želi nastale probleme reševati samostojno, kar zaradi članov razširjene družine, pa tudi prijateljev in znancev, vedno ni lahko; mu pa to dviga samozavest in pripomore k oblikovanju (sicer načete) pozitivne samopodobe.

Na delovnem mestu redko zahteva olajšave in razbremenitev. Raziskave kažejo, da živijo enostarševske družine v najtežjih razmerah, kar pomeni, da imajo v primerjavi z drugimi nižje dohodke na družinskega člana, manj trajnih dobrin, pa tudi ocena zadovoljstva z lastnim življenjem je nižja kot pri ljudeh, ki živijo v drugačnih oblikah družin (Reiner, 1995, str. 21). Moški kolegi se očeta samohranilca zato, ker je njegov domač "delokrog" seveda zapolnjen z drugačnimi obveznostmi, pogosto izogibajo, posebno še, ker se zaradi obveznosti ne morejo udeleževati različnih aktivnosti v prostem času. Teme pogovorov se zaradi gospodinjskih del, nege in vzgoje spremenijo, zato se spreminjajo tudi sogovorniki. To pa ga prične oddaljevati od moške družbe in prisotna je latentna nevarnost izolacije. Ženske pa, nasprotno, z njim sočustvujejo in ga pomilujejo, zasipajo s številnimi nasveti o oskrbi in vzgoji otrok, gospodinjskih opravilih, mu priskočijo na pomoč, ga vzpodbujajo.

Dejstvo pa je, da si mora oče samohranilec znati skrbno in natančno načrtovati in organizirati aktivnosti v družini, delovne obveznosti in aktivnosti v prostem času, v katerih bo lahko nabral dovolj moči za napore vsakdana. Pogosto je okolica do njega zelo kritična, pozorneje presoja njegova dejanja, ravnanje z otrokom, vedenje otroka samega, kot pri samohranilki. Pogosto se zgodi, da se tak "socialno osamljen" oče pretirano naveže na otroka, kar pa lahko celo zavira otrokov psiho-socialni razvoj.

### 4. Enoroditeljske očetovske družine so različne

Omenili smo že, da enoroditeljske očetovske družine nastanejo iz različnih vzrokov, najpogosteje pa zaradi razveze in ločitve staršev ali pa smrti matere, redkeje nastanejo takoj po otrokovem rojstvu, ko mati prepusti otroka v vzgojo in oskrbo očetu...

Kljub nenačrtovani gravidnosti in dejstvu, da se je rodil nezaželen otrok, pa matere, iz različnih vzrokov, redko takoj po rojstvu prepustijo otroka v vzgojo in oskrbo očetu, bodisi da se bojijo reakcije okolja, v katerem živijo ali pa še vedno gojijo upanje, da bo otrokov oče spremenil svoje odklonilno stališče.

Razveza zakonske zveze staršev in posledično nastanek očetovske enoroditeljske družine povzroči drugačen način življenja, spremembe v delitvi vlog in sprejemanju funkcij, kar je za očeta nedvomno velika obremenitev.

Čeprav v Sloveniji, tako kot drugod v Evropi, narašča število razvez, pa so slovenska sodišča ob razvezi zakonske zveze v zadnjem desetletju prisodila otroka v cca. 90% primerih materam in le v 6% očetom (Skušek, 1993). Zdi se, da je

dodeljevanje otroka materi po razvezi zakonske zveze posledica globoko zakoreninjenega biološkega razumevanja materinske vloge. To pa hkrati pomeni, da očetovstvo ne uživa istega pravnega varstva kot materinstvo, kar se najpogosteje kaže tako v obsegu in še bolj v vsebini izvrševanja očetovske pravice po razvezi zakonske zveze. Da je nastala situacija v transformaciji zagotovo vredna resnega strokovnega pretresa ne samo pravne, ampak tudi drugih strok, ki so kakorkoli vpletene v reševanje nastale situacije, opozarja tudi slovenska pravna stroka, ki opozarja, da bi osnovno načelo pri odločanju sodišč, kateremu od staršev velja zaupati otroka v varstvo in vzgojo, moralo biti načelo, pri katerem od staršev bo otroku bolje. Ker pa sodišča ugotavljajo predvsem okoliščine, ki so pomembne za življenje otroka pri materi in če le-te niso take, da ogrožajo otrokovo zdravje, razvoj in vzgojo, sodišče najpogosteje zaupa otroka njej. Okoliščine pri očetih se v primerih, ko mati iz navedenih vzrokov ni diskvalificirana za vzgojo in varstvo, raziskujejo le površno (Zupančič, 1993, str. 80).

Odločitev očetov za dodelitev skrbništva nad otrokom je najpogostejša zaradi emocionalno nezrele matere oz. žene, ki zanemarja otroke in družino nasploh, njene moralne oporečnosti, agresivnosti, psihične obolenosti, brezbriznosti. Da pa tako malo očetov dobi skrbništvo za svoje otroke je krivo tudi socialno okolje, kajti verjetno bi se več mater odločilo, da prepustijo svoje otroke po razvezi očetom, vendar se bojijo odklonilnih reakcij in negativnih stigmatizacije v okolju (Skušek, 1993, str. 32).

Zato Ballhausen (1994) opozarja, da je še kako pomembno, da otroci razvezanih in/ali ločenih staršev tudi potem čutijo, da so čustva obeh staršev do njih nespremenjena, saj so pogosto v strahu, da jih bo zapustil še (preostali) roditelj. Za otroka pa je v skladu z določili roditelj, ki z njim ne živi, dolžan plačevati preživnino za življenjske izdatke, ki se prilagajajo potrebam otroka-upravičenca. Če uspe očetu samohranilcu z razvezano ženo vzpostaviti zadovoljujoč odnos, to najbolj koristi prav skupnemu otroku, sam pa uspe tudi polno doživljati in uresničevati svojo očetovsko vlogo, saj ga uspehi bogatijo, notranje zadovoljujejo in vzpodbujajo. To pa se zgodi, ko doume, da lahko razveza odpre vrata v novo hišo, kjer se tudi da dobro živeti, pogosto celo bolje kot v stari (Kuntzah, 1997, str. 9).

Očetovsko enoroditeljska družina pa lahko nastane tudi kot posledica materine smrti; bodisi na porodu ali pa kasneje zaradi njene dolgotrajne bolezni, prometne nesreče, samomora. Izguba matere vedno povzroči neizmerljivo žalost pri otroku in partnerju; pogosto se žalost spremeni v šok, katerega posledice so nepredvidljive. Prizadeta sta otrok in oče, ki mora ob prebolevanju lastne bolečine tolažiti še otroka in se o smrti z njim pogovarjati tako, da bo otrok kljub bolečini pa tudi strahu, da bo nekoč umrl tudi sam, spoznal, da je smrt enkratna, končna, a povsem naravni pojav, na katerega pogosto nimamo vpliva.

Če oče preživlja izgubo žene oz. partnerice, ne da bi skrival svojo žalost in razumel, da otrok žaluje drugače kot odrasli, bo očetovo žalost bolečino opazil, se z njo soočil in jo začel sprejemati kot (sicer boleč) življenjski proces tudi otrok. To

pa je, nenazadnje, odvisno tudi od načina materine smrti, saj ni vseeno, ali je mati umrla po dolgotrajni in tudi za svojce mučni bolezni ali pa je njena smrt nastopila iznenada kot posledica fiziološke disfunkcije, nesreče ali celo suicida.

Materina smrt pa povzroči še spremembo v družinskih vlogah in prerazporeditev moči znotraj družine. Oče tako prevzame še vlogo matere, kar od njega zahteva več časa in energije, pri čemer pa seveda nima podpore matere, saj je umrla. Toda Fontana (1995) ugotavlja, da se marsikateri oče, ki živi sam z otrokom trudi, da bi izgubo ljubljene matere otroku čimbolj nadomestil tako, da se otrokom več posveča in jim s tem daje več, kot marsikateri starši v popolnih družinah.

Očetovska enoroditeljska družina nastane tudi kot posledica ločitve, ko družina formalno-pravno še obstaja, njeni člani pa so med seboj ločeni že dlje časa. Ločitev je lahko začasna ali pa trajna. Take družine nastanejo npr. po razpadu izvenzakonske skupnosti staršev, zaradi materinega dolgotrajnega zdravljenja v bolnišnici, njene daljše delovne odsotnosti.

Včasih, čeprav redkeje, pa se zgodi, da preobremenjena mati in žena, ki ne zmore več bremen vsakdanjih obveznosti, nenadoma in brez pojasnila odide neznan kam. Oče je prisiljen prevzeti vlogo samohranilca, saj ga šele nastala situacija opozori na napake ravnanja v preteklosti.

Tudi v primeru materine težje bolezni, ki zahteva njeno daljšo hospitalizacijo in zahtevne medicinske posege, oče prevzame večino njene vloge v družini. Seveda pa ga obremenjuje še skrb za njeno zdravje in bojazen za prihodnost.

Osamosvojitve in vzpostavitev lastne države je sprožila sprememb samo na družbenem in ekonomskem področju, s tem tudi v družinskem življenju. Tako se slovenski moški/oče zaradi prezaposlenosti mater na njihovem poklicnem področju in vpetosti v številne družbene vloge, sooča še s povsem novim vzrokom nastanka samohranilca. Le-ta zahteva, da v času materine odsotnosti opravi za otroka vse tisto, kar bi sicer opravila mati, če bi bila dosegljiva. Tudi ta oče samohranilec doživlja vse čeri razpetosti med službenimi in družinskimi obveznostmi, kar njegovo vlogo v družini povsem spreminja. Materina odsotnost pa ne povzroči zgolj okrnjen stik z otrokom, ampak zaradi nezadovoljenih potreb načne tudi sam partnerski odnos in čustvene vezi med člani družine, kar posledično sproža napete medsebojne odnose in konflikte in latentno nevarnost dokončne ločitve. Tako obremenjena družina pa vseh zadanih ciljev in nalog težko, ali pa sploh ne uresničuje.

## 5. Sklep

Iz različnih vzrokov je enoroditeljskih očetovskih družin vse več tudi v Sloveniji, saj je vse več očetov, ki hočejo preseči tradicionalno miselnost tako o nepoklicanosti, predvsem pa nesposobnosti moškega, da lahko zadovoljivo vzgaja in skrbi za otroka tudi sam. Doživljanje njegove vloge seveda ne poteka brez težav, vendar jih

večina v njej uspe. Največ težav doživljajo razvezani očetje in vdovci, saj njihovi otroci tudi po prebolelem šoku, ki ga je povzročila materina odsotnost, le-to pogrešajo še, ko odrastejo. Posebno še, če mati po razvezi oz. ločitvi, z njimi sploh ne komunicira več. Spoznanje, da se mu je mati odpovedala, otroka ne samo bega, ampak tudi žalosti in boli; pogosto se z realnim stanjem težko sooči. Rauchfleisch (1998) pa kljub povedanemu opozarja, da otroci odraščajo v enoroditeljski očetovski družini v nasprotju z ustaljenim prepričanjem niso nič slabši od tistih iz t.i. normalnih (popolnih) družin. Ravno nasprotno: so celo samostojnejši; in pripominja, da ne gre za to, da bi odrekli vrednost tradicionalni družini, ampak da bi prenehali ocenjevati otroke, ki odraščajo le z očetom kot slabše, zanemarjene in bolj neboljane od prvih. Njegova raziskovalna spoznanja potrjuje tudi Gutschmidtova (1998), ki dodaja, da se ti otroci še posebej trudijo zadovoljiti očetova pričakovanja pri delu v šoli in dodaja, da so taki otroci v medsebojnih stikih, tako z vrstniki kot z odraslimi, prožnejši.

## LITERATURA

1. Ballhausen, I.: Otroška duša je ranljiva, Založba Kres, Ljubljana, 1994.
2. Barle, A., Slokan, A.: Sociologija, Gradivo za srednje šole, ZRSŠ, Ljubljana, 1994.
3. Bezenšek, J.: Spremembe v družbi povzročajo (pogosto) v družini stres, Zbornik: V čas Konjice vtakane sanje... (ur. J. Bezenšek); Javni Vzgojno-varstveni zavod Vrtec, Slov. Konjice, 1997.
4. Čačinovič Vogrinčič, G.: Dopolnjene družine, Družine-različne- enakopravne, Vitrum, Ljubljana, 1995.
5. Čačinovič Vogrinčič, G.: Oče-pravica do stvarnosti, Očetov delež, Časopis za kritiko znanosti, Ljubljana, 1993.
6. Fthenakis, W.E.: Vaeter, Muenchen, Wien, Baltimor, 1985.
7. Fontana, D.: Rasti z otrokom, Ganeš, Ljubljana, 1995.
8. Gutschmidt, G.: Kinder aus Familien mit nur einem Elternteil, Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, 1998.
9. Kuntzah, L.: Ločitev boli, Založba Kres, Ljubljana, 1997.
10. Lemp, R.: Familie im Umbruch, Muenchen, 1986.
11. Rauchfleisch, U.: Alternative Familienformen, Basel, 1998.
12. Renner, T.: Ideologija krize, Družine-različne- enakopravne, Vitrum, Ljubljana, 1995.
13. Renner, T.: Politika materinjenja, Očetov delež, Časopis za kritiko znanosti, Ljubljana, 1993.
14. Škušek, Z.: Očetov delež, Časopis za kritiko znanosti, Ljubljana, 1993.
15. Ule-Nastran, M.: Vsakdanji svet družine, Družine-različne- enakopravne, Vitrum, Ljubljana, 1995.
16. Zupančič, K.: Oris družinskega prava, Uradni list, Ljubljana, 1996.
17. Žmuc Tomori, M.: Klic po očetu, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1988.

Dr. Jana Bezenšek (1953), docentka za sociologijo in posebne sociologije na Pedagoški fakulteti v Mariboru, predstojnica katedre za družboslovje, raziskovalka, avtorica člankov in knjig.  
Naslov: Lundrih 3, 3203 Nova Cerkev, SLO; Telefon: 386 63 77 28 10

Dr. Janja Črčinovič Rozman

## Upoštevanje popularne glasbe v učnem procesu

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.878

DESKRIPTORJI: popularna glasba, mladina, prosti čas, preference, popularna glasba v izobraževanju

POVZETEK - Razvoj zvočnih medijev je povzročil dostopnost glasbe na vsakem koraku in prenasličnost z njo. Mladi, še zlasti dekleta, največ prostega časa preživijo ob poslušanju glasbe. Le- ta je pogosto stimulans za sprostitvev in zabavo ali pa zvočna kulisa ob pisanju nalog in učenju. Izsledki raziskave med mariborskimi osmošolci so nam med drugim razkrili, da jih večina daje prednost tuji zabavni glasbi in da je zanimanje za slovensko zabavno glasbo zelo skromno. Slabo ločijo stile v pop glasbi, med besedili pa jih močno pritegnejo humoristična. Če se želimo v šoli približati mladim in njihovim interesom, moramo pouk dopoljevati s praktičnimi in teoretičnimi sestavinami popularne glasbe.

Original scientific paper

UDC 372.878

DESCRIPTORS: popular music, young, spare time, preferences, popular music in education

ABSTRACT - In the case of pop music the selection of the best that the entertainment industry has to offer is intertwined with social and business components. The young, especially girls, spend most of their time listening to music, which is often a stimulant for relaxation and entertainment and provides the background for studying or doing homework. The findings of the survey of the Maribor eighth-graders have revealed that the majority prefer foreign popular music, but are strongly attracted by the lyrics of a more humorous nature. If our schools' objective is to reach the young and meet their interests, schools should integrate theoretical and practical elements of popular music into their teaching.

## Uvod

Ob iskanju odgovora na vprašanje, ali pripravljamo učitelje za 21. stoletje in vstop v Evropo, moramo kritično ovrednotiti tako izobraževalne vsebine kot tudi metode poučevanja. Na glasbenem področju moramo nameniti posebno pozornost glasbenim dejavnostim in vsebinam: umetniškimi in aktualnim. Prav slednje so tiste, ki jih ni moč najti v uresničenih učnih vsebinah. Iz omenjenega razloga je pouk po mnenju številnih učencev neaktualen in na nizki vrednostni poziciji med šolskimi predmeti. Zaradi strahu pred kritikami o neestetstkih in nevezgojnih vsebinah popularne glasbe, pa tudi neobvladanja le-te, učitelji pod pojmom aktualna glasba obravnavajo "novo" oz. sodobno klasično glasbo, ki je učencem povsem tuja. Glasbo, ki jo poslušajo mladi in jo označujemo s pojmom popularna glasba, pa le redki vključujejo v pouk.

## Glasbena zabava

Glasbena zabava tako v preteklosti in danes ni enaka za vse ljudi. Nanjo vplivajo starostne, kulturne, socialne, politične in narodnostne meje. V davni preteklosti so se na dvorih zabavali in plesali ob zvokih menueta in drugih baročnih plesov, preprosti ljudje iz nižjih socialnih slojev pa ob zvokih ljudskih instrumentov potujočih pevcev.

Današnja ločnica med resnim in zabavnim se je pojavila z industrijsko družbo. Množični zvočni mediji nam posredujejo glasbo že skoraj na vsakem koraku. Reklame in tržna usmerjenost glasbene industrije pa skrbijo za hitre in glasbeno manj pomembne spremembe v zabavni glasbi. Zaradi trenutnega učinka je postal sinonim za sodobno zabavno glasbo pojem pop(ularna) glasba.

Pop glasba je izbor najbolj uspešnega v ponudbi zabavne industrije in je skupni pojem za raznovrstne tokove današnje zabavne glasbe (hard rock, disco, punk, rap, hip-hop, rave itd.). Po svojem izvoru in interpretaciji spominja na značilnosti afro-ameriške glasbe. Je glasbena govorica mladih o njihovih problemih. Spremljajo jo množično navdušenje, načini oblačenja, govorjenja, istovetenje z zvezdniki in nekritično posnemanje.

## Prostočasne aktivnosti in mediji

Tako odrasli kot otroci veliko prostega časa preživijo pred elektronskimi mediji ali ob njih. Le-ti so spričo velikega upada cen vse bolj dosegljivi in navzoči v sobah mladih. TV, stereo naprave in računalnik imajo skoraj vse družine. Tako v tujini kot pri nas mladi vse manj igrajo klasične igre, berejo in se ukvarjajo s športom. Te dejavnosti je zasenčila atraktivnost TV zaslona in drugih medijev, ki jim v prostem času namenjajo največjo pozornost (Behne, 1996). Koliko mladim pomeni glasba, nam ilustrira podatek, da v Nemčiji porabijo mladi največ žepnine za nakup zgoščenk (Reus, 1996, str. 10), pri nas pa si jih zelo pogosto izbirajo za darila. Potrebo po socialnih kontaktih uresničujejo najpogosteje z obiskovanjem disco klubov, kjer je spet najpomembnejše poslušanje glasbe in ples ob njej.

Politika mladih ne zanima. V revijah za mlade prevladujejo pop glasba, moda, seksualnost, nega telesa in šport. V severovzhodni Sloveniji, kjer se otroci pogosto učijo nemščine, je med najbolj priljubljenimi revijami Bravo, ki jo v Nemčiji bere 40% 14-16 letnikov (Reus, 1996, str. 11). Televizija je vodilni medij otrok in mladostnikov. S kabelsko televizijo so postale oddaje na RTL in Pro 7 ter glasbeni kanali MTV in Viva dostopni širokim množicam v različnih državah. Omenjene postaje so najbolj priljubljene tako med nemško kot slovensko mladino. Mik medijev z ekranom in računalnik najbolj privlačita 6-13 letnike, ki vedno v večji meri namenjajo pozornost računalniškim igram in kažejo vse manjši interes za

učenje igranja instrumentov. Od dvanajstega leta dalje se poveča interes za poslušanje glasbe, ki jim postane medij zabave. Glasba jih sprošča, zabava, povzroča prijetno ozračje in izpolnjuje socialne funkcije. Za to sta primernejša rock in disco kot jazz, resna in ljudska glasba. Mladi iz medijske ponudbe izbirajo glede na njihov razvoj, potrebe in različno razumevanje sebe. Mediji na to izbiro vplivajo s svojo ponudbo in tako učinkujejo na oblikovanje in spreminjanje mladih.

## Glasbene preference

Na preferiranje popularne glasbe ne vplivajo družbene estetske norme, temveč individualne odločitve. Glasba lahko učinkuje na človeško telo, emocije in duhovnost. Številni poslušalci dajejo glasbi pomen prav glede na psihofizično stanje, ki ga povzroči. Mladi pa tudi slabše glasbeno izobraženi odrasli v glasbi iščejo predvsem sprostitev in zabavo.

Glasbene preference niso konstantne in zaključen kanon veljavnih del v vseh časih. Odvisne so od socialnega sistema in izkušenj, zato se v posameznih življenjskih obdobjih spreminjajo. Dajanje prednosti popularni glasbi pa ne pomeni tudi sprejemanja vseh njenih stilnih različic. Tako pomeni npr. ljubiteljem heavy metala tehno tujo glasbeno kulturo.

## Rezultati raziskave o poznavanju in priljubljenosti pop glasbe med slovenskimi štirinajstletniki

Kakšne so glasbene preference slovenskih štirinajstletnikov in kako poznajo pop glasbo, smo skušali ugotoviti z raziskavo, ki smo jo izvedli 1996. leta med 103 osmošolci v Mariboru. Med anketiranci je bilo 40 deklet in 63 fantov. Učenci so anonimno odgovorili na deset vprašanj z odgovori zaprtega in odprtega tipa.

Na prvo vprašanje, kaj si predstavljaš pod pojmom pop glasba, jih je odgovorilo pravilno (modna glasba) 55%. Slabo poznavanje omenjenega pojma za glasbo, ki jo najpogosteje poslušajo, kaže na potrebo po vključevanju osnovnih informacij o pop glasbi v učni program.

Iz odgovorov na vprašanje, katera glasba te najbolj pritegne, vidimo, da se je 44% anketiranih odločilo za tujo pop glasbo, 20% za plesno glasbo, 16% za klasiko, 11% za slovensko pop glasbo, 4% za narodno-zabavno glasbo in 5% za nobeno glasbo. Ugotovljeni izsledki nam kažejo veliko priljubljenost tuje popularne glasbe in zelo skromno zanimanje za slovensko popularno glasbo, saj jih od slednje bolj privlači celo klasika. Tuja pop glasba je bila na prvem mestu po priljubljenosti tako med dekleti kot fanti, čeprav so se pokazale razlike med spoloma glede na prilju-

bljenost posameznih zvrsti. Pri dekletih je bila razvrstitev naslednja: tuja pop glasba 47%, plesna glasba 29%, klasika 14%, nobena glasba 6%, slovenska pop glasba 4%; pri fantih pa: tuja pop glasba 40%, klasika 18%, slovenska pop glasba 16%, plesna glasba 14%, narodno-zabavna glasba 7% in nobena glasba 5%. Največja je razlika v priljubljenosti slovenske pop glasbe, ki v večji meri zanima fante in v narodno-zabavni glasbi, ki jo preferira 7% fantov in nič deklet. S pomočjo HI-kvadrat testa smo ugotovili med spoloma statistično pomembno razliko v priljubljenosti poslušanja posameznih zvrsti glasbe. Omenjeno ugotovitev lahko z manj kot 0.5% tveganjem posplošimo na celotno populacijo slovenskih štirinajstletnikov.

Iz odgovorov o priljubljenosti posameznih stilnih tokov in žanrov pop glasbe izvemo, da vodi punk z 19%, s 17% so izenačeni rock, rap in beat in da popevke poslušajo le 4% respondentov. Postavlja pa se vprašanje, v koliki meri so respondenti sposobni razlikovati stile in žanre pop glasbe ter koliko lahko verjamemo njihovim verbalnim izjavam. O vprašljivosti verodostojnosti odgovorov lahko posumimo že ob podatku, da je pri 19% vprašanih najbolj priljubljen punk, saj ga med navedbami najbolj priljubljenih izvajalcev ni najti.

Na vprašanje, zakaj poslušajo to glasbeno zvrst, jih je 70% odgovorilo, da zato, ker jim je všeč, 25% ker je modna, 5% ker jo poslušajo prijatelji. Glede na dejstvo, da na sodbo o ugajanju popularne glasbe ne vplivajo estetski kriteriji, kažejo odgovori na emocionalno poslušanje in presojanje glasbe.

Najpogostejši odgovor na vprašanje, kje poslušajo to glasbo, je bil po radiu (43%), sledila je po televiziji (27%), na koncertu (25%) in v šoli (5%). Pogostost poslušanja glasbe po radiu kaže na to, da glasba spremlja mlade ob opravljanju drugih dejavnosti kot zvočna kulisa. Nekaterim se zdi zelo "frajersko", če se sprehajajo po ulici s slušalkami na glavi in mini zvočnim medijem.

Izražena mnenja o pomembnosti besedila in melodije glasbe nam povedo, da sta 91% anketiranih v pesmi enako pomembna besedilo in melodija. 8% je bilo takih, ki so poslušali samo melodijo, 1% je bilo pomembno le besedilo. Ne smemo prezreti, da sta v današnjih stilih popularne glasbe (npr. rap, tehno), pogosto pomembna le besedilo in ritem, ker melodije ni. Odgovore o enakem pomenu besedila in melodije moramo zato jemati z rezervo, saj kažejo na odgovore v smislu pričakovanj in ne na analitični razmislek o glasbenih elementih v poslušani glasbi.

O tem, kakšna mora biti vsebina pesmi, da je mladim všeč, je 43% anketiranih zatrnilo, da jim je vseeno, humoristične pesmi ugajajo 22%, ljubezenske 18%, pesmi z realistično vsebino 9%, domovinske pesmi 5% in pesmi z zgodovinsko vsebino 3% vprašanih. Zanimivo je, da je bila razvrstitev priljubljenih vsebin besedil pri dekletih in fantih enaka, le pogostost indiferentnosti do njih je bila pri dekletih (45%) veliko večja kot pri fantih (7%). Očitno je pozornost fantov pri poslušanju glasbe močno usmerjena v spremljanje besedil, dekleta pa se v večji meri predajajo emocionalnemu učinkovanju popularne glasbe in sanjarjenju ob njej.

Med priljubljenimi slovenskimi pop skupinami se jih je kar devet uvrstilo približno enakovredno, med popularnimi pevci pa si je največjo prednost pridobil Adi Smolar (22%). Besedila njegovih pesmi so humoristična in življenjska, takšna, kot so mladim najpogosteje všeč. Adi Smolar je že precej časa po priljubljenosti na vrhu slovenskih lestvic popularnih, njegovo glasbo pogosto predvajajo v zvočnih medijih.

Večina vprašanih je zapisala, da ne poslušajo slovenske pop glasbe, temveč tujo, ker je le-ta boljša. Vzrok za popularnost glasbe pa velikokrat ni kvaliteta, temveč pogosto predvajanje v medijih in uspešna reklama, odvisna od vloženih finančnih sredstev (Ladinek, 1997).

### Popularna glasba in šola

Sociološko je pop glasba orientirana na prosti čas mladih. Glede na glasbeno imanentnost se razlikuje od resne glasbe po eklektizmu glede oblikovanja in aranžmaja, po dominantnosti orientacije na modele, po vključenosti plesa oz. gibanja v njeno izvajanje.

Čeprav je pop glasba sredstvo zavračanja sveta odraslih, je potrebno njeno akceptiranje v šoli, če želimo glasbo približati interesom mladih in preseči ostro mejo med šolo in prostim časom (Terhag, 1997, str. 4). Trenutno so le redki učitelji, ki pri pouku obravnavajo popularno glasbo, pa še ta običajno ni aktualna, temveč stara po deset in več let.

Pouk, obogaten s popularno glasbo, pa zahteva drugačno ravnanje z njo. Zaradi povezanosti popularne glasbe z gibanjem in imitiranjem modelov, se je tej glasbi pri pouku najenostavneje približati s pomočjo gibanja, plesa. Ritmično gibanje celega telesa je prisotno pri njenem izvajanju in recepciji. Ker je cilj popularne glasbe ravnanje z njo brez not, izhodišče pa improvizacija, je na note usmerjena glasbena analiza manj učinkovita kot poslušanje in koordiniranje gibanja telesa z glasbo (Terhag, 1997, str. 5). Popularne glasbe pri pouku pa ne smemo omejevati na praktične sestavine, temveč moramo vključevati informacije, diskusijo in refleksijo. Z enakomerno porazdelitvijo teoretičnih in praktičnih sestavin pouka se lahko zmanjšajo frustracije, do katerih vodi teoretično orientiran način dela s popularno glasbo.

Vsebinska in metodična obogatitev pouka s popularno glasbo vpliva na celotno glasbeno pedagogiko. Popularno glasbo je potrebno vključiti v programe rednega in permanentnega glasbenega izobraževanja na fakultetah in glasbeni akademiji ter usposobiti učitelje za njeno ustrezno stilno uresničevanje v razredu.

## LITERATURA

1. Behne, Klaus Ernst: Das Szene-Jahrhundert, Jugendszenen und Musikgeschmack, Musik und Bildung 4/1996, s. 4-8.
2. Ladinek, Astrid: Slovenska popularna glasba in mladi, dipl. delo, Pedagoška fakulteta Maribor, 1997.
3. Reus, Guenter: Action, Spiel und viel Musik, Zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Musik und Bildung 4/1996, s. 10-14.
4. Terhag, Juergen: Der andere Umgang mit Musik, Moeglichkeiten und Grenzen schulischen Umgangs mit Populaer Musik. Musik und Unterricht 46/1997, s. 4-8.

Dr. Ivan Gerlič

## Informacijska družba in sodobna šola, vzročno-posledična razmerja

Pregledni članek

UDK 681.3

DESKRIPTORJI: informacijska družba, izobraževalni sistem, izobraževalna tehnologija, računalnik v izobraževanju, multimedija

POVZETEK - Članek prikazuje problematiko potreb informacijske družbe in njenega izobraževalnega sistema. Poudarja potrebo po informatizaciji tega sistema in uvajanju sodobnih učnih metod in oblik dela, ki jih ta tehnologija omogoča. Prikazan je tudi vpogled v rezultate slovenskega projekta Računalniško opismenjevanje, ki se v tem smislu izvaja v Sloveniji.

Review

UDC 681.3

DESCRIPTORS: information society, education system, education technology, computers in education, multimedia

ABSTRACT - The article discusses the needs of information society and its education system. It emphasises the need for this system to be improved and modernised by the implementation of information technology, as well as the need for the implementation of modern teaching approaches and work patterns made possible by this technology. The article also provides an insight into the results of the project called "Achieving computer literacy", which was carried out in Slovenia.

### Uvod

V zadnjem času smo priče pomembnih gibanj v prenovi slovenskega šolstva. Zanimanje za šolsko prenavo se krepi tudi po vsem šolsko razvitem svetu; politične, ekonomske in tehnološke razmere, pa tudi razvoj družbene demokracije zahtevajo bistvene spremembe v dosedanjem šolstvu, ki je v večini primerov v družbeni, pedagoški in finančni krizi. Slovenci smo se hkrati z osamosvojitvijo odločili tudi za vključevanje v svetovne gospodarske in komunikacijske tokove, kar zahteva upoštevanje meril kakovosti in stroškov, kot jih narekuje svetovni trg in seveda upoštevanje mednarodnih meril na področju znanosti, zdravstva in še posebej šolstva. V operativnem načrtu slovenskega raziskovalnega projekta Inoviranje osnovne šole (1991) lahko v tem smislu preberemo zanimivo izhodiščno tezo, ki pravi, da se današnja šola nahaja v prelomnem trenutku v treh pogledih in sicer v odnosu do lastnega notranjega strokovnega razvoja, do kriznih družbenih razmer in ciljev, ki zahtevajo nov angažma šolstva in do svetovnih trendov razvoja postindustrijske družbe, ki je v razvitem svetu že pripeljala do novih konceptov spreminjanja šole.

Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), docentka za didaktiko glasbene vzgoje na oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov o dejavnostih, ki vplivajo na pozitivnejše vrednotenje umetniške glasbe, in o možnostih izboljšanja kvalitete glasbenega pouka.

Naslov: Ul. Karla Glaserja 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 313 354

Avtorji projekta v nadaljevanju tako razlagajo zgoraj podane točke: "Če si ob prvem pogledu še lahko zamišljamo razvoj šole kot zložno napredovanje, in ob drugem kot poseg v šolo z nekaj učinkovitimi akcijami ali celo potrpežljivo čakanje, da kriza mine, pa nas tretji dokončno prepričuje, da je nemudoma potrebno znanstveno in z združevanjem vseh družbenih moči, ki so na voljo, pričeti s prilagajanjem šole zahtevam postindustrijske inovativne družbe, saj je le-ta eden najpomembnejših dolgoročnih načinov reševanja naše družbene krize." Najrazvitejše države danes trdno stopajo v fazo razvoja, ki se imenuje informacijska družba. Taka družba rešuje probleme zastoja v razvoju industrijske proizvodnje z uvajanjem robotov, množičnim uvajanjem računalnikov in s silovitim razvojem znanosti in izobraževanja. Taka družba poudarja pomembnost vloge informatizacije izobraževalnega sistema, in to tako na področju uvajanja računalnikov kot tudi druge izobraževalne tehnologije. Strmčnik (1987) meni, da brez učne tehnologije ni moderne šole in v nadaljevanju razvije pomembno misel, da šole, ki so z učno tehnologijo dobro opremljene, zlasti z računalniško tehnologijo, morejo vsestranski, predvsem izobraževalni razvoj učencev veliko bolj pospeševati kakor šole, ki teh možnosti nimajo. Takšnega mnenja so tudi teoretiki in raziskovalci razvitega sveta. Tako npr. Carnoy, Daley in Loop iz Univerze v Stanfordu (1987) v svoji študiji za UNESCO poudarjajo pomembnost uvajanja sodobne izobraževalne tehnologije in še posebej računalnika. Menijo, da informacijska znanja ne služijo le izobraževalnim ciljem, temveč pomembni pripravi mladih za življenje v informacijski družbi. Glede na to računalništvo in informatika nista le šolski predmet, ampak pomagata ustvarjati nove načine razmišljanja, ki so značilni za informacijsko družbo. J. Hebenstreit (1986) v tem smislu poudarja pomembnost uvajanja informacijske tehnologije v šole tako za razvite kot manj razvite dežele; kot primer podaja napor francoskih šolskih oblasti, ki so s projektom "Informatika za vse" odprle možnosti pridobivanja osnovnih znanj s področja informatike in računalništva prav vsem generacijam, s sistemom "odprte šole" pa še šolskemu okolju in regiji. Podobno je bilo tudi v Angliji, Nemčiji, Švedski, ZDA itd., manj pa v deželah v razvoju, čeprav tudi te vlagajo veliko naporov in finančnih sredstev, da bi z uvajanjem sodobne učne tehnologije in še posebej računalnika izboljšale izobraževanje in pripravile mladino za "jutrišnjo informacijsko družbo", oziroma, da se ne bi povečevale vse večje razlike med razvitim in manj razvitim svetom.

### Prenova šolstva in sodobna izobraževalna - informacijska tehnologija

Splošne cilje za uvajanje sodobne informacijske tehnologije v izobraževanje kaže razvrstiti v tri osnovne vsebinske sklope:

1. usvajanje tistih spretnosti in znanj, ki so vezane na sodobne tehnološke procese pri poznejšem vključevanju v delo;

2. zagotavljanje (vsem učencem) osnovnih informacij o informacijski tehnologiji, njenem delovanju, aplikacijah in posledicah, ki jo bo njeno uvajanje v življenje imelo na družbo in posameznika;
3. izboljšanje pogojev za učenje in poučevanje.

Z vprašanji, ki se navezujejo na prvi cilj, se že več let ukvarjajo tudi najbolj razvite države, saj gre za kadre oziroma strokovnjake z dvema nivojema znanj oziroma računalniške pismenosti: visoko kvalificirane strokovnjake oziroma specialiste, ki bodo pravzaprav načrtovalci nadaljnega tehnološkega razvoja, in tiste, ki bodo morali obvladati osnovne spretnosti za delo z omenjeno tehnologijo.

Drugi cilj je vezan na vprašanja: katere so tiste vsebine s področja računalniškega opismenjevanja, ki jih je nujno potrebno vključiti v učne programe, na katerih stopnjah jih izvajati, koliko je potrebnih vsebin iz informatike itd. Ta vprašanja so navidezno enostavna, vendar povzročajo šolnikom vrsto težav, pa tudi različne pristope.

Tretji cilj je večdimenzionalen in vsebuje naslednje vidike:

- izboljšanje kvalitete učnega procesa s pomočjo najrazličnejših dosežkov sodobne učne tehnologije,
- spodbujanje osvajanja višjih oblik miselnih procesov (sodobne metode reševanja problemov, sposobnost analiziranja in sintetiziranja, kritične presoje, raziskave, komunikacije na različnih ravneh itd.), ki bodo omogočali aktivno vključevanje vsakega posameznika v sodobne informacijske tokove in bodo osnova za boljše razumevanje kognitivnih procesov, samodiagnozo in tako tudi v pomoč učiteljem pri odkrivanju in razumevanju učenčevih napak.

Čeprav bi bilo potrebno razgrniti celotno problematiko ciljev, ki smo jih nanizali, se bomo v tej razpravi opredelili predvsem na možnosti, ki jih lahko ima sodobna šola z uporabo računalnika in sodobne informacijske tehnologije na vseh področjih svojega delovanja. Iz zgodovine vemo, da je uporaba računalnika v svetu dokaj hitro pritegnila pozornost strokovnjakov tudi s področja izobraževanja; v tem novem sredstvu so zaslutili pot do rešitve nekaterih za tisti čas najbolj perečih problemov. Računalnik naj bi pomagal razrešiti krizo izobraževanja s tem, da bi premostil prepad med vse večjimi potrebami (npr. nuditi enake možnosti izobraževanja vse širšemu krogu prebivalstva, naraščajoče potrebe po permanentnem izobraževanju in prekvalificiranju itd.) in omejenimi možnostmi (pomanjkanje usposobljenih učiteljev in primernih učnih pripomočkov itd.). V obdobje začetkov uvajanja računalnikov v šole sodi pričakovanje, da bo računalnik tisto čudežno sredstvo, ki bo v pogojih množičnega pouka pomagalo prilagoditi učni proces individualnim razlikam med učenci v sposobnostih, interesih, predizobrazbi itd. Pričakovanja so bila velika, toda realnost je bila drugačna, saj je že leta 1970 prišlo med resnejšimi znanstveniki do preobrata in streznitve: vlogo računalnika so začeli

proučevati na solidnejši osnovi, vzporedno z reševanjem drugih problemov v šolstvu in skladno z razvojem celotne izobraževalne tehnologije (Richard, Forcier, 1996).

Pojav cenenege in vse bolj zmogljivega mikroročunalnika, pozneje pa multimedije, omrežij (Internet, WWW...) itd., je ponovno razburkal pedagoški svet v tujini in nekoliko pozneje tudi pri nas. Ponovno so se obudila pričakovanja, da bomo mogli z njihovo pomočjo pouk individualizirati, ga prikrojiti individualnim potrebam in spoznavnim zmožnostim učencev, ga diferencirati, preiti od pouka, ki temelji na pomnjenju obilice podatkov, k reševanju problemov, ki zahtevajo kreativno mišljenje in kot rezultat tudi takšno znanje. Za našo šolo je to izrednega pomena, vendar primanjkuje konkretnih primerov in raziskav, ki bi pokazale, kako se da ta pričakovanja doseči, katere metode in oblike dela ter katera dodatna znanja pri učiteljih terja uporaba informacijske tehnologije pri pouku, če naj bi z njimi zares miselno in motivacijsko razgibali učence in se predvsem izognili morebitnim negativnim spremljevalnim učinkom.

Iz pregleda svetovne literature, ki obravnava uporabo računalnika in informacijske tehnologije v izobraževanju, je mogoče ugotoviti, da so prikazane predvsem parcialne možnosti, ki so vezane predvsem na predmetna in interesna področja, in da vladajo na tem področju veliki razločki tudi zaradi različnosti družbeno-ekonomskih sistemov, razvitosti in zmožnosti izobraževalnih sistemov. Vidna pa so tudi podobna gledanja, cilji, stranpoti in poskusi realizacije kot pri nas. Naša prizadevanja ne smejo biti le pasiven posnetek svetovnih izkušenj, ampak moramo kot osnovo upoštevati specifične smotre in tendence našega družbenega razvoja, materialne zmožnosti in predvsem cilje, funkcije in naloge, ki jih želimo doseči s sodobno šolo.

V sedanji prenovi slovenskega šolstva, se moramo zavedati, da učenje in izobraževanje ne bosta potekala pretežno v šolah, niti ne tako kot nekdanj - tradicionalno predavateljsko. Potekala bosta (oz. že potekata) po različnih medijih, obsegala bosta različna področja in imela pestrejše organizacijske oblike. Značilnost jutrišnjega izobraževanja bosta torej pestrost načinov izobraževanja in večja dejavnost učencev, mlajših in starejših. Za tako delo moramo ustrezno usposobiti učitelje v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju. Ni malo sodobnih učnih pripomočkov na naših šolah, od grafoskopa, avdio in video naprav do računalnikov in sodobnih informacijskih mrežnih sistemov. Vendar raziskave kažejo, da se ti pripomočki marsikje malo uporabljajo in se zato spreminjajo v naložbe, ki zastarevajo, ne da bi dale pričakovane sadove. Pred leti je izobraževalna televizija vstopila v slovenske šole hrupno, ni pa prinesla nujnih didaktičnih sprememb, kakršne bi morala. Podobno je sedaj z računalniško in informacijsko tehnologijo. Ne smemo se zadovoljiti, da jo na šoli uporabljamo le za poslovno-uslužnostne in ozko učne posle, temveč, da jo uporabljajo vsi učitelji in da vsak učenec na koncu šolanja zna uporabljati osnovna orodja informacijske tehnologije. Tako naj bo pomemben element prenovljene šole multimedijško izobraževanje; multimedijški elementi (npr. CD-ROM-i) naj postanejo tudi normalen dodatek učbeniškiemu gradivu s

svojo logično navezavo v učnih načrtih. Veliko slišimo tudi o povezavi globalnega računalniškega omrežja Internet s šolo; pogovori po elektronski pošti, listanje po "globalni vasi", elektronske konference, učenje na daljavo podprto s sodobno telekomunikacijsko tehnologijo itd. so vse pogostejše besede (in tudi aktivnosti), ki jih slišimo v sodobni šoli. Teleinformacijska tehnologija pri pouku, ki omogoča učencem, da lahko na svoj računalnik pridobijo najnovejše podatke in jih med učno uro tudi takoj uporabijo pri delu, postaja sestavina šolskega vsakdanjika; dostop do različnih področij, do izobraževalnih virov po vsem svetu itd. podirajo zidove, ki omejujejo razred, nova tehnologija pa vodi učitelje in učence postopno na pot raziskovanja. Omogoča skupinsko učenje in individualno povezovanje med uporabniki z različnim začetnim znanjem.

### Računalniško opismenjevanje - slovenski projekt

Seveda pa je zelo pomembno kako prikažemo to delo učitelju. Informacijska tehnologija in računalnik morata biti namreč orodje za pomoč pri delu, ne pa dodatna obremenitev. Moramo se torej bolje organizirati, povezati znanje in prizadevanje ustreznih naprednih žarišč (šol, ustanov, naprednih fakultet...). Pri novih naložbah v izobraževalno tehnologijo moramo hkrati misliti na tehnične pripomočke in programe, na didaktično gradivo in centre, kjer bodo učitelji lahko dobili potrebna učila. Ne smemo zanemariti obenem sistematičnega usposabljanja učiteljev, pedagoških in andragoških vodij. Če bodo naši naporji še naprej le enostranski in nepovezani, hitrejšega napredka ne bo, saj morajo sodobnejši pogledi na vzgojno-izobraževalno delo in izobraževalno tehnologijo prodreti v vse vzgojno-izobraževalne organizacije, družba pa mora sprejeti znanstveno tehnični razvoj kot edino alternativo prihodnosti. V smislu tega tudi pri nas že potekajo nekatere aktivnosti. Računalniško opismenjevanje (v nadaljevanju RO) v sklopu državnega programa Šolskega tolarja se lahko pohvali z naslednjimi prvimi rezultati (Stanje računalniške pismenosti, 1996):

- vzpostavljeno je bilo razvejano in v delo pedagoških delavcev usmerjeno izobraževanje. V prvih štirih letih programa RO (RO/2) je bilo izvedenih 1225 tridnevni seminarjev, na katerih se je izobraževalo 16.390 slovenskih vzgojiteljev in učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev iz vseh vrtcev, šol in dijaških domov in fakultet, ki izobražujejo učitelje;
- šole so pridobile sodobno in standardizirano strojno opremo. V tem času je bilo opremljenih 600 vrtcev, šol, dijaških domov in fakultet, ki izobražujejo učitelje s 5.718 računalniki in s številno dodatno opremo: dataskopi, tiskalniki, risalniki, čitalniki, modemi, CD-ROM enotami;
- vzpostavljeno je bilo slovensko izobraževalno omrežje. Na 455 vrtcih, osnovnih šolah ter dijaških domovih in fakultetah, ki izobražujejo

učitelje, ima 5162 učiteljev uporabniška imena, 5540 je uporabniških imen za učence. 42 osnovnih in srednjih šol ima stalni dostop do Interneta z najeto telefonsko linijo in usmerjevalnikom in 133 šol ima v slovenskem izobraževalnem omrežju svojo domačo stran;

- vzpostavljena je mreža osrednjih šol, ki so informacijski in izobraževalni centri za strokovno področje, predmet ali vsebine, torej centri za izobraževanje, ki skrbijo za računalniško usposabljanje pedagoških delavcev v programu RO. Po vsej Sloveniji je 41 osnovnih šol in srednjih šol in dijaških domov ter 33 centrov za izobraževanje, pri njihovih dejavnostih pa sodeluje 350 vzgojiteljev in učiteljev;
- šole so dobile osnovno košarico programskih orodij in z vsebinami podprto izobraževalno programsko opremo. To računalniško izobraževalno opremo in osnovno košarico programske opreme (za pisanje tekstov, pripravo preglednic, obdelavo podatkov, risanje, računalniško programiranje, programe za predstavitve in za delo v Internetu) uporabljajo v 600 vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih in fakultetah, ki izobražujejo učitelje na 12.000 računalnikih s skupno 100.000 licencami;
- poudarjeno je tudi usmerjeno raziskovanje in razvoj. V prvih letih je program RO podprl 18 strateško pomembnih projektov in temeljnih nalog ter 33 razvojnih projektov. Pri teh projektih sodeluje 50 šol in 14 fakultet, ki izobražujejo učitelje.

Predstavljeni projekt kaže zelo premišljeno in aktivno zastavljeno vnašanje sodobne informacijske tehnologije v slovenske šole, ki pa bo imel slab končni rezultat, če tudi v programski prenovi šolstva ne bomo namenili temu področju (in tudi tradicionalni izobraževalni tehnologiji) svoje mesto na vseh predmetnih, nivojskih in kadrovskih temeljih slovenskega izobraževalnega sistema.

## LITERATURA

1. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani (1991): Raziskovalni projekt: Inoviranje osnovne šole (operativni načrt), Ljubljana.
2. Strmčnik, F. (1987): Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. ZOTKS, Ljubljana.
3. Carnoy, M., Daley, H., Loop, L. (1987): Education and Computers: Vision and Reality. UNESCO, Paris.
4. Hebenstreit, J. (1986): The Use of Informatics in Education: Present Situation, Trends and Perspectives. UNESCO, Paris.
5. Ministrstvo za šolstvo in šport (1997): Stanje računalniške pismenosti v slovenskem šolstvu. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
6. Richard C. Forcier (1996): The Computers as a Productivity Tool in Education. Merrill, Englewood Cliff, New Jersey, Ohio.
7. Gerlič I. (1991): Osnove računalništva v izobraževanju. Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor.

8. Roblyer M. D., Edwards J., Havriluk M. A. (1997): Integrating Educational Technology into Teaching. Merrill, New Jersey, Columbus, Ohio.
9. Wager, W. (1992): Instructional systems fundaments: Pressures to change. Educational Technology, 33 (2), 8-12.
10. Willis, J. (1995): A recursive, reflective model based on constructivist-interpretist theory. Educational Technology, 33 (10), 15-20
11. Young, M. (1995): Assessment of situated learning using computer environments. Journal of Science Education and Technology, 4 (1), 89-96.

*Dr. Ivan Gerlič (1947), docent za didaktiko fizike in računalništvo v izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Mariboru, predstojnik Centra za računalništvo, informatiko in multimedijo v izobraževanju PEF, raziskovalec in avtor člankov s področja didaktike fizike, računalništva in multimedije.  
Naslov: Rapočevo ul. 18, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 312 782; E-mail: ivan.gerlic@uni-mb.si*

## Proučevanje in raziskovanje problemov s področja okoljske vzgoje v povezanosti s tehnično vzgojo

Strokovni članek

UDK 372.862:502/504

**DESKRIPTORJI:** tehnični, tehnološki, organizacijski in ekološki problemi, teoretična in praktična znanja, sposobnosti, spretnosti in delovne navade

**POVZETEK** - Pri načrtovanju in izbiranju stvarnologičnih vsebin tehnike in tehnologije se je treba posebno posvetiti včlenjenosti vsebin s področja okoljske vzgoje. Izbira teh vsebin sestoji iz procesa planiranja in analiziranja oziroma ovrednotenja doseženih učinkov in rezultatov, ki se kažejo na področju doseganja čustveno-vrednostnih, spoznavnih in dejavnostnih ciljev. V okviru izbrane vzgojno-izobraževalne strategije (npr. projektna naloga) morajo učenci pridobivati, uporabljati, poglobljati in utrjevati ustrežna teoretična in praktična znanja, razvijati sposobnosti, spretnosti in delovne navade z možnostjo in sposobnostjo korelacije in transfera na teoretično in praktično raven problemov in sestavin okoljske vzgoje. Pri tem gre za poučevanje in učenje v ožjem smislu, ki ga lahko opredelimo kot pridobivanje novih znanj, vedenj, dejavnosti in spretnosti na področju okoljske vzgoje in okoljskih problemov. Učenje v širšem smislu pa se kaže kot ohranjanje dejavnosti v spominu in kot ponovni priklic znanja, vedenj in dejavnosti, ki so v medsebojni povezanosti tehničnih, tehnoloških, varstvenih, organizacijskih in okoljevarstvenih problemov in zakonitosti.

### Uvod

Ekologija (iz gr.) je veda, ki raziskuje živa bitja in njihovo razmerje do okolja (npr. odnos do podnebja, prsti, vode, do drugih živih bitij). V zadnjem času vse bolj temeljita in razširjena je tista veja, ki se ukvarja z odnosom človeka do okolja in s

Professional paper

UDC 372.862:502/504

**DESCRIPTORS:** technical, technological, organisational and ecological problems, theoretical and practical knowledge, abilities, skills and working habits

**ABSTRACT** - When planning and selecting the concrete subject matter of technical education, we must also take into account the contents of environmental education. Selecting the different contents consists of the processes of planning, analysing and/or evaluating the achieved effects and results observed in the area of reaching emotional, value, cognitive and actional goals. Within the framework of the selected educational strategy (for example the project task) the students must acquire and strengthen their theoretical and practical knowledge, develop their abilities, skills and working habits, with the possibility of correlating and transferring them to the theoretical and practical level of problems and elements of environmental education. This implies teaching and learning in the narrow sense, which can be classified as acquiring new knowledge, tasks and skills necessary for solving problems in the area of environmental education.

preprečevanjem ter odpravo posledic, ki jih povzročata človekovo poseganje v naravo (Leksikon, 1988, str. 243).

Povsem se lahko strinjamo z naslednjo mislijo: Slovenija kot mlada država naj se v svetu uveljavi predvsem s svojim odnosom do okolja, saj je zdravo okolje osnova za poslovne vezi s svetom in pogoj za usklajen razvoj ekološke strategije, ki ji Slovenija sledi (Poročilo o varstvu okolja, 1991).

Dejstvo je, da se premalo zavedamo pomena varovanja narave in človekovega bivalnega in dejavnega (poklicnega) okolja.

Ljudje z odpadki (tudi z vračljivo in nevrčljivo odpadno embalažo) onemnažujejo okolje, ogrožajo vodne vire, s tem spodbujajo širjenje bolezenskih klic in bolezni, pa tudi kazijo videz lepega in urejenega okolja.

Veliko odpadne papirne embalaže, ki je vrčljiva, se odvrže kot odpadke, se ne predela oz. reciklira in ne uporabi za ponovno izdelavo papirja.

Že sam podatek, da za 1 tona celuloze kot surovine za izdelavo papirja porabimo 2 tona lesa, 260.000 litrov vode in 1000 kWh električne energije (Pfitzenmair, Schmelzer, 1991, str. 8), zgovorno kaže na to, da planiranje in zaščita človekovega okolja zahteva racionalno in učinkovito gospodarjenje z naravnim potencialom, mineralnimi surovinami, zemljišči, vodami, gozdovi (Kobal, 1988, str. 9). S predelavo odpadnega papirja, kartona in lepenke v nov papir rešujemo probleme, ki so vezani na pridobivanje surovin, obremenitev okolja z odpadki in na energetske aspekte (Nentwing, 1995, str. 357).

Za racionalno in humano porabo lesa je poleg varovanja, negovanja in vzdrževanja pravilnega odnosa do zemlje, zraka in vode, treba vzgajati in vzdrževati pravilen odnos do nevrčljive in vrčljive odpadne embalaže. Ta je iz najrazličnejših snovi in jo lahko s kemijskimi (reciklaža) in z mehanskimi (predelava, obdelava) postopki spreminjamo v materiale za ponovno obdelavo in v nove izdelke, ki so človeku in okolju prijazni. Zmlet in očiščen star papir je zelo pomemben dodatek pri izdelavi kartona, lepenke in časopisnega papirja (Papotnik, 1994, str. 29).

V vseh državah morajo biti v ospredju mnogoplastna prizadevanja za zaščito naravnega okolja in ukrepi za ohranjanje rastlin in živali v njihovem naravnem okolju (Tischler, 1993, str. 485).

Izvajanje vsebin pouka tehnike in tehnologije, interesnih tehničnih dejavnosti, tehničnih dnevoev je vezano na naslednje globalne cilje tehnike in tehnologije:

1. Ob delu razvijajo učenci sposobnosti za ekonomično izrabo časa, gradiv in energije.
2. Oblikujejo pozitiven odnos do tehnologije in proizvodnega dela, naučijo se odgovornosti, natančnosti, reda in sposobnosti za sodelovanje pri reševanju nalog.
3. Razvijajo kritičen in aktiven odnos do človekovega poseganja v naravo (Papotnik, 1997, str. 67).

To so tisti globalni cilji, kjer je v okviru učnega procesa prisotna težnja in zahteva po okoljski vzgoji v okviru strategij, metod in postopkov, ki so značilni za tehniko in tehnologijo. Pri pouku pa je treba slediti tudi ravni medpredmetnih povezav in ekološkemu inženirstvu.

Za ekološko inženirstvo je značilno, da poskuša z znanstvenimi metodami in tehnološkimi postopki rešiti protislovja v okolju in zaščititi omejene surovine in energetske vire. Je zelo obsežno in raznotero ter zahteva razumevanje osnovnih mehanizmov v okolju (znanstvenih, tehnoloških, družbenopolitičnih in ekonomskih). Področje ekološkega inženirstva, ki zajema naprave in postopke za preprečevanje onesnaževanja okolja, imenujemo ekotehniko. Reševanja te problematike se moramo zato lotevati interdisciplinarno, celovito in dolgoročno (Musil, Pregrad, Žerjal, 1992, str. 68).

### Preučevanje in raziskovanje problemov s področja okoljske vzgoje

V okviru prizadevanj za povezovanje pedagoške dejavnosti z znanstveno-raziskovalnim delom in sodelovanjem študentov pri tem je to lahko izziv za interdisciplinarno obravnavanje problemov okoljske vzgoje. Ta oblika dejavnosti je lahko prisotna pri seminarjih iz pedagoško-psiholoških, strokovno-teoretičnih, strokovnih predmetov in drugih predmetnih didaktik.

Pridobitev podatkov in izsledkov za seminarsko nalogo ali seminarski referat pri didaktiki tehnične vzgoje (tehniko in tehnologije), ki ga študentje predstavijo na seminarju, je lahko s pomočjo akcijskega raziskovanja.

To je kombinirana metoda, največkrat kombinira podatke iz opazovanja in intervjuja (Kemmis et al., 1991, str. 60).

S to metodo je možno podatke iz iste situacije (učne ure) osvetliti iz treh perspektiv: iz perspektive učitelja, učencev in opazovalca (raziskovalca).

### Opazovanje ravnanja z vračljivo odpadno embalažo

V okviru učnih nastopov študentov 3. letnika proizvodno tehnične vzgoje pri didaktiki tehnične vzgoje lahko na primer opazujemo in evalviramo izvajanje učne enote Načrtovanje in izdelava uporabnega izdelka iz odpadne embalaže.

Cilje za to učno enoto smo oblikovali na osnovi razumevanja pomena vključevanja ciljev, ki se nanašajo na medpredmetno povezavo tehniko in tehnologije z okoljsko vzgojo in na osnovi ciljev, ki so zajeti v Katalogu znanj z učnimi cilji za tehnično vzgojo (Katalog, 1995, str. 20-21).

*Pri opazovanju in evalviranju moramo biti pozorni na realizacijo naslednjih ciljev:*

Učenec:

- zna opisati namen zbrane odpadne embalaže za obdelavo in predelavo v nove izdelke;
- razvija si pravičen odnos do nevrtačljive in vrtačljive odpadne embalaže;
- zna utemeljiti pomen zbiranja odpadnega papirja in ovrednotiti to možnost z vidika ohranjanja lesa oziroma gozdov;
- zna naštetih najpogostejše vrste papirnih gradiv, razume njihove značilnosti in utemelji uporabo z vidika okoljevarstvenih zahtev;
- razlikuje med ekološkimi in navadnimi papirnimi gradivi in si pridobi vedenja o pomenu ekološko neoporečne proizvodnje;
- razume prizadevanja, ki temeljijo na preprečevanju in odpravljanju posledic, ki jih povzročata človekovo poseganje v naravo;
- razloži namen vrtačljive odpadne embalaže in drugih gradiv (papir, karton, lepenka) za izdelavo novega izdelka;
- določi mere za velikost izdelka (npr. embalažni ovitek) in pri tem skrbi za racionalno izkoriščenost izdelovalnih materialov;
- zna narisati tehnično skico za izdelek (npr. skica embalažnega ovitka);
- upošteva pomen varnega dela, orodja in naprav ter skrbi za pravilno in varno izvajanje delovnih operacij.
- pri izvajanju posameznih delovnih operacij z merilnim, zarisnim in ročnim orodjem za obdelavo papirnih gradiv razvija drobne koordinirane gibe rok, prstov in oči;
- po skici pravilno, varno in varčno izdelava izdelek (npr. embalažni ovitek).

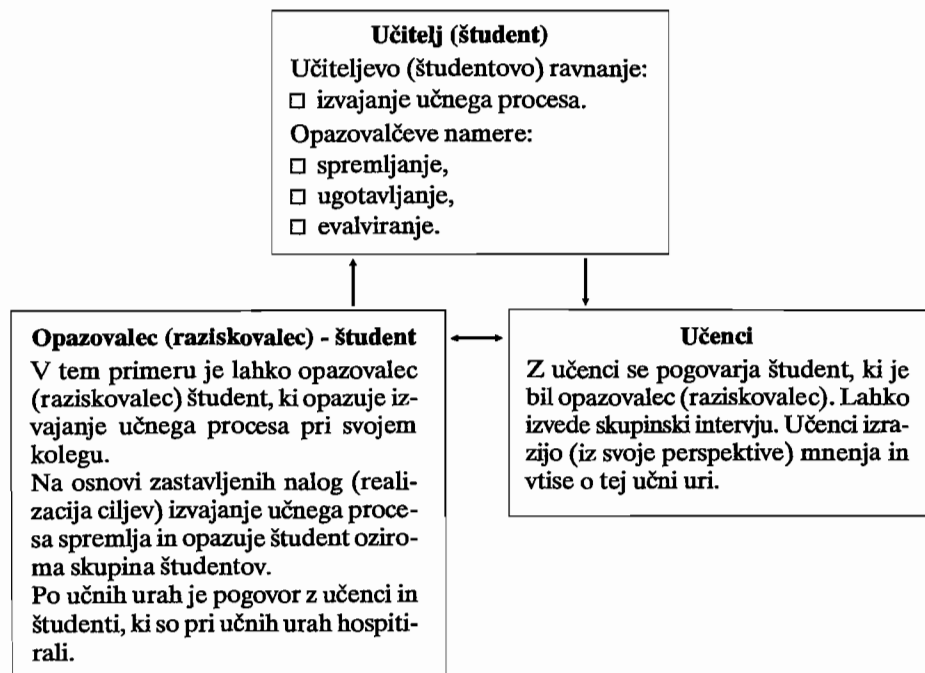
Za cilje, ki sem jih oblikoval po Bloomovi taksonomiji za izobraževalno, vzgojno in psihomotorično področje, opredelimo modalitete v obliki petstopenjske lestvice in jih v procesu akcijskega raziskovanja tudi registriramo z interpretacijo pa tudi ovrednotimo.

Z metodo triangulacije je možno registrirati doseganje ciljev pri posameznih učencih. To opravi opazovalec, ki opazuje in sledi izvedbi učne enote.

*Beleženje in evalviranje doseženih (želenih) ciljev s petstopenjsko lestvico:*

Zap. št.	f	f%	Odgovor	Cilj
1.			odlično	zna opisati namen zbrane odpadne
2.			zelo dobro	embalaže za obdelavo in predelavo
3.			v precejšnji meri	v nove izdelke
4.			v zadovoljivi meri	
5.			v nezadovoljivi meri	
<i>Skupaj</i>				

### Osnovna shema triangulacije



Višja in zahtevnejša stopnja od preučevanja je raziskovanje problemov s področja okoljske vzgoje v povezavi s tehnično vzgojo (tehniko in tehnologijo).

Pri tem raziskovanju je v ospredju empirični del raziskave. Naloga pa mora imeti tudi kakovostno in strokovno nadrobno izdelan teoretični del naloge.

Če bi se odločili za izdelek - fizično učilo (npr.: zbirka primerkov iz odpadne embalaže), raziskovalne aktivnosti potekajo tako:

#### 1. Teoretični del

Pri nalogi, ki je zgolj teoretične oz. študijsko-razvojne narave, predstavlja ta del središnji del. Lahko bi mu rekli tudi naloga v ožjem pomenu besede. Poglavja in podpoglavja poimenujemo s konkretnimi imeni. Podpoglavja moramo razumeti kot sredstvo, s katerim dosežemo večjo preglednost, jasnost in razpoznavnost strukture naloge. V teoretičnem delu naloge opredelimo pojme, strokovne izraze, podatke in teorije in to na sintetično-analitični način. V zaključnem delu zapišemo

kritičen povzetek in predstavimo tudi svoj pogled oz. odnos do pre-učevanega problema.

Seminarska naloga je lahko študijsko-razvojna (pisna predstavitev fizičnega izdelka - učila, pisna predstavitev projektne naloge z vsemi sestavinami te strategije vzgojno-izobraževalnega dela) in empirična.

Pri vseh vrstah seminarskih nalog mora biti v teoretičnem delu predstavljen preučevani problem, ki predstavlja izhodišča in ozadja raziskave le-tega. Vključuje lahko:

- predstavitev razvoja, vrst, oblik in sredstev za proizvodnjo, bivanje, življenje in izobraževanje s posebnim poudarkom na vrednosti pove-zave okoljske vzgoje s tehnično vzgojo (tehniko in tehnologijo);
- predstavitev strategij vzgojno-izobraževalnega dela s poudarkom na projektnem načinu produkcije, učenja in uporabe projektne naloge pri interdisciplinarnem obravnavanju problematike okoljske vzgoje;
- zgodovinski pogled na problem raziskovanja, omenjanje in kritično interpretiranje raziskav, ki so problem že raziskovale (npr. vpliv subjektivnih dejavnikov na izboljšanje varstva okolja).

#### 2. Empirični del

##### Namen in pomen naloge

V tem poglavju na kratko opredelimo namen naloge (pisni del naloge in izdelek - fizično učilo: zbirka primerkov iz odpadne embalaže). Zapišemo in nanizamo pričakovane rezultate, ki dajejo tudi predstavo o pomenu naloge.

##### Cilji

Tu označimo vsa tista področja in dejavnosti, s katerimi bomo realizirali postavljene cilje, npr.: postopki pri nastajanju naloge (načrtovanje dejavnosti, postopki pri izdelavi in preizkušanju fizičnega učila: zbirka primerkov iz odpadne embalaže, načini in sredstva za pridobivanje in interpretacijo rezultatov) in pri uporabi naloge v praksi (cilji se nanašajo na pisni del naloge in na izdelek, ki ga lahko uporabljamo pri medpredmetnih zvezah z okoljsko vzgojo).

Glavni cilji raziskave:

- V nalogi prikažemo potrebo po fizičnem učilu: zbirka primerkov iz odpadne embalaže.
- Z anketnim vprašalnikom pridobimo podatke o vrednosti tega fizičnega učila.
- Z izdelanim načrtom to preizkušamo (npr. dvakrat) in dobljene podatke med seboj primerjamo.

### *Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitve raziskovalnega problema*

V tem delu naloge se razčlenijo aktivnosti, ki so vezane na opredelitev in omejitve raziskovalnega problema.

V podpoglavju Podrobna opredelitev raziskovalnega problema se le-ta prikaže z vidika svoje včlenjenosti v širše področje okoljske vzgoje. Pri tem prikazovanju uporabljamo in interpretiramo dosegljivo domačo in tujo literaturo.

V podpoglavju Omejitve raziskovalnega problema pa se aktivnosti omejujejo prikazovanje, preučevanje in raziskovanje le-tega (npr. zbirka primerkov iz odpadne embalaže v funkciji fizičnega učila).

### *Hipoteze*

To so domnevni odgovori na raziskovalna vprašanja, ki jih v procesu raziskovanja (npr. izvajanje meritev z izdelanim fizičnim učilom in vpisovanje dobljenih podatkov in izsledkov po določenem protokolu) tudi empirično preverjamo.

Hipoteze morajo biti jasno navedene (npr.: Elastična telesa, ki predstavljajo precejšen delež v strukturi fizičnega učila, bodo po razbremenitvi dobila zopet prvotno obliko in dimenzije). Tako zastavljene hipoteze (pri posameznih nalogah postavimo 5 do 10 hipotez) na osnovi uporabljenih metod, tehnik, instrumentov in postopkov za zbiranje in pridobivanje podatkov in izsledkov potrdimo ali ovržemo.

### *Vzorec*

Pri nalogah, kot so npr. pisna predstavitev fizičnega izdelka - učila, pisna predstavitev projektne naloge z vsemi sestavinami te strategije vzgojno-izobraževalnega dela, lahko tudi vzorec predstavlja fizično učilo (v ožjem - materialnem pomenu te besede), ki ga na osnovi študija primera z izdelanim protokolom za opazovanje in izvedbo meritev preizkušamo, testiramo in ob tem preverjamo vnaprej postavljene hipoteze.

Pri empiričnih nalogah, kjer raziskujemo množične pojave (npr. mnenje učencev, učiteljev, staršev itd. o vrednosti medpredmetnih povezav okoljske vzgoje s tehnično vzgojo), oblikujemo vzorce učencev, učiteljev, staršev in za njih pripravimo anketne vprašalnike, s katerimi pridobimo podatke za preverjanje vnaprej postavljenih hipotez.

### *Metode*

- deskriptivna (opisna) metoda za korektno uporabo, študij in interpretacijo knjig, leksikonov, učbenikov, priročnikov, revij, publikacij itd.;
- neeksperimentalno-kavzalna metoda za pridobivanje, analizo in interpretacijo podatkov in izsledkov z uporabo anketnega vprašalnika, intervjuja, reševanja nalog objektivnega tipa, ocenjevalnih lestvic, lestvic stališč itd.;

- eksperimentalno-kavzalna metoda za pridobivanje podatkov, izsledkov in rezultatov iz eksperimentalne situacije (npr. opazovanje, preizkušanje, testiranje fizičnega učila v realni ali simulirani situaciji).

### *Opombi:*

- Realna situacija bi lahko bila vezana na preizkušanje fizičnega učila v konkretni učni situaciji.
- Simulirana situacija je lahko v okolju, kjer so ustvarjeni pogoji za preizkušanje fizičnega učila v manjši, t.i. eksperimentalni skupini kolegov - študentov, kjer bi z metodo izkustvenega učenja (nevihta idej) simulirali učno situacijo in iz le-te pridobili podatke in izsledke za preizkušanje vnaprej postavljenih hipotez.

### *Tehnike*

V fazi zbiranja in pridobivanja podatkov lahko uporabimo:

- anketno tehniko,
- sistematično opazovanje,
- intervju,
- teste,
- analizo besedil.

### *Instrumenti in postopki za zbiranje in pridobivanje podatkov*

- Anketni vprašalnik za pridobitev določenih podatkov in izsledkov.
- Intervju (individualni in skupinski) za ugotovitev določenih mnenj in pogledov o preučevanem problemu.
- Lestvice stališč o določenem stanju oziroma namembnosti in uporabi fizičnega učila ali projekta.
- Protokoli za izvajanje eksperimenta (opazovanje funkcioniranja fizičnega učila v načrtovani situaciji) in vpisovanje dobljenih podatkov in izsledkov.
- Opazovalni (ocenjevalni listi) za vpisovanje in registriranje vnaprej določenih postopkov in aktivnosti, kjer se po ocenjevalnem listu vpisujejo dobljeni rezultati.
- Delovne podlage (tehniška in tehnološka dokumentacija) za grafično komunikacijo, registriranje in opisovanje izgleda, delovanja in uporabe fizičnega učila.

### *Spremenljivke*

Spremenljivke so lastnosti pojava, ki je predmet raziskovanja.

Poznamo neodvisne (npr. spol, starost, razred, učni uspeh itd.) in odvisne (npr. kakovost izdelave, namen izdelka, večplastna uporaba fizičnega učila, motiviranost za delo, natančnost, pridobljena znanja, pridobljene nove spretnosti itd.).

### Obdelava in interpretacija rezultatov

Do rezultatov lahko pridemo s kvalitativno ali s kvantitativno obdelavo podatkov. Prikažemo jih lahko besedno, številčno, v preglednicah (tabelarično) in grafično.

Gradivo, ki ni nujno za potrjevanje hipotez in le osvetljuje besedilo, vključimo v poglavje Priloge.

Poudarimo rezultate, ki potrjujejo ali zavračajo vnaprej postavljene hipoteze. To napravimo za vsako hipotezo posebej.

Interpretacija vključuje podrobno analizo podatkov, njihovo primerjanje in povezovanje. Rezultate kritično vrednotimo in vzročno pojasnimo.

### Predlogi za prakso

Sklepne misli predstavljajo sintezo in delno ovrednotenje celotne naloge. Pomenijo pa vsekakor povzetek najpomembnejših spoznanj, izsledkov in rezultatov.

Predlogi za prakso se zapišejo v obliki seznama tehtnih predlogov za možne koristnike te seminarske naloge, z navedbo dobrih in slabih strani, ki jih vsebuje ta preučevani oziroma raziskovalni problem.

### Načrtovanje in izvajanje vsebin s področja okoljske vzgoje pri pouku tehnične vzgoje

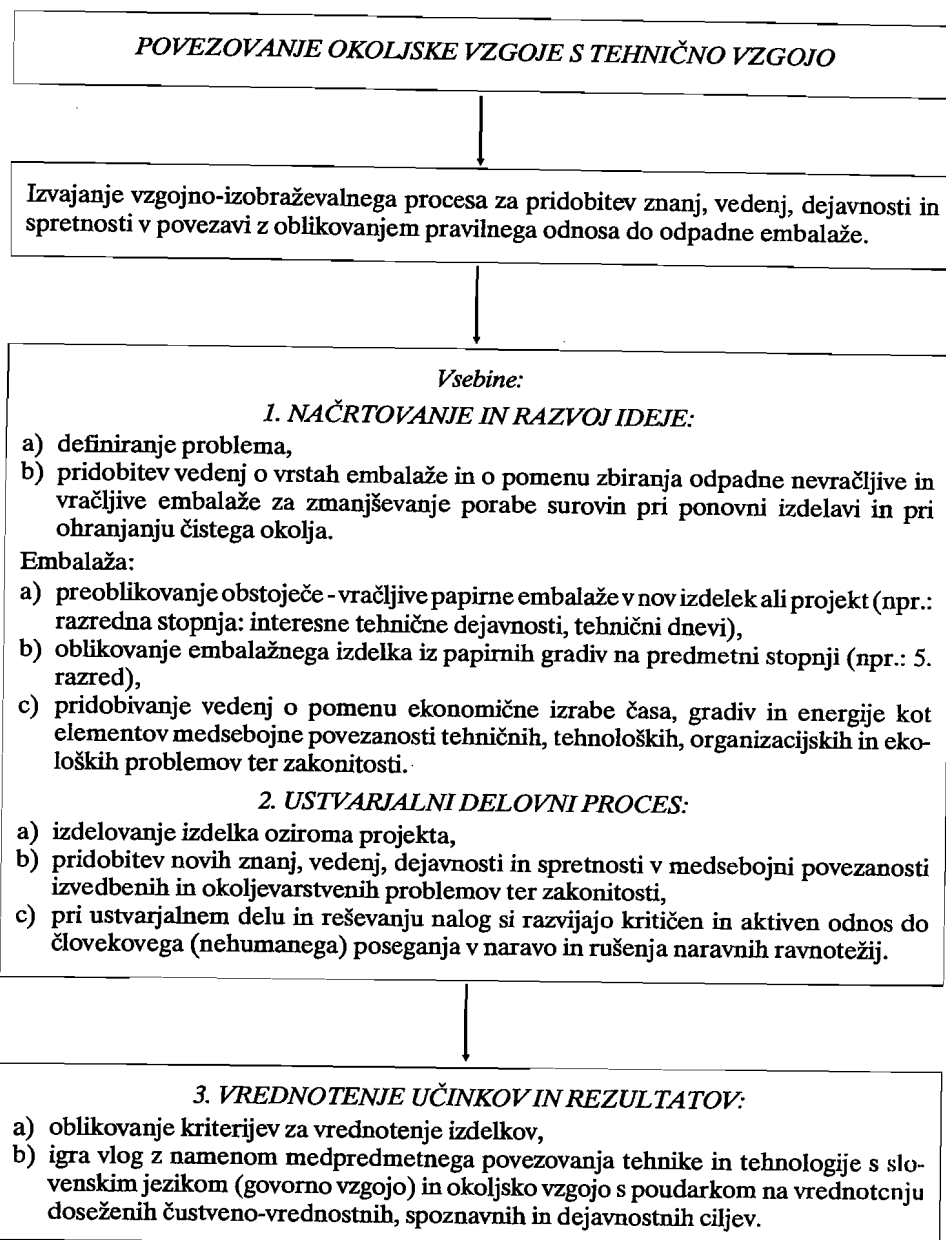
Pri načrtovanju in izbiranju stvarnoličnih vsebin tehnike in tehnologije je potrebno posebno skrb nameniti včlenjenosti vsebin s področja okoljske vzgoje.

Izbiranje stvarnoličnih vsebin sestoji iz procesa planiranja in analiziranja oziroma evalvacije doseženih učinkov in rezultatov (Knight, 1997, str. 13), ki se kažejo na področju doseganja čustveno-vrednostnih, spoznavnih in dejavnostnih ciljev. Pri tem je treba upoštevati tri sestavine:

1. *Medij* (celovitost metod, sredstev, pomagal in izkušenj o vrednosti pravilnega in humanega odnosa do vode, zraka, tal, okolja, snovi, materialov, izdelkov, energije, odpadkov, odpadne vračljive in nevračljive embalaže itd.)
2. *Učne oblike dela* (pravilna izbira frontalne, skupinske in individualne učne oblike v okviru posameznih dejavnosti učnega procesa).
3. *Znanja* (vrednost prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti in kreativnosti).

Pri tej kategoriji gre za zapletene spoznavne (kognitivne) strategije, strukture in kontrole (Marentič-Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995, str. 9).

### Shema včlenjenosti problematike okoljske vzgoje



V okviru izbrane vzgojno-izobraževalne strategije (npr. projektna naloga) morajo učenci pridobivati, uporabljati, poglobljati in utrjevati ustrezna teoretična in praktična znanja, razvijati sposobnosti, spretnosti in delovne navade z možnostjo in sposobnostjo korelacije in transfera na teoretično in praktično raven problemov in sestavin okoljske vzgoje.

Pri tem gre za poučevanje in učenje v ožjem smislu, ki ga lahko opredelimo kot pridobivanje novih znanj, vedenj, dejavnosti in spretnosti na področju okoljske vzgoje in okoljskih problemov.

Učenje v širšem smislu pa se kaže kot ohranjanje dejavnosti v spominu in kot ponovni priklic znanja, vedenja in dejavnosti, ki so vezane s tematiko okoljske vzgoje.

## Sklep

Prikazali smo izsek konceptualnih in delno tudi izvedbenih vidikov pri načrtovanju in izvajanju vsebin okoljske vzgoje pri tehnični vzgoji (tehniko in tehnologijo). V prepričanju, da bo varstvo okolja v enainvajsetem stoletju tako pomembno, kot je bila ideja demokracije v prejšnjem oziroma želja po ekonomski rasti v tem stoletju (Radej, 1994, str. 1), bo treba na področju poznavanja in razumevanja korelacije in transfera okoljske vzgoje s tehnično vzgojo (tehniko in tehnologijo) posvetiti posebno pozornost včlenjenosti te tematike v dodiplomskem in stalnem strokovnem izobraževanju profesorjev proizvodno-tehnične vzgoje in drugih.

To bo možno izvesti s seminarskimi nalogami, z izvedbo študentskih raziskovalnih taborov, z mentorskim delom za srečanja in tekmovanja tehnikov, fizikov, kemikov, biologov in z diplomskimi nalogami.

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru smo že leta 1987 v okviru dejavnosti in sofinanciranja gibanja Znanost mladini izvedli študentski raziskovalni tabor Energija, energetska kriza, okolje in šola.

Pri tem taboru so sodelovali študentje, učitelji in sodelavci oddelka za geografijo, biologijo, kemijo in proizvodno-tehnično vzgojo. Del tabora je potekal na Pedagoški fakulteti v Mariboru (kabinetni in laboratorijski del, delni in celotni sklepi, obdelava dobljenih podatkov, končne interpretacije). Terensko delo, inventarizacija, snemanje situacije, raziskovanja, ugotavljanja in merjenja pa smo izvedli na ruškem območju (krajevna skupnost Smolnik, območje Lobnice, okolica tovarne dušika Ruše, srednja kemijska šola Ruše).

Že takrat smo spoznali, da moramo pri izobraževanju in usposabljanju študentov za učiteljski poklic povezovati pedagoško delo s sodobnimi metodami uvajanja študentov v raziskovalno delo; to prispeva k rasti in razvoju mladih raziskovalcev (Papotnik et al., 1988, str. 10).

Povsod moramo slediti zahtevi po interdisciplinarnem obravnavanju tematike in iskati stične točke v različnih strokah, konceptih, raziskovalnih pristopih in postopkih, strategijah in metodah pedagoškega in raziskovalnega dela.

## LITERATURA

1. Andrilović, V. (1988): Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja. Školska knjiga. Zagreb.
2. Florjančič, F.; Tomšič, M. (1995): Tehnična vzgoja; Katalog znanja z učnimi cilji od 5. do 8. razreda osnovne šole. Zavod republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.
3. Kemmis, S. et al. (1991): Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Slovensko društvo pedagogov. Didakta. Radovljica.
4. Knight, J. (1997): Strategic Planning for School Managers. Kogan Page, London Stirling (USA).
5. Kobal, E. (1988): Mladi raziskovalci, mentorji in ekološki problemi. V: Ekološki priročnik. Gibanje Znanost mladini. Ljubljana.
6. Musil, V. et al. (1992): Tehnološki sistemi in proizvodi. Univerza v Mariboru. Ekonomsko-poslovna fakulteta. Maribor.
7. Nentwig, W. (1995): Humanoekologie. Fakten - Argumente - Ausblicke. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg.
8. Papotnik, A. et al. (1988): 1. študentski raziskovalni tabor; Energija, energetska kriza, okolje in šola '87. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta. Maribor.
9. Papotnik, A. (1994): 101 izdelek iz odpadne embalaže. Založba Obzorja. Maribor.
10. Papotnik, A. (1997): Strategije učnega dela za tehniko in tehnologijo v prvi triadi osnovne šole. V: Pedagoška obzorja, letnik XII, številka 1-2.
11. Pfitzenmaier, G.; Schmelz, B. (1991): 50 einfache Umwelt-Tips fuer den Alltag. Graefe und Unzer GmbH. Muenchen.
12. Radej, B. (1994): Onesnaženje na prodaj. Zavod Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. Ljubljana.
13. Sagadin, J. (1977): Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani. Ljubljana.
14. Tischler, W. (1993): Einfuehrung in die Oekologie. Auflage. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, Jena, New York.

*Dr. Amand Papotnik (1946), docent za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.*

*Naslov: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 63 18 77*

## Razstava kot oblika inovativnega učenja

Strokovni članek

UDK 37.036

**DESKRIPTORJI:** razstava, aktivnost učencev, uspešnost učenja

**POVZETEK** - V članku razpravljamo o razstavi kot metodi učenja. Razstava omogoči boljše razumevanje snovi in aktivnost učencev.

Professional paper

UDC 37.036

**DESCRIPTORS:** exhibition, student activity, learning achievement

**ABSTRACT** - The article treats the exhibition as a method of learning. The exhibition enables better understanding of subject matter and greater activity on the part of the students.

Razstava je pogosto sestavni del pouka in rezultat inovativnega učenja, ki temelji na številnih novih metodah. Sestavini tega učenja sta anticipacija in participacija, kar pomeni, da učenci aktivirajo svojo ustvarjalnost in aktivno sodelujejo. Anticipacija terja od dijakov aktivnost, prevzemanje odgovornosti in tehtanje učinkov. Participacija zahteva samostojno oblikovanje novih problemov, integriranje dosegljivih znanj in skupinsko sodelovanje (Marentič-Požarnik, 1987). Razstava kot oblika sodobnega učenja vključuje navedene značilnosti. Bistvo razstave je samostojno delo dijakov. S samostojnim delom dijak aplicira teoretična spoznanja in prehaja h konkretnim nalogam. Sodobni pouk zahteva ustvarjalno delo. Vsako samostojno delo je usmerjeno k določenemu cilju, to je k rezultatu, ki ga predstavlja razstava.

### Metoda dela

Za razstavo smo uporabili delavnico, plakate in projektno delo. Delavnica je izobraževalna metoda, ki se je uveljavila v umetnosti. Ta način dela omogoča praktično aktivnost učenca. Websterjev slovar jo opredeljuje kot tečaj, izmenjavo idej, v šoli pa kot "delovno šolo". Po Fuhru (1979) poteka delo v delavnici po naslednjih stopnjah:

- uvodna faza (določitev teme),
- informativna faza (spoznavanje organizacije),
- faza oblikovanja tematskega področja,
- specifikacija tem,

- preoblikovanje v produktne cilje,
- evalvacija delavnice.

Tem fazam običajno sledi sestava in postavitvev razstave.

Sestavina razstave so mnogokrat plakati. To je snovna, slikovna in grafična predstavitev določene naloge, referata ali druge raziskave. Prikaže bistvo študije, ki je rezultat samostojnega dela dijaka ali skupine. Plakati se lahko oblikujejo v različnih razredih in razstava je tako rezultat projektne delo, za katerega je značilno naslednje: tematski pristop, konkretnost tematike, ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost (Dietrich in Schultz, 1977; Gudjons, 1986). Po Freyu (1984) pa teče od iniciative preko razvijanja skupnega delovnega področja in izvedbe projekta do zavestnega konca (npr. do izdelka).

Kakšen naj bo plakat in razstava? Pri tem je važna vsebinska zasnova, grafična zamisel, barva in oblika. Oblika je zunanji izraz notranje vsebine. V razstavi želimo doseči sožitje (ubranost, skladnost, soglasje) elementov.

### Primer izvedbe razstave

- Uvodni del:** Dijakom pojasnimo metodo, po kateri bodo delali. V navodilih jasno povemo, kako naj izgledajo plakati in kaj naj razstava predstavlja.
- Izbor teme:** Izbrali smo temo, s katero bomo sodelovali na natečaju Geotrip 97. Na razstavi naj bo prikazana hidrološka dediščina.
- Načrtovanje:** Kdo bo delal v določeni skupini in kaj.
- Izvajanje:** Delo v skupinah (slikanje na terenu, izbor slik in priprava za izdelavo plakatov ter oblikovanje gradiva).
- Obdelava:** Vsebinska zasnova plakatov, grafična zamisel, papir, naslov, črke, razporeditev slik na plakatih ter postavitvev v razstavni prostor.
- Rezultati:** Izdelek so plakati, ki pokažejo rezultate dela. Bili so načrtno vodeni in izdelani. Vsi skupaj predstavljajo razstavo, ki je cilj delavnice in tudi projekta.

### Vsebina razstav

Razstave imajo lahko zelo različne vsebine, kot npr.:

- Učna snov, ki jo obravnavamo pri pouku (npr. Severna Evropa, Južna Evropa ali predstavitev kontinenta). Dijaki pripravijo referate (ob knjigah), katerih sestavni del so plakati. Slike na njih so kopije slik iz knjig, ki so jih uporabili pri sestavi referata.

- Sodelovanje na natečaju. Plakati so posledica samostojne raziskave npr. učenci opazujejo, slikajo določene pojave, oblike v naravi, v mestu - v našem primeru npr. Geotrip ali pa sodelovanje pri razstavi Ljubljana - 100 let po potresu.
  - Predstavitev raziskovalnih nalog. Plakati so rezultat lastne raziskave in so sestavni del naloge. Vsi podatki na njih so samostojno delo dijakov, prav tako slike.
- Vzorec naše študije je velik, saj zajema razstave, ki so bile že vrsto let. Dijaki so sestavili številne plakate, ki po vsebinah sodijo v navedene tri vsebinske sklope.

### Razstava kot inovacija

V čem je razstava inovacija? V tem, da jo dijaki spoznajo kot samostojno delo po metodi in vsebini. Po metodi kot rezultat svoje predstavitve določene teme, saj jo sami sestavijo in izdelajo posamezne elemente, to je plakate. Pri razstavi in tudi pri plakatih gre za novo kombinacijo znanj. Razstava predstavlja novost pri vsebinah, saj želi prikazati bistvo določene vsebine. Zaradi posebnih metod, pri katerih razstava nastane, postanejo vsebine širše, izbrane po lastni volji. Razstava daje dijakom možnost, da v njej predstavijo določene snovi oz. probleme z različno vsebino in metodo.

### Vloga delavnice in projektnega dela kot metode pri razstavi

Za dijake pomeni delo v delavnici, v kateri sestavijo razstavo, inovativno metodo. Pri tem delu so miselno samostojni in aktivni. Mišljenje, ki se razvija, je kreativno. Uporabljena metoda odpira nove možnosti dela in aktivnosti pri pouku in tudi doma (priprava materiala, zbiranje gradiva, sestava in oblikovanje plakatov). Delavnica je usmerjena v izdelek (plakati in razstava), s katerim dijak dokaže rezultate svojega dela in svoje pristope k obravnavi. Ocena koristnosti takega dela sloni na zanimivosti prikaza snovi, ki je izražena v razstavi kot celoti oziroma v njenih delih (plakatih), ki so slikovna predstavitev določenega poročila, referata ali raziskovalne naloge.

Razstava je projektno delo (načrtovana aktivnost), ki teče po določenih fazah do konca (postavitev razstave) in ima svojo temo. Z njo pri dijakih dosežemo več efektov (motivacija, angažiranost, opravljanje določenega dela). Dijak mora do tega (plakata in razstave) vzpostaviti aktiven odnos, kajti le tako doseže rezultate.

Absolutne metode, ki bi bila merilo za uspešnost razstave ni, a uspehi v aktivnosti in zanimivosti razstave kažejo na njeno pozitivno vlogo.

Motivacija je pri sestavi razstave precejšnja, saj dijaki želijo predstaviti obravnavano vsebino čim boljše. Sloni na tekmovanju znotraj razreda in seveda tudi med razredi.

Znanje se odraža v razstavi, saj je to samostojno delo, ki želi določeno vsebino predstaviti v slikovni obliki.

Iznajdljivost se kaže v sami predstavitvi in je odvisna od sposobnosti in angažiranosti dijaka. Zahtevnost za dijake je velika, saj na njih sloni zbiranje gradiva, obdelava, razstavni elementi, postavitvev.

Zahtevnost za učitelja se kaže v njegovem novem položaju, ki ga lahko enačimo z vodjo, usmerjevalcem in organizatorjem.

### Zaključek

Bistvo razstave kot oblike inovativnega učenja se kaže v naslednjem:

- dijaki so domiselni pri njeni sestavi,
- ustvarjalno delajo,
- postavijo plakate v medsebojne odnose,
- samostojno gledajo na celoto.

Pri postavitvi razstave opazimo interes, tekmovalni duh in angažiranost glede na sposobnosti ter s tem diferenciacijo.

Razstava je odvisna od znanja in sposobnosti dijakov in od snovi. Za dijake je sestava razstave zahtevna. Pogoj za uspešno sestavo je razumevanje snovi, poznavanje bistva, ki ga izražajo plakati kot sestavina razstave in tudi estetski čut za prikaz. Dijaki so miselno kreativni in samostojni.

Ocena koristnosti takega dela sloni na zanimivosti prikaza snovi in samostojnem delu, od česar je odvisna kvaliteta razstave. Rezultati v aktivnosti dijakov kažejo, da je inovativno učenje pri izdelavi plakatov in postavitvi razstave uspešno.

### LITERATURA

1. Novak, H.: Projektno učno delo, drugačna pot do znanja, Ljubljana, 1990.
2. Frey, K.: Die Projektmethode, Beltz Bibliotek, Weinheim und Basel, 1984.
3. Fuhr, R.: Das didaktische Modell Werkstattseminar, Göttingen, 1979.
4. Marentič-Požarnik, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Ljubljana, 1987.
5. Butina, M.: Elementi likovne prakse, Ljubljana, 1982.
6. Šuštaršič, N.: Likovna teorija (tipkopis), Ljubljana, 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: Streliška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 31 22 81*

## Nekateri vidiki uporabe sodobnih medijev pri likovni vzgoji

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 372.87

**DESKRIPTORJI:** vizualni medij, likovno delo, reprodukcija

**POVZETEK** - S pojmom kvalitete medija pri likovni vzgoji označuje avtor kvaliteto posrednika, torej informacijo o likovnih delih in ne kvalitete umetniškega dela. Originalne umetnine so učencem dostopne le redko, zato učitelji pri likovno-vzgojnem delu uporabljajo reprodukcije umetniških del na različnih nosilcih vizualnih informacij. Ugotavljamo, da je pri pedagoškem delu treba upoštevati, da mediji brez aktivnega odnosa med subjekti vzgoje ne dajejo dobrih učnih rezultatov, in da še tako dobra kopija ne more nadomestiti originalnega likovnega dela.

Conference paper

UDC 372.87

**DESCRIPTORS:** visual media, a work of art, reproduction

**ABSTRACT** - The concept of quality regarding the media used in art education is applied by the author to denote the quality of the intermediary, i.e. the quality of the information about the work of art, and not the quality of the work of art itself. Original masterpieces are only rarely accessible to the pupils, therefore a teacher of art has to rely on reproductions of works of art supplied by the various carriers of visual information. It has been established that in the teaching process no satisfactory results can be achieved without an active relationship between the subjects of education and that even the best possible reproductions cannot replace an original work of art.

### Uvod

Mediji imajo v sodobni šoli širšo spoznavno, vzgojno-izobraževalno, kulturno-tehnično in družbeno funkcijo, saj s primerno izbranim medijem dosegamo večjo izobraževalno in vzgojno učinkovitost tako po obsegu kot po vsebini. Kriteriji za izbiro medijev v učno-vzgojnem procesu so determinirani z izobraževalno vzgojnimi cilji, dosedanjim znanjem in psihofizičnimi karakteristikami učencev, značilnostmi posameznega medija, opremljenostjo šole in sposobnostjo učitelja. Izbira in strukturiranje medijev sta odvisna tudi od sklopa didaktičnih odločitev, torej od ciljev, nalog in vsebin izobraževanja in vzgoje v posameznem didaktičnem sklopu določenega učnega predmeta. Upoštevati je potrebno informacijske, funkcionalne in tehnično-prezentacijske možnosti medija in jih prenesti v didaktično metodične možnosti posameznega tipa učne ure. Seveda pa je izbira medija določena tudi s prostorom, socialnimi oblikami učno-vzgojnega dela in načinom komuniciranja.

Kvaliteta medijev in njihova uporaba v izobraževanju je odvisna tudi od razvitosti družbe, od razvoja znanosti in didaktičnih spoznanj.

### Terminološke opredelitve

Malo terminov v sodobni znanstveni terminologiji je definiranih na toliko različnih načinov kot prav termin medij. V starejši didaktični literaturi zasledimo namesto izraza medij izraze: sredstva, učna sredstva, učna pomagala in podobno. V nadaljevanju tega prispevka označujemo s terminom medij nosilca oziroma posrednika v določenih didaktičnih funkcionalnih povezavah, kjer predstavlja nosilca posameznih funkcij. Kot medij pri likovni vzgoji pa razumemo predvsem posrednika vizualnih informacij in estetskih kvalitet likovnega umetniškega dela.

V nadaljevanju bomo govorili o kvaliteti medijev pri likovni vzgoji. Pri tem ni mišljena likovna kvaliteta umetniških del temveč kvaliteta njihove reprodukcije, saj morajo biti likovna dela, ki jih uporabljamo pri urah likovne vzgoje kot motivacijsko sredstvo ali pa kot objekt likovnega vrednotenja, nesporno likovno kvalitetna. Originalne umetnine so učencem dostopne le redko (ko enkrat ali dvakrat letno obiščejo galerijo), zato pri likovno-vzgojnem delu uporabljamo reprodukcije umetniških del na različnih nosilcih.

Nas bodo v tem prispevku zanimali predvsem neosebni, torej tehnični mediji, med temi pa predvsem vizualni, audiovizualni in sklopi več medijev - multimediji. Če bi medije nadalje klasificirali v smislu izobraževanja in pouka kot komunikacijskega procesa jih delimo na medije kot nosilce (vire) informacij in medije kot prenašalce informacij (Lavrnja, 1996, str. 101). Prispevek v nadaljevanju izpostavlja predvsem kvaliteto medijev kot nosilcev likovno vizualnih informacij.

### Mediji pri likovni vzgoji

V vzgoji in izobraževanju so vizualni mediji najštevilnejši, tudi pri likovni vzgoji jih srečujemo najpogosteje, saj narava likovno-vzgojnega dela zahteva predvsem medije za prenos vizualnih informacij. Lahko so neposredni (originalna likovna dela) in posredni (reprodukcije) viri spoznavanja. Uporaba medijev aktivira vidne sposobnosti učencev, zahteva organizirano opazovanje, miselne, emocionalne in druge aktivnosti. Brez njih si sodobne vzgoje in izobraževanja ne moremo več predstavljati, še manj pa sodobne likovne vzgoje. Po naših šolah učitelji pri likovni vzgoji najpogosteje uporabljajo reprodukcije različnih formatov in kvalitet, diapozitive, video in v zadnjem času tudi računalnik.

Vizualne medije lahko delimo na več načinov, med drugim tudi na industrijsko pripravljene in na samostojno izdelane. Slednji so lahko na različnih nosilcih in

imajo visoko didaktično spoznavno in ustvarjalno-razvojno vrednost, saj angažirajo učence, starše in učitelje pri načrtovanju, zbiranju, urejanju, opremljanju in uporabi. Tak način priprave vizualnih medijev brez dvoma bolj razvija emocionalno, intelektualno, etično in estetsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja kot pa serijski mediji. Seveda pa se ob tem postavlja vprašanje kvalitete samostojno izdelanih medijev. Barvne reprodukcije umetniških del, ki so v zadnjih letih kvalitetno odtisnjene tudi na vsem dostopnih koledarjih, prilepljene na tršo podlago nevtralne barve, so kvaliteten medij, ki se v naših šolah uporablja zelo pogosto. Diapozitivi fotografiranih umetnin, to je slik, kipcev in arhitekture, ki jih posnamejo učenci, starši ali učitelji, so (ob vseh prejšnjih predpostavkah o kvaliteti originala) lahko prav tako kvaliteten medij, ki ga s pridom uporabljamo pri likovni vzgoji. Tudi samostojno posneti video material lahko, če je ustrezno tonsko obdelan (dodaja se zvok kot razlaga ali glasba ali pa so vsaj odstranjeni šumi), služi kot kvaliteten medij za prenašanje vizualnih likovnih sporočil. Z dodajanjem zvoka vizualnemu mediju je kvaliteta informacije še boljša, saj ti audio-vizualni mediji istočasno delujejo na čutila vida in sluha, so dinamični in omogočajo bolj naraven, celovit in trajen vpliv na emocionalno, kulturno-estetsko in intelektualno dimenzijo učenca.

V zadnjem času se odpira vedno več možnosti tudi za uporabo računalnika kot medija za popestritev in kvalitetnejšo izvedbo likovno vzgojnega dela v razredu. Ob delovanju posameznih medijev je v zadnjem času v vzgoji in izobraževanju pomembna tudi multimedija. Pod tem izrazom razumemo istočasno delovanje dveh ali več medijev, ki se medsebojno dopolnjujejo in bogatijo ter prispevajo k racionalizaciji in optimalizaciji učno-vzgojnega dela. Učne pripomočke, kot so episkop, grafskop, diaprojektor, televizija in video, lahko v nekaterih primerih nadomestimo z multimedijško uporabo računalnika.

Čeprav so bili nekateri avtorji mnenja, da je računalnik nemogoče "definirati kot učno sredstvo, ker ne nosi samo didaktične funkcije in da ga je nemogoče tretirati kot nekaj izven pouka, ker v skrajni liniji služi procesu vzgoje in izobraževanja v šoli in v veliki meri prispeva k spreminjanju celotne strategije pouka" (Bežen, 1993, str. 155), ga danes lahko opredelimo kot kvaliteten medij. Sam računalnik opredeljujemo kot prenašalca informacij (hardware), njegove programske pakete (software) pa kot nosilce, vire informacij. Mnogi avtorji (Rodek, Bežen idr.) so še pred leti opozarjali, da ni primerne programske opreme, torej programov, ki bi bili didaktično obdelani. Ugotavljamo, da danes ni več tako: ne tržišču je veliko izobraževalnih, didaktično urejenih računalniških programov, vendar je pri nas problem jezik, saj je v materinščini teh medijev še malo.

### Kvaliteta medijev pri likovni vzgoji

Ko govorimo o kvaliteti medijev, ki jih uporabljamo pri likovno-vzgojni dejavnosti, imamo ob naštetem v mislih predvsem sodobni interaktivni CD-ROM

(zgoščenka) z likovno vsebino in povezavo s svetovnim spletom informacij (internet). Sodobne zgoščenke nam omogočajo prikaz in integracijo besedila, zvoka, statičnih in dinamičnih slik, v katere lahko interaktivno posegamo. Nekateri so zgolj informativni po likovno formalni plati, drugi pa ponujajo več (analiza kompozicije, barvni odnosi...).

V slovenskih šolah imamo v računalniških učilnicah vsaj nekaj računalnikov z vgrajenim pogonom za zgoščenke, mnogi računalniki pa so povezani v mrežo. Tudi mnogi likovni pedagogi imajo v likovnih učilnicah ali kabinetih primerne računalnike s CD-ROM pogoni. Prav tako so mnoge šole opremljene s kvalitetnimi LCD projektorji, ki omogočajo dovolj dober prenos slike na platno ali katero drugo površino, namenjeno vizualnim projekcijam. Ob naštetih osnovnih pogojih vezanih na strojno opremo najdemo na trgu tudi vedno več primerne programske opreme, vezane na likovno umetnost.

Uporaba zgoščenk z vsebino iz zgodovine likovne umetnosti je primerna za razvijanje likovne percepcije (sprejemanju, doživljanju in vrednotenju umetniških del), saj nam ob kvalitetni vizualni informaciji poda še druge pomembne podatke vezane na umetnino in avtorja. Pri tem lahko interaktivno posegamo po še dodatnih informacijah tako vizualnih (povečava detajla slike) kot avditivnih in tekstovnih (podrobnosti o nastanku umetnine, način likovne gradnje...). Prednost zgoščenke pred video predstavitvami posameznih umetniških zbirk je ravno v interaktivnosti, saj lahko sproti po potrebi poiščemo zelene podatke, ki so ponavadi dostopni po različnih ključih iskanja. Razdelimo jih na splošne likovno-umetnostno zgodovinske, predstavitev posameznih galerijskih in muzejskih zbirk in na portrete umetnikov<sup>1</sup>.

Microsoftov Art Galery je med slovenskimi šolami verjetno najbolj razširjen CD-ROM z likovno vsebino. Zgoščenka predstavlja zbirko Narodne Galerije (National Galery) v Londonu in ponuja interaktivni sprehod po galeriji z različnimi ključni iskanja. To pomeni, da lahko izbiramo umetnine glede na avtorja (abecedni seznam avtorjev), glede na tematiko ali motiv (tihožitja, krajine, portreti...), obdobje (časovni trak), in glede na kraj, v katerem je umetnik ustvarjal. CD-ROM ponuja tudi nekatere predstavitev, npr. barvne pigmente, gradnjo likovnega dela ipd.

<sup>1</sup> Med likovno umetnostno-zgodovinske lahko uvrstimo: Art Rageous, Evolution in Art&Music (4 CD-ji), Exploring Modern Art, Exploring Ancient Architecture, History Thru Art Collection 1 in 2, Interactive Adventure in Art, Stroll XXth Century Art, Voyage Through Italy, American Visions, Painters Painting, Renaissance Masters (2 CD-ja), Great Artists, Sacred and Secular, Five Passion of Art. Med predstavitvami posameznih zbirk najdemo: Great Museums of Europe, Le Louvre, Le grad Louvre, Stars of the Louvre, National Museum of American Art, Renaissance of Florence, Vatican: Picture Gallery, Sistine Chapel. Med CD-ji s predstavitvami posameznih likovnih umetnikov smo zasledili naslednje naslove: Botticelli, Leonardo da Vinci, Leonardo da Vinci: Paintings, Michelangelo, Paul Cezanne, Paul Cezanne: Portrait, Picasso, Raphael, Rings: Starry Night, Vincent Van Gogh Revisited.

Predstavitev umetnine je tako vizualna kot avditivna, v nekaterih primerih pa CD-ROM, kar je posebej zanimivo, ponuja s pomočjo računalniške animacije tudi kompozicijsko analizo likovnega dela. Te animirane simulacije v pedagoškem smislu pomenijo zbir postopkov s katerimi oponašamo posamezna stanja na prikazanem objektu (sliki). To je direkten vir informacij, ki ima veliko pedagoško vrednost. Tovrsten kvaliteten način posredovanja likovno-vizualnih informacij omogoča raznovrstno vzgojno-izobraževalno komunikacijo in ima močno motivacijsko funkcijo ter spodbuja učence k ustvarjalnemu mišljenju in ustvarjalnemu reševanju likovnih problemov.

Založba Zane Publishing iz Dallasa je poslala na tržišče zbirko History Through Art Series (Zgodovina skozi umetnost), ki je dostopna tudi slovenskim šolam in vsebuje 9 zgoščenk z likovno vsebino (Ancient Greece, Ancient Rome, The Middle Ages, The Renaissance, The Baroque, The Enlightenment, Romanticism, The Pre-Modern Era, The Twentieth Century). Ker smo mnenja, da je zbirka uporabna tudi v naših srednjih šolah, saj vsebuje nekatere elemente programiranega pouka in daje kvalitetne informacije in možnosti samoučenja in samopreverjanja znanja, jo bomo v nadaljevanju na kratko predstavili<sup>1</sup>.

Pri preučevanju tega medija, ki je namenjen predvsem srednješolcem in študentom smo ugotavljali njegove učno-vzgojne prednosti. Posamezne zgoščenke so koncipirane tako, da vodijo učenca skozi določeno (izbrano) obdobje zgodovine likovne umetnosti. Sistematično razporejene kvalitetne reprodukcije umetniških del in fotografije arhitekture peljejo ob avditivni predstavitvi skozi najpomembnejše likovne dosežke posameznega obdobja. V delu zbirke The Age and its Art (Obdobje in njegova umetnost) so vizualno in avditivno podane značilnosti obdobja, ki jih dopolnjuje glasbena spremljava, značilna za posamezna obdobja. Za samokontrolo znanja ima ta interaktivni medij programirana vprašanja, ki si poljubno dolgo sledijo in po danem odgovoru le-tega potrdijo ali zavrnejo in prikažejo pravega. Za samoučenje in samostojno preverjanje znanja je primeren tudi kviz, ki nam ob koncu pove, koliko odgovorov je bilo pravih in koliko ne, obenem pa lahko število vprašanj in čas poljubno nastavljamo. Ob vseh teh izobraževalno vzgojnih kvalitetah nam ta medij ponuja še vrsto drugih informacij. Pomanjkljivost tega medija (v naših razmerah) je ta, da so vsi pisni in govorni podatki v angleškem jeziku. Kljub vsemu pa se bodo verjetno ob prikazanih podatkih dobro znašli gimnazijci višjih letnikov, predvsem tisti, ki so vključeni v program mednarodne mature.

<sup>1</sup> Ista založba Zane Publishing je na trg, med drugim, poslala še zbirko Art and Music Series, ki na 8 CD-ROM-ih (The Medieval Era, The Renaissance, The Baroque, The Eighteenth Century, Romanticism, Impressionism, The Twentieth Century, Surrealism) obravnava različna umetnostna področja paralelno iz glasbenega in likovnega vidika. Prednosti in uporabnost te zbirke vidimo predvsem v tistih srednješolskih programih, kjer pri predmetu umetnost hkrati spoznavajo ti dve področji umetniškega izražanja.

Ob opisanem pa lahko pri likovni vzgoji uporabljamo računalnik kot kvaliteten medij še tako, da se povežemo s svetom. Mnoge slovenske osnovne šole so povezane v računalniško omrežje, preko katerega so učiteljem in učencem dostopni podatki s svetovnega spleta (World Wide Web-WWW). Informacije o umetnikih, razstavah, predvsem pa likovnih delih lahko smotrno uporabimo tudi pri pouku likovne vzgoje. Tako uporabljen medij omogoča učencem, da ob tradicionalni likovni umetnosti spoznavajo tudi najsodobnejše likovne pristope, likovna dela, katerih osnovno izrazno sredstvo je računalnik, in dela, ki so razstavljena in dostopna samo v virtualnih galerijah Interneta.

Pri nas je prav gotovo najbolj poznana in obiskana Slovenska virtualna galerija (SVG), ki poleg domačih mojstrov likovne umetnosti predstavlja še virtualno galerijo s podobami slovenskih avtorjev. SVG je kvaliteten interaktivni medij, ki obsega zbirko besedil, slik, ikon in video posnetkov in zajema multimedijško predstavitev slovenske likovne umetnosti in arhitekture od gotike do današnjih dni. Na domači strani (home page) Slovenske Virtualne Galerije lahko učenec izbira med tremi področji, ki so predstavljena z multimedijским opisom njihovih dejavnosti in zgodovine, kjer so na voljo razne elektronske reprodukcije in najrazličnejše informacije. Zanimivost SVG je prav gotovo možnost interaktivnega sprehoda po razstaviščnih prostorih Moderne galerije; tu so v virtualnem prostoru razstavljene slike slovenskih likovnih umetnikov. Ta medij predstavlja ob klasični hipertekstni predstavitvi tudi interaktivno simulacijo tridimenzionalne arhitekture kot virtualnega galerijskega prostora, ki omogoča sprehajanje med umetninami. Izbrane umetnine je možno podrobneje pogledati in dobiti o posamezni tudi osnovne podatke. Baza podatkov SVG omogoča iskanje avtorjev ali umetnin po različnih ključih.

Velike tuje in domače nacionalne ustanove svojih zbirk večinoma ne dajejo na internet oziroma so njihove predstavitve zelo skromne, kljub vsemu pa dajejo dovolj informacij o galeriji, zbirkah in odpiralnih časih.

#### *Nekaj slovenskih naslovov:*

Narodna galerija Ljubljana	<a href="http://www.ng-slo.si/">http://www.ng-slo.si/</a>
IJS Art Gallery	<a href="http://www.ijs.si/gallery">http://www.ijs.si/gallery</a>
1st Global State NSK	<a href="http://lois.kud-fp.si/nsk/">http://lois.kud-fp.si/nsk/</a>

#### *In še nekaj tujih:*

The Andy Warhol Museum	<a href="http://www.usaor.net/warhol/">http://www.usaor.net/warhol/</a>
The Web Museum network	<a href="http://www.emf.net/wm">http://www.emf.net/wm</a>
National museum of American Art	<a href="http://www.nmaa.si.edu/">http://www.nmaa.si.edu/</a>
The Puskin Museum of Fine Arts	<a href="http://wwwrosprint.ru/art/museum/-pushkin/">http://wwwrosprint.ru/art/museum/-pushkin/</a>

Musee d'Orsay	<a href="http://www.paris.org.:80/Musees/Orsay/">http://www.paris.org.:80/Musees/Orsay/</a>
Louvre	<a href="http://www.paris.org./-Musees/Louvre/">http://www.paris.org./-Musees/Louvre/</a>
Metropolitan Museum New York	<a href="http://www.metmuseum.org/">http://www.metmuseum.org/</a>
Virtuel Musepad Museum	<a href="http://www.expa.hvu.nl/ajvdhek/">http://www.expa.hvu.nl/ajvdhek/</a>

Kako pri likovni vzgoji uporabljati internet in vse informacije o likovni umetnosti, ki krožijo po svetovnem spletu? Za neposredno delo v razredu je CD-ROM brez dvoma bolj ustrezen medij, saj je delo z njimi bolj zanesljivo in hitrejšo, informacije s spleta pa bodo dobrodošel pripomoček pri kabinetnem delu, pri krožkih ali pri pripravi seminarских del in referatov. Internet je kot medij pri likovno-vzgojnem delu smiselno uporabiti takrat, ko želimo učencem predstaviti virtualno umetnost, ki je drugi mediji ne poznajo, ali kadar želimo aktualne informacije o likovnih dogodkih v svetu. Te informacije in elektronske reprodukcije umetniških del je seveda mogoče prenesti na drug medij, jih odtisniti in tako povečati zbirko umetniških reprodukcij za likovno-vzgojno delo.

## Sklep

Pri pouku likovne vzgoje uporabljamo, kolikor je to le mogoče primarne vire, neposredni medij, torej originalna umetniška dela. Nekatere šole imajo manjše zbirke kvalitetnih likovnih del, kar za potrebe pouka nikakor ne zadostuje, druge imajo urejena razstavišča, kjer se učenci srečajo z izvirnimi umetninami, večina pa jih vsaj nekajkrat v času šolanja obiše galerijo ali muzej. Največkrat pa nam izvorniki niso dostopni (predvsem dela vrhunskih mojstrov), zato učencem posredujemo informacije o umetninah s pomočjo raznih medijev. Te medije uporabljamo kot motivacijsko sredstvo pri reševanju podobne likovne naloge ali kot vsebino pri vrednotenju umetniških del. Praksa je pokazala, da noben novi medij ni izrinil starejšega, če je le-ta bil kvaliteten. Tako diapozitivi niso izrinili kvalitetnih reprodukcij, niti video ni izrinil kvalitetnih zbirk diapozitivov. Tudi zgoščenke in internet ne bodo izrinile ostalih medijev, pač pa jih bodo dopolnjevale. Ob vseh kvalitetah CD-ROM-a kot medija pri likovno-vzgojnem delu je za samostojno delo mlajših učencev ovira le jezik (večinoma angleški), ki je manj primeren za učence vse do sedmega oz. osmega razreda. Vsekakor bi v materinščino prevedeni programi omogočali učencem bolj samostojno izobraževanje in podoživljanje umetnin.

Ob vseh prednostih CD-ROM-a in interneta pa se moramo zavedati dejstva, da sami mediji, brez aktivnega odnosa med subjekti vzgoje in izobraževanja ne dajejo dobrih učno-vzgojnih rezultatov. Rešitve bo potrebno iskati v kombinaciji neposredne človeške komunikacije med učencem in učiteljem ter učencem in računalnikom, saj bi uporaba tehnike zaradi nje same, ne pa zaradi didaktičnih funkcij, ki so ji namenjene, lahko vodila v nezaželeni tehnicizem. Le zavestna in

premišljena uporaba kvalitetnih medijev, ki so primerni tako razvojni stopnji učencev kot ciljem določene likovne naloge, bo dala zelene rezultate. Kljub temu pa moramo vedeti, da še tako dobra kopija ne more nadomestiti izvornika, torej bomo vsem sodobnim medijem navkljub še vedno občasno peljali učence v galerijo ali muzej.

## LITERATURA

1. Bežen A. (1993): Osnove didaktike. Zagreb, Školska knjiga.
2. Bognar L., Matijević M. (1993): Didaktika. Zagreb, Školska knjiga.
3. Duh M. (1997): Didaktični in vsebinski vidiki uporabe računalnika pri likovni vzgoji v slovenski osnovni šoli. Poročilo II. faze projekta. Maribor, Znanstveni inštitut Pedagoške fakultete.
4. Gerlič I. (1997): Didaktični vidiki računalništva in informatike v izobraževalnem sistemu Slovenije. Poročilo 1. faze: Modeli in strategije uporabe računalnikov in informacijske tehnologije v izobraževalnem sistemu Slovenije. Maribor, Pedagoška fakulteta.
5. Gunter O. (1974): Didaktik der Aesthetischen Erziehung. Braunschweig, Georg Westermann Verlag.
6. Karlavariš B (1991): Metodika 2. Rijeka, Hofbauer.
7. Lavrnja I. (1996): Poglavlja iz didaktike. Rijeka, Pedagoški fakultet.
8. Mollenhauer K. (1996): Grundfragen aesthetischen Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur aesthetischen Erfahrung von Kindern. Muenchen, Juventa Verlag.
9. Preston D.G. (1995): The effects of age on gender stereotyping of computing. V: Tinsley J.D. (ur.) World Conference on Computers in Education VI. New York, London; Chapman & Hall. str. 253-261.

## Sodobni pouk zgodovine - primer obravnave teme Kmečki upori

Strokovni članek

UDK 93:371.3

**DESKRIPTORJI:** zgodovina, vrednote, aktualizacija, kmečki upori

**POVZETEK** - Sestavek govori o sodobnem pouku zgodovine. Kako poiskati in realizirati vzgojne vrednote, kako izvajati komparacije, korelacije in aktualizacije, kako narediti pouk zanimiv, kako ga posodobiti, povezati z življenjem ter kako poskrbeti za bolj nadarjene učence, predstavljamo na primeru obravnave teme Kmečki upori.

Professional paper

UDC 93:371.3

**DESCRIPTORS:** history, values, topicalization, peasants' uprisings

**ABSTRACT** - The article talks about a modern approach to teaching history: how to find and present educational values, how to compare, correlate and bring the topics up to date, how to make lessons interesting, how to modernise and connect them with life and how to cater for the gifted students. All the above is explained on hand of the theme of peasants' uprisings.

### Uvod

Pouk zgodovine je primeren, da s pestro snovjo mlade bogati kulturno in duhovno, jih vzgaja, jim nudi življenjsko pomoč in orientacijo pri obvladovanju današnjih in bodočih življenjskih nalog. Zato se nam porajajo vprašanja: kako poiskati in realizirati vzgojne vrednote, kako izvajati komparacije, korelacije in aktualizacije, kako narediti pouk zanimiv, kako ga posodobiti, povezati z življenjem ter kako poskrbeti za bolj nadarjene učence.

Pri obravnavi kmečkih uporov bomo iskali vzgojne vrednote, analogije, paralele, aktualizacije in korelacije, tako v osnovni kot tudi v srednji šoli. Na osnovi predznanja bodo učenci razvijali zgodovinsko mišljenje, iskali vzroke in posledice. Vire bodo samostojno analizirali v aktivnih oblikah dela. Formalistično pridobljeno znanje bomo skušali še dodatno dopolnjevati s pomočjo zgodovinskih virov, literarnih tekstov, slikovnega, dokumentarnega in grafičnega materiala. V osnovni šoli bomo uporabljali manj zahtevne vire, ki jih bomo skupaj analizirali. Učenci pa bodo ob spoznanjih razvijali zgodovinsko mišljenje. V srednji šoli pa bo navedeni vir zahtevnejši.

### Kmečki upori - uvodna ura

Izpostavili bomo naslednje probleme:

- življenje slovenskega kmeta v 15. in v 16. stoletju,
- težnje kmeta po osamosvojitvi od fevdalca in
- splošni vzroki uporov.

Učence seznanjamo s položajem kmeta (velike dajatve, neprimerne agrarne tehnike, padanje vrednosti denarja, večja tlaka, nova državna bremena, vojne, slabe letine, kuga, potres).

Poudarimo krizo fevdalizma in ugotovimo vzroke.

Učenci bodo ob navedenem ugotovili, da se je položaj kmeta proti koncu 15. stoletja slabšal. V osnovni šoli bomo ugotovitev podkrepili s pomočjo zgodovinske čitanke za 6. razred (str. 37), kjer bomo v poglavju Iz srednjeveških urbarjev še jasneje odkrili bistvo fevdalnih dolžnosti takratnega kmeta. Suhoparno dejstvo "o težkih, neznosnih in krivičnih dajatvah" bomo tako utemeljili s pomočjo odlomka iz urbarja.

V srednji šoli bodo dijaki ob analizi teksta Pritožbe bohinjskih kmetov briksenškemu škofu (Razprave, 1973, str. 123) sami ugotovili, kakšen je bil položaj kmeta.

Pomagamo si lahko tudi z listinami iz urbarjev. Prikaz in interpretacija ene same strani dobro ohranjenega urbarja o vrstah in višini dajatev bosta učencem, ki so vajeni konkretizacije, mnogo jasneje odkrila fevdalne dolžnosti takratnega kmeta.

To gradivo ima tudi vzgojne vrednosti. Ob analizi tekstov Iz srednjeveških urbarjev (Zgodovinska čitanka za 6. razred, str. 37) in Pritožbe bohinjskih kmetov briksenškemu škofu (Situla 13, str. 123) razvijamo v učencih predstavo o zatiranju. Zatiranje večine s strani manjšine in zatiranje posameznika bomo moralno ovrednotili. Ob tem si bodo učenci razvijali svoje lastne vrednostne sodbe.

V srednji šoli bomo bolj poudarili ekonomsko zatiranje. Pojav zatiranja lahko tudi aktualiziramo (odnos razviti sever - nerazviti jug ali bolj konkretno: zatiranje zaradi barve kože, drugače mislečih ipd.)

Učence opozorimo na humanistični ideal, v katerem se človek postavlja za vzor in ideal človeku. Zahteva po "človeškem" človeku, po večji socialni pravičnosti - tudi danes.

Z učenci v osnovni šoli primerjamo položaj sužnjeve s položajem kmeta v 16. stoletju.

Drugi problem, ki ga bomo izpostavili v osnovni in v srednji šoli, je težnja kmeta po neodvisnosti od fevdalca.

Učenci spoznajo dejavnike, ki so načenjali zemljiško-gospodarske okvire in vzroke, ki so prispevali k družbenemu osvobajanju podložnikov. Kmetje so težili k

osamosvojitvi, težili so k vključitvi v sistem blagovnega oz. denarnega gospodarstva. Fevdalci pa so jih nasilno prekinili. Pridemo do zaključka, da je ekonomski in družbeni položaj kmetov načelno fevdalno ureditev.

Dijaki v srednji šoli s pomočjo teksta F. Gestrina iz Kronike (št. 1, 1973, str. 1-4) analizirajo vlogo trgovine v kmečkih uporih.

Iz navedenega učiva učenci pridobivajo tudi vzgojne elemente.

Opozorimo jih, da težnje zatiranih ni mogoče nasilno ustaviti in da človeški razvoj teži k vedno večji kvaliteti. Progresivno vlogo kmetov primerjamo s podobnimi v preteklosti in sedanjosti, v osnovni šoli npr. z dogajanjem v rimskem cesarstvu. Propada rimske države ni mogel ustaviti ne kolonat in ne druge reforme. V srednji šoli opozorimo dijake na politična dogajanja v nekdanjih komunističnih državah Vzhodne Evrope, kjer niti močni komunistični režimi niso mogli ustaviti "volje ljudstva", ki je zahtevalo več demokracije.

Opozorimo tudi na sile, ki razvoj zavirajo - so reakcionarne in izkoriščevalske.

Problem, ki ga pred obravnavo konkretnih kmečkih uporov še izpostavimo, so vzroki uporov.

Ko smo ugotovili, kako so živeli kmetje ob koncu srednjega veka, lahko izluščimo sklep, da je moralo priti do upora. V osnovni šoli bomo prebrali Pritožbe kmetov v Slovenskih Konjicah (Zgodovinska čitanka za 6. razred, stran 52). Tako bodo učenci sami ugotovili vzroke uporov.

Učenci pridobijo ob tem tudi vzgojne vrednote. Ob ugotavljanju vzrokov kmečkih uporov moralno ovrednotimo politično, nacionalno in ekonomsko izkoriščanje. Učence opozorimo, da tlačitelji istočasno zavirajo napredek tlačenega, podrejenega ljudstva. Učenci ugotovijo, da nasilje fevdalcev rodi novo nasilje, ki pa je bilo zaradi nevzdržnega položaja kmeta neizbežno. Pridemo do zaključka, da je sožitje med ljudmi mogoče le, če upoštevamo dejstvo, da je posameznik avtonomni subjekt.

### Kmečki upor leta 1515

Opri se bomo na naslednja dejstva: boj za staro pravdo, vzroki za prvi slovenski kmečki upor, kmečka zveza, jasen politični program, neenotnost puntarske vojske, razmerje upornikov do trgov, mest in duhovščine, razmerje upornikov do cesarja, odločnost puntarske vojske, moč in širina upora, voditelji upora, prve tiskane besede, kruta dejanja posameznih plemičev, vzroki neuspeha, kaznovanje upornikov in položaj slovenskega kmeta po uporu.

Vzroke prvega slovenskega kmečkega upora obravnavamo v srednji šoli s pomočjo vira, ki omenja vzroke kmečkega upora. Citat iz Zgodovine habsburških vladarjev, ki sta jo napisala Fugger in Birken, najdemo v knjigi B. Grafenauerja Boj

za staro pravdo na Slovenskem, str. 35. Ob analizi prebranega lahko dijaki sami ugotovijo vzroke.

Poudarimo ekonomsko zatiranje, saj naši predniki niso razmišljali o pravičnosti, ampak jim je šlo za preživetje.

Problem, ki ga moramo pravilno ovrednotiti, je "boj za staro pravdo". Boj za staro pravdo pomeni vračati se nazaj v zgodovino, kar pa zahteve kmečkih upornikov vsekakor niso. Ko prikažemo poskuse fevdalcev, da bi se zgodovina obrnila nazaj, to tudi vzgojno osmislimo.

Učenci v osnovni šoli ob poskusih fevdalcev zoper razvoj tistega časa ugotovijo, da je pot, po kateri hodi človeštvo, dokaj jasno razvidna in na njej ni mogoča vrnitev. Samo enosmerna je - od nižje zavesti k višji, od stare k novi kvaliteti odnosov.

Med vzroki za prvi slovenski kmečki upor izpostavimo Thurnovo samovoljo. To ponazorimo s konkretnim primerom (Oropal je tri vasi v okolici samostana Pleterje, odpeljal živino in premočno premoženje vaščanov, podložnike pa preselil na Ogrsko.) in opozorimo na vzgojne vrednote.

Opozorimo tudi na samovoljo fevdalca Johanna Neuhauserja na Tolminskem, ki je uvajal nova bremena v svojo korist, skušal pa je tudi onemogočiti županska sodišča in določati njihove pravice neposredno s svojim patrimonialnim sodnikom. Samovoljo, nasilje in teptanje pravic označimo kot negativne vrednostne vzorce.

Učenci v osnovni in srednji šoli s pomočjo vira (B. Grafenauer, Boj za staro pravdo na Slovenskem, str. 87), ugotovijo, da je kmečka zveza v svojem bistvu stanovska organizacija, ki je bila po svoji naravi usmerjena proti krivicam in bremenom, ki so tlačila kmeta, in zato tudi proti tistim, ki so mu ta bremena nalagali. Vzroki za njen nastanek so bili gospodarski. Poleg tega je kmečka zveza nasprotovala tudi oviram za razvoj kmečkega trgovanja in obrti. Spočetka je združevala samo kmete in podeželske obrtnike, kasneje tudi podeželske rudarje in fužinarje.

Sklenemo, da je za doseg cilja potrebna enotnost in povezanost (v primeru omenjenega učiva in tudi povsod drugje, npr. v razredu). Jasen politični program spoznajo učenci na vseh stopnjah s pomočjo konjiške listine, ki jo najdemo v zgodovinski čitanki za 6. razred (str. 52).

Učenci zvedo, da so bili kmetje v svojih prizadevanjih neenotni. Slednje podkrepiamo z dejstvom, da so bile ovire, ki jih je prinašalo v kmečki način bojevanja že samo kmečko gospodarstvo (vezani so na obdelovanje zemlje). Za vsakega podložnika je bil prvi boj zoper domačega graščaka. Tako so se branili v vsakem okolišu posebej, brez širše medsebojne povezanosti. Na Kranjskem uporniki ob kmečkih porazih na Koroškem in Štajerskem niso niti najmanj mislili, da bi svojim sosedom priskočili na pomoč.

Ne pozabimo poudariti diferenciacije na vasi, ki tudi močno vpliva na kmečko neenotnost.

V srednji šoli si pomagamo še z virom: B. Grafenauer, *Boj za staro pravdo na Slovenskem*, str. 44. Ob navedenih primerih ovrednotimo kmečko neenotnost. Učenci bodo tako ugotovili, da je neenotnost tudi eden izmed vzrokov za poraz kmečke vojske.

Spet lahko kot konkretni primer iz vsakdanjosti navedemo kot nujno enotnost v razredu.

Spoznanja aktualiziramo s primerom iz domačega kraja. Za dosego še tako nepomembnega cilja je potrebna enotnost krajanov (npr. ekološki problemi).

Razmerje do trgov, mest, duhovščine je vprašanje, ki ga z učenci razčlenjujemo na dejstvih: izmed duhovnikov in plemičev se jim je pridružilo le nekaj posameznikov. Zato pa so se jim pridružili naslednji kraji: Železniki, vsaj delno Novo mesto in skoraj vsa koroška mesta.

V srednji šoli to podkrepimo s primerom Šent Vida ob Glini in s poročiloma štajerskih deželnih stanov in Herbersteina (Grafenauer, 1974, str. 69).

Ko analiziramo prebrano, spoznavamo, da so uporniki zavestno uničevali gospodarske temelje fevdalnih gospodstev in da so se temu ponekod pridružili tudi meščani.

Fevdalni družbeni red je predstavljal spono novo nastalim družbenim odnosom, kmečki boj je tako prerasel razredne okvire.

Spregovorimo tudi o razmerju upornikov do cesarja. Uporniki v svoji nezrelosti v cesarju niso gledali predstavnika vladajočega fevdalnega družbenega reda, ampak simbol državne organizacije kot takšne.

Učenci v osnovni šoli lahko sami ugotovijo razmerje upornikov do cesarja s pomočjo odlomka iz zgodovinske čitanke za 6. razred (str. 52) - Pritožbe kmetov na zboru v Konjicah. Učenci tudi sami spoznajo in ovrednotijo kmečko zmoto. Skupaj ugotovimo vzroke takega puntarskega stališča do cesarja. Sklenemo, da je cesar v svojem odnosu do kmetov neiskren in dvoličen. Učenci si tudi ob takih primerih oblikujejo svoj značaj in moralne vrednote.

V srednji šoli lahko primer oportunitizma tudi aktualiziramo.

Odločnost puntarske vojske učenci v srednji šoli dojemajo s pomočjo vira J. Koropec: *Mi smo tu*, str. 19 ali B. Grafenauer: *Boj za staro pravdo na Slovenskem*, str. 48.

V osnovni šoli lahko uporabimo lažji tekst (B. Reisp: *Podobe iz kmečkih puntov*, str. 9) in ga analiziramo.

V osnovni in v srednji šoli na osnovi odgovora kmetov, "da zveze ne bodo zapustili ne ta dan ne nikoli", učenci pridobijo tudi vzgojne vrednote. Odločnost kmetov bo krepila dinamične sile tudi pri učencu (odločnost, vzdržljivost, zagrizenost, borbenost).

Moč in širino upora učenci dojemajo s pomočjo vira Pismo turjaškega deželnega glavarja Herbersteinu: "Tu v deželi smo mnogo preslabi proti kmetom in nimamo nobene pomoči ali obrambe; tako tudi delo cesarjevih svetovalcev in komisarjev noče roditi veliko uspeha; večina plemstva je pregnana in oropana". (Grafenauer, 1974, str. 75)

Ko govorimo o širjenju upora, ugotavljamo ob zemljevidu Slovenije, katere pokrajine so se udeležile upora in katere ne. Ugotovimo, da je edina slovenska pokrajina, ki se upora ni udeležila, Goriška (razen Tolminskega) z delom Notranjske.

Vključimo tudi krajevno okolje!

Učenci ugotavljajo, da je boljši gospodarski in socialni položaj ustavil razširjanje uporniškega gibanja.

Ob ugotovitvi jih opozorimo, da je ekonomsko nezadovoljstvo velikokrat vzrok splošnega nezadovoljstva, npr. stavke nezadovoljnih delavcev zaradi nizkega osebnega dohodka.

S pomočjo zgodovinskih atlasov, str. 26 in zemljevida Slovenije ugotavljamo širjenje upora.

V srednji šoli si pomagamo tudi s katalogom dokumentov, str. 124-126, Situla št. 13, Ljubljana, 1973.

O voditeljih upora nam pričajo uspehi, ki jih je doseglo kmečko poslanstvo pri cesarju, pa tudi strah, ki je gnal po porazu upornikov plemstvo v besno maščevalnost prav proti uporniškim voditeljem.

Učenci v osnovni šoli ugotavljajo karakteristike osebnosti, ki ji bo sledila množica. V etičnem smislu so to običajno pozitivne osebnosti, toda v zgodovini najdemo tudi izrazito negativne, ki so izkoristile politično situacijo, sposobnost demagogije in množice zapeljale na pot samouničenja.

Učence v osnovni šoli opozorimo, da so prve tiskane slovenske besede povezane s kmečkimi upori. "Stara pravda" in "Le vkup, le vkup, le vkup, uboga gmajna!" Ovrednotimo pomen prvih tiskanih besed in izvedemo korelacijo z glasbeno vzgojo (M. Klopčič: *Le vkup, le vkup uboga gmajna*) in s slovenskim jezikom (pomen prvih tiskanih slovenskih besed).

Dijaki v srednji šoli s pomočjo vira J. Koropec: *Mi smo tu*, str. 35 (Nova pesem o kranjskih kmetih) ovrednotijo sporočilo pesmi v celoti. Ob tem bodo spoznali odnos avtorja pesmi do podložnikov in njihovih zahtev.

V srednji šoli bodo dijaki s pomočjo vira: Bogo Grafenauer, *Boj za staro pravdo na Slovenskem*, str. 71-72, ovrednotili kruta dejanja posameznih plemičev (Wolfgang Stubenberg, Marko iz Klisa). Ugotovili bodo, da so taka dejanja še dodatno razsrdila kmete. Hkrati bodo tudi moralno ovrednotili ta dejanja.

Učencem v osnovni šoli bomo ob širjenju upora omenili še dodatne vzroke. Učenci ob ravnanju viteza Marka iz Klisa, ki je dobil od kranjskih deželnih stanov

nalogo, naj priskrbi pomoč proti upornikom pri Hrvatih in je to nalogo izkoristil za dobičkonosen posel, saj je tja prodal okrog 500 žena in otrok upornih kmetov.

Učence spomnimo na "viteške viteze". Dober vitez ni bil le pogumen, braniti je moral šibke in neoborožene ženske, vdove, reveže in sirote. Svoj meč je smel potegniti le za pravično stvar. Ni smel biti ne surov, ne bojazljiv. Pomagamo si z virom E.H. Gombrich, *Kratka svetovna zgodovina za mlade bralce*, str. 142-149.

V osnovni šoli lahko vzroke neuspeha ugotovijo učenci sami (kmetje so se bojevali sami, upali so, da jim bo pomagal cesar, bili so neenotni in slabše oboroženi brez konjenice).

Ob tem, ko ugotavljamo vzroke neuspeha, je pomembno, da učenci tudi poraz pravilno ovrednotijo. Kmečki upori so kljub neuspehu dodobra pretresli fevdalno družbeno ureditev.

V srednji šoli bomo skupaj iskali globlje vzroke. Opozorimo na idejno nezrelost, razbitost podložnikov (v okviru kmečke zveze so se kazali različni tokovi - najjasneje ob poskusu vodstva kmečke zveze na Štajerskem in v Konjicah, da sklene premirje za gole obljube in izroči že dosežene pridobitve zastopnikom deželnega glavarja, še celo več, da brani to kapitulantsko stališče proti kakšni drugi kmečki zvezi v deželi, ki pogodbe v Konjicah ne bi priznala) in tudi nepovezanost neposredno v bojih zoper fevdalce.

S pomočjo Kataloga dokumentov (Situla 13, Ljubljana, 1973, str. 125) dijaki v srednji šoli ugotovijo, kako kaznujejo fevdalci uporne kmete.

V osnovni šoli o kaznovanju upornikov pišejo: B. Reisp, *Podobe iz kmečkih puntov*, Ljubljana, 1973, str. 18; M. Kranjec, *Zimzelen na slovenskih tleh*, Ljubljana, 1972, str. 121-122; J. Koropec, *Mi smo tu*, Maribor, 1985, str. 32; S. Škaler, *Boj za staro pravdo*, Ljubljana, 1973, str. 38-41; B. Grafenauer, *Boj za staro pravdo na Slovenskem*, Ljubljana, 1974, str. 108-109. Uporabimo lažji tekst (npr. Škalerja) in podkrepimo dejstvo, da je uporu sledila grozovita kazen.

Učenci ovrednotijo nasilje in dojemajo, da težka borba naših ljudi in številne žrtve niso bile zaman.

Prvi slovenski kmečki upor primerjamo z NOB in ugotovimo podobnosti (močnejši nasprotnik, številne žrtve, enotnost vseh naprednih sil).

V srednji šoli si lahko pomagamo s knjigo *Od kmečkih uporov do slovenske državnosti* (več avtorjev), Ljubljana, 1971.

Položaj slovenskega kmeta po uporu leta 1515 v srednji šoli prikažemo s pomočjo virov (npr. Pritožbe jeseniških kmetov in kmetov iz Hrušice cesarskim komisarjem proti belopeškemu gospostvu, Situla 13, Ljubljana, 1973, str. 127).

Ugotovimo, da se položaj sicer ni izboljšal, toda kmetje so z zahtevami jasno pokazali, da so razmere dozorele. Druge poti kot nasilen upor ni bilo. Tudi tako lahko mlade naučimo verjeti v svojo lastno sposobnost za spremembo. Pogum in zaupanje vase naj jih spremlja na poti skozi življenje.

## LITERATURA

1. Grafenauer, Bogo: *Boj za staro pravdo na Slovenskem*, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1974.
2. Koropec, Jože: *Mi smo tu*, ZO, Maribor 1985.
3. Kranjec, Miško: *Zimzelen na slovenskih tleh*, Prešernova družba, Ljubljana 1972.
4. Miladinović, Milenko: *Sadržaji humaniteta iz istorije starih Grka kao vaspitne vrijednosti u nastavi istorije*, *Nastava povijesti* 1986/3.
5. *Razprave Narodnega muzeja v Ljubljani*, Situla 13, Ljubljana 1973.
6. Svetina, Janez: *Slovenska šola za novo tisočletje*, Didakta, Radovljica 1990.
7. Škaler, Stanko: *Boj za staro pravdo*, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1973.
8. Trojar, Štefan: *Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v SVIO in njihov vpliv na zasnovu in potek pouka*, Ljubljana 1990.
9. *Zgodovina Slovencev*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1979.

## Pomen konstruktivnega reševanja šolskih konfliktov

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 316.6:37.012.371

**DESKRIPTORJI:** komunikacija, konflikt, medosebni odnosi, reševanje konfliktov, metode reševanja konfliktov, socialna klima

**POVZETEK:** Konflikti so nekaj povsem običajnega v medosebnih odnosih. Sami po sebi ne prinašajo negativnih posledic. Kakšne so posledice konfliktov je odvisno od tega, kako na konflikte reagiramo in jih rešujemo. V šoli je pomembno, da si prizadevamo za konstruktivno reševanje konfliktov, saj le konstruktivno rešeni konflikti prinašajo zadovoljivo rešitev za vse udeležence, konflikte trajno razrešijo in tako zmanjšujejo psihično napetost. Vsem udeležencem omogočajo, da zadovoljijo svoje potrebe, pri tem pa ne ovirajo drugih pri zadovoljevanju potreb. Od tega, ali so potrebe posameznikov zadovoljene ali ne je odvisna njihova motivacija za funkcioniranje v skupini in za uresničevanje skupinskih ciljev.

Conference paper

UDC 316.6:37.012.371

**DESCRIPTORS:** communication, conflict, interpersonal relations, conflict solving, methods of conflict solving, social climate

**ABSTRACT:** Conflicts are a common occurrence in interpersonal relations. Conflicts as such do not bring about negative consequences. The latter depend on our reaction to the conflicts and how we solve them. In the school it is important that we strive to solve conflicts constructively, because only in this way can all the conflict participants be satisfied, permanent solutions be reached and psychological stress be reduced. When solving conflicts in a constructive way, every conflict participant can fulfill his individual needs while not obstructing others in satisfying theirs. It is the fulfillment of individuals' needs that the motivation for successful functioning in a group and for reaching common goals depends on.

### 1. Uvod

Beseda konflikt etimološko izhaja iz latinske besede *conflicto*, kar pomeni spopasti, spopadati se. Konflikti, manifestna nasprotja med posamezniki ali skupinami, se kažejo v neusklajenih aktivnostih članov skupine, ki si prizadevajo doseči in uresničiti različne oziroma nasprotujoče si cilje. Do manifestnih nasprotij prav tako prihaja takrat, ko skušajo člani skupine kompetitivno dosežati iste cilje, zavzemati iste položaje in vloge v skupinah.

Glede na to, kdo so nosilci nasprotujočih si tendenc, delimo konflikte na osebne, skupinske in družbene glede na vsebino pa je mogoče razlikovati konflikte interesov, potreb, motivov, želja, stališč, vrednot, razumevanja, idej, ideologij, filozofij, religij, kultur, načinov življenja in drugih dinamičnih tendenc (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 408).

### 2. Šolski konflikti

Učenci in učitelji imajo v šoli svoje vloge in položaje in glede nanje se med njimi oblikujejo medosebni odnosi. Položaj in odnos učenec - učenec je načeloma (v splošnem) horizontalna, ker imajo učenci v šoli isti položaj in vlogo, odnos učitelj - učenec pa je načeloma vertikalna (Resman, 1989, str. 278).

Glede na različne položaje posameznikov v šoli, se tudi konflikti lahko odvijajo v različnih smereh. Tako lahko nastanejo konflikti na horizontalni ravni, kadar so v konflikt vključeni posamezniki ali skupine, med katerimi vladajo enakopravni odnosi. Konflikti na horizontalni ravni lahko nastanejo med posameznimi učenci, učitelji, med učencem in skupino, med učencem in celotnim razredom, med skupinami in med razredi. Na vertikalni ravni, kjer med posamezniki ne vladajo enakopravni odnosi, temveč gre za podrejeni odnos enega izmed udeležencev, pa lahko konflikti nastajajo med učiteljem in posameznim učencem, učiteljem in skupino učencev ali razredom, med učiteljem in ravnateljem ali med skupino učiteljev in ravnateljem. Konflikti v vertikalni smeri so močni med posameznimi učenci oziroma skupinami znotraj razreda in med razredi, ki zaradi kakršnegakoli vzroka niso v enakopravnem položaju.

Poleg interpersonalnih konfliktov, ki nastajajo v šoli med posamezniki, skupinami in razredi, v šoli prihaja tudi do intrapersonalnih konfliktov. Intrapersonalni konflikti so posledicačasne ali trajne neusklajenosti dveh ali več dinamičnih tendenc in vplivajo na posameznikovo vedenje in doživljanje.

Konflikti nastajajo znotraj šole ali pa so vanjo prinešeni. Vsak posameznik vnaša v šolo svoja čustva, vsebine in odnose iz svojega okolja, ki vplivajo na življenje in dogajanje v njej. Konflikti, ki nastajajo v šoli, v posameznem razredu se lahko navezujejo na skupino in aktivnosti v njej, lahko pa so povsem osebne narave.

Vsebine, ki pogojujejo nastanek konfliktov v šoli so zelo raznolike. Konflikte pogojujejo razlike med posamezniki v zaznavanju, sistemu vrednot, različni interesi, pogledi, navade, stališča, pričakovanja, položaji, potrebe, načini zadovoljevanja potreb ipd. Baron in Byrne (1994) povzročitelje konfliktov v organizacijah delita v dve skupini. V prvo skupino povzročiteljev prištevata tiste, ki se nanašajo na strukturo in funkcioniranje organizacije same, v drugo pa medosebne faktorje.

Enako velja tudi za šole. Konflikte lahko povzroči šola s svojo strukturo in funkcioniranjem. Šolsko strukturo določajo pisana in nepisana pravila, norme, predpisi, vloge in statusi posameznikov. Od udeležencev zahtevamo, da pravila in norme postavljene "od zgoraj" upoštevajo. Učitelji s svojo močjo, ki jo imajo nad učenci, nanje vplivajo vertikalno, ravnatelj pa na učitelje, da pravila spoštujejo. Do konfliktov pride v primeru, če posameznikove norme niso usklajene z veljavnimi normami šole, a jih kljub temu skuša uveljaviti.

V šoli imajo posamezniki različne vloge in položaje, kar pogojuje tudi količino socialne moči. Omenjene razlike lahko povzročijo tekmovalnost predvsem na

horizontalni ravni, ko se med učenci in učitelji samimi pojavijo težnje po zavzemanju istih vlog in položajev. Tekmovalnost sproža tudi storilnostno naravnano sistem, ki postavlja zahteve po čim boljših dosežkih. Zdrava tekmovalnost je sicer dobrodošla, lahko pa preraste v kompetitivne borbe za prestižne vloge v skupinah, boljše položaje in večji vpliv, kar sproža napetosti in nasprotja, ki se lahko manifestirajo v konfliktih.

Manifestna nasprotja med posamezniki in skupinami v šoli pa mnogokrat povzročajo tudi nejasno definirana pravila in norme, nejasno definirane vloge posameznikov v skupini in nejasno opredeljena pričakovanja posameznih članov skupine glede na njihove vloge.

V drugo skupino povzročiteljev konfliktov v šoli Baron in Byrne prištevata medosebne faktorje, ki se nanašajo na posameznike, njihove socialne odnose in na način razmišljanja o drugih. Ti faktorji vključujejo jezo, sovraštva, stereotipe, predsodke, zamere, nejasno in pomankljivo komunikacijo, napačne sodbe, občutke nepravilnosti, nepoštenosti. Konflikte lahko posameznik povzroči tudi zaradi nezadovoljenih individualnih potreb, nenadzorovanja čustev, netolerantnosti, nepoznavanja sebe, neuspešne kombinacije usklajevanja različnih vlog v skupini, pomanjkanja sposobnosti za uresničevanje dodeljenih vlog, odpor proti spremembam itd.

Poleg vsebine, ki privede do konflikta, je vedno potrebno upoštevati tudi odnosni vidik konflikta, saj vsebinski konflikt ne moremo razrešiti, če nismo razrešili odnosnega.

### 3. Značilnosti konstruktivnega reševanja konfliktov

Številni avtorji nam ponujajo različne načine spopadanja s konflikti. Glasser (1994) navaja metodo izogibanja, prilagoditve, kompeticije in metodo sodelovanja. Gordon (1989) meni, da je možno konflikt rešiti po treh metodah in sicer po metodi jaz dobivam, ti izgubljaš, metodi ti dobivaš, jaz izgubljam in po metodi vsi dobivajo. Tudi Rot (1983) ponuja različne načine reševanja konfliktov in sicer glasovanje, pogajanje in dogovarjanje, postopno recipročno umikanje in iskanje nadrejenih skupnih ciljev. Rus (1994) meni, da je konflikte možno reševati s konfrontacijo, pogajanjem, posredovanjem ali arbitražo.

Zanimiv model reševanja konfliktov sta izdelala Blake in Shepard (Kavčič, 1996) in sicer glede na to, če je konflikt izogiben ali ne in ali je sporazum sploh mogoč. V primeru, da je konflikt neizogiben, sporazum sprtih strani pa nemogoč, je možno uporabiti naslednje načine reševanja konfliktov: zmaga - poraz, presoja tretje strani ali prepustitev razrešitve usodi. Če je konflikt izogiben, pa kljub temu do njega pride, sporazum pa ni mogoč, so možni naslednji načini reševanja konfliktov: indiferentnost ali ignoranca, umik ene oziroma obeh strani ali izolacija. Kadar

pride do konflikta, pa je sporazum kljub temu mogoč, je mogoče uporabiti miroljubno konsistenco, pogajanja ali skupno reševanje problemov.

Prikazali smo nekaj klasifikacij metod reševanja konfliktov različnih avtorjev. Ugotovimo lahko, da kljub različnemu poimenovanju in različnemu številu metod, ki jih ponujajo za reševanje konfliktov različni avtorji, imajo vse omenjene klasifikacije nekaj skupnega. Vsi avtorji v grobem delijo metode za reševanje konfliktov v dve veliki skupini in sicer na:

- metode oziroma načine reševanja konfliktov, ki delujejo po principu moči in prinašajo zadovoljstvo le eni strani, dolgoročno pa so pogubne za vse udeležence in
- metode, ki prinašajo dobiček vsem udeležencem.

Katere izmed omenjenih metod uporabimo za reševanje konflikta je odvisno od številnih dejavnikov, predvsem pa od tega, kaj želimo doseči z rešitvijo konflikta. Prednost lahko damo uresničitvi osebnih ciljev ali pa ohranitvi dobrih odnosov z udeleženci konflikta. Naše namere pogojujejo večjo ali manjšo zaskrbljenost zase in za soudeležence konflikta. Tako lahko govorimo o:

- nizki zaskrbljenosti zase in za soudeležence v konfliktu, kar pomeni, da se želimo konfliktom izogniti,
- o visoki zaskrbljenosti zase in nizki zaskrbljenosti za soudeležence v konfliktu, kar pomeni, da skušamo uveljaviti in vsiliti svojo rešitev,
- le delni zaskrbljenosti za soudeležence v konfliktu in nikakršni zaskrbljenosti zase, kar pomeni, da skušamo soudeležence prepričati, da je skrb za razrešitev konflikta odveč ter da konflikta nismo pripravljeni reševati,
- vsaj mali zaskrbljenosti zase in za soudeležence v konfliktu, kar naznanja, da smo pripravljeni za sklepanje kompromisov z namenom, izogniti se konfliktom (začasna rešitev) in
- veliki zaskrbljenosti zase in za soudeležence v konfliktu, kar pomeni, da skušamo konflikte reševati po principu reševanja problemov in tako priti do dokončne rešitve (Lipičnik, 1996).

Le velika zaskrbljenost zase in za soudeležence konflikta nas usmerja v izbiro tiste metode reševanja konfliktov, ki lahko kar najbolj zadovolji vse vpletene. Takšno metodo Gordon imenuje metoda vsi dobivajo, Glasser metoda sodelovanja, Rot kot najuspešnejši način reševanja konfliktov navaja pogajanje in dogovarjanje, Rus pogajanje in posredovanje, Blake in Shepard pa govorita o treh možnih načinih ustreznega reševanja konfliktov in sicer o miroljubni konsistenci, pogajanju in skupnem reševanju konfliktov. Povzemimo le nekaj pozitivnih skupnih lastnosti omenjenih metod:

- vse udeležene strani imajo možnost sodelovanja, kar prinaša motivacijo za iskanje najustreznejših rešitev za vse udeležence,

- udeleženci si prizadevajo za uresničitev lastnih ciljev in ciljev nasprotnikov ter za ohranitev dobrih medosebnih odnosov,
- udeleženci so samostojni, vendar tudi odgovorni za ustrezne rešitve,
- omogočajo medsebojno spoštovanje in zaupanje, ter ohranjanje stališč vseh udeležencev,
- ne rušijo medosebnih odnosov, temveč jih krepijo,
- aktivnost ene strani ni usmerjena proti drugi strani, temveč v razrešitev konflikta,
- izboljšujejo sposobnosti nadaljnjega reševanja konfliktov,
- najbolj učinkovite so metode za trajno reševanje konfliktov, vendar zahtevajo največ truda in potrpljenja.

Kadar konflikt razrešimo tako, da je rešitev ugodna za vse udeležence, potem je konflikt konstruktivno rešen. Ob konstruktivno rešenih konfliktih se pokaže, da nimajo le negativnih, temveč tudi številne pozitivne posledice. Navedimo le nekatere. Nastali konflikti nas opozarjajo na probleme, ki povzročajo neprijetne občutke in nas motivirajo za spremembe. Konflikti mnogokrat nastanejo zaradi nasprotujočih si interesov in omogočajo, da med mnogimi interesi izberemo najboljšega. Konflikti zahtevajo rešitev, narekujejo potrebe po spremembah, kar preprečuje stagnacijo. Ženejo nas k pridobivanju novih spoznanj in izkušenj. Z izločanjem nakopičenih sovražnih čustev zmanjšujejo napetosti v medosebnih odnosih, kar omogoča večje zaupanje in medsebojno naklonjenost.

Konstruktivno rešeni konflikti prinašajo številne prednosti tudi skupini kot celoti. Skupina se ob iskanju skupnih ciljev in rešitve utrjuje. Konflikti skupino oblikujejo in jo razmejujejo od drugih, prispevajo k ohranjanju in vzpostavljanju njenega ravnotežja. Konflikti med skupinami so posameznim skupinam v pomoč pri gradnji njihove notranje trdnosti.

#### 4. Pomen konstruktivnega reševanja šolskih konfliktov

Šola ima v življenju otrok veliko vlogo, saj močno vpliva na njihovo doživljanje in razvoj. Zato je potrebno zagotovi ustrezne razmere, v katerih se bodo učenci dobro počutili. Velik vpliv na dobro počutje ima socialna klima šole, ki vpliva tudi na aktivnost, vedenje in učinkovitost vseh svojih članov.

Šolska klima je odraz klim v posebno strukturiranih skupinah znotraj šole, kamor sodijo tudi razredi. Na oblikovanje razredne klime vplivajo številni notranji in zunanji dejavniki, ki delujejo interaktivno. Vsak posameznik vpliva s svojo prisotnostjo, stališči, vrednotami, mišljenjem, čustvovanjem na dogajanje v razredu. Med njimi prihaja do interakcije. Z vzajemnim delovanjem se oblikujejo medosebni odnosi in sprožajo določeni procesi, ki posameznike v skupini bolj ali manj povezujejo. Kakšna klima se oblikuje v razredu je v veliki meri odvisno od tega, kateri

procesu, integrativni ali antagonistični, prevladujejo v njej. Bolj prijetna klima nastane takrat, kadar v skupini prevladujejo integrativni procesi, ki posamezne člane povezujejo v skupino in delujejo v prid skupini. V nasprotju z njimi pa antagonistični procesi delujejo proti skupini, jo razdvajajo z nenehnimi nasprotji, različnostjo interesov, mnenj, tekmovalnostjo med člani, borbah po prevladi, moči ipd. Antagonistični procesi v skupini povzročajo socialne napetosti, ki se na individualnem nivoju kažejo v frustracijah. Manifestna oblika antagonističnih procesov so konflikti. V vsaki skupini se pojavljajo eni in drugi procesi, ki uravnavajo napetosti in pogostost konfliktov.

Prav tako je socialna klima v razredu odvisna od emocionalne povezanosti članov skupine, njihovega občutka odgovornosti za uspeh skupine, občutka pripadnosti skupini in privlačnosti skupine za njene člane in tudi okolico. Odvisna pa je tudi od prisotnosti ali odsotnosti objektivnih in subjektivnih kazalcev v skupini. Objektivni indikatorji socialne klime se kažejo v številu, trajanju in posledicah konfliktov, načinu reševanja konfliktov, aktivnosti ali pasivnosti članov skupine, njeni učinkovitosti ali neučinkovitosti ipd. Objektivne lastnosti skupine doživlja vsak posameznik drugače, kar se subjektivno odraža v posameznikovi motivaciji za doseganje skupnih ciljev, zadovoljstvu s člani skupine, s skupino, v občutku pripadnosti, lojalnosti in solidarnosti s skupino.

Pečat razredni klimi dajejo tudi struktura in funkcioniranje posameznega razreda in šole kot celote, pravila, vrednote, odnosi in norme, ki vladajo v šoli in posameznih razredih. Pomemben dejavnik razredne klime pa so tudi družine in širša družbena skupnost.

Socialna klima, ki se v posameznem razredu oblikuje, je torej posledica delovanja različnih dejavnikov zunaj in znotraj razreda, hkrati pa vpliva na dogajanje v njem. Socialna klima lahko zavira ali olajšuje uresničevanje storilnostnih in socialno-emocionalnih ciljev posameznikov in skupine kot celote. Storilnostni cilji v šoli se nanašajo na pridobivanje znanj, izkušenj, navad, razvijanje spretnosti, veščin ipd., socialno-emocionalni cilji pa na zadovoljevanje različnih individualnih potreb (Rus, 1994). Socialno-emocionalni cilji so zadovoljeni, ko učenci in učitelji svoje potrebe v šoli participirajo kot relativno zadovoljene. Posamezniki se razlikujejo tako po potrebah kot tudi po načinih zadovoljevanja potreb. Med zadovoljeno potrebo in ciljem se mnogokrat pojavljajo ovire, ko skušajo posamezniki zadovoljiti nasprotujoče si cilje ali pa se želijo polastiti istih stvari, vlog, položajev, moči ipd. Posledice tega so napetosti, ki se manifestirajo v konfliktih.

Vsak konflikt prinaša udeležencem večjo ali manjšo psihično napetost, ki jo je mogoče zmanjšati le z uspešno razrešitvijo konflikta za vse udeležence. Le konstruktiven način razreševanja konfliktov le-te trajno razreši in tako zmanjša psihično napetost. Vsem udeležencem omogoča, da zadovoljijo svoje potrebe, pri tem pa ne ovirajo drugih pri zadovoljevanju njihovih potreb. Od tega, ali so posameznikove potrebe zadovoljene ali ne je odvisno njegovo funkcioniranje, njegova motivacija za opravljanje dodeljenih vlog in prizadevanja za uresničevanje skupin-

skih ciljev. Zadovoljene individualne potrebe posameznikov prav tako vplivajo na procese in odnose v skupini, ki lahko člane skupine bolj ali manj povežejo. Čim bolj so člani skupine emocionalno povezani, tem bolj si lahko zaupajo, se odkrito pogovarjajo in komunicirajo. Prav to zagotavlja ustrezne pogoje za konstruktivno reševanje konfliktov. Konstruktivno rešeni konflikti se pozitivno odražajo v razredni klimi, hkrati pa ob medsebojnem sodelovanju in zaupanju omogočajo napredek članom in skupini kot celoti.

V nasprotju s tem pa so v razredu, kjer prevladujejo antagonistični procesi, neprijetni odnosi, tekmovalnost, sovražna čustva, nezaupanje in napetosti pogoste. V takih okoliščinah se konflikti radi razvijajo, vendar omenjene razmere ne dajejo ustreznih pogojev za konstruktivne rešitve. Konflikti se rešujejo na osnovi moči. Reševanje konfliktov po principu močnejšega prinaša neugodne posledice šibkejši strani, dolgoročno gledano pa vsem udeležencem. Moč je tista, ki rešuje konflikt, kar onemogoča izražanje mnenj tudi šibkejši strani, zato jo vodi v podrejanje in odvisnost.

Na omenjen način se konflikti rešijo le navidezno, saj se potlačijo in preložijo na kasnejši čas. Potlačeni konflikti pomenijo, da posamezniki niso uspeli zadovoljiti svojih individualnih potreb ter povzročajo frustracije, sprožajo negativna čustva, obrambne mehanizme in onemogočajo odkrito komunikacijo. Nekonstruktivno rešeni konflikti omogočajo napredek posameznih članov in celotne skupine, saj člani svojo energijo porabljajo za premagovanje zamer, frustracij in sovraštva do nasprotnikov.

Sprotno razreševanje konfliktov je nemogoče, ker še niso razrešeni stari. Nerešeni konflikti negativno vplivajo na funkcioniranje skupine in njenih posameznikov. Nezadovoljstvo z načinom funkcioniranja skupine in želje po boljšem, povzročajo vedno nove konflikte. Le ti postajajo vse močnejši, vključujejo vse več ljudi, vse manj pa je možnosti za njihovo trajno rešitev.

## 5. Zaključek

Načini reševanja konfliktov, ki konflikte trajno razrešijo ali ne, pogojujejo boljše ali slabše medosebne odnose in bolj ali manj prijetno klimo. Od klime, ki se oblikuje v razredu in pogojuje večje ali manjše zaupanje, sodelovanje in emocionalno povezanost, je odvisen način reševanja konfliktov. Razredna klima prav tako vpliva na aktivnost, vedenje in učinkovitost vseh svojih članov, na motivacijo posameznikov za funkcioniranje v skupini in doseganje skupinskih ciljev.

Realno gledano v vsakem razredu vsaj občasno prihaja do napetosti in konfliktov. Popolna odsotnost konfliktov bi pomenila nezainteresiranost, odtujenost posameznikov ali pa spretno potlačevanje in prikrivanje. Uspešne in napredne so tiste skupine, kjer se napetosti in konflikti pojavljajo, a se konstruktivno rešijo.

## LITERATURA

1. Baron, R.A., Byrne, D. (1994): *Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
2. Glasser, W. (1994): *Kontrolna teorija; Kako vzpostaviti učinkovito kontrolo nad svojim življenjem*, Ljubljana, Taxus.
3. Gordon, T. (1989): *Teacher Effectiveness Training (Priredil J. Bečaj)*.
4. Kavčič B. (1996): *Spretnost pogajanja, Založba Moderna organizacija, Kranj*.
5. Lipičnik, B. (1996): *Reševanje problemov, namesto reševanja konfliktov*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
6. Nastran, Ule, M. (1994): *Temelji socialne psihologije, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana*.
7. *Pedagoška enciklopedija 2* (1989): *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd*.
8. Resmen, M. (1989): *Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca, Sodobna pedagogika, št. 5-6*.
9. Rot, N. (1983): *Psihologija grupa, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd*.
10. Rus, V.S. (1994): *Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba 1 in 2, Devean d.o.o., Ljubljana*.

## Razredna klima učencev osnovne šole

Strokovni članek

UDK 37.06

**DESKRIPTORJI:** učenci osnovne šole, razredna klima, spreminjanje razredne klime

**POVZETEK** - V članku poročamo o raziskavi razredne klime pri učencih osnovne šole. Učenci težijo k zviševanju razredne klime na področju zadovoljstva in povezanosti ter zniževanju na področju napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Četrtošolci zaznavajo razredno klimo bolj pozitivno kot sedmošolci, predvsem zaznavajo višje zadovoljstvo in povezanost in nižjo težavnost šolskega dela. Razlikujejo se tudi v željah, saj si sedmošolci želijo manj tekmovalnosti in težavnosti šolskega dela kot četrtošolci. Dekleta zaznavajo nekoliko bolj pozitivno razredno klimo. Pоставljajo si tudi višje cilje na področju prijateljskega vzdušja v razredu in nižje na področju napetosti, medsebojnega nasprotovanja. Za ugodno razredno klimo je nujno sistematično delo z razredom.

### Opredelitev razredne klime

Mnogi strokovnjaki za izobraževanje so se tradicionalno usmerjali predvsem na učne dosežke. Kvaliteta šole in življenja v razredu pa prav tako zasluži posebno pozornost. Komunikacijo v razredu, razredno vzdušje, počutje učiteljev in učencev pa lahko preverjamo z razredno klimo.

V zadnjih 25-ih letih so si strokovnjaki izobraževalnega okolja zastavljali različna vprašanja s tega področja:

- Ali razredna klima vpliva na stališča in poučevanje učencev?
- Kakšen je vpliv kurikulumu ali metod poučevanja na naravo razredne klime?

Professional paper

UDC 37.06

**DESCRIPTORS:** pupils of primary school, classroom climate, improving classroom climate

**ABSTRACT** - The article talks about the classroom climate in primary school. Pupils influence the climate: they tend to increase the level of satisfaction and cohesiveness and decrease friction, competitiveness and difficulties. Classroom climate conditions are perceived more affirmatively by the fourth-graders than the seventh-graders; they namely experience more satisfaction and cohesiveness and less difficulties in their school work. They also differ in their wants and demands: the seventh-graders' wishes express the need for less competitive and less difficult school work than is the case with fourth-graders. It has been discovered that the girls perceive a slightly more positive classroom climate than the boys. The research has also exposed the idea that the girls usually aim high when it comes to establishing a friendly climate within a class and aim a bit lower when it comes to causing friction, i.e. of provoking reciprocal contradictions. In order to achieve a good classroom climate we should work with the class systematically.

- Ali lahko učitelji ocenijo razredno klimo v šolah in ali jo lahko spreminjajo?
- Katere so determinante razredne in šolske klime?
- Ali obstaja neskladje med obstoječo in željeno klimo - ali ga lahko zaznavajo učenci in ali je pomembno za učne dosežke?
- Ali učitelji in učenci zaznavajo razredno klimo enako?

Pri proučevanju razredne klime sem se opirala na Fraserjevo (1989) opredelitev razredne klime kot dogajanje v razredu, določeno z naravo in intenziteto medosebnih odnosov, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi. Pojem razredne klime ni identičen pojmu socialne klime. Razredna klima vključuje tudi storilnostni element, ki je značilen za poučevalno situacijo in je zato širši od pojma socialne klime.

### Merjenje razredne klime

Pri raziskovanju razredne klime poznamo tri skupne pristope: sistematično opazovanje, študije primera in merjenje zaznav učencev in učiteljev (perceptivno merjenje).

Zagovorniki perceptivnega merjenja, to je merjenja, ki v proces ocenjevanja razrednega dogajanja vključijo udeležence pedagoškega procesa, učitelje in učence, navajajo naslednje prednosti (Fraser, 1989; Fisher in Fraser, 1994)):

- Tak pristop vključuje podatke neposrednih udeležencev, pa tudi take, ki lahko posameznemu opazovalcu uidejo iz opazovanega polja.
- Učenci so zanesljivi opazovalci, saj vključeni v pedagoški proces spoznajo mnogo različnih razrednih situacij in imajo dovolj časa, da oblikujejo mnenje o razrednem dogajanju.
- Tudi če se kdaj pojavi nekonsistentnost v učiteljevem vedenju, to učencem še vedno omogoča zanesljivo sodbo, ker so učitelja spoznali v različnih situacijah.
- Metode papir - svinčnik so bolj ekonomične in ni potrebno trenirati zunanjih ocenjevalcev.
- Zaznave učencev so osnovane na izkušnjah mnogih ur, opazovani podatki pa so omejeni na manjše število ur.
- Perceptivna merjenja vključujejo ocene vseh učencev v razredu, opazovalne tehnike pa le enega opazovalca.
- Zaznave učencev determinirajo vedenje učenca in so zato bolj pomembne kot opazovano vedenje.
- Perceptivne mere so imele višjo varianco v učnih dosežkih kot pa direktno opazovane spremenljivke.

Na osnovi Lewinove teorije je Moos (1970; po Fraser, 1989) sestavljal vrsto vprašalnikov za merjenje razredne klime na različnih stopnjah šolanja. Vse je gradil na treh splošnih kategorijah: odnosi, osebnostni razvoj, vzdrževanje in spreminjanje sistema. Znotraj teh osnovnih kategorij so razvijali različne dimenzije, ki se nanašajo na delovanje šole in razreda.

Kategorija odnosa identificira naravo in intenziteto medosebnih odnosov ter obseg medsebojne pomoči med člani v določenem socialnem okolju.

Osebnostno razvojna kategorija poudarja osnovne usmeritve osebnostne rasti in lastnega napredovanja, h kateremu teži posameznik.

Kategorija sistemskih sprememb vključuje razpon pravil, jasnosti v pričakovanih, mehanizme kontrole in doveznost za spremenljivost sistema.

Ugotavljanje razredne klime je pogojeno z razvojnim stadijem otrok, razumevanjem svojega okolja, z zaznavanjem socialnih odnosov in osebnostnih relacij, ki se medsebojno prepletajo. Zato so sestavljeni vprašalniki za merjenje razredne klime po posameznih stopnjah šolanja.

### Razredna klima, učni dosežki in osebnostne značilnosti učencev

Raziskovalci so želeli ugotoviti, kako je doživljanje razredne klime povezano z dosežki učencev. Na njihovi osnovi so oblikovali programe spreminjanja razredne klime. Fraser in Fisher (1984) sta ugotovila, da je dimenzija zadovoljstva pozitivno povezana s kognitivnimi in afektivnimi dosežki, dimenzija težavnosti je negativno povezana z afektivnimi dosežki. Prav tako je dimenzija, ki vključuje participacijo, pozitivno povezana s kognitivnimi in afektivnimi dosežki, dimenzija diferenciacije pa v negativni zvezi s kognitivnimi dosežki. Angažiranost učencev, druženje posameznikov, storilnostna orientacija, red in organizacija ter jasnost pravil so v pozitivni zvezi z afektivnimi in kognitivnimi dosežki. Kognitivni dosežki, ki se izražajo preko znanja in ocen oziroma preko akademske samopodobe, pozitivno korelirajo z napetostjo in negativno s povezanostjo. Predvidevamo lahko, da prisotnost napetosti, določene stopnje konfliktov v razredu, pozitivno vpliva na kognitivne dosežke. Če pa je med učenci preveč povezanosti, lahko zmanjšuje kognitivne dosežke. Afektivni dosežki, kot so motivacija, socialni stiki, ali socialna samopodoba pa so pozitivno povezani z napetostjo in težavnostjo. Prisotnost določene stopnje napetosti in težavnosti pozitivno vpliva na storilnostno motivacijo in nivo aspiracije. Premagovanje in razreševanje napetosti ter težavnosti pozitivno vpliva tudi na socialno samopodobo. Korelacije so višje v vzorcih starejših učencev in tam, kjer je enota raziskav razred in ne posameznik.

Raziskav o povezanosti med obstoječo razredno klimo in učnimi dosežki je veliko. Nekateri avtorji so raziskovali tudi zvezo med učnimi dosežki in odnosom zaznane in željene razredne klime (Fraser, 1992). Skladanje zaznane in željene

razredne klime je pozitivno povezano z učnimi dosežki. To pa je pomembno za praktično delo v razredu. Spreminjanje razredne klime v smeri večje skladnosti med zaznano in željeno razredno klimo vodi tudi k nekaterim višjim učnim dosežkom.

Fraser in Deer (1983) med drugim ugotavljata, da si osnovnošolski učenci želijo več zadovoljstva, manj napetosti, manj tekmovalnosti, manj težavnosti in več povezanosti. Vprašalnik Moj razred sta uporabila pri šestošolcih. V istih razredih so učitelji zaznavali bolj pozitivno razredno klimo kot učenci.

Hattie in Watkins (1988) sta pri srednješolcih ugotavljala povezanost med željeno razredno klimo in učnimi dosežki. Raziskava je pokazala, da se poglobljene učne strategije, ki so povezane z višjo kvaliteto učnih dosežkov, pojavljajo pri učencih, ki si želijo samostojnega dela in iščejo svojo pot pri reševanju nalog. Z uporabo različnih pripomočkov za individualizacijo pouka (uporaba grafoskopa, videa...) dosegamo v razredu bolj tekmovalno kot socialno naravnano vzdušje. Zadovoljna, a k učitelju orientirana razredna klima je željena pri učencih, ki imajo velik interes za vsebine, a uporabljajo visoko strukturirane učne strategije. Poglobljene učne strategije se pogosteje pojavljajo pri učencih, ki čutijo odgovornost do svojega učenja, hkrati pa pričakujejo učiteljeve spodbude pri delu in učenju.

Fisher in Fraser (1994) sklepata, da učni dosežki ne zagotavljajo celotne slike izobraževalnega procesa in da je merjenje razredne klime koristna informacija za pomembno področje razrednega življenja. Raziskave pripomorejo tudi k razvijanju ugodnejše razredne klime, za katero si prizadevajo učitelji. Razredna klima pa lahko služi tudi za vrednotenje inovacij ter tako zagotavlja ekonomično, veljavno in zanesljivo procesno mero učinkovitosti. Učitelji pa lahko uporabijo merjenje razredne klime za izboljšanje le-te.

Wubbels, Brekelmans in Hooymeyers (1992) navajajo, da 70% učiteljev zaznava razredno klimo bolj pozitivno kot učenci, 30% učiteljev pa zaznava razredno klimo bolj negativno kot učenci. To razlagajo s tem, da si učitelji oblikujejo zaznave razredne klime na osnovi svojih predstav o idealni razredni klimi.

S.L. Knight (1991) je raziskovala povezanost med psihosocialno in učno klimo ter različnimi aspekti motivacije (motivacija za dosežke, akademska samopodoba, socialna samopodoba). Navaja naslednje ugotovitve povezanosti med razredno klimo in različnimi aspekti motivacije:

- spremenljivke, ki se nanašajo na vključenost učencev v razredne aktivnosti, zadovoljstvo z razrednikom in splošno zadovoljstvo z razredom so pozitivno povezane z vsemi tremi motivacijskimi komponentami,
- spremenljivke, ki so povezane s poukom (povratne informacije, organizacija, domače naloge), bolj vplivajo na socialno samopodobo kot na motivacijo za dosežke ali akademsko samopodobo,
- podpora učitelja (obseg, do katerega učitelji pomagajo učencem in se zanimajo za njih) negativno vpliva na motivacijo za dosežke in akademsko samopodobo.

Avtorica to povezuje z orientacijo k nalogam oziroma k sebi. Usmerjenost k nalogam zahteva od učenca, da se osredotoči na celotno nalogo oziroma aktivnosti in je zato bolj tesno povezana z motivacijo po dosežkih in akademsko samopodobo. Orientacija k sebi pa osredotoči učenca na zunanje vrednotenje sebe in je bolj tesno povezana s socialno samopodobo. Socialna samopodoba vključuje učiteljeve ocene vedenja učenca, ki ga povzroča organizacija v razredu in učiteljeva pričakovanja.

Raziskave pri nas je opravila V. Zabukovec (1991, 1992). Pri četrtošolcih je ugotavljala razlike v zaznavanju razredne klime med dekleti in fanti. Uporabila je vprašalnik Moj razred. Pri obstoječi razredni klimi so razlike med spoloma samo na dimenziji zadovoljstva. Dekleta zaznavajo večjo stopnjo zadovoljstva kot fantje. Pri željeni razredni klimi so bile razlike bolj pogoste. Dekleta si na splošno postavljajo drugačne cilje kot fantje. Želijo bistveno manj tekmovalnosti in težavnosti ter bistveno več povezanosti.

V raziskavi, kjer je sodelovalo dvanajst učiteljev in 373 učencev osnovne šole, so ugotavljali razlike pri zaznavanju razredne klime med učenci razredne in predmetne stopnje in razlike v zaznavanju razredne klime med učitelji in učenci. Ugotavljali so, da si učenci želijo več zadovoljstva in povezanosti ter manj napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Učenci razredne stopnje zaznavajo več zadovoljstva in več povezanosti kot učenci predmetne stopnje. Prvi zaznavajo več tekmovalnosti kot drugi. Učenci predmetne stopnje pa ocenjujejo šolsko delo bolj težavno kot učenci razredne stopnje. Tudi pri učiteljih nastopajo razlike v zaznavanju obstoječe in željene razredne klime. Učitelji ravno tako želijo več zadovoljstva in povezanosti ter manj napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Če primerjamo učitelje in učence, je velika razlika v zaznavanju povezanosti; učitelji ocenjujejo, da so učenci bistveno manj povezani, tekmovalnost zaznavajo višje, težavnost pa nižje kot učenci.

V. Zabukovec (1996) je na osnovi raziskave, kjer je ugotavljala povezanost interakcij učitelja z razredno klimo pri učencih četrtega razreda, oblikovala optimalne modele komunikacije učitelja v razredu:

- Želje po povezanosti lahko dosežemo z različnimi vprašanji; če učitelj postavlja odprta in široka vprašanja (vprašanja višjega nivoja), bi lahko pri učencih vzpodbudil več sodelovanja, predvsem v obliki konstruktivnega pogovora.
- Obstoječa napetost bo manjša, če učitelj poudarja vsebinski del ure in če je več njegove iniciative; če torej učitelj vodi uro vsebinsko in organizacijsko, bo zmanjševal konfliktnost v razredu (gre za spretnosti, kot so sprejemanje in razširjanje idej učencev, dajanje pohvale, postavljanje vprašanj, razlaga, navodila).
- Tudi zmanjševanje tekmovalnosti v razredu bo učitelj spodbujal z vsebinskim in organizacijskim vodenjem ure.
- Povečanje zadovoljstva v razredu bo učitelj dosegal z vsebinsko iniciativo učencev, sprejemanjem in razširjanjem idej učencev, kratko pohvalo in konvergentnimi vprašanji; dajal naj bi jim več možnosti

sodelovanja pri pouku in v različnih drugih dejavnostih; upošteval naj bi razlike med posamezniki in vsakemu dajal možnost doseganja uspeha.

L. Likar (1997) je ugotavljala razredno klimo v športnih oddelkih gimnazije in povezanost razredne klime z učnim uspehom in uspehom v športu. Ugotovila je, da si dijaki - športniki želijo več povezanosti, manj napetosti, manj protežiranja, manj apatije, manj pojavljanja klik, več zadovoljstva, manj hitrosti, nižjo težavnost šolskega dela, manj tekmovalnosti, manj različnosti interesov in ciljev, manj formalnosti, več usmerjenosti k cilju, več demokratičnosti in manj neorganiziranosti. Obstajajo določene razlike v zaznavanju razredne klime v homogenih in heterogenih športnih oddelkih. Učni uspeh pri dijakih - športnikih je pozitivno povezan z dimenzijo povezanosti in negativno s hitrostjo in neorganiziranostjo. Uspeh v športu je pozitivno povezan z dimenzijami hitrosti, protežiranja in pojavljanja klik.

### Spreminjanje razredne klime

Za spreminjanje razredne klime uporabimo sistematičen postopek. Fraser (1989) predlaga pristop, s katerim lahko učitelj na podlagi dobljenih podatkov merjenja razredne klime le-to tudi spreminja. Pristop vključuje več korakov, ki temeljijo na merjenju zaznane in željene razredne klime ter odnosom med njima, ki kaže na skladnost zaznanega in željenih ciljev. Koraki so naslednji:

1. *Merjenje razredne klime:* Uporabimo vprašalnik razredne klime, obe obliki (obstoječa in željena klima) pri učencih in pri učitelju ter tako ugotovimo področja največjega neskladanja med zaznano in željeno razredno klimo ter največja razhajanja med učenci in učiteljem.
2. *Povratna informacija:* Učitelj posreduje informacijo o dobljenih rezultatih učencem v razredu. Zaradi večje preglednosti in razumljivosti rezultate tudi grafično prikaže.
3. *Refleksija in diskusija:* Učitelj razloži dobljene rezultate in usmeri svojo diskusijo v najpomembnejše razlike med obstoječim in željenim stanjem. Učenci dopolnijo diskusijo s svojim videnjem problema.
4. *Intervencija:* Učitelj predstavi načine delovanja v prihodnje z osnovnim ciljem spreminjanja razredne klime. Intervencija vključuje vrsto strategij, ki naj bi spodbudno vplivale na spreminjanje vedenja v razredu, nekatere lahko predhodno predlagajo učenci v diskusiji. Za ta korak predlaga približno dvomesečno obdobje delovanja v razredu.
5. *Ponovno merjenje razredne klime* opravi učitelj po določenem času intervencije in da odgovor o tem, koliko se je stanje v razredu spremenilo in ali je bil cilj dosežen.

Celoten program spreminjanja razredne klime poteka v duhu akcijskega raziskovanja, kajti učitelj sam identificira problem, ga analizira in aktivno rešuje, hkrati ob tem zbira podatke in jih skuša sistematizirati in s tem tudi določiti napovedljivost vedenja. Pri učitelju prihaja do prepletanja vlog raziskovalca in praktika.

Tudi šolski psiholog ima spremenjeno vlogo, kajti ta lahko ponuja številne nove ideje in tehnike (Fraser, 1987). Razredna klima daje priložnost psihologu in učiteljem, da postanejo bolj senzitivni na subtilnem področju razrednega življenja. Burden in Fraser (1991) poročata, da so učitelji s pomočjo vprašalnikov razredne klime dobili priložnost za spremembo razrednega stila interakcij, pri uporabi vprašalnikov obstoječe in željene klime pa učinkovito osnovo za uporabo v razredu. Altrichter in Posch (1991) navajata, da je najbolj očitna značilnost profesionalca sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej pri raziskovanju v razredu.

Tudi V. Zabukovec (1996) navaja program spreminjanja razredne interakcije z aktivno vlogo učitelja, ker na določene dimenzije razredne klime različno vpliva vedenje učitelja in učencev. Predlaga, naj delo poteka v manjši skupini učiteljev iz iste ali različnih šol. Če skupina prihaja iz iste šole, je lahko prenos naučenega v delovno okolje večji, ker je tudi v domači šoli ves čas prisotna podporna skupina. Skupina, ki jo sestavljajo učitelji različnih šol, pa lahko s svojo različnostjo prispeva k večji uspešnosti.

Za izhodišče so rezultati vpliva interakcije na razredno klimo. V začetni fazi moramo pri učiteljih spodbuditi neskladje med pričakovanji in doseženimi cilji. To dosežemo z rezultati, z video povratno informacijo ali kar s konkretnim problemom, ki ga ima učitelj. Vsi učitelji v skupini predstavijo svoje načine reševanja problemov, lahko izberejo tudi več načinov, ki jim najbolj ustrezajo in jih preizkusijo. Ob tem lahko uporabljajo različne tehnike: zapisovanje, avdio in video posnetke, opazovanje...

Tako učitelj ugotavlja, kateri način je zanj najbolj ustrezen in kje so se njegova pričakovanja najbolj skladala z doseženim. Ves čas mu ob strani stoji podporna skupina, ki ima pomembno vlogo tudi takrat, ko učitelj spremenjeno vedenje preverja v razredni situaciji. Če ima učitelj manj izkušenj, je uspešnost nižja, zato je tudi bolje, da takemu učitelju ne določamo prevelikih korakov in se raje odločamo za spreminjanje poučevalnih spretnosti in ne strategij. Program mora biti zastavljen tako, da je učitelj v njem uspešen in da ima občutek napredovanja. Tako postaja učitelj bolj kompetenten, hkrati pa se mu zvišuje motivacija za spreminjanje vedenja.

D. Bezenšek (1995) opisuje spreminjanje razredne klime v petem in šestem razredu osnovne šole. Z uporabo vprašalnikov razredne klime je določala področja spreminjanja le-te. Pri delu je uporabljala delo z učenci v skupinah, izdelovanje plakatov s temeljnimi dogovori, igranje vlog s simuliranjem situacije v razredu,

uporabljala je video povratno informacijo in različne krajše vprašalnike. Po dveletnem sistematičnem delu z razredom je bila z delom zadovoljna in meni, da je veliko pridobila. Razrednim uram je dala pomembno vsebino, aktivno in sistematično delo z razredom pa je pripeljalo do boljšega razumevanja med učenci ter med njo in razredom.

## Metodologija

*Namen raziskave:* V okviru širše raziskave smo želeli ugotoviti tudi, kakšna je razredna klima učencev osnovne šole, kakšne so razlike v razredni klimi med četrtem in sedmim razredom ter kakšne so razlike v doživljanju razredne klime med spoloma.

*Vzorec:* V raziskavi je sodelovalo 151 učencev osnovne šole (71 četrtošolcev in 80 sedmošolcev oziroma 69 deklet in 82 fantov).

*Pripomočki:* Za ugotavljanje razredne klime smo uporabili vprašalnik "Moj razred", ki sta ga izdelala Fisher in Fraser, za naše razmere pa ga je prevedla in priredila V. Zabukovec (1990). Vprašalnik je objavljen tudi v njenem priročniku za učitelje Merjenje razredne klime (1998) vključno z normami za uporabo v razredu. Vključuje pet dimenzij razredne klime: *zadovoljstvo*, *napetost*, *tekmovalnost*, *težavnost* in *povezanost*. Ima dve obliki, obliko obstoječe in obliko željene razredne klime (ločeno za učence in učitelje).

- Dimenzija *ZADOVOLJSTVO* vsebuje trditve, ki so povezane z veseljem, prijetnim vzdušjem v razredu.
- Dimenzija *NAPETOSTI* označuje konfliktno vedenje učencev.
- Dimenzija *TEKMOVALNOSTI* upošteva pomembnost dosežkov učencev v odnosu do vrstnikov.
- Dimenzija *TEŽAVNOST* vključuje trditve, ki so povezane s težavnostjo šolskega dela.
- Dimenzija *POVEZANOSTI* pa poudarja prijateljske odnose med učenci v razredu.

Tudi za učitelje obstajata dve obliki vprašalnika - obstoječa in željena razredna klima.

## Rezultati in razprava

*Preglednica 1:* Aritmetične sredine in standardni odkloni spremenljivk razredne klime za celotni vzorec učencev (N = 151)

Spremenljivka	M SKUPNO	SD SKUPNO
ZAD STA	11.03	2.95
ZAD ZEL	14.26	2.23
ZAD DIF	3.23	2.89
NAP STA	10.59	3.29
NAP ZEL	6.97	2.48
NAP DIF	-3.62	3.40
TEK STA	12.11	2.73
TEK ZEL	10.17	2.76
TEK DIF	-1.95	3.37
TEZ STA	9.62	2.89
TEZ ZEL	6.28	1.91
TEZ DIF	-3.34	3.37
POV STA	11.36	3.63
POV ZEL	13.33	3.30
POV DIF	1.97	3.53

### Legenda:

ZAD STA - zaznano zadovoljstvo	ZAD DIF - razlike med zaznanim in željenim zadovoljstvom
NAP STA - zaznana napetost	NAP DIF - razlike med zaznanim in željeno napetostjo
TEK STA - zaznana tekmovalnost	TEK DIF - razlike med zaznano in željeno tekmovalnostjo
TEZ STA - zaznana težavnost	TEK DIF - razlike med zaznano in željeno težavnostjo
POV STA - zaznana povezanost	TEK DIF - razlike med zaznano in željeno povezanostjo
ZAD ZEL - željeno zadovoljstvo	
NAP ZEL - željena napetost	
TEK ZEL - željena tekmovalnost	
TEZ ZEL - željena težavnost	
POV ZEL - željena povezanost	

Razredna klima, ki opredeljuje dogajanje v razredu, določeno z naravo in intenzivnostjo medosebnih odnosov, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi, kot to opredeljuje Fraser (1989), izraža trende, ki jih v svojih raziskavah navajajo Fraser, Deer (1983) in Zabukovec (1993). Izražena sta precejšnje zadovoljstvo in povezanost v razredu ter želja po zviševanju. Napetost, tekmovalnost in težavnost pa kažejo težnjo po zniževanju. Največje težnje po spreminjanju so pri dimenziji napetosti, kjer je največja razlika med obstoječo in željeno razredno klimo, največja težnja pa po zniževanju napetosti v razredu. Gre za težnjo po manj nasprotovanja, prepiranja in pretepanja v razredu, ki je po njihovih zaznavah prisotna v dokaj visoki meri. Naslednja je težnja po zniževanju

težavnosti v razredu. Tudi težavnost učenci zaznavajo precej visoko, želijo si nižjo. Sledi težnja po večjem zadovoljstvu, kot je zaznano v razredu, po tem, da bi bolj uživali pri šolskem delu, da bi bili veseli in da bi imeli radi svoj razred. V enaki meri pa sta prisotni težnji po spreminjanju tekmovalnosti in povezanosti, le da gre pri tekmovalnosti za težnjo po zniževanju, pri povezanosti pa za težnjo po povečanju le-te v razredu. Vsekakor so v rezultatih izražene težnje po spreminjanju razredne klime. Težko je sicer točno ovrednotiti posamezne rezultate, ker še nimamo na voljo norm, da pa se določiti vrstni red sprememb v razredu v skladu z zaznavami in željami učencev. Vidimo, da gre za prepletanje različno močnih teženj po spreminjanju, da sta najbolj intenzivni dve storilnostno naravnani, nato pa bolj socialno naravnana dimenzija razredne klime. V nadaljnjih korakih dela z razredom pa bi lahko ugotovili tudi težišče problemov znotraj posameznih dimenzij. Za delo v razredu pa bi bilo treba ugotoviti, kako razredno klimo zaznavajo učitelji, kje so razlike med njimi in učenci ter postopno spreminjati razredno klimo po korakih, ki jih je opredelil Fraser (1989) oziroma v delovni skupini zainteresiranih učiteljev, ki si izmenjujejo izkušnje in pri delu sodelujejo kot predlaga V. Zabukovec (1996). To pa je izziv za učitelje in šolskega psihologa, ki lahko v korakih akcijskega raziskovanja dosega kvalitetnejšo razredno klimo ter posredno tudi na afektivnem in kognitivnem področju (po Wubbels, Creton, Hooymayes, 1989). Razlike v razredni klimi četrtega in sedmega razreda

*Preglednica 2:* Pomembnost razlik v razredni klimi med učenci četrtega (N = 71) in sedmega razreda (N = 80)

spremenljivka	M-4.razred	M-7.razred	pomembnost t-testa
ZAD STA	12.04	10.14	****
ZAD ZEL	14.21	14.31	
ZAD DIF	2.17	4.18	****
NAP STA	10.31	10.84	
NAP ZEL	7.38	6.61	
NAP DIF	-2.93	-4.23	**
TEK STA	12.20	12.04	
TEK ZEL	10.83	9.57	***
TEK DIF	-1.37	-2.46	*
TEZ STA	8.41	10.70	****
TEZ ZEL	6.62	5.98	*
TEZ DIF	-1.79	-4.73	****
POV STA	12.06	10.75	*
POV ZEL	13.56	13.13	
POV DIF	1.51	2.38	

Stopnja tveganja: p = 0.05 \*; p = 0.02 \*\*; p = 0.01 \*\*\*; p = 0.001 \*\*\*\*

Pri zaznavanju razredne klime in željah, ki si jih zastavljajo kot cilje, najdemo razlike med četrtošolci in sedmošolci. Četrtošolci so tisti, ki zaznavajo razredno klimo bolj pozitivno. Najpomembnejše so razlike pri zaznanem zadovoljstvu in povezanosti, torej pri obeh socialnih kategorijah vprašalnika Moj razred in pri težavnosti šolskega dela.

Četrtošolce poučuje razredna učiteljica, ki lahko razredu nudi več možnosti za povezovanje in druženje kot pa učitelji na predmetni stopnji, ki poučujejo le določen predmet. Razredniki pa v času razrednih ur, ki je namenjen za druženje in povezovanje razreda kot socialne skupine, nimajo dovolj možnosti za uresničevanje takšnih ciljev.

Težavnost, ki jo sedmošolci zaznavajo veliko višje kot četrtošolci, bi lahko razložila s tem, da so verjetno zahteve učencem veliko bolj prilagojene na razredni kot na predmetni stopnji (kot navaja tudi Žagar, 1991). Lahko pa gre tudi za kritičnost sedmošolcev, ki so v obdobju adolescence, za katero je značilna velika osebna kritičnost, saj so pri vseh dimenzijah razredne klime to zaznavali bolj negativno kot četrtošolci.

Četrtošolci se razlikujejo tudi v željah, ki si jih postavljajo oziroma v željeni razredni klimi. Sedmošolci si želijo pomembno nižjo tekmovalnost kot četrtošolci. Torej si želijo, da med seboj ne bi tekmovali, da ne bi samo nekateri dela bolje opravili kot ostali, da ne bi bili v ospredju samo nekateri. Tudi v željeni težavnosti nastopajo pomembne razlike med četrtošolci in sedmošolci, saj si četrtošolci želijo bistveno manj težavnega dela. V željah po zadovoljstvu, povezanosti in napetosti pa so si četrtošolci in sedmošolci precej podobni.

Ker je za spreminjanje razredne klime bistven odnos med obstoječo in željeno razredno klimo, je treba pogledati tudi to. Pomembne razlike se pojavljajo pri dimenziji zadovoljstva, kjer si sedmošolci želijo bistveno večje povečanje le-tega in pri dimenzijah napetosti, tekmovalnosti in težavnosti, kjer si želijo bolj zmanjšati napetost, tekmovalnost in težavnost kot četrtošolci.

Rezultati nam kažejo na to, da je razkorak med obstoječo in željeno razredno klimo večji pri sedmošolcih, kar pomeni, da obstaja večja težnja in tudi potreba po spreminjanju razredne klime. Do podobnih rezultatov je v svoji raziskavi prihajala tudi V. Zabukovec (1993). Vendar pa moram še enkrat poudariti (čeprav v raziskavi tega nisem ugotavljala), da je pomemben tudi učitelj (najbolje razrednik) s svojimi stališči in zaznavami razredne klime, ki veliko pripomore k njenemu spreminjanju. Pomembne so tudi njegove težnje po spreminjanju razrednega dogajanja.

## Razlike v razredni klimi med spoloma

Preglednica 3: Pomembnost razlik v razredni klimi glede na spol učencev (N fantov = 82, N deklet = 69)

<i>spremenljivka</i>	<i>M-fantje</i>	<i>M-dekleta</i>	<i>pomembnost t testa</i>
ZAD STA	10.94	11.14	
ZAD ZEL	14.13	14.42	
ZAD DIF	3.20	3.28	
NAP STA	11.26	9.80	***
NAP ZEL	7.62	6.20	****
NAP DIF	-3.63	-3.59	
TEK STA	12.45	11.71	
TEK ZEL	10.28	10.03	
TEK DIF	-2.17	-1.68	
TEZ STA	10.12	9.03	**
TEZ ZEL	6.54	5.97	
TEZ DIF	-3.59	-3.06	
POV STA	11.24	11.51	
POV ZEL	12.65	14.14	***
POV DIF	1.40	2.64	*

V zaznavanju razredne klime celotnega vzorca ugotavljamo razlike med spoloma pri posameznih dimenzijah. Pomembne so razlike pri zaznavi obstoječe napetosti in obstoječe težavnosti. Fantje zaznavajo bistveno višjo napetost in težavnost šolskega dela kot dekleta. V razredu čutijo več nasprotovanja drug drugemu, več sebičnosti, več pretepanja, več prepiranja in več tistih, ki mislijo in delajo po svoje. Tudi šolsko delo za njih predstavlja večjo težavo kot za dekleta, saj v večji meri menijo, da je šolsko delo težavno, zahtevno, da so uspešni lahko samo nekateri in da so ti v manjšini in da lahko samo nekateri opravijo svoje delo brez pomoči. Kažejo se trendi k nekoliko višjemu zaznavanju obstoječega zadovoljstva in povezanosti pri dekletih ter višje tekmovalnosti pri fantih, vendar pa razlike niso statistično pomembne.

Pri željeni razredni klimi najdemo statistično pomembne razlike med fanti in dekleti pri željeni napetosti in željeni povezanosti. Dekleta si želijo bistveno nižjo napetost v razredu kot fantje in bistveno višjo povezanost. Torej si dekleta postavljajo drugačne cilje, kot si jih postavljajo fantje. Podobno ugotavlja tudi V. Zabukovec (1993), kjer govori o tem, da si dekleta želijo bistveno manj tekmovalnosti in težavnosti ter bistveno več povezanosti. Rezultati sicer niso popolnoma enaki, so pa podobni, saj se razlike pojavljajo pri storilnostnih dimenzijah v smislu nižjih želja pri dekletih in pri socialno orientiranih dimenzijah v smislu višjih želja pri dekletih. V odnosu med obstoječo in razredno klimo, ki se kaže v velikosti razlik

med obema, ugotavljam razlike pri dimenziji povezanosti. To pomeni, da si dekleta želijo bistveno večje povezanosti v razredu kot fantje. Mnogo bolj si želijo, da so v razredu med seboj prijatelji, da so vsi radi skupaj, da se imajo vsi radi kot pravi prijatelji. Njihovi cilji so na tem področju zastavljeni višje kot pri fantih, razkorak med zaznamim in željenim je večji. Pri ostalih dimenzijah se razkorak med obstoječo in željeno klimo ne razlikuje pomembno, smer teženj po spreminjanju je enak pri fantih in dekletih (povečanje zadovoljstva ter zniževanje napetosti, tekmovalnosti in težavnosti), intenziteta teženj pa dokaj podobna.

Iz povedanega lahko sklepam, da na področju razredne klime obstajajo razlike med spoloma pri zaznavanju obstoječega stanja v razredu in pri oblikovanju željene razredne klime ter pri dinamiki odnosa med obstoječo in željeno klimo. Enotna je sicer smer teženj: po večjem zadovoljstvu in večji povezanosti, nižji napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Vendar pa so razlike že v zaznavanju, razlike v ciljni oziroma idealni usmerjenosti, ki nato kaže na dinamiko odnosa oziroma prisotnost potrebe po spreminjanju obstoječega stanja, vendar diferencirano pri posameznih dimenzijah razredne klime. Tudi Fraser (1992) navaja, da si dekleta želijo več sodelovanja kot fantje, fantje pa si želijo več tekmovalnosti in individualiziranosti šolskega dela. Menim, da se rezultati te raziskave skladajo s temi ugotovitvami. Praktiki v šoli (učitelji in svetovalni delavci) pa moramo to upoštevati pri načrtovanju dela v razredu, če seveda želimo ustvarjati prijetno klimo za učence v razredu in ne graditi le na storilnostnih elementih, ki se kažejo v točkah na testih zunanjega preverjanja znanja.

**Preglednica 4:** Pomembnost razlik v razredni klimi v četrtem razredu glede na spol (N fantov = 41, N deklet = 30)

<i>spremenljivka</i>	<i>M-fantje 4.r.</i>	<i>M-dekleta 4.r.</i>	<i>pomembnost t testa</i>
ZAD STA	11.76	12.43	
ZAD ZEL	14.05	14.43	
ZAD DIF	2.29	2.00	
NAP STA	11.34	8.90	***
NAP ZEL	8.05	6.47	***
NAP DIF	-3.29	-2.43	
TEK STA	12.88	11.27	
TEK ZEL	10.83	10.83	
TEK DIF	-2.05	-0.43	*
TEZ STA	9.12	7.43	***
TEZ ZEL	6.95	6.17	*
TEZ DIF	-2.17	-1.27	
POV STA	12.17	11.90	
POV ZEL	13.41	13.77	
POV DIF	1.24	1.87	

Tudi pri razredni klimi v četrtem razredu ugotavljamo pomembne razlike med spoloma pri obstoječi in željeni klimi ter pri odnosu med obstoječo in željeno razredno klimo. Fantje zaznavajo bistveno večjo napetost kot dekleta in si bistveno več napetosti v razredu tudi želijo, tako kot to velja tudi za celotni vzorec. Fantje torej zaznavajo in želijo več medsebojnega nasprotovanja kot pa dekleta (pri čemer si oboji želijo v razredu manj napetosti, le intenziteta je različna).

Bistvene razlike se pojavljajo tudi pri zaznavanju težavnosti in v željah po težavnosti šolskega dela. Fantje v četrtem razredu zaznavajo šolsko delo bolj težavno od deklet, vendar pa si višjo težavnost želijo bolj kot dekleta (zopet gre pri obojih za želje, ki so usmerjene v zniževanje težavnosti). Tukaj se rezultati precej skladajo z rezultati, ki jih je dobila Zabukovčeva (1993) na vzorcu četrtošolcev. Ugotavlja, da si dekleta v četrtem razredu želijo bistveno manj tekmovalnosti in težavnosti kot fantje ter bistveno več povezanosti.

Bistvene razlike se pojavljajo tudi v odnosu med obstoječo in željeno tekmovalnostjo, kajti fantje si želijo, da bi se tekmovalnost bistveno bolj znižala v primerjavi z dekleti. Gre za spreminjanje odnosa v tem, kako pogosto naj bi v razredu tekmovali med seboj, koliko učencev naj bi v razredu delo opravilo bolje kot ostali, koliko učencev se počuti slabo, če ne delajo tako dobro kot ostali, koliko učencev v razredu je v ospredju.

Ta razlika se med spoloma v sedmem razredu ne pojavlja več. Pojavlja pa se med četrtem in sedmim razredom celotnega vzorca. Razložila bi jo z uporabo metod diferenciacije in individualizacije, ki so v večji meri prisotne na razredni stopnji. Hattie in Watkins (1988) navajata, da možnost uporabe različnih pripomočkov za čim večjo individualizacijo pouka, bolj spodbuja tekmovalno vzdušje v razredu kot pa socialno orientirano. Zato se v četrtem razredu pojavlja višja tekmovalnost kot v sedmem, višja je tudi željena tekmovalnost.

Metode diferenciacije in individualizacije so koristne in potrebne pri delu z učenci in hkrati zadovoljujejo tudi želje otrok po tekmovanju, saj vidimo, da si učenci v četrtem razredu postavljajo tudi višje cilje na področju tekmovalnosti. Lahko pa se razlike v teženji po zniževanju tekmovalnosti pojavljajo tudi zaradi starostne razlike. Sedmošolci, ki so že v obdobju adolescence, čutijo večjo pripadnost skupini in si ne želijo tekmovati z vrstniki, sošolci v razredu.

Znotraj razreda pa so dekleta tista, ki zaznavajo manj tekmovalnosti in želijo manjše spremembe pri tekmovalnosti. Zaradi pridnosti in prizadevnosti so verjetno v četrtem razredu večkrat v ospredju, večkrat opravijo delo brez pomoči in se manjkrat slabo počutijo.

Tudi med četrtošolci, fanti in dekleti, se pojavljajo splošne teženje k povečanju zadovoljstva in povezanosti ter zniževanju napetosti, tekmovalnosti in težavnosti, vendar pa so razlike med spoloma neznatne, zato jih ne bi posebej razlagali.

Preglednica 5: Pomembnost razlik v razredni klimi glede na spol učencev sedmega razreda (N fantov = 41, N deklet = 39)

<i>spremenljivka</i>	<i>M-fantje 7.r.</i>	<i>M-dekleta 7.r.</i>	<i>pomembnost t testa</i>
ZAD STA	10.12	10.15	
ZAD ZEL	14.22	14.41	
ZAD DIF	4.10	4.26	
NAP STA	11.17	10.49	
NAP ZEL	7.20	6.00	*
NAP DIF	-3.98	-4.49	
TEK STA	12.02	12.05	
TEK ZEL	9.73	9.41	
TEK DIF	-2.29	-2.64	
TEZ STA	11.12	10.26	
TEZ ZEL	6.12	5.82	
TEZ DIF	-5.00	-4.44	
POV STA	10.32	11.21	
POV ZEL	11.88	14.44	****
POV DIF	1.56	3.23	

Razredna klima se v sedmem razredu statistično pomembno razlikuje glede na spol pri dveh dimenzijah. Dokaj enotni so sedmošolci in sedmošolke pri zaznavanju obstoječe razredne klime, saj med njimi ni pomembnih razlik. Postavljajo pa si drugačne cilje oziroma stremijo k drugačnim idealom. Fantje sedmega razreda si želijo v primerjavi z dekleti bistveno več napetosti. Fantje so torej tisti, ki želijo več medsebojnega nasprotovanja, več sebičnosti, več pretepanja, več razmišljanja po svoje in več prepiranja kot pa dekleta. Podobne razlike v teh željah najdemo tudi v četrtem razredu in v celotnem vzorcu. Tudi željena povezanost v razredu se med fanti in dekleti bistveno razlikuje, saj so želje po povezanosti, torej po prijateljstvu, po tem, da bi bili vsi skupaj in da bi se med seboj imeli radi, pomembno višje pri dekletih kot pa pri fantih. Prav tako najdemo podobne želje v četrtem razredu in celotnem vzorcu učencev, čeprav je tam razlik pri posameznih dimenzijah še več. V razredu so tako dekleta tista, ki bolj stremijo k prijateljstvu in gradnji vezi med sošolci, fantje pa tisti, ki bolj cenijo nasprotovanje, prepiranje, napetost. Podobno tudi Richardson (1991) ugotavlja, da je več zadovoljstva in manj napetosti v razredih deklic, manj zadovoljstva in več napetosti pa v mešanih razredih.

## Zaključek

Pri zaznavanju obstoječe razredne klime in željene razredne klime se kažejo tendence k zviševanju na področju socialnih odnosov (k povečanju zadovoljstva in

povezanosti) ter zniževanju na bolj storilnostnih področjih razrednega dogajanja (k zniževanju napetosti, tekmovalnosti in težavnosti) tako kot to navajajo tudi drugi raziskovalci razredne klime (Fraser, 1989, 1992, Fraser in Deer, 1983, Zabukovec, 1991, 1992, Likar, 1997).

Na področju razredne klime smo ugotovili razlike med četrtošolci in sedmošolci. Četrtošolci zaznavajo razredno klimo bolj pozitivno kot sedmošolci, predvsem zaznavajo višje zadovoljstvo in povezanost in nižjo težavnost šolskega dela. To si razlagamo z različno vlogo učitelja na razredni stopnji in razrednika na predmetni stopnji. Učitelj razredne stopnje ima več možnosti za delo z razredom kot razrednik predmetne stopnje. Gre tudi za večjo prilagojenost pouka in uporabo različnih metod poučevanja na razredni stopnji, kjer učenci tako dobivajo pozitivne podkrepite pri učenju. Sedmošolci, ki so že v obdobju adolescence, pa so tudi bolj kritični do različnih ljudi in dogajanj, in tako tudi do razredne klime. Tudi v željah se četrtošolci in sedmošolci med seboj razlikujejo, saj si sedmošolci želijo bistveno manj tekmovalnosti kot četrtošolci, sedmošolci si tudi šolsko delo želijo manj težavno kot četrtošolci. Dinamičen odnos med obstoječo in željeno klimo, kaže na intenziteto težnje po spremembah v razredu in kaže na večje težnje po spremembah na področju zadovoljstva, napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Torej na večje težnje po spreminjanju razredne klime v sedmem razredu.

Nastopajo tudi razlike med spoloma v zaznavanju razredne klime in v postavljanju ciljev (željene razredne klime). Nekoliko bolj pozitivno razredno klimo zaznavajo dekleta, kajti fantje zaznavajo več napetosti in težavnosti šolskega dela. Dekleta pa si postavljajo višje želje na področju povezanosti in nižje na področju napetosti. Pri odnosu med obstoječo in željeno razredno klimo pa se kažejo večje težnje po povečanju povezanosti pri dekletih kot pri fantih.

Tudi v posameznih razredih obstajajo razlike med spoloma. Fantje v četrtem razredu zaznavajo višjo težavnost šolskega dela in si le-to tudi želijo, fantje si želijo bistveno večje znižanje tekmovalnosti od deklet četrtega razreda. V sedmem razredu fantje in dekleta zaznavajo razredno klimo precej podobno in med njimi ni razlik, razlike so v željah in v težnji po spreminjanju. Fantje si želijo višjo napetost v razredu, dekleta v sedmem razredu pa višjo povezanost.

Na osnovi tega sklepamo, da obstajajo razlike med zaznavanjem razredne klime in postavljanjem željene razredne klime pri učencih na razredni in predmetni stopnji šolanja. To vodi k potrebi po spreminjanju (izboljševanju) razredne klime pod vodstvom učiteljev in nujnostjo upoštevanja zaznav in želja učencev kot aktivnih udeležencev procesa. To ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Fraser in Deer, 1983, Fraser in Fisher, 1984, Zabukovec, 1991, 1992, Likar, 1996). Nastopajo različna zaznavanja in želje v razredu med učenci četrtega in sedmega razreda ter razlike med spoloma, tako pri celotnem vzorcu kot tudi pri podvzorcih četrtega in sedmega razreda (čeprav je v sedmem razredu teh razlik manj). Podobno razlike med spoloma in razlike med različno starimi učenci navajata tudi Zabukovec (1991, 1992) in Likar (1995).

Ob ustreznem delu z razredom lahko izboljšujemo razredno klimo: delo na posameznih področjih glede na razlike med obstoječo in željeno razredno klimo po sistematičnih korakih, kot jih predlaga Fraser (1989), v posameznih korakih akcijskega raziskovanja v večletnem obdobju pa lahko zmanjšamo tudi razlike med razredno in predmetno stopnjo šolanja v zaznavanju razredne klime.

## LITERATURA

1. Altrichter, H., Posch, P. (1991): Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, 3, 12-22.
2. Bezenšek, D. (1995): Kako smo spreminjali razredno klimo. Vzgoja in izobraževanje, 5, 37-40.
3. Fraser, B. J. (1991): Validity and Use of Classroom Environment Instruments. Journal of Classroom Interaction, 26, 2, 5-10.
4. Fraser, B. J., Fisher, D. L. (1994): Assessing and Researching the Classroom Environment. V: D. L. Fisher (ur.), The study of learning environment. Vol.8. Science and mathematics education centre Curtin University of technology.
5. Fraser, B. J. (1992): Developments and changes in the study of Learning environments: Looking back, sideways, and forward. V: Waxman H. C. and Ellet C. D. (ur.), The study of Learning Environments. College of Education, University of Houston, Houston, Texas, Vol.5.
6. Fraser, B. J. (1989): Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. Journal of Curriculum Studies, Vol. 21, No. 4.
7. Hattie, J., Watkins, D. (1988): Preferred Classroom Environment and Approach to Learning. British Journal of educational Psychology, 58, 345-349.
8. Knight, S. L. (1991): The Effects Of Students' perceptions of the Learning Environment On their Motivation In Language Arts. Journal of Classroom Interaction, 26, 2, 19-23.
9. Likar, L. (1997): Razredna klima v športnih oddelkih gimnazije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Zabukovec, V. (1994): Kako lahko učitelji spreminjajo razredno klimo. Sodobna pedagogika, 5-6, 265-273.
11. Zabukovec, V. (1998): Merjenje razredne klime. Ljubljana: Produktivnost.
12. Zabukovec, V. (1993): Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. Sodobna pedagogika, 5-6, 292-304.
13. Zabukovec, V. (1996): Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
14. Zabukovec, V. (1990): Razredna klima - kaj je to? V: Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Pedagoška akademija.
15. Žagar, D. (1991): Psihosocialno stanje in vedenje učencev. Sodobna pedagogika, 3-4, 130-137.

Irena Adlešič, diplomirana psihologinja, specialistka šolske psihologije, šolska svetovalna delavka na Osnovni šoli Metlika.

Naslov: Župančičeva cesta 4, 8330 Metlika, SLO; Telefon: 386 68 59 311

## Vrtec po meri otroka

Strokovni članek

UDK 373.23/24

DESKRIPTORJI: predšolska vzgoja, vloga vzgojitelja, potrebe otrok, naloge vrtca

POVZETEK - Otroci imajo pravico do prijaznega vrtca, saj se najbolje razvijajo tam, kjer vladata zaupanje in varnost, torej v zdravem in varnem okolju. Zdravo in varno okolje za otroka pomeni, da mu ponujamo najrazličnejše možnosti za komunikacijo z vrstniki in odraslimi, okolje, ki mu omogoča, da se moti, da poskuša, ne da bi bil kaznovan; okolje, kjer besedi hitro in tiho skorajda nista uporabljena. Uspešno uresničevanje nalog, načel in ciljev vzgoje v vrtcih, kot so zapisani v Zakonu o vrtcih, je seveda v veliki meri odvisno od pripravljenosti zaposlenih, da intenzivno uresničujejo tiste naloge in cilje, ki spodbujajo dvigovanje in oblikovanje otrokove pozitivne samopodobe in upoštevanje otroka.

Professional paper

UDC 373.23/24

DESCRIPTORS: pre-school education, role of pre-school teacher, children's needs, kindergarten's tasks

ABSTRACT - Children have a right to a child friendly kindergarten, since in a place where there is trust and security, i.e. in a healthy and safe environment, they can develop best. Such an environment can offer the child various opportunities of communication with his peers and with adults, it allows him/her to make mistakes and try out new thing without being punished; it is a place where words like 'quickly' and 'quiet' are almost never used. Successful realization of the goals, principles and tasks of pre-school education as stated in the Law of Pre-school Education depends to a great extent on the willingness of the staff to realize these tasks and goals, which all help to form the child's self-image and are focused on the child.

## Uvod

Z vstopom v vrtec otrok opravi pravzaprav prvi korak v družbo - v širše socialno okolje. Ta korak je za otroka brez dvoma pomembna življenjska prelomnica. Otroci, ki jih starši vključijo v vrtec, preživijo v njem osem do deset ur dnevno in to v najbolj občutljivem obdobju svojega življenja. Ob tem ne smemo mimo spoznanj, ki opozarjajo na izredno velik pomen predšolskega obdobja za ves človekov nadaljnji razvoj. Učinkovitost vseh vrst vplivov, negativnih ali pozitivnih, je v tem obdobju najbolj občutljivejša. V tem času se oblikuje osnova celotnega nadaljnega osebnostnega in intelektualnega razvoja človeka.

Vrtec mora otroku predstavljati drugi dom. Zadovoljevati mu mora vse tiste potrebe, ki bi mu jih sicer zadovoljeval dom.

Zakon o vrtcih (14.02.1996) v 2. členu opredeljuje temeljne naloge vrtcev tako: "Temeljne naloge vrtcev so pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje

kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti.”

Predpogoj za otrokov uspešen razvoj pa je njegovo dobro počutje. Je doživljanje zadovoljstva, varnosti, domačnosti, ljubljenosti, umirjenosti in stalnosti - torej zdravo in varno okolje, v katerem ima brez dvoma odločujočo vlogo vzgojitelj.

Razmišljanje o tem, kaj potrebujejo otroci, da bi se lahko uspešno razvijali, je blizu vsakemu vzgojitelju, je nujna sestavina poklicne kompetence vsakega delavca v vrtcu. Kaj je tisto, kar omogoča otroku, da lahko živi polno tukaj in zdaj?

Predvsem je to okolje, ki omogoča, da se naučimo pogovarjati o svojih potrebah, željah, problemih, ki ponuja ljubezen, ki ponuja čas za komunikacijo s tistimi, ki jih imamo radi.

### Vrtec kot prostor brez priganjanja in hitenja

Razvoj potrebuje čas. Znak dobrega dela v vrtcu naj ne bodo hitrost, nervoza in velika ponudba, s katero obremenjujemo otroke, temveč možnost, ki jo ponujamo otrokom, da lahko v času, ki ga imajo na razpolago, doživijo to, kar je zanje bistveno, da lahko torej v času uživajo.

Otroci razmišljajo celostno, omogočimo jim, da tako tudi doživljajo. Ne ponujamo jim sveta razdrobljeno, ne navajajmo jih na to, da so le opazovalci, pustimo jim, da živijo sedaj in tukaj - da so aktivni.

Dnevni red v vrtcu, ki je strogo razdeljen po urah, velikokrat otrokom onemogoča, da bi dokončali svojo dejavnost ali pa vzgojitelja sili v to, da otroke priganja in jih spravlja v časovno stisko. Kasneje, že v šoli, pa od istih otrok zahtevamo, da so vztrajni, da se znajo zbrati, da so dalj časa pozorni.

Otroci potrebujejo za svojo igro čas in to čas brez neprestanega prekinjanja in priganjanja - torej okolje, v katerem so lahko sproščeni, brez občutka utesnjenosti.

Seveda je v vrtcu možnosti za priganjanje, za hitenje in različne druge vrste “nasilja” nič koliko. Najprej naletimo na nasilje, ki ga povzroča organizacija dela in življenja v vrtcu.

Preveliko število otrok v skupini onemogoča, da bi bili lahko pozorni na vsakega posameznika oziroma zahteva to veliko angažiranje zaposlenih.

Prostorska stiska oziroma premalo prostora na otroka, otrokom večkrat onemogoča, da bi se umaknili, da bi poiskali svoj mir. Velikokrat tako prostorsko stisko povzroča tudi oprema. Če je prostora malo, je dobro, da si postavimo nekaj vprašanj:

- Ali je res nujno, da so v igralnici vse mize in stoli?
- Ali res potrebujemo v igralnici tudi pisalno mizo?

- Ali bi bilo možno pohišstvo razporediti drugače, da bi bolj služilo otrokom?
- Ali morajo dekoracije res zasesti zadnji kotiček igralnice?

Pogosto menjavanje vzgojiteljev in pomočnikov vpliva na to, da si otrok le težko pridobi občutek varnosti.

Ob organizacijskem nasilju je velikokrat prisotno še besedno nasilje.

Preveč prepovedi in zapovedi, ki onemogočajo otrokom, da bi iskali svoje možnosti reševanja in vključevanja v dejavnosti, kar bi jim dajalo občutek svobode in lastne vrednosti.

Nemir pa izhaja tudi iz mota “čimveč v čim krajšem času”. Kvantiteta, ki ima še vse prevečkrat prednost pred kvaliteto, je prepogosto merilo uspešnega dela vzgojitelja.

Seveda pa je tudi res, da je to ali bo v skupini vladala umirjenost, v veliki meri odvisno od vzgojitelja in od njegove osebnosti.

Vrtec mora biti za otroke kraj, kjer se otroci počutijo sprejete in razumljene, kjer imajo na razpolago dovolj časa, da se naučijo ustvarjati vezi, presojeti, pogovarjati o svojih potrebah, željah in problemih. Vrtec mora otroku omogočiti, da se upajo motiti, da z veseljem poskušajo, da si upajo spreminjati. Vsakršno nasilje - odkrito ali prikrito - pušča v otrokovi duši rane, hkrati pa povzroča novo nasilje.

### Vrtec kot kraj veselja, optimizma in doživetij

Otroci so preobremenjeni z zahtevami in pričakovanji okolja, kar nemalokrat povzroča to, da vedno manj vztrajajo pri nalogah, ki so si jih zastavili. Prehitro obupajo, misleč, da jim tako ali tako ne bo uspelo, če jih seveda ne spremlja budno oko odrasle osebe, ki skrbi, da njihovo voljo spet okrepi in jim daje pogum ter jih pozitivno usmerja.

Obstajata dve možnosti, ki ju kot vzgojitelji največkrat uporabimo:

- otroku hitro pokažemo, kako mora kaj napraviti, da bo uspešen in
- namesto otroka vzamemo stvar v roke sami in jo opravimo namesto njega.

Obe možnosti imata velike pomanjkljivosti, obe namreč sporočata otroku, da sam ni sposoben, da bi v praksi uresničil svoje ideje. Hkrati pa seveda obe rešitvi usmerjata otroka k temu, da bo tudi v prihodnosti hitro obupal in iskal pomoč pri vzgojitelju ali pri starših, v prepričanju, da sam tega tako ne zmore.

Pravi način je v konstruktivni pomoči otroku, v prepričanju, da lahko z ustreznimi impulzi otrok zmore sam, ne da bi delo prevzeli mi. Torej pustimo otrokom, da so angažirani, aktivni, ne napravimo vsega namesto njih, ker jih tako navajamo

na pasivnost. Izkušnje, ki si jih otroci pridobivajo z aktivnostmi, pomenijo hkrati impulze za nadaljnje aktivnosti. Pasivnost je škodljiva tudi za miselni razvoj, saj izkušnje in aktivnost spodbujajo tudi radovednost, ki spet aktivira miselno aktivnost. Vsak uspeh, ki ga otrok doseže z lastnimi silami, ga dodatno spodbuja in utrjuje v prepričanju, da je sposoben. Prizadevajmo si, da v to prepričamo tudi starše - pustite otrokom, da se učijo z aktivnostjo, naj si pridobivajo izkušnje, ne ponujajte jim vsega na pladnju.

Pozitivna naravnost brez dvoma izhaja iz naše vere v otrokove sposobnosti, iz naše zmožnosti, da opazimo predvsem otrokova močna področja in da na njih gradimo. Graditi na otrokovih močnih področjih pomeni:

- odkriti in potem spodbujati razvoj tistih področij, ki dvigujejo njegovo samozavest;
- otrokom pokazati, da nam je res veliko do tega, da se počutijo dobro, da so uspešni in zadovoljni, da se veselimo njihovih uspehov;
- otrokom čim večkrat omogočiti, da doživljajo lepo in dobro, da so lahko ponosni nase in na svoje dejavnosti.

Pedagoški optimizem se pri delu z otroki izraža na različne načine. Že sama govorica telesa in obraza otroku veliko pove. Naš izraz ga lahko spodbudi ali pa ravno obratno. In ne samo govorica telesa, tudi naš govor - način, barva in jakost glasu - otroku veliko povedo o tem, ali verjamemo vanj, v njegove sposobnosti, ali pa ne. Optimizem zahteva zunanje in notranje zadovoljstvo s seboj in drugimi. Dejstvo je, da so pri delu uspešnejši tisti ljudje, ki so pozitivno, veselo naravnani, od tistih, ki so ves čas nezadovoljni.

## Vrtec kot kraj spoštovanja

Že zelo zgodaj se je v vzgoji začelo razpravljati o tem, da je potrebno na vsakega otroka gledati kot na samosvojo, edinstveno, enkratno bitje in da je potrebno sprejemati otroka takega, kot je. Nепrestano se moramo zavedati, da ima vsak otrok svoje življenje, svoje izkušnje in da se razvija vsak po svoji, individualni poti. Otroci se razlikujejo med seboj kakor prstni odtisi - zelo so si podobni, pa vendar si dva nista enaka, še več, tak odtis je znamenje, po katerem se posameznik razlikuje od vseh drugih.

Otroke spoštovati in upoštevati zahteva od odraslih najprej sposobnost, da se izognejo vsakemu primerjanju. Prav kakor odrasli, si tudi otroci želijo, da se bi razlikovali od drugih, da bi bili vredni pozornosti in naklonjenosti zaradi njih samih, taki kot so. Primerjanje jemlje otrokom njihovo individualnost, hkrati pa primerjanje z drugimi pomeni neke vrste odklanjanje in žali otrokovo dostojanstvo. Raniti otrokovo dostojanstvo pa pomeni odvzeti mu velik del njegove pozitivne samopo-

dobe, njegove vrednosti. Šele ko otrok lahko sprejema samega sebe, bo lahko sprejemal tudi druge.

Upoštevati otroka pa pomeni upoštevati in spoštovati tudi njegovo mnenje, njegove besede. Zaradi tega morajo otroci v vrtcu imeti možnost, da pridejo do besede in da jih, ko besedo dobijo, pozorno poslušamo, da njihova mnenja in predloge resnično upoštevamo pri odločitvah. Na žalost pri vzgoji (ali le tam?) še vedno največkrat velja, da prevladuje komunikacija od zgoraj navzdol - odrasli govorijo, ukazujejo, odločajo - otroci poslušajo. Tako otroci hitro spoznajo, da je najbolje "biti poslušen", da se tako pač najlažje shaja. Na tak način si ne morejo razviti zmožnosti oblikovanja lastnega mnenja, argumentiranja, soodločanja in podobno. Dajmo jim torej vsaj v vrtcu - in nenazadnje otroci v vrtcu preživijo ogromno časa in vloga vrtca pri socializaciji otroka nikakor ni zanemarljiva - možnost, da tu res živijo demokratično. Omogočimo jim, da bodo lahko:

- svobodno izražali svoje želje, prošnje in potrebe, zato razpravljajmo o možnosti za njihovo uresničevanje;
- odločali o času za igro, ne pa, da jim ga zmeraj mi določimo;
- svobodno odločali o tem, ali so lačni ali ne;
- upravičeno pričakovali, da jim bomo res prisluhnili;
- izražali svoja čustva, svoje občutke, brez takojšnjega moralnega opredeljevanja odraslih (to je dobro ali slabo, sprejemljivo ali nesprijemljivo);
- svobodno sprejemali odločitve o tem, ali bodo v neki skupinski igri sodelovali ali ne;
- prepričani, da so njihove skrivnosti, ki so nam jih zaupali, pri nas dobro spravljene;
- prinašali svoje najljubše igrače od doma;
- doživeli izkušnjo, da se dajo pravila in dogovori tudi spremeniti, če praksa pokaže, da bi bilo to potrebno in
- spoznali, da se tudi vzgojitelj z veseljem uči, da tudi on ne ve vsega, da je zmotljiv, da se zna tudi opravičiti.

Upoštevanje otroka, dvigovanje in oblikovanje njegove pozitivne samopodobe, so cilji, ki so postavljeni kot prednosti v vseh programih in zakonih o oblikovanju in delovanju predšolske vzgoje.

Spoštovanje in upoštevanje otroka pomeni dobro izhodišče za razvoj otrokove samozavesti in pozitivne samopodobe, lastne vrednosti. Doživljanje spoštovanja in upoštevanja omogoča otrokom, da so ponosni sami nase, na to, kar zmorejo in znajo, omogoča jim, da spoštujejo tudi druge, da upoštevajo svojo okolico.

Vrtec, ki omogoča otrokom, da so v njem aktivni in sproščeni, sprejeti in varni, pa je prav gotovo vrtec po meri otrok.

## LITERATURA

1. Krenz A., Der Situations - orientierte Ansatz im Kindergarten, Herder Freiburg - Basel - Wien, 1994
2. Šolska zakonodaja, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996

Dr. Alojzija Židan

## Za dvig medijske kulture družboslovcev

**Lange Y., Palmev, A. (ur.): Mediji in volitve (priročnik)**

Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1997

V letu 1997 je pri zbirki Media v okviru Fakultete za družbene vede izšel zelo uporaben priročnik z naslovom "Mediji in volitve". Njegova urednika sta Yasha Lange in Andrew Palmev. Spričo vse bolj v današnjem pluralnem času delujoče medijske učenjske opcije je dobro priročnik vsaj nekoliko (s)poznati.

Smiselno je, da ga spoznajo zlasti družboslovci. Poleg te ciljne skupine pa je priročnik lahko uporaben prav za slehernega volivca, ki naj bo ustvarjalen. To pomeni, da naj ustvarjalno sodeluje na političnem področju, na področju različnih političnih odločitev. Priročnik lahko torej posameznika izobražuje za ustvarjalno politično izobrazbo, mu kultivira njegovo državljansko zavest.

Priročnik pa je lahko zelo uporaben še za množico drugih političnih akterjev, ki sodelujejo pri zelo kompleksnih demokratičnih odločitvenih družbenih procesih. Če politične akterje konkretiziramo, potem le-ti so: vlada, politične stranke, interesne skupine itd.

In ker mora tudi profesor družboslovja (še zlasti predmetnega področja sociologija) o vseh teh kompleksno potekajočih demokratičnih volitvenih družbenih procesih svojim učencem (spre)govoriti, si vsebine zbornika oglejmo nekoliko bliže.

Že takoj je smotno prisluhniti spremni besedi zbornika. V njej M. Sedmak (str. 3) opozarja na izjemno velik pomen medijev v procesu delovanja demokracije. "Pomen, ki ga imajo mediji v demokratičnem procesu, je nesporen v dobrem in slabem, čeprav ne tudi absoluten: niso sicer edini, ki naj bi oblikovali dobro obveščene državljana in občana, so pa prav gotovo zdaleč najpomembnejši. Še zlasti velja to za čas volitev, ki imajo pravi smisel le tedaj, ko na njih sprejemajo odločitev volivci, ki se v največji mogoči meri zavedajo posledic svoje odločitve."

Ravnanja medijev morajo biti vselej profesionalna ter etična. Oziroma denimo drugače: mediji morajo biti vselej uresničevalci vrednot, imenovanih profesionalnost in etičnost. Mediji morajo biti uresničevalci kakovostne medijske kulture.

Uvodno poglavje publikacije utemeljuje, zakaj in kako je zbornik sploh nastal ter tudi, kaj vse vsebuje. Če poskusimo delno odgovoriti na pravkar zastavljeno vprašanje, potem lahko trdimo: Zbornik ponuja bralcu primerjalni vpogled v družbene sisteme različnih držav. V njih opravljajo mediji, še posebej v volilnem obdobju, svojo pomembno družbeno nalogo. Medijsko delovanje je prikazano v državah: v ZDA, v Rusiji, Poljski, Italiji, Nemčiji in v Združenem kraljestvu. Pridajmo: mediji vedno delujejo v določenem družbenem kontekstu. Bistveni določilnici slednjega sta prostor in čas. Zaradi pravkar povedanega ni mogoče mehanično prenašati medijskih vzorcev obnašanja iz ene države kot specifičnega unikuma v drugo.

Profesorju družboslovja se ob branju te zanimive medijske tematike ponuja možnost, da natančneje spozna še same družbene, politične sisteme tujih (omenjenih) držav. Ti odražajo tako zahodno kot vzhodno tradicijo. Pa ne le to, seznanjeni se lahko tudi z mnogimi izvirnimi besedili ter s tematiko, ki jo opredelimo kot politika in mediji, in s tem, katera so pomembna smerna pravila delovanja medijev za demokracijo. Torej zvemo, kako zelo ozaveščeni morajo biti medijski profesionalci glede tega, kaj lahko delajo in česa ne smejo.

Morebiti si lahko profesor tudi izpopolni svoja že obstoječa spoznanja o poteku politične komunikacije.

Smiselno je tudi opozoriti na dejstvo, da zbornik vsebuje mnoge kakovostne (tuje) reference. Te obravnavajo vsebine o politični informaciji, o politični komunikaciji, o množičnih medijih, o demokraciji itd.. Tudi poznavanje in študij teh referenc lahko prispeva k bogatitvi učiteljeve medijske kulture, k dvigu njegove medijske izobraževalne zavesti in, ker (če) velja, da več znanja človeka osvobaja, se lahko tudi profesor družboslovja "medijsko osvobaja" na ta način ter tako tudi kultivira in še bolj kakovostno uresničuje medijsko vzgojo. Tudi ta lahko (delno) prispeva k celovitemu oblikovanju državljana, ki je (bo) opora demokraciji.

Danes poteka posameznikovo življenje v informacijskem svetu, v svetu informacijske revolucije. Industrijsko revolucijo je nasledila informacijska. Sociologi govore o tem, da živimo v družbi, ki jo v svojih sintagmah označujejo s "post": postmoderna, informacijska, družba znanja, tveganja itd.

Sodimo, da je informacija moč. Posameznik mora nenehno opravljati kakovostni izbor med zelo raznolikimi informacijami (močmi), tudi medijskimi. Mediji so postali zelo pomembni sooblikovalci našega življenja.

Nekateri poudarjajo, da so sploh pomembna veja oblasti. Naše življenje moramo izpopolnjevati s kakovostnimi vsebinami, spoznanji, dejanji. Da bi lahko življenje izpolnjevali na pravkar opisani način, naj k temu prispeva tudi poznavanje zbornika, ki smo ga predstavili. Še posebej ga priporočamo profesorjem družboslovnih predmetnih področij.

---

*Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.*

*Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 1 261 Dobrunje, SLO; Telefon: 386 61 1681 461*

## NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:

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

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

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

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

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

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

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

- Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:  
*Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.*
- Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:  
*Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 10, št. 5-6/1995, str. 3-12.*
- Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:  
*Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancor (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-241.*

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).