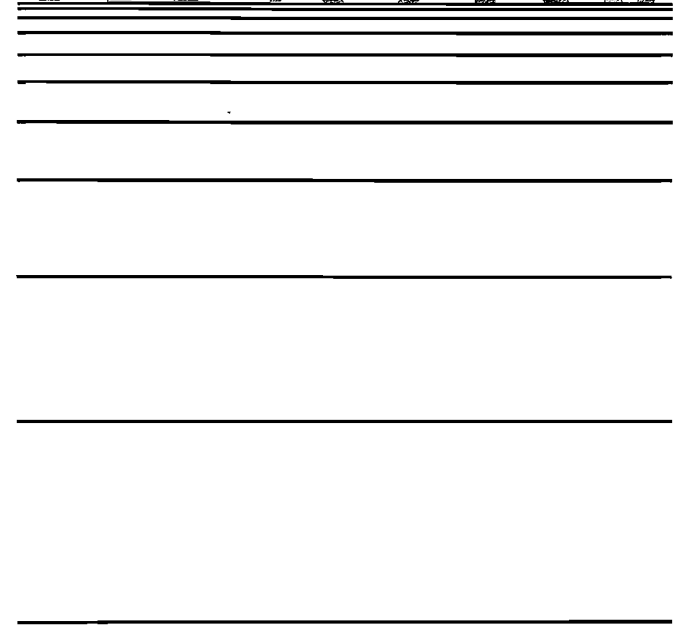


P E D A G O Š K A  
O B Z O R I J A



1-2

## IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

## UREDNIKI:

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

## GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

## LEKTOR:

- Melanija Frankovič

## NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

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

# PEDAGOŠKA OBZORJA

ČASOPIS ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1996

LETNIK XI

ŠTEVILKA 1-2

## VSEBINA

<b>Dr. Marjan Blažič</b>	<b>3</b>	DIDAKTIČNI VIDIKI DELA Z NADARJENIMI
<b>Mag. Milena Valenčič Zuljan</b>	<b>11</b>	MODELI DIDAKTIČNEGA INOVIRANJA
<b>Dr. Janez Ferbar</b>	<b>21</b>	NARAVOSLOVNI POSTOPKI ZA PRVO TRILETJE
<b>Mag. Marija Kavkler</b>	<b>36</b>	PRILAGODITVE PRI NARAVOSLOVJU ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI
<b>Dr. France Žagar</b>	<b>47</b>	OD ŠOLSKE DO INDIVIDUALNE PISAVE
<b>Dr. Bojan Borstner</b>	<b>53</b>	MORALNA EDUKACIJA - NEKAJ POMISLEKOV K TEORIJI
<b>Dr. Jana Bezenšek</b>	<b>58</b>	VLOGA DRUŽINE PREDŠOLSKEGA OTROKA PRI ZADOVOLJEVANJU NEKATERIH NAJPOMEMBNEJŠIH OTROKOVIH EMOCIONALNO-SOCIALNIH POTREB
<b>Lidija Kociper</b>	<b>68</b>	PSIHOLOŠKI MOMENTI UPORABE PRAVLJIC V PREDŠOLSKEM OBDOBJU
<b>Marija Heberle Perat</b>	<b>80</b>	ŠPORTNA VZGOJA V ZAČETNIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE
<b>Katica Pevc Semec</b>	<b>89</b>	IGRA VLOG PO SCENARIJU

## Didaktični vidiki dela z nadarjenimi

### CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	3	DIDACTICS ASPECTS OF WORK WITH THE GIFTED
Milena Valenčič Zuljan, MA	11	DIDACTIC INNOVATION MODELS
Janez Ferbar, PhD	21	SCIENCE TASKS FOR THE FIRST THREE-YEAR PERIOD
Marija Kavkler, MA	36	ADAPTATIONS AT NATURAL SCIENCE FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS
France Žagar, PhD	47	FROM SCHOOL HANDWRITING TO INDIVIDUAL HANDWRITING
Bojan Borstner, PhD	53	MORAL EDUCATION - SOME OBJECTIONS TO THEORY
Jana Bezenšek, PhD	58	ROLE OF THE PRE-SCHOOL CHILD'S FAMILY IN SATISFYING SOME OF ITS MOST IMPORTANT EMOTIONAL AND SOCIAL NEEDS
Lidija Kociper	68	PSYCHOLOGICAL MOMENTS FOR THE APPLICATION OF FAIRY TALES IN PRE-SCHOOL PERIOD
Marija Heberle Perat	80	GYMNASTICS IN THE LOWER CLASSES AT PRIMARY SCHOOL
Katica Pevec Samec	89	ROLE-PLAYING USING A SCRIPT

UDK 374.3:371.3

**DESKRIPTORI:** nadarjeni učenci, ustvarjalnost, redni pouk, koncepti, šolski sistem

**POVZETEK** - Glede spodbujanja razvoja nadarjenih so na voljo zelo nasprotujoča si stališča. Ločimo ukrepe, ki jih je možno uvrstiti v koncept rednega pouka in tiste, ki so uresničljivi le zunaj šolskega razreda in obstoječih ustanov. Avtor opozarja na številne možnosti v obliki konceptov, programov in posameznih ukrepov za pospeševanje razvoja nadarjenih otrok in mladostnikov, ki ponujajo sposobnostim in razvojnim potrebam nadarjenih zadostne razvojne spodbude, učne vsebine in ustvarjalne možnosti v okviru obstoječega šolskega sistema in izven njega.

UDC 374.3:371.3

**DESCRIPTORS:** gifted pupils, creativity, regular lesson, concepts, school system

**ABSTRACT** - There are quite contradictory views about the ways of stimulating the gifted. We distinguish between the measures that can be incorporated into the concept of regular lessons and those that can only be realized outside the classroom or other existing institutions. The author points out the numerous possibilities such as various concepts, programmes and individual measures that can be applied to stimulate the development of gifted children and youth. All these offer the gifted sufficient developmental encouragement, suitable subject matter and creative opportunities within as well as without the existing school system.

Problema dela z nadarjenimi učenci ne more danes zaobiti noben vzgojno-izobraževalni sistem, saj bo prav ta kategorija mladih kadrov v prihodnosti predstavljal gonilni potencial razvoja družbe. V pogojih akcelerativnega razvoja znanosti so v naši družbi vse bolj izražene potrebe po nadarjenih in ustvarjalnih posameznikih. Mnoge študije dokazujejo, da je vlaganje v sposobne ljudi ena od najbolj rentabilnih investicij družbe.

V okviru vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev se v svetu in pri nas srečujemo z dvema konceptoma. Prvi, selekcijski koncept, se zavzema za ločeno edukacijo nadarjenih od ostale populacije, torej za vključitev nadarjenih posameznikov v skupine nadarjenih učencev, v posebne oddelke za nadarjene, v specialne šole za visoko nadpovprečne učence itd. Drugi, integracijski koncept, pa se zavzema za skupno edukacijo nadarjenih učencev in ostale populacije pri rednem pouku ter ustrezno diferenciacijo v okviru izvenšolskih aktivnostih, kjer je za udeležence več svobode, dinamičnosti, možnosti za uveljavljanje lastne iniciative in individualne ustvarjalnosti.

Strinjamo se z ugotovitvijo, da iz družbenih in pedagoško-psiholoških razlogov ni mogoče prevzeti modela totalne selekcije, pač pa je treba razviti modificirani model integracijskega pristopa z novo didaktično strategijo notranjega pedagoške-

ga življenja razreda ter širokega diapazona različnih edukativnih programov s posebnim poudarkom na uvajanju v raziskovalno delo mladih v organizaciji strokovnih društev, klubov za nadarjene učence, specializiranih izvenšolskih organizacij, raziskovalnih centrov za mlade itd.

Učitelji se vsakodnevno srečujemo z učenci, ki se med seboj razlikujejo po mnogih lastnostih, od katerih so nekatere težje določujoče, druge pa lahko odkrijemo takoj. Tako nekateri učenci svoje sošolce izrazito prekašajo na enem ali več področjih, kažejo posebno zanimanje za določena strokovna področja in so zelo motivirani za dejavnosti, ki so povezane s temi znanji. Nenehno iščejo nove vire informacij iz njihovih interesnih področij, pridobivajo globlji vpogled v tematiko in dosegajo učne uspehe, kakršnih njihovi sošolci ne zmorejo. Pri teh izjemno zmogljivih učencih more učitelj domnevati, da so nadarjeni in sicer ne glede na to, ali so izstopajoče rezultate dosegli brez posebnega truda ali pa so se zanje trudili s trdovratnim in vztrajnim delom.

Nekateri učenci z nadpovprečnimi sposobnostmi vzbujajo pozornost predvsem s tem, da se zdijo učiteljem nekoliko nenavadni, ker enkrat od aktivnosti prekipevajo, drugič so zasanjani in odsotni, tretjič zopet izražajo svoje nezadovoljstvo s (pre)počasnimi delovnimi tempom v razredu itd. Od drugih izstopajo zaradi neprimerne aktivnosti, ko v razredu dajejo spontane pripombe, s katerimi motijo potek pouka. Taki učenci preživljajo kompliciran razvojni proces. Notranje napetosti se kopičijo in se kaj lahko manifestirajo v obliki agresije.

Poznamo tudi vrsto nadarjenih učencev, ki dosegajo glede na svoje intelektualne sposobnosti slabe šolske uspehe, ki so v nasprotju s pričakovanji. V nasprotju z učenci, ki so sposobni dosegati visoke šolske uspehe, ne morejo primerno aktivirati svoje nadarjenosti. Vzroki so osebno psihološke ali socialne narave. Imajo zelo slabo oblikovan občutek lastne vrednosti, v razredu pa pogosto veljajo za posebne. Zaradi strahu pred neuspehom je v stresnih situacijah (pisno ali ustno preverjanje znanja) njihovo miselno funkcioniranje moteno. Šolski dosežki in ocene so tako povprečni ali slabi in so daleč pod dejanskimi zmoglostmi. Zavrtilo tega učitelji v šoli večinoma ne ugotovijo njihove nadarjenosti.

Vprašanje, koliko in kako lahko šola prispeva k pospeševanju razvoja nadarjenih učencev, je treba obravnavati v povezavi z osnovno funkcijo, ki jo šola opravlja. Ta mora v prvi vrsti vsem učencem posredovati solidno splošno izobrazbo, tj. omogočiti jim mora dostop do osnov civilizacije in kulture. Ko posreduje temeljno znanje iz vseh pomembnih področij življenja in kulture, daje temelj za razvoj osebnosti vsakega posameznega učenca in s tem tudi za razvoj nadarjenosti. Zato je za pospeševanje nadarjenosti pomembno, na kakšnem splošno-izobraževalnem konceptu temelji šola.

Vsekakor pa je treba izraziti načelno stališče o problemu pospeševanja razvoja nadarjenih učencev. Učencem moramo ponuditi njihovim duhovnim sposobnostim

in razvojnim potrebam zadostne razvojne spodbude, ustrezne učne vsebine in kreativne možnosti v okviru obstoječega šolskega sistema in izven njega.

Najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev je nedvomno kvaliteten pouk, ki aktivira vse učence, kjer so upoštevane individualne posebnosti in daje učencem široke možnosti za ustvarjalno delo, pri katerem prevladujejo pozitivni socialni odnosi. Visoke kakovosti pouka ne morejo nadomestiti drugi sistemi posameznih ukrepov za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev. Pri pouku, ki ustreza temeljnim strokovnim in pedagoškim zahtevam, nastane ugodna atmosfera, v kateri je vsak napredek pri delu deležen priznanja in kjer se proces učenja povezuje z življenjskimi izkušnjami učencev. Takšen pouk vpliva tudi na vključevanje učencev v priložne dejavnosti. Učence spodbuja k poglobljene- mu ukvarjanju s problemi, ki so jih predhodno obravnavali pri pouku.

V naši šoli pozitivno nagradujemo pretežno reproduktivne dosežke. Učenci običajno ne dobijo najboljših ocen za prosto in smiselno podajanje neke vsebine, temveč za dobesedno ponovitev, npr. besedil iz učbenikov. Na osnovi naših raziskav v zadnjih petih letih ugotavljamo, da izraža kar okoli 75% ocen sposobnost reproduciranja znanja (poznavanja snovi). Primerjanje rezultatov z referenčnimi tujimi raziskavami kažejo, da je v tujini ta odstotek celo do 90% (Ingekamp, 1988, str. 121). Nasprotno pa od učencev redko zahtevamo ustvarjalno in inovativno ravnanje, pa tudi nagradujemo ga ne z visokimi ocenami.

Iz značilnega razporeditve nadarjenih učencev, ki ne dosegajo pričakovanih rezultatov pri pouku, je mogoče spoznati, kolikšen delež imajo emocionalna, motivacijska in socialna komponenta pri doseganju uspeha. Proces pospeševanja razvoja nadarjenih je treba zastaviti v takšni smeri, da bo razvilo motiviranost za doseganje uspehov in odpravilo zaviralne dejavnike. Predvsem pa so potrebni ustrezni ukrepi za povečanje premalo razvite samozavesti.

Jasno je, da se skrb za pospeševanje razvoja nadarjenih v šoli ne more omejiti zgolj na posamezne didaktične ukrepe. Prepoznavanje in spodbujanje nadarjenih je povezano z vsemi strukturnimi elementi pedagoškega procesa in zahteva poseganje v celoten razvoj učenčeve osebnosti. Pedagoško-didaktično ravnanje v šoli je treba razumeti in zasnovati kot permanentno poizvedovanje, iskanje, odkrivanje in uveljavljanje individualnih značilnosti učencev.

Pedagoške dejavnosti se v šolah vseh stopenj in vrst odvijajo pretežno v obliki pouka. Didaktične ugotovitve kažejo, da pouk le tedaj razvija nadarjenost, če ima učitelj pripravljene raznolike naloge, ki odmerjajo učencem dovolj velik manevrski prostor za delovanje, če izziva ustvarjalnost in originalnost in če uspe pri učencih razviti potrebo po samostojnem nadaljnjem učenju. Aktivnost učencev pri pouku je predpogoj, da učitelj nadarjenost ali talentiranost lahko odkrije in jo smiselno spodbuja (Drewelow, 1990).

V naših šolah opazimo močno usmerjenost pouka na učni načrt in s tem na učno snov, kar zelo omejuje manevrski prostor učitelja in učencev. Nasprotno pa so manj izražene značilnosti, ki bi nakazovale večjo usmerjenost pouka na učence.

Kvaliteten pouk nedvomno pospešuje razvoj nadarjenih učencev, pa tudi šibkejših, zato mora biti temeljna strategija učnega dela hevrstična z jasno zastavljenimi učnimi cilji.

Rezultati parcialnih raziskav tega področja dajejo okvir za učiteljevo ravnanje v razredu. Naštejmo nekaj pedagoških ukrepov, ki imajo izrazito pozitivne učinke na razvoj nadarjenih:

- problemske situacije (naloge) naj bodo prilagojene individualnim značilnostim učencev,
- naloge (vprašanja) naj ne bodo na reproduktivni, ampak izključno na produktivni ravni, torej naj bodo zahtevnejše in naj vključujejo višje taksonomske nivoje (postavljamo visoke zahteve),
- spodbujati moramo produkcijo originalnih idej, ki jih pozitivno ovrednotimo; učenci naj take ideje predstavijo tudi ostalim učencem,
- naše nenehno iskanje v razredu (pri pouku) naj bo usmerjeno k iskanju drugačnih, netipičnih rešitev (spodbujanje konvergentnih miselnih poti),
- učence usmerjajmo v različne izvenšolske ustanove, ki organizirajo obogatitvene programe in priprave na različna tekmovanja za nadarjene in talentirane učence.

Med manj učinkovite ukrepe štejejo različne poskuse kolektivnega spodbujanja nadarjenosti in tekmovanja med učnimi urami.

Kritiki didaktičnih pristopov v naši šoli pozabljajo, da pospeševanje razvoja nadarjenih v okviru rednega pouka ni enostavna in lahka naloga. Učitelj se srečuje s številnimi ovirami in neugodnimi dejavniki, ki jih mora upoštevati pri svojem delu. Tako vsi učenci istega razreda niso enako stari, med seboj se ločijo po sposobnostih, izkušnjah, interesih, po motivih za učenje, po načinu čustvovanja, po delovnih navadah, po stopnji socializacije, po tempu učenja itd. Velike razlike v sposobnostih v razredu narekujejo učitelju prednostno spodbujanje šibkejših učencev (dobro izdelani modeli dopolnilnega pouka) na račun sposobnejših. Prav ti razločki predstavljajo najpomembnejšo oviro za pospeševanje razvoja nadarjenih pri pouku. Poleg tega se učitelj pri svojem delu pogosto srečuje z nezadostno pripravljenostjo za učenje in napore, razredi so preštevilni, in ne nazadnje, diferencirano pospeševanje razvoja nadarjenosti zahteva od učitelja veliko dodatnega dela za pripravo učnih materialov in delovnih strategij, česar zaradi obremenjenosti ne zmore, pa tudi materialno za to delo praviloma ni stimuliran.

Analiza učnega procesa kaže učinke modela pouka, ki je pri nas desetletja določal šolsko politiko. Ta model pouka je bil prilagojen določenemu tipu učenca in konceptu pouka, pri katerem razločki med učenci niso bili obravnavani kot

element, ki bi omogočal razvoj različnih zmožnosti, temveč skoraj kot oviro pri oblikovanju pouka in pospeševanju nadarjenosti.

Ugotoviti moramo, da se pri nas žal še vedno spodbuja in pozitivno vrednoti pridno in vestno učenje ob upoštevanju predpisanih oz. predhodno osvojenih algoritmov. Redkeje zasledimo večja odstopanja od načrtovanega v smislu redefiniranja učnih ciljev in reoperativiranja ter iskanja novih spoznavnih poti.

Med didaktično usmerjenimi publikacijami o pospeševanju razvoja nadarjenih učencev pri pouku ni nobene, ki ne bi izrecno poudarjala diferenciacijo pri pouku, tako notranjo kot fleksibilno, in individualno pospeševanje nadarjenih kot odločilno sredstvo (Strmčnik, 1987).

Istočasno pa se tudi tu pojavljajo opozorila in pomisleki, ki se nanašajo na probleme delovne discipline pri diferenciranem delu, na težave pri preverjanju in ocenjevanju (ali je diferencirano ocenjevanje sploh možno in v katerih primerih), na veliko porabo časa za pripravo pouka, nekateri pomisleki pa so vezani tudi na kvaliteto učenčevega znanja. V okviru tega didaktičnega ukrepa je vidno protislovje med teoretičnimi predpostavkami in praktičnimi možnostmi realizacije.

V naših šolah notranja diferenciacija ni tako pogost pojav, kot so zapisi o tem v strokovni literaturi. Analiza zapisnikov hospitacij študentov Pedagoške fakultete, ki opravljajo učno prakso na osnovnih šolah, kaže, da so v primerjavi z nediferenciranim frontalnim poukom, ki je značilen za več kot 80% vsega časa pri pouku, diferencirani segmenti učnega procesa redki.

Na skupinski pouk odpade le okoli 5% učnega časa (na srednjih šolah je odstotek nekoliko nižji, v nižjih razredih osnovnih šol pa nekoliko višji). Pri več kot polovici analiziranih ur pouka nismo opazili nobenih zasnov didaktične diferenciacije, nad 90% nalog in problemov, ki so jih morali učenci reševati, pa je nediferenciranih.

Redki ukrepi diferenciranja pouka v šolah so naravnani predvsem na manj zmožne učence. Nadarjeni učenci kot ciljna skupina za didaktične ukrepe diferenciranja se pojavljajo v manjši meri. Razlogi za tako stanje so med drugim tudi v pomislekih, ki smo jih že navedli.

Ker je pouk pretežno frontalen in nediferenciran, so nadarjeni učenci v položaju, ki jih demotivira in deaktivira oz. pasivizira, ker so zahteve, ki jim jih postavljajo učitelji, prenizke in nimajo možnosti sodelovanja ter zaposlitve na njim ustrezni intelektualni ravni (Bartenwerfer, 1990). Premalo obremenjeni učenci med takšnimi urami klepetajo, se igrajo in berejo nešolske knjige, skratka motijo pouk, to pa je pogost razlog za konfliktne situacije med učenci in učiteljem, ki so lahko tudi trajne.

Naštejmo nekatere diferencirane ukrepe, ki na nadarjene učence pri pouku delujejo stimulatивно. Če je le mogoče, je treba za te učence pripraviti posebne zadolžitve (naloge) in dodatne naloge. Čim več dela naj poteka v skupinah s politematskimi nalogami, kjer pride do izraza tudi intenzivnejše sodelovanje z

ostalimi člani skupine kot predpostavka za razvoj socialne nadarjenosti. Nadarjenega učenca zaposlimo kot svojega pomočnika, npr. pri demonstraciji poskusov ipd. Posebno skrb je treba posvetiti domačim nalogam. Naloge, ki zahtevajo od učenca istovrstne in na enaki poprečni težavnostni stopnji ponavljajoče se operacije, niso primerna osnova za spodbujanje razvoja nadarjenih učencev. Mnogi tuji avtorji opozarjajo na možne srednjeročne in dolgoročne posledice premajhne zahtevnosti pouka. Menijo, da se v takih primerih najprej zmanjša veselje do učenja in pride do zmanjšanja koncentracije, učenec prične zavračati delo in postane nekoliko agresiven, sledi tretja stopnja, ko pride do nezadovoljivega uspeha in pojavljanja nevroz.

Na osnovi naših opazovanj (predvsem populacije nadarjenih srednješolcev) nismo ugotovili takšnih posledic. Delo in disciplina nadarjenih učencev sta praviloma podobna kot pri večini drugih učencev, seveda pa smo opazili posamična odstopanja v pozitivno kakor tudi v negativno smer.

Katere so možnosti za pospeševanje nadarjenih učencev izven pouka, v njihovem prostem času? Šola, ki omejuje svojo izobraževalno ponudbo le na pouk, ne izpolnjuje pričakovanj posebej zainteresiranih in sposobnih učencev. Mnoge raziskave opozarjajo na tesno povezanost med prostočasnimi dejavnostmi in razvojem nadarjenosti (Heller & Beerman, 1988).

Dodatne izobraževalne aktivnosti pa izvajajo poleg šol tudi druge nešolske organizacije, društva in klubi. Rezultati raziskav kažejo, da imajo največji vpliv na razvoj nadarjenosti aktivnosti, ki potekajo v okviru prostočasnih dejavnosti pri šolah, sledijo pedagoške aktivnosti za pospeševanje razvoja nadarjenih, ki jih organizirajo različne institucije (klubi, društva) z visokostrokovno usposobljenim kadrom, na zadnjem mestu pa omenjajo, zaradi razlogov, ki so podobni našim, pouk (Bauer, 1990).

Koncept izobraževalnih aktivnosti izven pouka se jasno loči od klasičnega učenja pri pouku. Take institucije izvajajo svoj program praviloma z dobrimi strokovnjaki, pogosto univerzitetnimi učitelji, ki imajo poseben interes za delo z nadarjenimi učenci, kar med drugim omogoča, da tej populaciji mladih predstavijo vso širino svoje stroke ter tako sočasno opravijo pomembno usmerjevalno-svetovalno funkcijo.

Ta možnost predstavlja novo kvaliteto, ki omogoča spoznavanje temeljev metodologije znanstvenega raziskovanja skozi praktično delo pri reševanju izbranih problemov, individualen pristop pri uvajanju v eksperimentalne aktivnosti, razvoj ustvarjalnih potencialov, individualne iniciative in originalne rešitve problemov.

Specifičnosti izvenšolskega pospeševanja razvoja nadarjenih učencev je mogoče v primerjavi s poukom opredeliti takole:

- motivacijska osnova učencev se spremeni zaradi prostovoljnega značaja dejavnosti v prostem času, kjer je poudarek na interesih;

- učenci se mnogo intenzivneje angažirajo za realizacijo nalog, ki so si jih sami zastavili;
- kompleksnost programov predstavlja za nadarjene izziv, ki je drugačen v primerjavi z običajnimi, zelo omejenimi parcialnimi nalogami pri pouku;
- v primerjavi s poukom se razmerje med lastnim in tujim odločanjem zaradi večjega maneverskega prostora (ni učnega načrta) bistveno spremeni;
- na izvenšolskem področju se povečuje delež produktivnih in ustvarjalnih dejavnosti učencev;
- ugotovimo lahko intenzivnejše socialne odnose (vodja-učenec, učenec-učenec, kolektiv-učenec) ter višjo raven kooperacije in komunikacije;
- obogatitveni programi omogočajo sodelovanje zunanjih specialistov pri pospeševanju razvoja nadarjenih.

Osnovni princip, na katerem mora temeljiti načrtovanje dela v specialnih združenjih za nadarjene učence, je načelo znanstveno-raziskovalne klime, ki predstavlja organizacijo pogojev, ki se bistveno razlikujejo od šole, v kateri učenca nenehno zasipavamo z informacijami v obliki enosmerne komunikacije. Tu so možnosti za doseganje drugačnega položaja učenca v edukacijskem procesu objektivno dane s simulacijo intenzivnega delovnega vzdušja, kjer se učenec počuti kot član pravega raziskovalnega tima, ki neprestano razrešuje konkretne probleme in v medsebojni interakciji s sodelavci strokovno raste.

Na koncu še vprašanje, ki si ga pogosto zastavljam: Ali nadarjeni učenec potrebuje nadarjenega učitelja? Ne, v tem procesu lahko delajo tudi učitelji, ki niso v skupini talentiranih, imeti pa morajo seveda ustrezno in kvalitetno izobrazbo ter primerne osebnostne lastnosti. Pri načrtovanju usposabljanja učiteljev za delo z nadarjenimi učenci moramo izhajati iz osebnostnih in drugih značilnosti teh učencev. Vemo, da so zelo radovedni, vztrajni pri delu, težijo k uveljavljanju, so kritični, pogosto mali uporniki, večinoma so originalni, iniciativni, njihov odnos do dela je drugačen, prav tako odnos do ljudi, so senzibilni itd. Te lastnosti zato močno determinirajo usposabljanje učiteljev za delo z njimi, saj brez ustreznih znanj ne bi mogli doživljati in razumeti nadarjenih učencev. Na tem področju se lahko uveljavi le učitelj, ki s svojo fluidnostjo in fleksibilnostjo dojame pomen hevristične strategije dela z močno poudarjeno kreativno aktivnostjo.

Do danes učiteljske kadrovske šole še niso razvile posebnega predmeta, v okviru katerega bi bodoči učitelji lahko na osnovi spoznanj različnih znanstvenih disciplin interdisciplinarno osmislili svoje znanje. Vpetost učiteljev med normativnim (učni načrti, predmetno-urni sistem itd.) in dejanskim (neznane učenčeve sposobnosti in hotenja) zahteva premislek, koliko prepotrebne pedagoško-psihološkega znanja potrebuje za delo z učenci nasploh in koliko dodatnih znanj za delo z drugačnimi učenci obeh skrajnosti.

## LITERATURA

1. Bartenwerfer, H.: Besondere Begabungen in der normalen Schule, Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung, Frankfurt 1990
2. Bauer, D.: Begabungsförderung in allgemeinbildenden Schulen, EWB (heft 17), Universität, Rostock 1990
3. Čudina Obradović, M.: Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb 1991
4. Drewelow, H.: Forschung zur Begabungsförderung in den 80er Jahren - Ergebnisse und Probleme, V: Begabungsforschung und Begabungsförderung in Deutschland 1980-1990-2000, K.H. Bock, Bad Honnef 1990
5. Heller, K.A., Beerman, L.: The First International Conference on Leisure Time Activities and Non-academic Accomplishments of Gifted Students, Conference Report, University of Munich, Munich 1988
6. Ingekamp, K.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, Beltz, Weinheim 1988
7. Kogej, P.: Skrb za nadarjeno mladino, Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana 1972
8. Makarovič, J.: Odkrivanje talentov. Mladinska knjiga, Ljubljana 1985
9. Strmčnik F., Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Ljubljana 1987

Mag. Milena Valenčič Zuljan

## Modeli didaktičnega inoviranja

UDK 37.02

DEKRIPTORI: didaktična inovacija, tradicionalni model, akcijsko raziskovanje

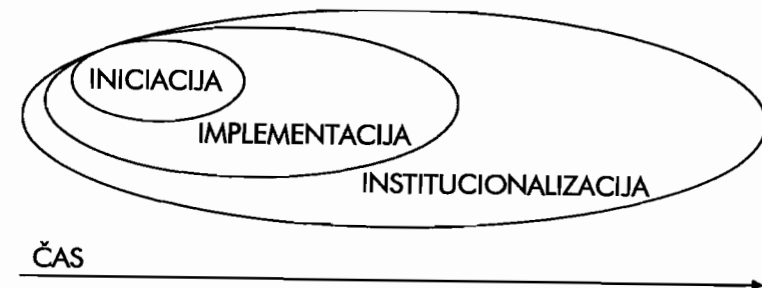
POVZETEK - Avtorica opredeljuje pojem pedagoško (didaktično) inoviranje, ki poteka preko faz iniciacije, implementacije ter institucionalizacije. Natančneje obravnava tradicionalno-klasični model empirično-analitičnega raziskovanja in inoviranja šolske prakse ter akcijsko raziskovanje. Ugotavlja, da med obema modeloma ni ostrih meja in poudarja kontinuiteto razvoja.

UDC 37.02

DESCRIPTORS: didactic innovation model, traditional model, action research

ABSTRACT - The article defines the concept of pedagogical (didactic) innovation, which proceeds through the initiation, implementation and institutionalisation phases. Then it deals in detail with the traditional model of empirical and analytical research and innovation of school practice, as well as with action research. The authoress has established that no distinct line can be drawn between the two models. She also emphasizes the importance of continuity in development.

Pedagoško inoviranje je kompleksen in večplasten proces, ki z vidika posameznega učitelja, ki mu je inovacija ponujena, poteka preko faz odločanja za sprejem inovacije, uvajanja inovacije in utrjevanja inovacije.



Shema: Faze inovacijskega procesa (Ekholm, Miles, Vandebergh, 1987, str. 245).

Izhodišče inovacije je navadno spoznanje problemske situacije, ko začitimo potrebo po spreminjanju obstoječega zaradi nezadovoljstva z obstoječo situacijo, ki je na pedagoškem področju lahko na didaktičnem nivoju v razredu, na šolskem ali na širšem družbenem nivoju.

Pobudniki ideje o inovaciji oz. oblikovalci inovativne ideje so lahko raziskovalci, strokovnjaki iz vladnih in raziskovalnih organizacij, pobuda pa lahko pride (kar je še posebej zaželeno) tudi od posameznih učiteljev ali šol.

Pobudnik ideje je navadno tudi oblikovalec načrta inoviranja, vendar je pomembno, da v procesu načrtovanja ustvarjalno sodelujejo tako učitelji (šole) kot tudi raziskovalne institucije. Če je pobudnik in nosilec inovacije raziskovalna institucija, naj že pri načrtovanju povabi k sodelovanju učitelje praktike. Obratno naj tudi šole ali posamezni učitelji pri znotrajšolskem inoviranju sodelujejo z zunanjimi strokovnjaki. Način sodelovanja je odvisen tudi od raziskovalnega modela uvajanja inovacij. Ogledali si bomo dva načina: akcijsko raziskovanje ter tradicionalno-klasični model empirično-analitičnega raziskovanja in inoviranja šolske prakse.

### Tradicionalni model - inoviranje "od zgoraj navzdol"

V prevladujočem modelu šolskega inoviranja ustvarjalni proces oblikovanja inovacije najpogosteje vodi tim inovatorjev - raziskovalcev, učiteljem pa je dodeljena vloga uporabnika znanstveno preverjenih novosti.

Inovacije so tu pojmovane kot norme ali standardi, ki vodijo k napredku in jih učitelj izvede na predlog in pobudo tretje osebe, raziskovalca.

Richardson (1990, str. 10-13) ob pregledu tovrstnih raziskav ugotavlja, da ne poznajo izrazov, kot so učiteljeva avtonomija in svoboda, kar je tudi razumljivo, saj učitelj nima ustreznega vpliva in odgovornosti pri oblikovanju šolske politike, temveč je bolj ali manj izpolnjevalec njenih predpisov.

Zanemarjena je bistvena lastnost inovacijskega procesa, to je notranja potreba učitelja po spreminjanju, dopolnjevanju in izboljševanju vsakdanje prakse (tudi z manjšimi spremembami!).

Zato so se taki modeli inovacij pri spreminjanju šolske prakse pokazali kot neuspešni. Skupne ugotovitve iz mnogih tovrstnih poskusov kažejo, da inovacije ne potekajo tako, kot so njihovi načrtovalci predvidevali, da ne dajejo pričakovanih rezultatov in so pogosto daleč od namenov tistih, ki so jih oblikovali.

Za neuspeh tovrstnega modela inovacij so bili navadno okrivljeni učitelji, ki da niso kompetentno uresničevali inovacijskih zamisli.

Lortie v sociološki raziskavi učiteljskega poklica navaja, da so učitelji manj racionalni in analitični kot ostali diplomirani kolegi, Jackson pa v študiji življenja v razredu ugotavlja, da je v praktični situaciji učiteljevo pomembno vodilo intuicija.

Oblikovalo se je mnenje, da so učitelji "odporni na spremembe" (Richardson, 1990, str. 11).

Stenhouse je problem začel reševati z drugačnim razumevanjem učiteljeve vloge. To, kar naj bi učitelji praktiki v procesu inoviranja popačili, je izraz njihove "pragmatične skepse", dvoma oz. težnje po natančnejšem poznavanju problema (Altrichter in Posch, 1991, str. 12).

Zato pri uvajanju inovacije v šolsko prakso ne bi smeli zanemariti učiteljeve pragmatične skepse oz. njegove vsakdanje prakse, temveč bi si morali prizadevati za njeno konstruktivno vključevanje, da praktiki ne bi bili več le izvajalci sprememb, temveč tudi enakopravni sodelavci v raziskovalno-inovacijskem procesu (Altrichter in Posch, 1991, str. 12).

Tako se je oblikovala ideja o učitelju raziskovalcu. Stenhouse je poglavje Učitelj kot raziskovalec začel z besedami: "Zame je to poglavje najpomembnejše. V njem želim izraziti tisto, za kar menim, da je najpomembnejša implikacija za izboljšanje šol, izhajanje iz raziskovanja in razvoja učnega programa, ki mora pripadati učitelju. Če večina učiteljev, ne samo nekaj navdušenih entuziastov, sprejme tovrstno raziskovanje, se bo morala spremeniti profesionalna samopodoba učiteljev in pogoji njihovega dela" (Somekh, 1989, str. 1).

Kaj menijo o tovrstnem raziskovanju naši učitelji? V raziskavi Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja smo učitelje vprašali, kakšno vlogo bi želeli imeti v šolskih inovacijah. Kar 51% vprašanih učiteljev bi želelo sodelovati v celotnem inovacijskem procesu, tako pri oblikovanju kot pri preverjanju inovacije. 34% učiteljev želi sodelovati le pri preverjanju inovacije v praksi, 15% učiteljev pa je bilo mnenja, naj inovacije razvijejo strokovnjaki in jih šele predelane ponudijo učiteljem.

Domnevamo, da je k taki pozitivni klimi oz. pripravljenosti tolikšnega dela učiteljev, da bi aktivneje sodelovali v procesu inoviranja, prispevalo tudi uveljavljanje akcijskega raziskovanja v naši pedagoški teoriji in praksi.

V raziskavi nas je tudi zanimalo, ali je učiteljeva naklonjenost inoviranju in spreminjanju lastne prakse povezana z vlogo, ki bi jo učitelji želeli imeti pri snovanju, uvajanju in preverjanju inovacij.

Preizkus razlik med aritmetičnimi sredinami naklonjenosti spremembam za učitelje, ki izražajo različno stopnjo pripravljenosti in želje glede sodelovanja v procesu inoviranja, je pokazal statistično pomembnost ( $P = 0.000$ ). Učitelji, ki so bolj naklonjeni spreminjanju lastne prakse, bi v splošnem želeli imeti aktivnejšo vlogo v procesu inoviranja. Čim večja je njihova naklonjenost inoviranju, tem aktivnejše želijo sodelovati v njegovem procesu.

Rezultat primerjave dvojic aritmetičnih sredin po Student-Newman-Keulsovem postopku je potrdil, da se učitelji, ki želijo ustvarjalno sodelovati v celotnem inovacijskem procesu, statistično pomembno razlikujejo v naklonjenosti inoviranju tako od učiteljev, ki si ne želijo sodelovati v procesu inoviranja, pa tudi od učiteljev, ki bi sodelovali le pri preverjanju inovacije. V naklonjenosti inoviranju pa se je pokazala statistično pomembna razlika tudi med učitelji, ki si ne želijo sodelovati

v procesu inoviranja in tistimi, ki želijo sodelovati le pri preverjanju inovacije in pri njenem prenosu v prakso.

Ugotavljali smo tudi, ali obstaja statistično pomembna povezanost med učiteljevo vključitvijo v inovacije in vlogo, ki bi jo učitelji želeli imeti v inovacijskem procesu. Ugotovili smo, da v našem vzorcu obstaja statistično pomembna povezanost na nivoju  $P = 0.000$  (HI-kvadrat = 32.1066,  $g = 4$ ).

V procesu inoviranja so v največji meri vključeni tisti učitelji, ki želijo imeti aktivno vlogo v procesu oblikovanja in preverjanja inovacije (66%). Sledijo jim učitelji, ki želijo sodelovati le v procesu preverjanja inovacije (25%), le 8% učiteljev, vključenih v inoviranje, pa je mnenja, da so za inovacije odgovorni strokovnjaki.

Učitelji, ki želijo aktivno sodelovati v inovacijskem procesu, so v splošnem bolj naklonjeni inoviranju (imajo pozitivnejša stališča do spreminjanja lastne prakse) in se v večji meri vključujejo v različne inovacijske projekte.

Kot smo že omenili, prvi inovacijski model poudarja izvajanje inovacije, poudarek je na učiteljevem ravnanju (spretnostih), zanemarjeni pa so učiteljevi miselni procesi. Če se se že vprašali, kašno je učiteljevo stališče o tem, so njegovo spreminjanje pojmovali zelo enostavno.

Po mnenju Whitesida (1989, str. 67 in 298) so inovacijske modele v preteklosti gradili na predpostavki, da je za spreminjanje učiteljevega stališča dovolj, če je učitelj kot racionalno bitje temeljito informiran. Razum je pojmovan kot motor inovativnega procesa, znanost pa kot najprimernejše sredstvo za prenos znanja iz raziskovalne faze v fazo praktične uporabe.

Takšno pojmovanje uvrščamo v izkustvenorazumske strategije spreminjanja po Bennisu (1971). Te izhajajo iz domneve, da človek kot razumsko bitje sledi svojemu razumskospoznavnemu interesu. Spremembo predlaga oseba ali skupina oseb, ki pozna razmere, ki so v skladu z interesom skupine, organizacije ali posameznika, na katerega se sprememba nanaša. Iz domneve, da je oseba ali skupina razumna in spodbujena z osebnim interesom, izhaja druga domneva, da bo posameznik predlagano spremembo sprejel, če jo bomo razumsko utemeljili in dokazali, da bo z njo nekaj pridobil.

Menimo, da je temeljito poznavanje inovacije tako z vsebinskega kot metodičnega vidika zelo pomembno. Potrebno se je zavedati tudi pogojev, ki jih inoviranje zahteva, in rezultatov, ki jih lahko pričakujemo. Vendar se je že velikokrat pokazalo, da je predpostavka, da ratio determinira proces sprejemanja (pedagoške) inovacije, neutemeljena. V takem absolutiziranju racionalnega vidika ostanejo zanemarjene učiteljeve vrednote, pričakovanja in subjektivne teorije. Ravno ti osebnostnočustveni vidiki pa so skriti potencialni filtri, ki spodbujajo ali onemogočajo uspeh racionalne sfere pedagoškega inoviranja.

## Model, ki omogoča inoviranje "od spodaj navzgor"

Da bi premagali probleme prvega modela, kjer je bil zanemarjen ključni element pri inoviranju - učitelj, so oblikovali inovacijski model, ki skuša učitelje enakopravno vključevati v proces raziskovanja in inoviranja šolske prakse.

Za sodelovanje praktikov v inoviranju lastne vzgojnoizobraževalne prakse je še posebej pomembno akcijsko raziskovanje. To se od tradicionalnega raziskovanja loči po tem, da učitelji praktiki postanejo soraziskovalci v akciji, da je med njimi in raziskovalci partnerski odnos ter da se rezultati raziskave takoj vključujejo v prakso, da torej postaneta inoviranje prakse in raziskovanje enoten proces (Sagadin, 1990, str. 360 in Somekh, 1989).

Akcijško raziskovanje poteka preko vrste korakov v spirali, vsak korak pa sestoji iz načrtovanja, akcije in ocenjevanja doseženega, kar omogoča, da je načrtovanje akcije vseskozi prožno in s tem blizu potrebam prakse.

Pri akcijskem raziskovanju prevzame tisti, ki je običajno le objekt načrtovanih sprememb, odgovornost za odločanje o poteku ukrepov, ki naj pripeljejo do izboljšav, ter oceno rezultatov preizkušenih strategij. Prav tako ne gre le za izboljšavo prakse, temveč tudi za poglobljeno razumevanje prakse in pogojev, v katerih ta poteka.

Med obema modeloma inoviranja, tradicionalnim pedagoškim eksperimentom in akcijskim raziskovanjem, v praksi ni tako ostre meje. Čim bolj so učitelji praktiki vključeni v raziskovalni proces in čim bolj postaja njihova praksa že kar v procesu tega eksperimentalnega posega spremenjena in inovirana ter oni za nov način dela usposobljeni in motivirani, da ga nadaljujejo, tem bolj prehaja tradicionalni eksperiment v akcijsko raziskovanje in obratno: čim bolj so praktiki le izvajalci praktičnega pedagoškega dela po eksperimentalnem načrtu, ki ga pripravijo raziskovalci, in je namen eksperimenta odmaknjen od neposrednih potreb praktikov, od problemov v njihovi neposredni praksi, čim manj sledi zato zapusti eksperiment v tej praksi, tem manj gre za akcijsko raziskovanje (Sagadin, 1991, str. 86).

## Učitelj - akcijski raziskovalec in inovator

### 1. Inovativni učitelj - razmišljujoči praktik

Pomembna lastnost inovativnega učitelja je odprtost za spremembe ter sposobnost, da v lastnem delu uvidi probleme ter pot za njihovo razreševanje.

To je pomembno za razvojno delo, zlasti pa za učiteljeve lastne inovativne poskuse, kajti, kot poudarja Schon, problemi v konkretni situaciji niso jasno razvidni. Praktik jih zgradi iz problematičnih situacij, ki presenečajo, povzročajo

težave in negotovost... Postavljanje problema je proces, v katerem poimenujemo stvari, ki jih bomo spremljali in zgradimo kontekst, skozi katerega jim bomo sledili (Grimmett, 1988, str. 10).

Kot smo že poudarili, pri inoviranju ne gre samo za spreminjanje enega načina, postopka, metode z drugim. Inoviranje naj ne bi zajelo le spreminjanja učiteljevega vedenja (pridobivanje novih spretnosti), temveč naj bi pomagalo učitelju pri razumevanju in dojetanju okvirne poklicne situacije, da bi uvidel, kaj pospešuje in kaj ovira njegov poklicni razvoj, kateri dejavniki spodbudno in kateri zaviralno vplivajo na inoviranje in raziskovanje učne situacije.

Zato je v procesu inoviranja še zlasti pomembna sposobnost razmišljanja o delovanju, kjer gre za krožno konverzacijo s problemom (Schon), in sicer tako, da:

- postavimo in definiramo problem in
- preoblikujemo problemsko situacijo in postavimo hipotezo za ravnanje v praksi.

Poudarjena je analiza preteklih izkušenj in načrtovanje nadaljnjega ravnanja, ki je pomembno in potrebno v procesu inoviranja, in sicer v fazi implementacije ali uvajanja inovacije, ko se učitelj prvič sooči s samostojnim izvajanjem inovacije in njenimi rezultati. Ko pride do razhajanja med pričakovanim in dobljenim, ko začne učitelja razjedati dvom o pravilnosti ravnanja, negotovost, nezaupanje, če v takih situacijah nima možnosti, da izmenja izkušnje s kolegi učitelji, svetovalci, če nima podpore ravnatelja in kolektiva, marsikdaj začetno naklonjenost nadomesti odpor do inovacije.

Zato je pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, temveč mora imeti možnost, da povabi k hospitiranju kolega ali zunanjega svetovalca, ki mu bo v vlogi kritičnega prijatelja pomagal analizirati učni proces.

Poleg skupinskega delovanja (v smislu skupinskih stikov med učitelji - kolegi in raziskovalcem) so pomembni tudi individualni stiki med učiteljem in svetovalci. Richardson (1990) navaja, da so se učitelji v skupinskem pogovoru usmerili bolj na sistemske ovire pri inoviranju, medtem ko so bili šele na individualnem nivoju pripravljeni govoriti o svoji praksi in utemeljevati razloge za svoje ravnanje.

Po mnenju Somekhove (1988, str. 4) je to mogoče razložiti z Mc-Laughlinovim pojmovanjem poučevanja "kot najbolj javno izvršenim privatnim dejanjem".

## 2. Inovativni učitelj - akcijski raziskovalec

Strinjamo se z Altrichterjem in Poschom (1991, str. 12), da je ideja o učitelju kot raziskovalcu lastne prakse veliko več kot strateška pot za uspešno inoviranje.

Njene korenine so globlje, saj izhajajo iz drugačnega pojmovanja učiteljskega poklica. Schon je z delom Razmišljujoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v akciji, zbudil veliko zanimanje za alternativni pojem profesionalizma, ki ga postavlja nasproti tehnični racionalnosti. Za model tehnične racionalnosti je značil-

no, da pri reševanju problemov kvalificirano praktično delovanje pogojuje s spretnostjo uporabe teoretičnega znanja. Po Poschovem mnenju ta sloni na predpostavkah, da za konkretne praktične probleme obstajajo splošne rešitve, ki se lahko razvijejo kot teorije izven pouka in so naknadno posredovane praktikom, ki jih kot splošno teoretično znanje uporabijo pri reševanju konkretnih problemov (Altrichter in Posch, 1991, str. 13).

Schon dokazuje, da učiteljevo poznavanje delovanja (knowledge in action) prej najdemo v njegovem poklicnem delu in v premišljevanju o njem, kot pa v posebni vrsti teoretičnega mišljenja, ki ga imenuje tehnična racionalnost. Poudarja, da se učiteljevo poklicno znanje razvija v "neredu osrednjega področja - akcije", ki se ne ujema s prevladujočim modelom tehnične racionalnosti (Grimmett, 1988, str. 9).

Pod pojmom profesionalca ne pojmuje posameznika s posebnim strokovnim znanjem, ki ga ta izroča klientom, ki imajo primanjkljaj tovrstnega znanja, temveč poudari kot bistveno lastnost sposobnost refleksije v akciji, in sicer v kompleksnih, enkratnih, negotovih in nepredvidljivih situacijah (Somekh, 1988, str. 5).

Učitelj akcijski raziskovalec se v procesu inoviranja in raziskovanja lastne prakse sooča s kompleksnostjo konkretne praktične izkušnje, ki jo v raziskovalnem procesu postopoma obvladuje na kritičen in premišljen način. V celoto pove proces raziskovanja, inoviranja in učenja, kjer kontrolira svoje učenje in ga usklajuje s svojimi potrebami.

To velja tudi za učitelja, razmišljujočega praktika, zato se v tem razmejevanju vsiljuje vprašanje, kdaj je učitelj že raziskovalec in kdaj le razmišljujoči praktik. Poskušajmo odgovoriti s shemo na naslednji strani (Ebbutt, 1985, str. 159-160).

Iz sheme lahko razberemo, da kot kritičen ločevalni element nastopa postavitev hipotez, sistematičnost v zbiranju informacij in analiziranju podatkov ter sistematično vključevanje spoznavanj in izboljšav v lastno prakso s pisnim poročilom, ki je dostopno javnosti.

Somekh (1988, str. 3) poudarja, da je akcijsko raziskovanje v svojem bistvu sodelovalni proces in je zato že zaradi svoje narave pomembno sredstvo v boju proti profesionalni izolaciji učiteljev. Pokazalo se je, da je tudi v primeru, ko je raziskovalec učitelj praktik, zelo pomembno povezovanje z zunanjimi sodelavci: s kolegom "kritičnim prijateljem" ali strokovnimi svetovalci.

Skupinsko sodelovanje je zaželeno v celotnem procesu: od oblikovanja raziskovalnega problema do pisanja raziskovalnega poročila.

Učitelj mora biti usposobljen za razvojno delo, za prenos oz. za ustvarjalno uvajanje inovacij, ki so jih drugi začeli, kot za raziskovalno delo, ki inovativno razrešuje probleme znotraj šole in razreda.

## UČITELJ

A	B	C	D	E
Dela izolirano v svojem razredu	Dela izolirano v svojem razredu	Dela izolirano v svojem razredu	Dela izolirano v svojem razredu kot del skladne skupine, ki se redno srečuje	Dela izolirano v svojem razredu
in	in	in	in	in
občasno razmišlja o svoji praksi, lahko vnaša ukrepe, postopke	redno preiščuje o svoji praksi, lahko vnaša ukrepe, postopke	redno preiščuje o svoji praksi, sistematično vnaša učne postopke	sistematično preiščuje o svoji praksi in sistematično vnaša učne postopke	preiščuje o vidikih, iz formalne teorije zbira hipoteze
toda	in	in	in	in
ne posvetuje se z zunanjimi konzultantom	lahko se posvetuje s konzultantom ali kritičnim prijateljem	lahko se posvetuje z zunanjim konzultantom ali kritičnim prijateljem	skoraj gotovo uporablja konzultanta ali kritičnega prijatelja	lahko se posvetuje s konzultantom ali nadzornikom (vodjem)
in	in	in	in	in
ne izbira sistematično podatkov	neformalno zbira podatke	sistematično zbira podatke	sistematično zbira podatke	sistematično zbira podatke
in	in	in	in	in
	neformalno analizira podatke,	sistematično analizira, izpeljuje hipoteze	sistematično, mogoče v skupini analizira podatke in izpeljuje hipoteze	sistematično analizira podatke, da potrdi ali zavrne hipoteze
in	toda	in	in	in
nima pisnega poročila	nima pisnega poročila	piše poročila, sprejemljiva za javno kritiko	piše poročila, sprejemljiva za javno kritiko	piše poročila, sprejemljiva za javno kritiko
toda	toda	in	in	in
občasno vpeljuje svoja razmišljanja, spoznanja v svojo prakso	skuša redno vpeljevati spoznanja v svojo prakso	spoznanja sistematično vpeljuje v svojo prakso in jo glede na to skuša izboljšati	sistematično vpeljuje in spreminja prakso, delo spopolnjuje s testiranjem hipotez na stopnji inštitucije	upa, da bo prispeval k razvoju formalne teorije
OBIČAJNO POUČEVANJE	UČITELJEVA SAMOKONTROLA	UČITELJ RAZISKOVALEC	UČITELJ RAZISKOVALEC	UČITELJ RAZISKOVALEC
		samovrednotenje, način akcijskega raziskovanja	klasično akcijsko raziskovanje	tradicionalno raziskovanje

Oba postopka sta povezana. Učitelj, ki idejo za določeno inovacijo ali pa njen rezultat sprejme od zunaj, jo lahko uspešno prenese v lastno prakso le prek kritičnega raziskovalnega postopka; posamezni učitelj, ki uspešno inovira vsakodnevno prakso, pa bi moral preko objavljanja v literaturi, sodelovanja na seminarjih, strokovnih srečanjih, organiziranju razstav in na hospitacijah prispevati tudi k širjenju inovacije.

Ko razmišljamo, da inoviranje po modelu tradicionalnega empirično-analitičnega raziskovanja strogo ločujejo od modela akcijskega raziskovanja, moramo poudariti, da med njima ni bilo in tudi danes ni tako ostre kategorične razmejitve.

Kljub temu, da širša raziskovalna klima tradicionalnega modela raziskovanja ni toliko poudarjala enakopravne in ustvarjalne vloge učitelja v raziskovalnem procesu, menimo, da so se uspešni raziskovalci tudi v preteklosti zavedali pomena učiteljeve vloge v raziskovalno-inovacijskem procesu in so jih v ta proces tudi vključevali.

Prav iz spoznanja, kako potrebno je aktivno vključevati praktike v raziskovalni proces in preko njega v prakso, se je razvil tudi kvalitativno nov model - akcijsko raziskovanje.

Akcijsko raziskovanje je zaradi zgoraj omenjenih lastnosti primeren metodološki postopek tako za večje globalne spremembe ali učiteljevo razvojno delo kot tudi za manjše vsakodnevno inoviranje po tradicionalnem empirično-analitičnem modelu.

Ob spremljanju inovacijskega projekta, ki je potekal po metodi akcijskega raziskovanja, so učitelji menili, da samo akcijsko raziskovanje ni najustreznejša pot inoviranja. Motila jih je predvsem nedorečenost in negotovost, ki je izhajala iz nepreizkušnosti inovacije.

Menim, da je v primeru globalnih sprememb skoraj nujno ustvarjalno povezovanje akcijskega raziskovanja s tradicionalnim empirično-analitičnim raziskovanjem.

## LITERATURA

1. Altrichter, H., Posch, P.: Učitelji raziskujejo svoj pouk, Vzgoja in izobraževanje, 1991, št. 2, str. 12-23.
2. Ebbutt, D.: Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles, v: Burgess (ed.), 1985, str. 158-161.
3. Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1992.
4. Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1982.
5. Grimmett, P.P.: The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective, v: Grimmett, P.P. in Erickson, G. L. (eds.), Reflection in Teacher Education, Teachers College Press, New York in London, 1988, str. 5-17.

6. Miles, M.B., Ekholm, M. in Vandenberghe, R.: Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization, ACCO, Leuven, 1989.
7. Richardson, A.: Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice, Educational Researcher, 1990, št. 17, str. 10-18.
8. Sagadin, J.: Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj, Sodobna pedagogika 1989, št. 7-8, str. 335-340.
9. Sagadin, J.: Razprave iz pedagoške metodologije, Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1991.
10. Somekh, B.: Collaborative Action Research: Working Together towards Professional Development, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1988.
11. Somekh, B.: Teachers Becoming Researchers: an Exploration in Dynamic Collaboration, Referat predstavljen na National Educational Computing Conference, Boston, junij 1989.
12. Valenčič Zuljan M.: Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja, magistrska naloga, Filozofska fakulteta, PZE za pedagogiko, Ljubljana, 1993.

Dr. Janez Ferbar

## Naravoslovni postopki za prvo triletje

UDK 372.36

*DESKRIPTORJI: naravoslovni postopki, opazovanje, razvrščanje, urejanje, definiranje, prirejanje, štetje, merjenje, eksperimentiranje, prostorske preslikave, igre, stimulacija, govorica, pisava, histogram, graf*

*POVZETEK - Avtor predstavlja predlog naravoslovnih postopkov za prva tri leta osnovnega šolanja, ki jih razdeli na konkretne in simbolične. Prvi so postopki s telesi, snovmi in pojavi, ki jih zaznavamo s čutili, drugi pa so postopki s telesi in pojavi, ki imajo z dogovori opredeljen pomen.*

UDC 372.36

*DESCRIPTORS: science tasks, observation, classification, arranging, defining, sequencing, counting, measuring, experimenting, spatial copying, games, stimulation, speech, script, histogram, graph*

*ABSTRACT - The author presents science tasks for the first three years of primary education, which he divides into concrete and symbolic ones. The former are the tasks carried out by bodies, substances or occurrences, which are perceived through the senses; the latter deal with bodies and occurrences, the meaning of which is defined by agreement.*

Če bi bilo potrebno z enim stavkom opredeliti, kaj je potrebno spremeniti pri pouku začetnega naravoslovja v naših šolah, bi dejal: Vpeljati je treba delovne metode naravoslovja. Te pa so sestavljene iz postopkov. Nekateri od njih so silno preprosti in tako splošni, da je videti kot kraja, če bi kdo trdil, da so v lasti in posesti naravoslovja. Ne glede na njihovo splošnost pa jih je najbrž najlažje poučevati pri naravoslovju, ker mnogi od njih zahtevajo ukvarjanje s predmeti in snovmi. Zato predlagam, da jih vključimo tudi v pouk naravoslovja. Če bodo kateri od njih vključeni še v pouk drugih predmetov, se velja dogovoriti, kako načrte in delo uskladiti.

V nadaljevanju je predlog naravoslovnih postopkov za prvo triletje podrobneje obrazložen. O njem smo večkrat razpravljali v delovni skupini projekta Naravoslovje za vsakogar, ki ga sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. S kolegi v delovni skupini si delimo vse, kar je morebiti dobrega v tem zapisu, za vse, kar je vredno kritike, pa nosim odgovornost sam. Mnenja, izražena v tem zapisu, so seveda lahko zgolj naključno povezana z mnenji financerja.

Naravoslovne postopke (angl. processes, process skills) lahko v grobem razdelimo na *konkretne* in *simbolične*. Iz njih so sestavljene delovne metode naravoslovja, ki so združene v njegovi metodologiji.

*Konkretni naravoslovni postopki* so postopki s telesi, snovmi in pojavi, kot jih izkušamo in zaznavamo s čutili in čutilniki. Lahko jih obravnavamo posamič ali pa v povezavi z drugimi. Veliko naravoslovnih postopkov je namenjenih spoznavanju

atributov teles in pojavov. Do atributov pridemo, če telesa opazujemo v poskusih. Včasih take poskuse tudi sami delamo.

Če so telesa in pojavi kako povezani, tvorijo *opazovani sistem*. Nekateri postopki pri naravoslovju so posebej namenjeni iskanju in vzpostavljanju povezav (relacij), potemtakem raziskovanju sistemov ali pa sestavljanju sistemov. Z izdelavo sistemov z vnaprej opredeljeno funkcijo se ukvarjamo pri tehniki.

*Simbolični naravoslovni postopki* so postopki s telesi in pojavi, ki imajo z dogovorom opredeljen pomen. Posebej izbrana telesa in pojavi so znaki ali znamenja za kaj drugega, kot dejansko so. Znamenje je nekaj, kar kaj samo predstavlja, ni pa tisto samo (Toporišič J.). Pomena znamenja potemtakem ni mogoče odkriti z ugotavljanjem njegovih lastnosti, temveč ga je treba zvedeti od drugih in se ga naučiti. Za sporazumevanje ne zadošča le prepoznavanje pomena znamenj, temveč se je treba naučiti tudi, kako znamenja delati. Tega se otroci uče zlasti pri matematični in pri matematiki.

Znamenja so lahko povezana v sistem. Relacije med znamenji imajo tudi dogovorni pomen, zato se jih je treba večinoma naučiti od drugih. Učenje relacij med znamenji pogosto temelji na prirejanju realnih relacij simboličnim relacijam (Whitehead A., Vigotski L.). Množica znamenj in relacije med njimi tvorijo sestave znamenj ali znakovne sisteme.

### Po eno ali vse hkrati?

V najpreprostejših pojavih je udeleženo le eno telo. Pojav je sprememba kake njegove lastnosti (npr. temperature) ali relacije z okolico (npr. lege). Navadno pa je pojav medsebojno delovanje (interakcija) dveh ali več teles. Delujejo potemtakem sistemi, ne pa posamezna telesa. Zato se vsaj na prvi pogled zdi smiselno, da je treba v šoli obravnavati delujoče sisteme in ne njihovih izoliranih posameznih delov. Taka ugotovitev velja tako za sisteme teles kot za sisteme znamenj. Učitelji, ki zagovarjajo tak način pouka, pravijo, da so za celostno vzgojo in za globalne metode. Ugotovitev, da nobene lastnosti teles ni mogoče odkriti drugače kot v pojavih, v katerih so udeležena še druga telesa, vsaj na videz podpira celostno vzgojo in globalne učne metode. Pa v resnici ni tako.

Če želimo telo, snov ali znamenje spoznati, ga moramo opazovati v interakciji z različnimi telesi in ne le v eni standardizirani interakciji, v nekem določenem sistemu, katerega sestavina je. Otroci se tega kmalu zavedo in igrače samodejno razstavljajo na dele. Koristno je, če je dele nato mogoče sestaviti na več načinov. Podobna ugotovitev velja tudi za znamenja, na primer za črke, iz katerih sestavljamo zapise besed in stavkov. Treba jih je spoznati posamič, ne le vgrajene v besede. To se zdi na prvi pogled še posebej nenavadno, saj so črke in glasovi brez samostojnega pomena. Pomen nosijo relacije med črkami ali glasovi. Ko črko izoliram, se pomenu odpovemo. Kljub temu je analiza tudi za opismenjevanje nujna.

Analiza je torej nujna sestavina pouka, ker sicer določeno sestavino spoznavamo le v enem okolju in se ne zavemo možnosti spreminjanja. Obstaja pa še drug praktičen razlog, ki govori v prid spoznavanju posameznih sestavin. Sestavin je relativno malo, sistemov pa včasih toliko, da se zdi, da jih je neskončno. Spomnimo se le na slovar kakega jezika in njegov obseg primerjajmo s številom črk, s katerimi so zapisane vse besede v slovarju. Tudi kemičnih elementov je malo, spojin pa brez števila, ker je relacij med elementi toliko. Živali in rastlin je sicer veliko, vendar še vseeno veliko manj, kot je njihovih združb, prilagojenih različnim okoljem. Če kak učitelj še verjame, da se je branja mogoče naučiti po globalni metodi brez analize, kemikov, ki bi se odpovedali analizi, ni mogoče najti.

Res pa je po analizi treba delati zglede za sinteze, saj sicer ni mogoče spoznati relacij med sestavinami, ki so za lastnosti in delovanje sistema enako pomembne kot lastnosti sestavin. Analiza je torej namenjena spoznavanju lastnosti sestavin, sinteza pa spoznavanju relacij med njimi. Glavnina človekove ustvarjalnosti se skriva v njegovi sposobnosti različnih sintez.

V šoli relativno malo časa posvečamo lastnostim sestavin - na primer obliki črk ali kemičnim lastnostim elementov. Glavnino časa je namenjeno relacijam med njimi.

## Konkretni naravoslovni postopki za prvo triletnje

### 1. Opazovanje

Opazovanje vselej vključuje primerjanje. Čutila zaznavajo razlike, torej neenakost. Razlike so lahko krajevne ali časovne. Časovne razlike imenujemo spremembe. Možgani ugotavljajo podobnost in ekvivalenco. Čutila so orodje za analizo, možgani za sintezo.

Laže je primerjati dva predmeta kot dva pojavi. Predmeti so namreč obstojni, pojavi pa minljivi. Dva pojavi je laže primerjati, če potekata sočasno in blizu skupaj, kot če potekata drug za drugim ali daleč narazen. Za primerjavo pojavov, ki potekajo na različnih mestih in/ali ob različnih časih, je pogosto potrebno pojave predstaviti s kakimi znamenji: z risbo, skico, z besedami ali s števili.

### 2. Razvrščanje

Ta postopek temelji na primerjanju, ki se konča z ugotovitvijo, da sta si dve reči po nečem podobni ali pa različni. Matematična osnova te dejavnosti je potemtakem *ekvivalenčna relacija* (=). Pripelje do vpeljave kvalitativnih atributov (lastnosti in relacij), ki jih lahko poimenujemo z besedami. Tako vpeljemo pridevnike in samostalnike. Brez razvrščanja imajo samostalniki vlogo lastnih imen. Šele izkušnje

z množicami enakovrednih reči omogočajo razumevanje obćih imen. Muc je za majhnega otroka lastno ime za domačega mačka. Izkušnja z drugimi mački domačega mačka uvrsti mednje in ga spremeni v predstavnika množice. Nič takega se ne zgodi z imenom sestrice Mojce. To ostane neposplošljivo, ker ga punčkam starši pritaknejo svojevoljno, ne v dogovoru z drugimi. Za mačke je domenjeno, katerim živalim to ime ustreza, za Mojce pa ne.

Razvrščanje lahko temelji na zaznavnih lastnostih, ki jih opazovalec spozna, če sam s svojim telesom sodeluje z rečmi, ki jih razvršča. Telesa pa lahko razvrščamo tudi po objektivnih lastnostih, ki jih spoznavamo, ko telo sodeluje z drugimi telesi iz okolice, opazovalec sam pa to interakcijo opazuje, ne da bi se sam vpletel v pojav.

Reči lahko razvrščamo po enem ali po več atributih (lastnostih ali relacijah). Telesa razvrščamo po atributih, ki se s časom ne spreminjajo (po časovnih konstantah torej).

Tako se deklica, ki "rdeče češnje rada je, črne pa še rajši" pri tem zanaša ne le na konstantnost barv plodov, temveč tudi na stalnost relacije med njihovo barvo in okusom. Ko pa "smo se valili, se kotalili in se tak lepo gledali", smo z valjenjem in kotaljenjem spreminjali lego, z gledanjem pa zbirali podatke o drugih članih družine in morda spoznavali in navezovali čustvene vezi z njimi.

Pojave razvrščamo po spremenljivkah, s katerimi jih opišemo. Spremenljivke pogosto razberemo iz glagolov.

Razvrščamo lahko posamezna telesa, snovi ali pojave. Lahko pa razvrščamo tudi množice podobnih reči. Tako nastanejo hierarhične strukture, s katerimi opišemo npr. svoje sorodstvo, rožice na travniku, živali v mlaki ali pa snovi na kuhinjski polici in v kemičnem laboratoriju.

### 3. Urejanje

Reči, ki se po nečem razlikujejo, včasih lahko uredimo. Urejanje je mogoče, če lahko enemu od teles prisodimo večjo vrednost kakega atributa kot drugemu. Matematično ozadje te dejavnosti je *relacija urejenosti* ( $>$ ). Z urejanjem vpeljemo polkvantitativne (semikvantitativne) attribute. Njihove vrednosti opišemo s pridevniki in prislovnimi stopnjami ter z vrstilnimi števniki.

Najenostavnejše je urejanje samih različnih reči. Če pa so nekatere reči enake, potem množico najprej razvrstimo v razrede enakih, nato pa uredimo razrede. V tem primeru imamo torej opraviti s kombinacijo razvrščanja in urejanja po istem atributu. Nekateri taki kombinaciji pravijo rangiranje ali kategorizacija. Urejeni ekvivalenčni razredi so rangi ali kategorije.

Telesa in snovi urejamo po konstantnih atributih, pojave pa po opisnih časovnih spremenljivkah. Urejamo lahko po enem ali po več atributih. Možna je tudi kombinacija razvrščanja po enih in urejanja po drugih atributih.

V banki ljudi rangirajo po dohodku in jim dajejo modre, srebrne ali zlate kreditne kartice. Pevske glasove zborovodja uredi po glasnosti in po višini, postopki pranja so urejeni po temperaturi vode v žehniku, stopnjo opitosti pa policisti določajo po intenziteti barve balončka.

### 4. Definiranje

Atribute teles in snovi je mogoče spoznati le v pojavih. S telesi se mora nekaj (z)goditi. Opazimo le spremembe in razlike.

Najenostavnejši so pojavi, v katerih je udeleženo eno samo telo, najpogostejši pa pojavi, ki so interakcije med dvema telesoma. Naj bo eno od sodelujočih teles stalno, drugo telo pa naj bo član neke množice. Naredimo poskus z njima in pogledamo izid. Nato naredimo poskus z drugim članom množice in ugotovimo, ali se poskus izteče enako ali drugače. Telesa, s katerimi se poskus izteče enako, uvrstimo v en razred, ostala pa v drug razred. Če sta pri poskusu možna le dva izida, smo tako telesa razvrstili po neki lastnosti, ki odloča o izidu poskusa. S poskusom to lastnost definiramo.

Zgled za tako množico poskusov je klanec iz nagnjene deske in množica teles, ki jih polagamo na vrh klanca. Nekatera se skotale po njem, druga pa ne. Prva so kotaljiva, druga pa ne. Drug zgled je vtikanje različnih teles skozi odprtino določene oblike. Množica teles se razcepi na tiste, ki gredo skozi odprtino in tiste, ki ostanejo zunaj. Z vtikanjem koščkov snovi v plamen lahko snovi razvrstimo na gorljive in negorljive.

Poskus ima lahko več različnih izidov. Če je tako, poskusna množica razpade na več razredov. Za pojav pomemben atribut ima tedaj več vrednosti.

Telo, ki je pri poskusu stalno, je lahko kar opazovalec sam. Telesa iz poskusne množice otipava, si jih ogleduje, jih povoha ali pokusi. S temi dejavnostmi jih razvrsti po zaznavnih lastnostih. Tako opredeljevanje lastnosti je subjektivno.

Če pa sta obe telesi v poskusu iz opazovalčeve okolice, sam pa se v potek poskusa ne vpleta, potem izidi izražajo objektivne lastnosti teles iz poskusne množice.

Če za izide poskusov lahko presodimo le, ali so enaki ali različni, lahko z njimi opredelimo le kvalitativne attribute. Če pa izide lahko uredimo, so z njimi opredeljeni atributi semikvantitativni.

Telesa lahko razvrstimo in uredimo s toliko poskusi, po toliko atributih, da ima določeno vrednost vsakega atributa kvečjemu po eno telo. Le eno telo je na primer lesen, rumen valj. V tem primeru smo z večkratnim razvrščanjem in urejanjem prišli do (besedne) definicije telesa. Na podoben način opredelimo tudi vrsto teles. Take dejavnosti so v naravoslovju pogoste. V kemiji pri kvalitativni analizi opredeljujejo

snovi v zmesi ali elemente v spojini, v biologiji pa z uporabo ključev opredeljujejo, v katero vrsto (rod, družino) spada določena rastlina ali žival.

### 5. Prirejanje

To je operacija, ki lahko povezuje člane iste množice ali člane iz različnih množic. Pri igri Črni Peter je treba sestavljati pare: samec - samica, odrasla žival - mladič, oblačilo - pokrivalo, poklic - orodje, drevo - sadež, glas - vrsta živali itd. Prirejanje gre po pravilu: x je samec od y, u je mladič od v itd. V splošnem: x je v relaciji R z y ali na kratko:  $xRy$ . Matematična osnova prirejanja so relacije in funkcije. Najenostavnejše so tiste, ki povezujejo le po dve reči - to so dvojiške relacije.

Obstajajo tudi relacije, ki povezujejo po več reči, na primer po tri: x je y-ovo darilo za z ali  $u + v = w$  so zgledi za trojiške relacije.

Obstaja mnogo iger prirejanja, kjer prirejam predmete predmetom (spomin, domino, karte), dejavnosti predmetom (človek ne jezi se, monopoly), dejavnosti pojavom (športne igre).

Pomembne so relacije med pojavi: en pojav lahko sproži drugega, vpliva na njegov potek, ga zavre in zaustavi: "Če b' fletna ne bila, b' ne hodil za njo, b' ji fige pokazal pa brcnil z nogo." Spomladi se dan podaljšuje, temperatura ozračja se zviša, sneg se tali, vodotoki narastejo.

### 6. Štetje

Štetje je prirejanje urejene množice naravnih števil množici preštevancev. Z njim ugotavljamo novo lastnost množice - njeno moč (številčnost). Pred tem otroci primerjajo moči dveh množic s prirejanjem, ki da pare. Če vsakemu elementu iz ene množice najdemo natanko en element iz druge množice, sta množici enako močni. Na podoben način ugotovimo, katera od dveh množic ima večjo moč.

Moč množice je drugačna lastnost kot tista, ki smo jo dobili z razvrščanjem. Z razvrščanjem ploščic po barvi dobimo rumene in rdeče. Rumeno podmnožice je lastnost, ki se ohrani, če od podmnožice nekaj elementov odvezemo. Pravimo, da je to njena intenzivna lastnost ali intenziteta. Pri štetju ugotovimo, da je rumenih ploščic 5. Peterost pa se ne ohrani, če nekaj ploščic odvezemo. Moč množice je ekstenzivna lastnost ali ekstenziteteta množice.

S štetjem smo dobili prvo kvantitativno spremenljivko. Ne nanaša se na posamezen predmet, temveč opisuje lastnost množice. Ker se štetje konča z enim samim naravnim številom, bi lahko dejali, da s štetjem množici reči priredimo eno samo reč - naravno število.

Med naravnimi števili lahko ugotavljamo enakost in urejenost. Lahko pa jih tudi seštevamo. Operacija seštevanja je novost, ki omogoča, da zračunamo moč združene množice.

Štejemo lahko le razločljive reči. To so lahko telesa ali pojavi. Na štetju enakih teles temelji merjenje snovi in prostora, na štetju enakih pojavov pa merjenje časa.

### 7. Merjenje

Prvi korak pri merjenju je prirejanje množice enakih reči merjencu. Hlodu na poseben način priredimo množico enotskih palic, tla prekrijemo z enotskimi kvadrati, posodo pa zapolnimo z enotskimi kockami. V drugem koraku te enotske predmete preštejemo. Rezultat ima obliko 3m ali 15dm<sup>2</sup>. Število pove, koliko enotskih predmetov smo priredili merjencu, znamenje za enoto pa pove, katere predmete smo prirejali. Kakšni pa so enotski predmeti, je mogoče spoznati le, če jih uporabljamo.

Rezultat merjenja ni vselej eno samo naravno število. Včasih je treba meriti isto količino z dvema enotama. Tako dolžino lahko merimo z metri in z decimetri. Prikladno je, če je večja enota okrogel večkratnik manjše. V navadi so desetkratniki. Namesto da manjšo enoto vpeljemo neodvisno od večje, jo lahko vpeljemo kot del večje enote. Rezultat merjenja podamo s celimi števili in ulomki. Merimo najprej telesne razsežnosti, snov in prostor, nato pa čas. Tudi telesne in snovne lastnosti razdelimo na intenzivne in ekstenzivne. Intenzivne so enake v celotnem sistemu in v poljubnem njegovem delu. Ekstenzivne lastnosti pa so za celotni sistem večje kot za njegov del. Pojem telesa temelji na dveh ekstenzivnih lastnostih: obliki in velikosti. Pojem snovi je zgrajen na intenzivnih lastnostih, ki jih zaznavamo z okusom in vonjem.

Otroci se razmeroma zgodaj zavedo potrebnosti merjenja. Nekaj citatov izjav otrok od 6 do 7 let nas hitro prepriča, da je spekter meritev, ki jih imajo v zavesti še pred vstopom v šolo, presenetljivo širok.

Na vprašanje, kaj lahko merimo, odgovarjajo:

- Les, koliko je dolg.
- Vrata, če gremo lahko skozi.
- Stehtam sebe, koliko sem težka.
- Merimo knjigo, kako dolgo jo beremo, ali je debela, tanka.
- Zavese merimo, pa še gube moramo upoštevati.
- Pomerimo vodo, ko skačemo vanjo.
- S časom merimo, kako dolgo živimo.
- Merimo, kako staro je drevo. Če ga prežagamo, preštejemo črtice na porobku. Naša lipa je bila stara 63 let, sva z očkom preštela.
- Merimo močnejše avtomobile pri formuli 1, bolj močna mašina je, bolj voznik zmaga.

Na vprašanje, s čim merimo, odgovarjajo:

- Mizar meri z mizarškim metrom.
- Kuhar meri z žlico, zajemalko, tehniko.
- Policaj meri z balončkom, koliko je kdo pijan.
- Policaj meri hitrost z radarjem.
- Gasilec meri višino vode, ko je poplava.
- Merimo, kako vroče je zunaj, s termometrom.
- Satelit meri vreme.
- Glasbeniki merijo z notami. Nepobarvana nota je bolj dolga kot tista črna.

Merjenje temelji na ekvivalenčni relaciji (=), relaciji urejenosti (>) in na operaciji seštevanja (+).

### 8. Eksperimentiranje

Eksperimentiranje se začne z interakcijami, v katerih je otrok sam udeležen. Izmenjuje telesa, s katerimi se igra. Izmenjuje pa tudi dejavnosti. Tako spoznava lastnosti teles, ker je sam konstanta interakcije.

Kasneje otrok eksperimentira z dvema telesoma. Ko ju spravi v medsebojno interakcijo, sam pa izstopi iz nje, se začneja objektivno eksperimentiranje. Če sta obe sodelujoči telesi predstavnika množic, je število možnih dvojiških interakcij podano s kartezičnim produktom.

Če otrok želi ugotoviti, kako visoko odskakujejo tri različne žoge (nogometna, košarkaška in odbojgarska) od dveh vrst tal (asfaltna in peščena), potem z iste višine spušča vsako žogo na vsaka tla. Naredi torej  $3 \times 2 = 6$  poskusov, ki jih lahko vpiše v pravokotno tabelo s prav toliko okenci.

Vrsta žoge, vrsta tal:	Asfaltna tla	Peščena tla
nogometna žoga	N,A	N,P
košarkaška žoga	K,A	K,P
odbojgarska žoga	O,A	O,P

Znamenje K,P v tej tabeli pomeni poskus: "Košarkaško žogo spustim na peščena tla." S standardne višine, seveda. Na primer z višine 100cm. Če žoga odskoči do višine 60cm, lahko rezultat zabeležimo v tabelo (npr.: K,P => 60cm). Tako dobimo tabelo merskih rezultatov.

Preglednejši so eksperimenti, v katerih učenec nalašč eno telo obdrži v vseh poskusih isto, drugo telo pa zamenjuje s predstavniki iste množice. Če se eksperimenti iztečejo različno, potem različnost izidov pripišemo različnim lastnostim izmenjujočih se teles.

Če isto žogo spušča na različna tla, zve nekaj o lastnosti tal, najbrž o trdoti. Na asfaltu žoga odskoči više kot na peščenih tleh. Poskusi z isto žogo na različnih tleh so v tabeli zapisani v isti vrstici.

Lahko pa različne žoge spušča na ista tla, na primer na asfaltna. Poskusi z različnimi žogami na istih tleh so v tabeli zapisani v stolpcu. Iz takih poskusov zve nekaj o žogah, najbrž o njihovi elastičnosti (odbojnosti). Če žoge odskočijo različno visoko, pomeni, da so različno elastične. V naslednji stopnji teles, ki so udeležena v interakciji, ne spreminjamo, temveč spreminjamo le tiste njihove lastnosti, ki so za pojav pomembne. Na tak način pa pridemo do relacij med pojavi, ki potekajo sočasno.

Nadzor spremenljivk je sprva omejen na nadzor konstantnosti sodelujočih teles, nato po eno telo nadziramo, zamenjujemo. V naslednji fazi nadziramo konstantnost nekaterih atributov, ki bi utegnili vplivati na poskus. Nazadnje pa nadzorovano spreminjamo tiste attribute, ki vplivajo na potek ali izid poskusa.

### Simbolični postopki in operacije v naravoslovju

Izgovorjava besed za dveletnika in pisanje črk za šestletnika sta konkretna postopka. Prvi si prizadeva, da posname zaporedje zvokov, čigar pomena morda sploh ne razume. Drugi oblikuje predmet, ki je sicer znamenje za glas, vendar je vsaj na začetku v ospredju otrokove zavesti njegova oblika in lega glede na črte. Otrok črko lahko prerisuje, ne da bi vedel za njen pomen. Dejavnost s simboli torej ni nujno simbolična dejavnost.

Na drugi strani pa fantič lahko vtakne metlo med noge in poskakuje. Ob tem mu metla predstavlja konja, on sam je kavboj, poskakovanje pa je dejavnost, s katero posnema ježo. Dejavnost poteka s konkretnim predmetom - metlo, ki pa je znamenje za drug predmet - konja. Zato fantič z njo ravna ne tako kot navadno ljudje ravna z metlo, temveč tako, da sporoča, kako bi ravnal s konjem, če bi ga imel. Njegovo dejanje je simbolično.

Ko v govorici samostalniške besede pregibamo, želimo navadno s tem nakazati relacije med zaznamovanci. Z zapisovanjem vrednosti dveh neodvisnih časovnih spremenljivk v vzporedna stolpca želimo nakazati medsebojno zvezo med dvema pojavoma. Znamenje + je ukaz, ki pomeni "prištej!" Našteti zgledi so zgledi za postopke s simboli, ki so same na sebi tudi nadomestki (znamenja) za neke druge postopke. Rekli jim bomo simbolični postopki in simbolične operacije.

## 1. Prostorske preslikave

Prostorske preslikave spremljajo razvrščanje. Reči, ki so si podobne, denemo v eno prostorsko območje (na kupček, v predal, na polico, v stolpec ali vrstico). Preslikavo v prostor imenujemo razporejanje.

Relacijo "x je po atributu A enak kot y", preslikamo v relacijo: "x je v istem prostorskem območju kot y". Tako so pisala v pospravljeni šolski torbi v enem predalu, zvezki v drugem in knjige v tretjem. Slovenske besede v slovarju so v enem stolpcu, angleške pa v drugem. V tabeli tališč so v enem stolpcu imena različnih snovi, v drugem stolpcu pa temperature, pri katerih se te snovi tale pri normalnem tlaku.

Na podoben način kot predmete razporejamo po prostoru tudi dejavnosti: kuhanje se odvija v kuhinji, umivanje v kopalnici, televizijo gledamo v dnevni sobi, spimo pa v spalnici. V slikanici se čas odvija od leve proti desni in od zgoraj navzdol. V grafih, ki opisujejo potek dogodkov, navadno od leve proti desni narišemo, kako teče ura (čas), v smeri navzgor pa nanesimo potek poljubnega dogodka. Na grafih, ki kažejo povezave med dogodki, nanesimo vzdolž spodnjega roba osi zaporedna stanja enega dogodka, vzdolž levega roba pa predstavimo potek drugega dogodka.

Pri urejanju posameznih predmetov se pojavi potreba, da predmete postavimo v vrsto. Tako relacijo "x je večje kot y" preslikamo na primer v relacijo "x je desno od y". Tako vpeljemo koordinatno "os", na kateri pa so le diskretne točke. Pri razvrščanju in urejanju po dveh spremenljivkah dobimo dvodimenzionalne koordinatne mreže.

Razvrščamo in urejamo lahko tudi znamenja. Tako dobimo tabele. Legenda je na primer tabelarični prikaz pomena znamenj. Tak je tudi periodni sistem elementov.

Tudi risbe in slike so prostorske preslikave. Če rišemo ploskovno porazdelitev majhnih predmetov ali drobnih ploščic, ni prevelikih težav. Navidezno dvodimenzionalni prostor preslikamo v ploskovno podobo, ki je lahko še povečana ali pomanjšana. Pogosteje pa je potrebno preslikati tridimenzionalni prostor v dvodimenzionalnega. Načinov za predstavitev tretje dimenzije na ploskovni risbi se je treba učiti posebej. Pri shematskih risbah pa gre še za uporabo dogovornih znamenj. Takšni so na primer zemljevidi pa tudi električne sheme.

Z risbami je mogoče predstaviti tudi pojave. Najenostavnejša predstavitev pojava je z dvema risbama, ki prikazujeta začetno in končno stanje. Več risb, urejenih v časovnem zaporedju, predstavlja bolj zapleten pojav, ki traja dlje. Takšni so slikanice, stripi in filmi.

## 2. Igrače in igre

To so nadomestki za resnične predmete in resnične dejavnosti. Z njimi otroci navadno posnemajo kako tematiko iz vsakdanjega življenja. Pravila preslikav resničnosti v simboliko iger in igrač navadno niso podana eksplicitno in so do neke mere prepuščena otroški domišljiji.

Zlasti nekatere najstniške razvedrilne igre pa imajo natančno opredeljena pravila, v katerih ni težko videti, katere zakonitosti posnemajo. Le redko pa so te povezave priložene navodilom za igro. Učitelji tako pogosto ne vedo vseh potencialnih možnosti, ki jih ponujajo igre za razvoj mišljenja.

Didaktične igrače in igre imajo navadno eksplicitno opredeljeno, kateri resnični predmet predstavlja kaka igrača in kateri resnični dejavnosti ali pojavu ustreza kaka igralna dejavnost. Na podoben način so opredeljena tudi pravila za preslikavo resničnih relacij v relacije pri igri.

Posebej velja omeniti konstrukcijske zbirke (*LEGO, FISCHER*). Lastnosti sestavin so opredeljene. Otroci lahko spreminjajo relacije med sestavinami in tako naredijo izdelke z zelo različnimi lastnostmi, ki so uporabni za različne namene. Če je konstrukcija dinamična, vezi med sestavinami opredeljujejo tudi načine interakcij med deli. Tako na primer en del lahko premika drugi del prek palice, vrvi, vzmeti, zobnika, električnega prevodnika itd.

Z igračami in igrami se otroci ukvarjajo predvsem zato, ker jim je ob tem prijetno. Če se ob tem tudi kaj nauče, vsaj zanje ni bistveno. Pri didaktičnih igračah in igrah je treba misliti na oboje: kako bodo otroci prijetno preživeli čas in se obenem še česa naučili.

## 3. Modeli in simulacije

Najbolj konkretni modeli in simulacije so zelo podobni igračam in igram, še posebej didaktičnim. Od teh se pa vendarle razlikujejo, da so pravila prirejanja, natanko opredeljena in eksplicitno navedena. Sestavine modela ustrezajo določenim sestavinam resničnosti, simulacije ustrezajo resničnim dejavnostim in struktura modela ustreza strukturi resničnosti. Modeli in simulacije so eksplicitno namenjeni učenju. Nič več ni potrebno, da bi otrokom ugajali.

Materializirani modeli so predhodniki matematičnih modelov, kjer so reči nadomeščene z znamenji, relacije med njimi z matematičnimi relacijami, dejavnosti pa so nadomeščene z matematičnimi operacijami.

Tako pri igračah in igrah kot pri modelih in simulacijah ostaja temeljna delitev na predmete ter njihove attribute (časovne konstante) in pojave (časovne spremenljivke).

#### 4. Govorica

Govorica je prvi simbolni sistem, ki vsebuje samo pojave. Tudi če je jezik situacijsko vezan in ga spremlja gestikuliranje in mimika, je še vedno iz samih pojavov. Tudi predmete je treba preslikati v pojave. V tem govorica prekaša v abstraktnosti modele in simulacije.

Zato pa se predmeti in pojavi preslikajo v različne besedne zvrsti: v samostalniške in glagolske besede. Relacije izražamo s pregibanjem samostalniških besed, s predlogi in s prislovi. Pregibanje glagolov omogoča izražanje relacij med pojavi, med pojavi in med telesi, ki so v njih udeležena, ter med pojavi in osebami, ki o njih poročajo.

Vsebinska vez med naravoslovjem in materinščino temelji na povezovanju besed v stavke. Otroci se v tem obdobju v okviru svojih praktičnih dejavnosti posvečajo predvsem relacijam med telesi, med pojavi ter med telesi in pojavi.

Najenostavnejši je opis pojava, v katerem je udeleženo eno samo telo. To povemo z osebkom in povedkom, ki je neprehodni glagol: "Polžek leze". V naravoslovju najpomembnejši povedni stavki izražajo interakcije med dvema predmetoma (Utež raztegne vzmet.), relacije med dvema predmetoma (Utež visi na vzmeti.) in predmetne ali snovne lastnosti (Vzmet je prožna. Voda je tekoča.). Telesa v interakciji ali v relaciji imajo v povedih vlogo osebkov in predmeta. Izraženi so navadno s samostalniki, ki so lahko podrobneje opredeljeni s pridevniki. Interakcijo opisujejo prehodni glagoli, ki jih podrobneje lahko opredeljujejo prislovi: časovni, krajevni, načinovni. Relacije izražajo lahko glagoli z indirektnim predmetom, so pa še druge možnosti. Lastnosti navadno opredelimo z glagolom biti, ki matematično pomeni pripadnost elementa množici ali vključitev podmnožice v množico. "Vzmet je prožna", pomeni: "Tale vzmet sodi med prožna telesa", ali pa "Vzmeti nasploh spadajo med prožna telesa." V prvem primeru gre za relacijo pripadnosti množici, v drugem pa za relacijo vključitve podmnožice v množico.

Otroci povedne stavke najprej slišijo ali formulirajo kot opis konkretnega dogajanja. Če se opis prilega več pojavom, ki potekajo sočasno ali drug za drugim, potem sedanjik v stavku dobi splošno veljavo. Resničen je zdaj in tu, pa tudi prej in kasneje ali kje drugje.

Če pojav ponavljamo tako, da poskrbimo za enake začetne okoliščine, lahko pozornost usmerimo samo na izid pojava. Tega pogosto opisuje trpni deležnik (Vzmet je raztegnjena.), ki ima vlogo pridevnika za opis končnega stanja (slovnicega) predmeta (Vzmet je na koncu pojava dolga.). Na podoben način lahko pozornost usmerimo v izvir interakcije, ki jo predstavlja slovnice osebki, in na potek interakcije, kar izraža nedovršnik (Traktor orje.). Oboje lahko združimo v aktivni deležnik, ki je sredstvo za opis lastnosti delujočega osebkov (raztegujoča se vzmet, delujoči stroj). Tako s ponavljanjem dvojiške interakcije z izmenjavo enega ali drugega udeleženca v njej pridemo do aktivne ali pasivne lastnosti udeležencev.

Kako to gre, je prikazano v tabeli v razdelku o eksperimentiranju. S poskusi pridemo do operacijsko opredeljenih lastnosti. Otrok se ob njih zave, da ni ničesar mogoče zvedeti o telesih in pojavih drugače kot iz poskusa. Res pa je, da ga lahko človek naredi sam ali pa ga opravi kdo drug, ki nato o njem poroča.

Doslej smo imeli opraviti s posamičnimi pojavi ali z množico enakih pojavov, ki so bila sredstvo za operacijsko opredeljevanje lastnosti. V naslednjem koraku otroci opazujejo relacije med različnimi pojavi. To je težja naloga kot iskanje in vzpostavljanje relacij med telesi. Pojavi so namreč minljivi. Otrok mora pogosto povezovati pojave, ki so že minili ali po sledih, ki so jih zapustili na sodelujočih telesih, ali pa po simboličnih reprezentacijah v risbah, besednih opisih itd.

Za naravoslovje zanimivi so zlasti pojavi, ki potekajo drug za drugim. Vsakega od pojavov opišemo s povednim stavkom, relacije med pojavi pa opišemo z zloženimi stavki. Če gre zgolj za naključno časovno zaporedje med pojavi, relacije izražajo časovni vezniki. Včasih pa gre za trdnejše vezi med pojavi. Vzročna posledične vezi so temeljne za naravoslovje. Izražajo jih vzročni vezniki. Posebej velja iskati zveze med pojavi, ki se (skoraj) sočasno dogajajo na različnih krajih in med pojavi, ki se gode na istem mestu (v istem telesu), vendar ob različnih časih. Vezi med pojavi na različnih mestih pogosto razložimo s tem, da se med obema mestoma nekaj pretaka. Vezi med pojavi na istem mestu pa razložimo s tem, da pri enem pojavu telo nekaj prejme in v sebi shrani, pri drugem pojavu pa telo tisto odda ali porabi. Pretakati in hraniti je mogoče snov, ki jo merimo s prostornino ali s težo. Vendar isto lahko storimo tudi z energijo in drugimi ekstenzivnimi količinami.

Včasih je treba priznati, da je bila domneva o vzročni povezavi med dvema pojavoma preuranjena. Izkušnja je pokazala izid, ki se ne sklada s pričakovanji. Zveze med takimi pojavi opišemo z dopustnimi in protivnimi vezniki. Otroci tovrstne zveze v vsakdanjih situacijah razumejo ob koncu šolanja na razredni stopnji, uporabljajo pa jih poredko. Za razumevanje in uporabo v naravoslovju pa jih je treba usposabljati ob praktičnih izkušnjah.

#### 5. Pisava

Pisava je antisimetrična govorica. Pri pisavi predmete in pojave preslikamo v opredmeteno zapisano znamenja. Učenje pisanja se bistveno razločuje od učenja govorice po tem, da zaposli roke. Otroci so ob tem opravilu skoraj docela v svetu znamenj. Zgodi se lahko, da šola posveča pisanju in branju na začetku tolikšno pozornost, da za stike otroka z materialnim svetom zmanjkuje časa. Za začetno naravoslovje je to obdobje lahko kritično, saj utegne priti do hude upočasnitve razvoja pri spoznavanju narave. Še zlasti kočljivo je odtegovati otroka od stikov z naravnimi pojavi zato, ker njegov interes za to področje v prvih letih šolanja strmo raste in doseže svoj maksimum na začetku najstniškega obdobja. Že pri 13 in 14 letih začne prevladovati interes za socialne odnose in spoznavanje samega sebe.

Zdi se, da je mogoče pouk pisanja povezovati z naravoslovjem tako, da pri naravoslovju pisavo otroci takoj uporabijo. Njihovi zapiski in poročila lahko temelje na risbah, ki pa jih dopolnjujejo s pripisi in pojasnili.

### 6. Sestavljanje in branje histogramov

Množico lahko predstavimo z enim samim telesom - s stolpičem ali s trakom. Moč (ekstenzitet) množice preslikamo v višino stolpiča ali dolžino traku, intenziteto množice pa preslikamo v kako drug atribut stolpca. Najpogosteje je to njegova lega, lahko pa je tudi barva. Množici 3 jabolka in 5 hrušk predstavimo z dvema trakovima. Postavimo ju navadno ob vodoravno črto vstric. Višini sta 3 enote in 5 enot. Prvi z leve pomeni jabolka, drugi pa hruške. Tako smo obe lastnosti množic - ekstenzitet (3 in 5) in intenziteto (jabolka in hruške) izrazili s prostorskimi atributi: z višino in oddaljenostjo od levega roba. Višina je ekstenzivni atribut traku, saj se zmanjša, če mu del odvzamemo. Oddaljenost traku od levega roba (lega) pa je njegov intenzivni prostorski atribut, saj se ne spremeni, če od traku kaj odvzamemo.

Histograme uporabljamo najprej za predstavitev strukture množic, ki smo jih pred tem razvrščali, urejali in šteli. Z njimi pa prostorsko predstavimo tudi časovni potek pojavov, relacije med pojavi in relacije med lastnostmi teles.

Če v histogramu opustimo meje med stolpci, dobimo stopničasti graf. Vse podatke zdaj razberemo iz lege stopnic. Tovrstni grafi so še primerni za razredno stopnjo. Uporabili jih bomo predvsem za predstavitev časovnega poteka pojavov. V stopničastem grafu je pojav predstavljen kot zaporedje stanj. Spremembe so predstavljene z brezčasovnimi preskoki med stanji. Iz stopničastega grafa lahko razberemo, kaj se je spreminjalo pri pojavu in kolikšne so bile spremembe. Ni pa iz takega grafa mogoče razbrati, koliko časa so spremembe trajale in s kolikšno hitrostjo so se odvijale.

Stopnice nato zožimo v točke, ki jih povežemo z ravnimi črtami v lomljeni graf. Če jih povežemo z gladko črto, dobimo zvezni graf.

### 7. Risanje in branje grafov

Grafi so sredstvo za prikaz relacij. Najenostavnejši so najbrž grafi, ki predstavljajo strukturo množice. Množico najprej razvrstimo v podmnožice in tako opredelimo razvrstitveno (intenzivno) spremenljivko. Fiziološke stroke na primer razvrstimo po zrnatosti v take z 0, 1, 2, 3, ... zrni v stroku. Zrnatost predstavlja intenziteto podmnožice. Nato pa stroke z isto zrnatostjo preštejemo (podmnožici preštejemo). Tako opredelimo moč vsake podmnožice (njeno ekstenzitet). Nato obe numerični spremenljivki (zrnatost, število strokov) predstavimo s točko v koordinatni mreži.

Kasneje z grafi predstavimo pojave. Pri kinematičnem opisu pojavov je ena spremenljivka čas, druga pa je opisna spremenljivka, ki je značilna za pojav. V ta namen je treba časovne spremenljivke meriti. Točke lahko povežemo v stopničaste, lomljene in zvezne grafe, ki vse bolj verno prikazujejo dogajanja.

Stopničasti grafi prikazujejo samo spremembe opisne spremenljivke, lomljeni grafi ponazarjajo tudi hitrost spreminjanja, zvezni grafi pa tudi hitrost spreminjanja hitrosti (pospešek).

Z grafi lahko prikažemo tudi relacijo med dvema pojavoma, ki potekata sočasno. V tem primeru na eno os nanašamo eno opisno spremenljivko, na drugo pa drugo.

### 8. Števila in aritmetične operacije

Do naravnih števil pridemo s štetjem, do racionalnih števil pa z merjenjem. Seštevanje in odštevanje sta računski operaciji, ki nadomeščata celo kopico praktičnih operacij. Značilno zanje pa je, da morajo biti operacije takšne, da ostajamo z njimi v okviru iste spremenljivke.

Množenje in deljenje omogočata ustvarjanje novih spremenljivk. To učenci najprej spoznajo pri prostorskih meritvah.

Raziskave o različnih pomenih osnovnih računskih operacij so teme mnogih didaktičnih raziskav tako v didaktiki naravoslovja kot v didaktiki matematike.

### LITERATURA

1. Ferbar J. (1988): Kakšen, kateri - razvrščanje in urejanje, Pedagoška obzorja, št. 7, str. 19-32.
2. Ferbar J. (1988): Kakšen, kateri - razvrščanje in urejanje, Pedagoška obzorja št. 8, str. 33-38.
3. Ferbar J. (1990): Naravoslovje na razredni stopnji - prenos izkušenj, Pedagoška obzorja št. 13-14, str. 38-51.
4. Ferbar J. (1990): Pojavi, glagoli in spremenljivke, Pedagoška obzorja št. 15, str. 88-100.
5. Mlakar G. J. (1995): Izjave otrok o merjenju. Izjave so zbrane v VVZ pri OŠ Žiri.

Dr. Janez Ferbar, izredni profesor za didaktiko fizike in naravoslovje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor številnih člankov, strokovnih publikacij in učbenikov s področja naravoslovja.

Naslov: Ul. bratov Učakar 16, 61000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 577 693

## Prilagoditve pri naravoslovju za otroke s posebnimi potrebami

UDK 376:57:58

*DESKRIPTORJI: otroci s posebnimi potrebami, naravoslovje, nivoji pomoči, koordinator za delo z otroki s posebnimi potrebami, področja potrebnih prilagoditev.*

*POVZETEK - Naravoslovje je predmet, pri katerem bomo lahko v redno osnovno šolo integrirali največ otrok s posebnimi potrebami. Po podatkih, ki smo jih našli v strokovni literaturi, je v populaciji 20-25% otrok s posebnimi potrebami. Glede na stopnjo razvojne motnje ali učnih težav bo učitelj zahteve individualiziral in diferenciral. Za nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami bo sam pripravil individualne programe in potrebne prilagoditve, za druge pa bo potreboval pomoč koordinatorja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ti otroci potrebujejo prilagoditev okolja, materialov, učnega procesa ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Večina teh potrebuje le nekatere prilagoditve, manjša skupina pa potrebuje prilagoditve na vseh naštetih področjih.*

### Uvod

Otroci s posebnimi potrebami, ki bodo obiskovali redne razrede osnovne šole, so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni, otroci z ovirami pri gibanju oz. z gibalnimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe, oz. posebni program vzgoje in izobraževanja, ter otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci (Predloga zakona o osnovni šoli, 1995).

UDC 376:57:58

*DESCRIPTORS: children with special needs, natural science, helping levels, coordinator for working with children with special needs, areas of required adaptation*

*ABSTRACT - Natural science is a discipline within which we will be able to integrate the largest number of children with special needs at the regular primary school. According to the facts we have found in technical literature, there are 20-25% children with special needs in the population. The teacher will individualize and differentiate the requirements according to the stage of the developmental disturbance or the learning difficulties. For some groups of children with special needs the teacher himself will prepare individual programmes and required adaptations, for others he will be needing help from a coordinator for working with children with special needs. These children require adaptations of the environment, the materials, the learning process, and the knowledge testing and assessment. Most of them only need some adaptations, while a smaller group needs adaptations on all the mentioned areas.*

V populaciji otrok od 3. do 19. leta starosti je po evropskih normah približno 20 do 25% otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami (Galeša, 1993).

Warnock (Duerden and Jury, 1993) predlaga, da se celotna skupina otrok s posebnimi potrebami razdeli v dve podskupini:

- v večjo podskupino otrok s posebnimi potrebami (približno 20% otrok), ki z normalnimi viri in določenimi prilagoditvami lahko obiskujejo redne razrede in
- v manjšo podskupino otrok (okoli 2%), ki potrebuje v procesu poučevanja večje prilagoditve ter organizirano posebno pomoč in imajo status otrok s posebnimi potrebami. Dodeljeni status jim daje pravico do dodatne učne pomoči, koordinatorja (defektolog ali razredni učitelj, ki se je dodatno izobraževal za delo z otroki s posebnimi potrebami), asistenta (osebe z afiniteto do dela z otroki s posebnimi potrebami, a brez formalne izobrazbe, ampak obiskujejo le krajše oblike izobraževanja) ali druge odrasle osebe (prostovoljci, starši itd.). Število ur dodatne pomoči je odvisno od stopnje razvojne motenosti ali učnih težav otroka. Otroci te podskupine so lahko integrirani v redne razrede osnovne šole vse ure pouka ali le del ur z dodatno pomočjo ali brez dodatne pomoči ene od prej naštetih oseb. Prav tako pa imajo lahko organizirano individualno ali skupinsko obravnavo izven rednega razreda ali pa potrebujejo tako prilagojeno šolanje, da se vključijo v šolo s prilagojenim programom.

D. Male (1994) navaja podatke iz svoje raziskave o zastopanosti posameznih motenj pri otrocih (manjša podskupina po Warnocku), ki so v obdobju enega leta dobili status otroka s posebnimi potrebami in tako tudi več organizirane pomoči. V opisanem vzorcu je dobilo status s pravico do organizirane pomoči:

- 23.5% otrok s specifičnimi učnimi težavami,
- 18.0% otrok z lažjimi in zmernimi učnimi težavami,
- 18.0% otrok s hujšimi učnimi težavami,
- 6.5% otrok z gibalnimi motnjami,
- 7.5% otrok z motnjami vedenja in osebnosti,
- 13.0% otrok s slušnimi motnjami,
- 3.0% otrok z motnjami vida in
- 10.5% otrok z jezikovno-komunikacijskimi težavami.

Ti podatki nam ilustrirajo skupine otrok s posebnimi potrebami, ki imajo zaradi hujših razvojnih motenj ali učnih težav dodeljeno določeno število ur pomoči koordinatorja ali asistenta, ostale skupine otrok s posebnimi potrebami pa so vključene v razred brez stalne dodatne pomoči.

V rednih razredih osnovne šole naj bi bili otroci s posebnimi potrebami vključeni v pouk naravoslovja z različnimi nivoji pomoči in sicer z:

- *manjšimi prilagoditvami v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja*, ki jih lahko realizira sam učitelj (npr. za otroke z učnimi

težavami, blažjimi senzornimi okvarami - slabovidnostjo, naglušnostjo, z gibalnimi motnjami, motnjami vedenja in osebnosti itd.),

- *višjo stopnjo prilagoditev v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter pri uporabi materialov* (učbeniških gradiv in didaktičnih pripomočkov), kar še vedno izvaja učitelj, vendar z nasveti in aktivnim sodelovanjem koordinatorja za pomoč otrokom s posebnimi potrebami (npr. za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, s srednje težkimi senzornimi motnjami in motnjami v telesnem razvoju itd.) in
- *visoko stopnjo diferenciacije kurikulumu, uporabljenih materialov in prisotnostjo asistenta ali koordinatorja za otroke z zmernimi ali težjimi razvojnimi motnjami, ki so v redni razred integrirani le pri določenih predmetih* (npr. naravoslovju) ali posameznih temah in aktivnostih.

Koordinatorji za delo z otroki s posebnimi potrebami skrbijo za politiko skrbi za te otroke na šoli in za specialno obravnavo teh otrok. To bi bili poleg defektologov tudi razredni učitelji, ki imajo afiniteto do dela z otroki s posebnimi potrebami in imajo tudi naziv mentor ali svetovalec.

## Splošne prilagoditve za delo z otroki s posebnimi potrebami

### Ocenjevanje in načrtovanje

Učitelj (ali koordinator za otroke s hujšimi razvojnimi motnjami) bo uspešno individualiziral in diferenciral zahteve otrokovim potrebam samo na osnovi dobro izdelane ocene otrokovega znanja in razumevanja naravoslovne snovi ter obvladovanja naravoslovnih sposobnosti in spretnosti (veščin).

Od ocene otrokovih znanj in razumevanja snovi je odvisno, katere vsebine in katera področja aktivnega učenja bo učitelj vključil v individualni program za posameznega otroka s posebnimi potrebami. Pri *načrtovanju vsebin* mora biti pozoren na tri zahteve (Howe, 1992):

- vsebine morajo biti dovolj splošne in odprte, da omogočajo vključevanje otrok z različnimi potrebami,
- otrokom je treba ponuditi dovolj priložnosti za ponavljanje snovi in dejavnosti ter
- pripraviti mora vsebine dejavnosti, ki otroku omogočajo razvoj pojmov ter raziskovanje materialov in dogodkov.

Pri načrtovanju s področja *aktivnega učenja* bo izbral različne dejavnosti, ki jih bo ponudil otrokom, kot npr.: igre s peskom in vodo, pesmi in glasbo, koticke, likovne dejavnosti in kuhanje. Vse te dejavnosti omogočajo otroku aktivno raziskovanje in učenje naravoslovnih vsebin.

Pri naravoslovju mora učitelj načrtovati tudi razvoj *naravoslovnih sposobnosti in spretnosti*. Dobro mora premisliti, kako bo pri otrocih s posebnimi potrebami

razvijal sposobnosti in spretnosti (postopno od vodenih aktivnosti do vedno večje samostojnosti) in katere sposobnosti in spretnosti, ki jih bo razvijal pri otrocih, bo izbral (npr.: enostavna opazovanja, napovedovanja, risanje zaključkov itd.). V individualnem programu otroka naj bo predviden tudi razvoj naravoslovnih sposobnosti in spretnosti.

Vsako učenje in dejavnost je treba organizirati z namenom, da se *krepijo otrokova močna področja in razvijajo šibka*.

### Prilagoditve nalog in dejavnosti

Otrok s posebnimi potrebami bo lahko sodeloval pri pouku naravoslovja (Howe, 1992), če bo le-ta vključeval:

- praktične, otrokovim sposobnostim in spretnostim prilagojene dejavnosti, ki jih bo otrok sam izvajal,
- različne in zanimive izkušnje, pri katerih uspeh ne bo odvisen le od obvladovanja teoretičnih znanj,
- vsebine, ki omogočajo varno raziskovanje v domačem in bližnjem okolju,
- naloge z različnimi nivoji zahtevnosti, ki omogočajo dobre dosežke tudi otrokom s posebnimi potrebami,
- naloge, pri katerih dosežki niso primarno odvisni od predhodno pridobljenih znanj in jezikovnih sposobnosti ter spretnosti.

### Prilagajanje opreme in tehnik

Otroci s posebnimi potrebami se bodo lažje učili naravoslovne vsebine, če jim bomo prilagodili tudi opremo in tehnike.

### Prilagajanje okolja

Primerno urejeno učno okolje spodbuja otroke s posebnimi potrebami k razvoju večje samostojnosti in odgovornosti za lastno učenje (Duerden and Jury, 1993). Upoštevati je treba naslednje dejavnike:

- pripravo prijetnega in stimulativnega fizičnega okolja, ki spodbuja pogovore z izmenjavo idej,
- pohištvo v laboratorijih in razredih je treba razporediti tako, da so središče dejavnosti otroci,
- izkoristiti je treba vse priložnosti, da se naravoslovje poveže z drugimi področji kurikulumu,
- treba je vključiti koordinatorja in druge odrasle osebe, ki lahko pripomorejo k učinkovitejšemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami k vsem aktivnostim in

- razviti je treba partnerski odnos z domom, šolskim okolišem in bližnjimi tovarnami, saj imajo take povezave pomemben vpliv na dosežke otrok s posebnimi potrebami.

### Specifične prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami

Poučevanje otrok s posebnimi potrebami terjajo prilagoditve okolja, materialov, procesa poučevanja ter preverjanja znanja in ocenjevanja (Martin, Sexton, Wagner and Gerlovich, 1994). V nadaljevanju bomo predstavili prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami, ki naj bi jih izvajal učitelj v razredu.

#### Prilagoditve za slepe in slabovidne otroke

*Prilagoditve okolja.* Za uspešno delo slabovidnega ali slepega otroka je prilagoditev okolja zelo pomembna. Slaboviden otrok mora sedeti blizu table, slep pa bolj zadaj, da ne moti sošolcev s svojim brailovim pisalnim strojem. Slep ali slaboviden otrok naj sedi na takem prostoru, da lahko spremlja govor učitelja in sošolcev. Čimbolj mora biti zavarovan pred hrupom (ne ob oknu, hrupnem sošolcu). Ne sme sedeti tako, da se mu blešči zaradi zunanje svetlobe. Učitelj naj mu organizira pomoč sošolca, ki mu bo sposoben in pripravljen povedati dodatne informacije. Sošolcem slepega otroka mora učitelj povedati, da mu lahko pomagajo pri gibanju v prostoru tako, da mu ponudijo ramo, ki se jo oprime, namesto da ga nepravilno vodijo okrog. Slep ali slaboviden otrok mora imeti dovolj prostora na klopi, da se lahko znajde in si razporedi tehnične pripomočke, ki jih potrebuje (lupo, pisalni stroj itd.). Slaboviden otrok potrebuje specialno mizico z naklonom, ki mora biti pravilno in dobro osvetljena. Govorec mora biti prav tako vedno dobro osvetljen. Otroku moramo dovoliti, da zamenja prostor, če se aktivnost dogaja v drugem delu razreda. Slepega otroka opozorimo na svoj prihod v njegovo bližino ali odhod iz prostora.

*Prilagoditve pripomočkov in gradiv.* Slep otroci ne morejo brati in se učiti iz tiskanih gradiv, ampak se učijo iz zapiskov, napisanih v brajici, učbenikov in drugih gradiv, posnetih na traku in drugih nepisanih virih. Brajico pišejo na specialni papir. Slabovidni otroci pa potrebujejo tekste v povečanem tisku (posebej pripravljena gradiva ali povečane fotokopije) in kontrastne napise (pisanje z debelim črnim flumastrom na rumeno podlago - barvne kombinacije, ki so najbolj vidne, so odvisne tudi od posameznika in jim jih je treba prilagoditi). Potrebujejo specialne zvezke z odebeljenimi črtami na specialnem papirju za slabovidne.

Pri naravoslovju moramo slepemu in slabovidnemu otroku ponuditi prilagojene učne pripomočke in merilne naprave, kot npr.:

- meter z brailovim zapisom enot,

- pribor za načrtovanje za slepe,
- merilne posode z odprtini ob robu za merjenje tekočin, prilagojene tehtnice itd.,
- prilagojeno opremo za izvajanje eksperimentov, npr.: pri električnem krogu nadomestimo žarnico, ki mora zasvetiti ob sklenitvi kroga, z zvončkom,
- obarvane tekočine za slabovidne,
- čimveč modelov za rastline in živali, ki jih ne more opazovati živih, modele strojev in
- reliefne sheme.

Otrok naj bi uporabljal tudi moderno elektronsko opremo in računalnike (z brailovo pisavo ali govoreče računalnike).

*Prilagoditve v procesu poučevanja.* Slepim in slabovidnim otrokom, ki nimajo kakih dodatnih motenj, ne prilagajamo vsebin in obsega obravnavane snovi. Potrebujejo pa določene prilagoditve v procesu poučevanja, kot npr.:

- posredovanje informacij po različnih komunikacijskih poteh in še posebno po taktilni poti,
- jasne, poudarjene razlage ključnih informacij,
- ključne informacije ali besede, napisane tudi v brajici,
- več aktivnega raziskovalnega dela in izmenjavo informacij v skupinah,
- metode kooperativnega učenja,
- treninge za razvijanje sposobnosti poslušanja itd.

*Prilagoditve pri preverjanju znanja.* Slepim in slabovidnim otrokom moramo prilagoditi:

- dolžino časa, določenega za preverjanje znanja,
- organizirati več ustnega kot pisnega preverjanja znanja,
- pisne teste za preverjanja znanja, ki naj bodo napisani v brajici ali s primerno velikimi črkami in v ustreznih barvnih kontrastih.

#### Prilagoditve za gluhega in naglušnega otroka

*Prilagoditve okolja in organizacije.* Gluh ali naglušen otrok mora sedeti tako, da mu nihče ne zakriva pogleda na učitelja in sošolce, da jim lahko bere z ustnic, ko govorijo. Govorec mora biti dobro osvetljen. Učitelj naj se z otrokom dogovori, da lahko zamenja sedež, če ne vidi govorca. Učitelj mora opozoriti otroka, preden začne govoriti. V razredu naj ne govori več ljudi hkrati. Naglušen otrok naj sedi proč od hrupa, saj slušni aparat ojača tudi hrup in potem nič ne sliši. Poiščimo mu sošolca, ki mu bo dodatno razložil, česar ne bo dobro slišal ali tiste informacije, ki bodo mimogrede povedane med vrati, z obrazom, obrnjenim k tabli itd. Z otrokom naj se učitelj dogovori za diskreten znak, s katerim bo pokazal, da nečesa ne razume, da bo manj motil pouk.

*Prilagoditve materialov.* Gluhemu ali naglušnemu otroku moramo pripraviti čimveč tiskanih gradiv, ker po nareku ne more pisati. Za ponazarjanje vsebin uporabljamo veliko slikovnega materiala, filmske in video posnetke. Verbalno podane informacije je treba dodatno ponazoriti z mimiko, slikovnim gradivom ali modeli.

*Prilaganje procesa poučevanja.* Gluhemu in naglušnemu otroku ne prilagajamo obsega in zahtevnosti snovi, ampak le nekatere metodične postopke. Naravoslovne pojme otrok najbolje razvije z dejavnostmi, ki so povezane z njegovimi življenjskimi izkušnjami. Informacije mu vedno posredujmo po različnih komunikacijskih poteh (vidni, tipni, slušni). Učitelj mora govoriti razumljivo, počasi in ne preglasno. Poudariti mora temeljne vsebine in ključne besede. Če otrok verbalne informacije ne sprejme, je najbolje, da jo učitelj prilagojeno ponovi - z drugimi besedami, si pomaga z mimiko, slikami in zapisom, namesto da le ponovi že povedano. Branje z ustnic je za otroka utrudljivo, zato je treba pogosteje menjati aktivnosti (ne le vsebino, ampak tudi način sprejemanja informacij) in organizirati več aktivnega dela in odmorov ali bolj sproščujočih oblik dela. Zelo pozorni moramo biti na jezik, saj otrok slabo razume popačenke, sinonime, žargon itd. Razumevanje novih terminov je eden od ključnih problemov pri učenju naravoslovja. Otrok še slabše razume verbalne informacije, če ima govornik večje brke ali če žveči, ko govori.

*Prilagoditve pri preverjanju znanja.* Gluh ali naglušen otrok bo uspešnejši pri pisnem preverjanju znanja. Vedno je treba preveriti, če razume navodila in vprašanja.

#### *Prilagoditve za otroke z gibalnimi motnjami (motnjami v telesnem razvoju)*

*Prilagoditve okolja.* Otroku z gibalno motnjo, predvsem takrat, ko je na vozičku, moramo prilagoditi fizično okolje, odstraniti vse ovire, pripraviti dovolj prostora za gibanje in za shranjevanje pripomočkov. Sedi naj blizu izhoda. Naravnati mu je treba stol in klop na ustrezno višino, če je treba, uporabimo prilagojeno pohištvo.

*Prilagojeni pripomočki.* Otroku pri šolskem delu potrebuje prilagojene pripomočke, če ima okvaro rok, npr.: lažja pisala, posebne nastavke za držo pisala, gumijasto podlago, ki preprečuje drsenje papirja na klopi ali vsaj selotejp, s katerim prilepimo papir na klop, prilagojeno geometrijsko orodje (z režo ob skali, ki zmanjša premikanje pisala, magnetno ravnilo s kovinsko podlago), prilagojene merske pripomočke z držali, prilagojene škarje, prijemale itd. Pri delu s pripomočki je otroku dobro organizirati pomoč. Otroci s hujšimi gibalnimi motnjami pa bodo najuspešneje delali z moderno tehnologijo, kot so računalniki, ki imajo prilagojeno tastaturo in posebna tipala, s katerimi pritiskajo na tipke tudi z drugimi deli telesa, ne le z rokami. Uporablja lahko tudi pisalni stroj ali pa pouk snema na trak.

*Prilagoditve učnega procesa.* Otroci z gibalnimi motnjami ne potrebujejo vsebinskih prilagoditev kurikulumu, ampak samo prilagojene metode poučevanja. Pomembno je, da abstraktne pojme razvijejo z lastnimi aktivnostmi s konkretnimi predmeti.

*Prilaganje preverjanja znanja.* Ni treba prilagajati vsebine in nivo zahtevnosti nalog, ampak je treba otroku dati več časa za določeno nalogo ali pa manj nalog. Dobro je, če mu damo na izbiro različne načine preverjanja znanja, ne le pisno, ampak več ustnega (če je govor dovolj razumljiv) ali grafično predstavitev informacij itd. Hitrost in oblika pisanja ne smeta vplivati na oceno otrokovih dosežkov.

#### *Prilagoditve za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju*

*Prilaganje okolja in pripomočkov.* Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju bodo uspešnejši v okolju, v katerem je manj motečih dražljajev, predvsem vidnih in verbalnih. Potrebujejo več konkretnih pripomočkov, s katerimi izvajajo aktivnosti, več slikovnega materiala, modelov itd. Manj uspešni bodo pri uporabi zahtevnejših merilnih pripomočkov.

*Prilagoditve učnega procesa.* Otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju moramo prilagoditi vsebino in obseg snovi, ki jo obravnavamo, ter metode in materiale, uporabljene v procesu poučevanja. Pri klasično organiziranem pouku naravoslovja sprejmejo malo informacij, sposobni pa so usvojiti temeljna naravoslovna znanja, posebno tista, ki so povezana z njihovimi izkušnjami. Kompleksne naloge jim moramo razdeliti na dele, še bolje pa je, če jih nadomestimo z enostavnejšimi. Abstraktne teme predstavimo s konkretnimi materiali in otroku omogočimo aktivnosti z njimi. Veliko morajo ponavljati, zato je treba premišljeno izbrati tista temeljna znanja, ki naj bi se jih otrok naučil. Potrebujejo tudi daljši čas za osvajanje naravoslovnih veščin, zato je smiselno razvijati le temeljne veščine, kot so enostavna opazovanja, napovedovanje, beleženje rezultatov itd. Generalizacija je uspešna le takrat, ko imajo dovolj učnih izkušenj. Navodila jim posredujmo v ustni in pisni obliki, bralnim in jezikovnim sposobnostim otroka primerno, z razlago in ponazoritvijo ključnih terminov, posredujmo le eno ali največ dve navodili naenkrat in uporabljamo verbalne, barvne ter grafične opore. Vprašanja naj ne bodo odprtega tipa, ampak so uspešnejši, če dobijo zelo specifična vprašanja. Samostojno opravijo le enostavne aktivnosti, zato potrebujejo več pomoči odraslih. Pogosteje jim moramo dati povratne informacije.

*Prilagoditve pri preverjanju znanja.* Uspešnejši so pri ustnem preverjanju znanja. Pri pisnih preverjanjih potrebujejo pomoč. Preverjamo le obvladovanje temeljnih znanj. Pogosteje potrebujejo povratno informacijo glede svojih rezultatov, zato je bolje, če preverjamo manjše obsege snovi. Omogočiti jim je treba različne oblike preverjanja znanja, tudi risanje, aktivnosti z materiali itd.

### Prilagoditve za otroke z motnjo vedenja in osebnosti

*Prilagoditve materialov in pravil za vedenje v okolju.* Učitelj mora že na začetku leta otrokom z motnjami vedenja in osebnosti predstaviti jasna pravila vedenja v razredu, delavnicah ali laboratoriju. Teh naj ne bo veliko in naj bodo izražena v pozitivni obliki. Raje naj deli nagrade kot kazni, čeprav vemo, da je včasih nujen tudi odvzem določenih zaželenih aktivnosti. Učitelj naj otrokom pravila pove in še napiše.

Včasih je treba tudi modificirati eksperimente in pripomočke (enostavne, nezlomljive), da se izognemo nevarnim situacijam pri praktičnih zaposlitvah.

*Prilagoditve učnega procesa.* Učiteljeva navodila morajo biti razumljiva, kratka in izražena v trdilni obliki. Poudariti je treba ključne informacije. Pohvali naj vsako zaželeno vedenje. Z otrokom naj učitelj vzpostavi očesni kontakt, kadar mu daje nalogo ali se želi z njim pogovoriti.

Otrokom z motnjami vedenja in osebnosti je treba diferencirati učne zahteve, saj imajo zaradi slabih preteklih šolskih rezultatov slabo samopodobo in motivacijo za učenje. Pomembno je, da jim pri naravoslovju diferenciramo in individualiziramo zahteve tako, da bodo lahko pokazali svoje znanje, ko bodo povezali svoje izkušnje in interese. Zahteve jim je treba postavljati po malih korakih, jih spodbujati in jim omogočiti uspeh. *Pri preverjanju znanja ne potrebuje prilagoditev.*

### Prilagoditve za otroke s specifičnimi učnimi težavami

Otroci s specifičnimi učnimi težavami so zelo heterogena skupina, za katero je značilno neskladje med šolsko uspešnostjo pri osvajanju določenih sposobnosti in spretnosti, kot so branje, pisanje, matematika, motorika itd. in med tem, kako se znajdejo. Večina otrok s specifičnimi učnimi težavami ima posebne potrebe na štirih področjih, ki so povezana z organizacijo dela in načrtovanjem časa, s fizičnimi potrebami (fina in groba motorika), socialnimi potrebami in izobraževalnimi potrebami. Na rezultate pri učenju izobraževalnih predmetov lahko vplivajo slabše razvite perceptivne sposobnosti, pozornost in zbranost ter jezikovne sposobnosti.

Učitelj bo otroku učenje naravoslovja olajšal, če se bo trudil, da bi razumel njegove učne težave in mu skušal pomagati. Nekateri otroci s specifičnimi učnimi težavami so ravno pri naravoslovju uspešni ali celo nadarjeni, zato je zanje še pomembneje, da krepimo njihovo močno področje, npr. naravoslovje, in ne pripisujemo bistvenega pomena njihovim šibkostim, npr. zapiskom, polnih napak zaradi motnje pisanja.

*Prilagoditve okolja in materialov.* Učitelj naj poskrbi, da otrok s specifičnimi učnimi težavami ne bo v hrupnem okolju.

Otrokom, ki imajo slabše razvite finimotorične sposobnosti, je včasih treba prilagoditi zahteve glede na preciznost in uporabo merilnih pripomočkov, ki terjajo večjo spretnost.

Otrokom z motnjo branja je treba približati pisne materiale (poudarjene ključne informacije, kratke izvlečke, oporna vprašanja itd.) in jih učiti tehnike učenja iz učbenikov. Otrokom s težavami pri pisnem izražanju pa je treba fotokopirati daljše zapiske.

*Prilaganje učnega procesa.* Otroci s specifičnimi učnimi težavami morajo vedeti, kaj od njih pričakujemo, zato jim je treba postaviti jasne cilje. Otrokovo učinkovitost lahko izboljšamo tudi z omejevanjem števila odločitev, usmerjeno pozornostjo, spominskimi oporami, zaporednimi navodili itd. Potrebujejo enostavne razlage, poudarjene ključne informacije in opore (verbalne, grafične in barvne), da uvidijo ključno idejo. Otroku je treba omogočiti učenje po vseh senzornih poteh in aktivno učenje z materiali.

Pri naravoslovju potrebujejo še posebno pozornost otroci z jezikovnimi težavami (tudi otroci neslovenskih staršev), ki ne razumejo posameznih terminov ali kompleksnejših jezikovnih struktur. Uspešnejši bodo, če jim informacije posredujemo ne le po slušni poti, ampak tudi po drugih kanalih (vid, tip, okus...), uporabimo različne medije (TV, video, posterje) in jim omogočimo več aktivnega raziskovalnega učenja. Razlago snovi mora spremljati tudi razlaga neznanih ali manj znanih terminov. Otroku je v veliko pomoč lista neznanih terminov za vsako obravnavano temo. Vsak termin naj bo verbalno, grafično ali slikovno približan otroku. Pogosteje preverjamo, ne ocenjujmo, razumevanje terminov v obliki razlage, ki naj jo otrok napiše. Otroka moramo naučiti uporabljati otroške enciklopedije, v katerih bo poiskal pomen manj znanega termina. Težje tekste v učbenikih nadomestimo z enostavnejšimi, poljudnejšimi teksti. Pri učenju pomagajo otroku tudi: vprašanja, ključne besede, miselni vzorci, a le tisti, ki jih izdelata otrok sam itd.

*Prilagoditve pri preverjanju znanja.* Pred preverjanjem znanja je treba otroke sprostiti in narediti vajo za razvijanje pozornosti. Pri preverjanju znanja moramo:

- preverjati točnost sprejema informacij,
- upoštevati otrokova močna področja izražanja, zato ne bomo pisno preverjali znanja pri otroku z motnjo branja itd.,
- pisne preizkuse sestaviti tako, da so na začetku lažja, enostavnejša vprašanja in na koncu težja,
- znanje preverjati večkrat v manjšem obsegu.

### LITERATURA

1. Dale Tunnicliffe, S. (1987): Science for pupils With specials needs - activities for physically and visually impaired pupils. The School Science Review. Vol 69, No 247, pp. 277-285.

2. Duerden, B. and Jury, A. (1993): ASE Secondary Science Teacher's Handbook. Editor Hull, R. Hert's : Simon and Schuster Education.
3. Florjančič, S. (1992): Integrirani usposabljanje slepih in slabovidnih otrok. Zbornik posveta Kaj hočemo in kaj zmoremo. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
4. Galeša, M. (1993): Osnove specialne didaktike. Didakta Radovljica.
5. Howe, L. (1992): Special Curricula Needs. Edited by Bovair, Carpenter and Upton. David Fulton Publishers. London.
6. Kavkler, M. (1992): Drugačne potrebe učencev s specifično razvojno motnjo pri učenju matematike, njihove strategije in kognitivni stil reševanja problemov. Zbornik Kaj hočemo in kaj zmoremo. Pedagoška fakulteta Ljubljana. str. 214-221.
7. Lewis, B.R. and Doorlag, H.D. (1987): Teaching Special Students in the Mainstream. Second Edition. Merrill Publishing Company Ohio.
8. Lipužič, M. (1986): Slušno prizadeti učenec v osnovni šoli. Zbornik posveta Drugačnost otrok v osnovni šoli. Svetovalni center Ljubljana.
9. Male, D. (1994): Time taken to complete Assessment and make Statement: does the nature of SEN matter and will new Legislation make a difference? British Journal of Special Education, Volume 21, No. 4, pp. 147-151.
10. Martin, R.E., Sexton, C., Wagner, K. and Gerlovich, J. (1994): Teaching Science for All Children. Allyn and Bacon. Massachusetts.
11. Škoflek, I. (1988): Kaj naj bi učitelj razrednega pouka vedel o težje vzgojno vodljivih učencih in storil z njimi. Zbornik prispevkov Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Pedagoška akademija Ljubljana, str. 173-180.

*Mag. Marija Kavkler (1950), asistentka za specialno didaktiko in metodiko duševno prizadetih otrok na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.*

*Naslov: Petrovičeva 9, 61000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 40 524*

*Dr. France Žagar*

## Od šolske do individualne pisave

*UDK 159.925.6:372.45*

*DESKRIPTORJI: enopotezna, berljiva, lepa pisava; šolska, individualna pisava*

*POVZETEK - Članek v prvem delu prikazuje značilnosti šolske pisave, kakršna je uveljavljena na slovenskih osnovnih šolah. V nadaljevanju pa avtor razpravlja o prehajanju od normirane šolske preko neizčiščene mladostniške do samonikle individualne pisave.*

*UDC 159.925.6:372.45*

*DESCRIPTORS: in one line, readable, neat handwriting, school, individual handwriting*

*ABSTRACT - First the article deals with the characteristics of school handwriting in use in Slovene primary schools. Then it deals with the transition from the standard school handwriting over the unclear handwriting typical for the adolescent, to the original and individual handwriting.*

Današnji otroci dobijo svinčnike, barvice, voščenke, flomastre, nalivna peresa v roke že zelo zgodaj, že v predšolskem času. V začetku čečkajo z velikimi zamahi, polagoma pa se pri risanju in barvanju navajajo tudi na manjše poteze. Od grobe grafomotorike postopoma prehajajo k bolj natančni.

Ob vstopu v šolo se učenci večinoma že znajo podpisati z velikimi tiskanimi črkami in narisati še več tiskanih črk. Po svetu so načini opismenjevanja različni. Na slovenskih šolah se učenci naučijo najprej pisati velike tiskane črke, za njimi male tiskane črke, nato iz malih tiskanih črk izvedejo male pisane črke in jih med seboj povezujejo, nazadnje pa se naučijo pisati tudi velike pisane črke. Na šolarske oblike tiskanih črk učiteljice nimajo veliko vpliva, ker se jih učenci naučijo prerisovati in pisati precej samostojno. Pač pa pisane črke učenci v večji meri oblikujejo tako, kot so se naučili od učiteljic.

Cilj poučevanja pisanja je, da bi se učenci naučili *pisati hitro, berljivo in lepo*.

Hitrost pisanja se dosega z enopoteznostjo in tekočnostjo. *Enopoteznost* pomeni, da med pisanjem ni nobenih prekinitev. Prekinitve povzročajo zaustavljanje, nastajajo pa zaradi črtice na t, zvezne kljukice pri f, pike na i in j in strešice na č, ž, š. V prvem razredu se učenci učijo izpisati celo besedo in naknadno dodati črtice, pike in strešice. Pozneje pa velikokrat pisanje prekinjajo in takoj, ko napišejo črko, nanjo postavijo tudi piko ali strešico.

*Tekočnost* pomeni, da črko pišemo brez nepotrebnega vračanja po istih črtah in da jih med seboj povežemo po najkrajši poti. Pri o, a, d, g je najbolj enostavno, če jih izpeljemo iz c. (Pisanja male pisane črke c pa se učenci ne navadijo zlahka, ker se nekaj časa piše naprej, nato pa nazaj.)

*Berljivost* je najvažnejša lastnost pisave. Ne hitrost pisanja in ne lepota pisave nimata prave vrednosti, če pisanega besedila ni mogoče prebrati. Berljivost se dosega z ohranjanjem oblik črk, ki so splošno priznane. Črke se lažje razpoznavajo, če so zgornje in spodnje poteze primerno velike, ne predolge in ne prekratke. Hudo oviro za branje pa predstavlja biletizem, tj. enako pisanje po dveh črk, npr. u in n, s in z, g in p, k in h.

Zaželjeno je, da pisava ustreza tudi *lepotnim zahtevam*. Črke iste lege morajo imeti enake velikosti, tako m, n, c, z, s, r, v kot d, t, l, b, k, h ali p, j, g. Osnovne poteze morajo biti vzporedne, naj gre za pokončno ali nagnjeno pisavo. V slovenskih šolah spodbujamo pokončno pisavo, ker menimo, da pri njej manj trpijo oči; v mnogih drugih državah pa dajejo prednost nagnjeni pisavi, ker zastopajo mnenje, da se z nagnjeno pisavo piše hitreje kot s pokončno.

Te zahteve glede hitre, berljive in lepe pisave lahko navajamo tudi v obliki pravil šolske pisave in s prikazi dobre in slabe izvedbe potez pri oblikovanju črk.

### Pravila šolske pisave

Posamezne besede morajo biti napisane enopotezno, brez prekinitiv.

jama jama

Pri črkah *m n t d p* je treba po dvakrat vleči po istih potezah.

t t t

Črke *a o d g* naj bodo izvedene iz *c* in s zaprte.

o o o

Med črkami naj bodo primerne razdalje ("dolge rokice").

mura mura

Loki pri *m n u* naj bodo zaokroženi, ne pa oglati.

m m

Zgornje, spodnje in srednje poteze naj bodo primerno dolge.

i i i

Poteze navzdol morajo biti navpične in ne nagnjene v desno.

j j

Poteze morajo biti vzporedne, ne pa usmerjene v različne smeri.

let let

Črke *b f k h j g* morajo imeti lepo oblikovane zanke.

k k k

Šolarske pisave so samo podobne šolski pisavi. Učenci prvega in drugega razreda težko pišejo tako uglajeno, kot zahteva šolska pisava, ker nimajo ustrezne grafomotorične razvitosti. Od tretjega razreda dalje nastajajo odmiki od šolske pisave in zmanjševanje črk zaradi čedalje hitrejšega pisanja. V višjih razredih pa se mladostniško iskanje lastne identitete odraža tudi v spreminjajoči se pisavi.

Največ časa posvečajo pisavi učiteljice prvega in drugega razreda, toda tudi učiteljice in učitelji naslednjih razredov ne smejo biti ravnodušni do berljivosti pisave svojih učencev. Kaj je mogoče narediti?

Paziti je treba, da zapisi v zvezkih v času posamezne učne ure niso preobsežni: v četrtem razredu naj ne bi bili daljši od 80 besed, v osmem razredu pa ne daljši od 160 besed. Pri pisanju šolskih nalog je treba dati učencem na razpolago dovolj časa, da ob koncu učne ure ne zaidejo v časovno stisko in začnejo čakati. Učitelj mora imeti odprte oči za vzorce lepih pisav in skrbno urejenost zvezkov. Učence za tako prizadevnost hvali, prireja tekmovanja, razstave ipd.

Včasih so v šolah utrjevali kvaliteto pisavo pri urah lepopisja, vendar so učenci lepo pisali samo pri lepopisju, drugače pa ne. Bolj se obnese analiziranje in vrednotenje vsakdanjega zapisovanja: zakaj je kakšna pisava berljiva in lepa in kaj je v kakšni pisavi neustrezno. Ne zadošča samo splošna opomba "Piši lepše", ampak je treba napisati konkretna opozorila glede te ali one pisne značilnosti. Možno je organizirati tedne, v katerih učenci opazujejo nagib pisave, povezovanje črk, zaokroženost a-jev in o-jev, razliko med svojo delovno in slovesno pisavo itd. O svojih opažanjih in razmišljanjih glede pisave razpravljajo ali pišejo miniaturne spise. Učenci naglas berejo rokopise svojih sošolcev in drugih oseb; tako spoznavajo berljivost pisav in se začenjajo zavedati socialnega značaja pisave. Taki spisi, branja in razpravljanja prispevajo k temu, da se zmanjšujejo razlike med dejanskimi pisavami in zamišljenim idealom dobro berljive pisave.

V višjih razredih pisave ne proučujemo samo z vidika normiranosti šolske pisave, ampak s spoštovanjem študiramo *individualne značilnosti pisav*. Pri splošni ali literarni zgodovini lahko spoznavamo znane osebnosti tudi z vidika njihovih pisav, npr. Valentina Vodnika, Franceta Prešerna, Ivana Cankarja. Pogovarjamo se tudi o pisavah učencev in učiteljev.

V pisavi se poleg družbeno priznanih prvin zrcali tudi izvirnost in ustvarjalnost posameznega človeka. Posebno pisava osebe, ki si prizadeva ujeti hitri tok idej, je lahko zelo daleč od predpisane šolske pisave. Ko učenci odkrivajo veliko razliko med šolsko in svojo osebno pisavo, ni treba, da bi dobili kakšen občutek krivde. Rajši naj razmišljajo, kaj je v njihovi pisavi izvirnega in kaj še neizčiščenega. O razliki med šolsko, izumetničeno in samoniklo pisavo zelo prodorno piše v knjigi *Človek in njegova pisava* naš priznani psiholog in grafolog Anton Trstenjak. Te odnose bomo prikazali kar z njegovimi besedami:

"V čem je samoniklost pisave? Najprej je treba zavrniti splošno razširjeno zmotno mnenje, da je stopnja samoniklosti in izvirnosti odvisna od njene lepote.

## Vzorca šolske pisave

Dragi očka,  
 danes mineva že tretji mesec,  
 odkar pluješ po oceanih,  
 jaz te zelo pogrešam, kako  
 rad bi bil pri tebi.  
 Glej, očka, naredil sem piko.  
 Ali jo vidiš? V tej piki, če  
 jo moreš povečati za milijon  
 milijonkrat, sem jaz, tvoj  
 Berto.

Lep pozdrav.

Lieber Onkel Herbert!

Viel Glück zum Geburtstag! Ich habe  
 ein Bild für Dich gemalt. Hoffentlich ge-  
 fällt es Dir.

Wann besuchst Du uns wieder einmal?  
 Wir haben jetzt eine neue grüne Bank im  
 Garten. Dort kannst Du dann sitzen und  
 lesen. Ich kann jetzt auch schon Druckbuch-  
 staben lesen.

Viele Grüße für Dich und Tante Hanne!

Dein Lothar

Pogosto je prav nasprotno! Lepe pisave so navadno le zato "lepe", ker se suženjsko držé pravil, ki jih narekuje lepopisje. Pravimo tudi, da imajo taki ljudje čisto šolsko pisavo, ker se še niso prav nič otresli tistih potez, ki so se jih naučili v šoli. Take lepopisne šolske pisave so pravo nasprotje samonikle in izvirne pisave. Če bi v nasprotju z "lepo" šolsko pisavo skušali razbrati glavne lastnosti samonikle pisave, bi jih morda najbolje zadeli v naslednjem redu.

Predvsem gre pri samonikli pisavi za neodvisnost od pisalnih potez, naučenih v šoli. To so pisave, pri katerih na prvi pogled rečeš: nekaj posebnega, izvirnega ima na sebi. Kar poznaš pisav, nobena ji ni podobna. Ni golo posnemanje že obrabljenih in vsakdanjih pisalnih oblik, marveč nekaj samosvojega, pisec je vanjo položil nekaj čisto osebnega.

V zvezi z izvirnostjo razodeva taka pisava tudi neko, rekli bi, vzvišenost nad pisalnim prostorom, sredstvi in oblikami. Po neki piscu notranji nujnosti, ki se je niti ne zaveda, oblikuje črke in napolnjuje prostor, ne meneč se za črte, robove papirja, razdalje med vrsticami in podobno.

## Vzorca individualne pisave

Vam bom to kolaj vrnil.  
 Bom. Kujico bom tudi radi  
 in veselje bom delil z vami.  
 Lepo Vas pozdravljam.

Zelim vam veliko srečo pri vašem izjemen  
 koristnem delu.

Lep pozdrav.

Vse to je znamenje življenjske ustvarjalne sile, ki tako rekoč valovi iz osebe in pljuska prek papirja na papir. Vsaka poteza in črka, pa tudi cela stran, ki jo je napisal, je poseben lik, ki ga ni nikjer drugje videl, ki mu ga nista dala ne šola ne slog časa, marveč je le veren izraz njegove osebnosti. Vsaka pisava je v tem smislu neke vrste umetnina zase. Seveda je prav zato treba posebej poudariti, da ta ustvarjalna izvirnost pisave ni isto kot izumetničenost. So ljudje, ki imajo sicer precej svojevrstno pisavo, kakršno je drugje le težko najti, a vendar nimajo samonikle pisave. Njihova posebnost je namreč neokusna izumetničenost potez in črk; celotni vtis pisave je nenaraven; nekaj narejenega in nepristnega se razodeva v njej. O tej narejenosti bomo pozneje še obširneje govorili, za sedaj bodi v pojasnilo povedano le to, da so glavno znamenje narejenosti v pisavi posebno zverženi loki velikih črk, neokusno okraševanje črk, posebno začetnih, nepotrebni in nesmiselni dodatki: podčrtovanje in vezanje ločenih potez v eno in podobno.

Zato je v najožji zvezi s pravo ustvarjalno silo in iznajdljivostjo, ki se razodeva v samonikli pisavi, tudi njena življenjska neposrednost in bližina. V taki pisavi se ne razodeva nič očitno zavestno uravnanega in izumetničenega ali zgolj priučenega, marveč samo neposredni izraz življenjskega zagona.”

## LITERATURA

1. Čopič, Venceslav (1965): Pisanje. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
2. Trstenjak, Anton (1986): Človek in njegova pisava. Založba Centralnega zavoda za napredek gospodinjstva, Ljubljana.

Dr. France Žagar (1932), docent za didaktiko slovenskega jezika in književnosti na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor številnih člankov in knjig s področja metodike slovenskega jezika.

Naslov: Ob dolenski c. 184, 61000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 12 74 439

Dr. Bojan Borstner

## Moralna edukacija - nekaj pomislekov k teoriji

UDK 37.01:17

DESKRIPTORJI: moralna edukacija, moralni edukacijski kurikulum, amoralist

POVZETEK - Prispevek predstavlja poskus opredelitve pogleda na specifično pozicijo v opredeljevanju moralne edukacije. Avtor ugotavlja, da je moralna edukacija, ki je v osnovi namenjena določenim internim šolskim ciljem, ovita s plaščem socializacije. Na tej točki tudi vpelje Kohlbergovo teorijo o stopenjskem moralnem razvoju in stopenjski moralni edukaciji.<sup>1</sup>

UDC 37.01:17

DESCRIPTORS: moral education, moral education curriculum, an amoral person

ABSTRACT - The paper tries to define the viewpoint of the specific position in defining moral education. He believes that moral education, basically intended for certain internal school goals, is enveloped in a cloak of socialisation. At this point he introduces Kohlberg's theory of graduated moral development and graduated moral education.

### 1. (Še) več teorije

Ko amoralist<sup>2</sup> podvomi v etične utemeljitve naših delovanj in trdi, da ne obstajajo razlogi za to, da sledimo zahtevam morale, kaj mu lahko odgovorimo? Ali ni morda kančka resnice v Glavkonovem izzivu Sokratu, ko pravi, da je življenje nepoštenega mnogo boljše kot življenje poštenega človeka (Država 358c). Oglejmo si možnosti, ki jih taka pozicija prinaša. Najprej moramo dodatno pojasniti temeljno zmoto, ki jo srečujemo v različnih interpretacijah amoralističnih pozicij. Amoralist nikakor ne zanika možnosti morale in moralnega delovanja, ampak zanika zgolj dejstvo, da so moralna razmišljanja, zahteve, norme ... razlogi za posameznikovo delovanje. Edini razlog za človekovo delovanje je za amoralista razvoj, napredek njegovega interesa. Pri tem pa amoralist nima nikakršnega interesa, da

<sup>1</sup> Prispevek predstavlja poskus osebnega pogleda na specifično pozicijo v opredeljevanju moralne edukacije in je motiviran predvsem z mojo lastno (očetovsko) vlogo, čeprav je tudi ta tekst še vedno teoretski.

<sup>2</sup> Izraz amoralist uporabljamo namesto ustaljenega izraza moralni skeptik, ker v slednjem, zaradi znanih vsakdanjih konotacij, ni jasno opredeljena razlika med skepto znotraj dane pozicije (morale) in skepso do pozicije (morale) na sploh. Ob tem je potrebno še poudariti, da amoralen ni sinonim za nemoralen, čeprav je možno, da se v posameznih primerih izraza dejansko pokrivata.

bi bil moralen, kar lahko še zaostri: kaj pa, če sploh ne obstaja upravičba morale? Če to drži, potem ima amoralist vsekakor dober razlog, da je amoralen.

Kaj preostane zagovorniku morale? Če ostaja znotraj diskurza, ki ga je opredelil amoralist, potem lahko upravičeno trdi vsaj to: če velja amoralistova teorija razlogov, potem, če obstajajo delujoči ljudje, ki imajo nekakšen razlog za biti moralen, moralna razmišljanja lahko priskrbijo razloge za delovanja. Tako mora celo amoralist pripoznati dejstvo, da lahko moralna razmišljanja priskrbijo razloge za delovanje.

Vendar pa to ni ravno velika, še manj pa odločilna zmaga zagovornikov morale, ker izgleda, da se je zavezujoča (obligatorna) vloga morale enostavno izgubila - je le eden od možnih interesov med množico vseh interesov. Če dolžnost ni nič več kot interes, potem je morala odvečna. Zakaj naj bi se sklicevali na prav ali narobe, na dobro ali zlo, na obvezo ali dolžnost, če lahko delujemo skladno z interesi z opiranjem na željo ali averzijo, na dobiček in strošek, na prednosti ali pomanjkljivosti?

Ker bi nas analiza teh možnosti odpeljala daleč stran od načrtovanega cilja, lahko sedaj predstavimo samo dve možni rešitvi:

- Zavezujoča sila morale je zgolj mit in amoralist je zmagovalec.
- Obstaja upravičba morale, ki je sprejemljiva za vse delujoče - upravičba, ki jo naj bi sprejel tudi amoralist, ki zagotavlja razlog(e) za biti moralen.

Prvo možnost bomo zavestno zanemarili, kar pa pomeni, da šele takrat, ko uspemo pokazati, da sklicevanje na amoralne kriterije ne uspe zadovoljivo pojasniti tistega, kar naj bi storili, postane morala, ki je zavezujoča, upravičena. S tem pa dobi tudi moralna edukacija svoj razlog.

## 2. Na robu teorije

Zakaj moralni edukacijski kurikulum? Na eni strani zato, da bi samo življenje šole naredili bolj gladko (manj težav, ...), na drugi strani pa je šola del družbe in tako vrsta moralne edukacije, ki služi šoli, služi tudi družbi za njene potrebe - za družbeno življenje nasploh.

V družbi obstajajo skupine - le te s svojimi iniciacijskimi obredi zagotavljajo, da se socializacijska ideologija (predvsem prilagojenost) preferira v odnosu do individualnih interesov (morale). Družbena perspektiva je dominantna, kar pomeni, da se bo poučevanje osebne in posamezne morale nujno nadomestilo s socialno kooperacijo.

Če povzamemo: moralna edukacija, ki je v osnovi namenjena določenim notranjim (internim) šolskim ciljem, je ovita s plaščem socializacije. Na tej točki lahko vpeljemo Kohlbergovo teorijo o stopenjskem moralnem razvoju in stopenjski

moralni edukaciji. Ta teorija je ustrezen pristop<sup>1</sup> k moralni edukaciji, kjer se mešajo individualni in družbeni interesi. V tej zvezi je zanimiva Kohlbergova trditev, da se on ukvarja z izvorno (genuine) moralo, kar pomeni, da se odločanje, izbiranje v moralnem kontekstu da upravičevati brez odločitve skupine, glasovanja ...

V kontekstu načrtovanja moralne edukacije se moramo tako vprašati:

- Kako izbrati kurikularno vsebino?
- Kako to vsebino poučevati?
- Kako preveriti rezultate?

(1) Kohlbergovo pojmovanje morale je odmev Kantove pozicije, dopolnjene z Rawlsovimi pogledi. Zlato pravilo, kategorični imperativ in neprestano spoštovanje čiste moralne obveze se povezuje s predstavo o vlogi zmožnosti (6 stopenj razvoja) tako, da človeška svoboda in racionalnost vzpostavljata intrinzično vrlino neke osebe in se ne uporablja zgolj kot sredstvo za doseg nekega cilja. Stopnje vsebujejo podmeni "zakona-in-reda" ter teorijo pogodbe v etiki, kjer prevlada (dominantna) socialna perspektiva.

Za Kohlberga je morala čisto kognitivna zadeva, katere glavna poteza je reševanje praktičnih problemov. Pri tem je pomembno, da človek ohrani emotivno ravnovesje - da torej ne pride do razhajanja pri uporabi posameznih kognitivnih postopkov, pristopov. Učenci se v procesu edukacije (učenja) spopadajo s posameznimi primeri in jih rešujejo skladno s svojimi naravnimi (na tisti stopnji razvoja) zmožnostmi. Nobeno poučevanje ne more preseči te "biološke meje", vendar pa lahko olajša prehod iz ene v drugo stopnjo. Učenje splošnih pravil tipa "laganje je napačno" nima nobene komunikacijske funkcije v tako zasnovani edukaciji. Po Kohlbergu se tako učimo samo metod razmišljanja in sklepanja, ne pa posamezne množice pravil in norm. Sam postopek učenja je ireverzibilen. Skladno s šeststopenjsko lestvico je končni cilj (zadnja stopnja) ena in edino veljavna etična teorija.

Kje so prednosti tako zasnovane pozicije?

- Zmanjšuje se napetost med individualno in socialno perspektivo moralne edukacije.
- Minimaliziran je problem politične omejitve (politični problemi so minimalizirani zato, ker teorija enostavno ne vpelje nikakršnih vsebinskih elementov, ampak se moramo sporazumevati na osnovi naših že sprejetih moralnih prepričanj in se hkrati podrejamo državno zavezani kontroli - možnemu poučevanju).
- Kohlbergova teorija je sprejemljiva kot osnova za moralno edukacijo, ker je nedolžna alternativa.

(2) Kohlbergova teorija vodi do poučevalnih rezultatov. Npr. poskušamo predstaviti moralna čustva na nenevaren in nedoktrinaren način. Toda: ali lahko

<sup>1</sup> Argumentacijo za to trditev smo razvili v prispevku Ali se moralo da poučevati in (na)učiti, Pedagoška obzorja, št. 3-4/1995, str. 38-43

prikazujemo človeško bedo in kriminal še nerazviti odraščajoči populaciji, populaciji, ki še ni dosegla šeste stopnje razvoja; ali je poučevanje koristnosti (utility maximisation) dejansko moralna edukacija?

(3) Kohlbergovo teorijo se da testirati tudi v odnosu do rezultatov. To je enostavno, ker predpostavlja, da je moralni napredek ireverzibilen proces. Moralno razmišljanje je povezano z obnašanjem (sokratovsko: "Vrlina je vednost"). Iz tega pa izhaja, da bo tisti, ki bo deležen take edukacije in bo zadostil pričakovanjem preverjanja (testiranja), deloval moralno.

Do tod izgleda vse lepo in prav. Vendar pa si oglejmo možne težave s Kohlbergovo teorijo:

- Šele šesta stopnja vsebuje polnokrvno moralno pozicijo; doseže pa jo lahko le zelo omejeno število ljudi (tudi če so deležni moralne edukacije). Torej je problem, kdo bo poučeval druge? Hkrati moramo poudariti, da se res ustvarja podoba, da Kohlbergova teorija ni avtoritarna, ampak je elitistična, ker le tisti, ki dosežejo šesto stopnjo, lahko dovolj kompetentno trdijo, kaj je prav in kaj naj bi se storilo, kaj naj bi se poučevalo in predvsem, kako naj bi se poučevalo. Iz tega izhaja, da če je proces odločanja elitističen in ne demokratičen, potem lahko vsaka racionalna, moralno odgovorna oseba promovira svojo lastno pozicijo glede moralnih vrednot in norm in njihove primernosti za naslednje generacije. Pri tem pa se izkaže, da so te pozicije substancijalne in da se jih s tem, ko vpeljemo Kohlbergovo teorijo, ne da razrešiti. Avtoritarnost se nam tako na zadnja vrata vrne v sistem.
- Iz tega sledi še naslednje dejstvo: če namreč lahko moralne odločitve sprejemajo samo tisti, ki predstavljajo elito (šesta stopnja), potem se tisti, ki te stopnje ne dosežejo (ali pa je ne morajo doseči), lahko nanašajo samo na avtoriteto elite in sploh ne morejo delovati moralno, če ne doumejo tistega, kar naj bi bila moralno vredna predstava (ideja...).
- Ali to pomeni, da osebe, ki so na moralno nižji stopnji (in sem lahko prištevamo večino staršev), ne skrbijo za lastna moralna prepričanja ali pa uporno in iracionalno vztrajajo na podpori njihovih zasebnih pogledov?
- Če je predhodno res, potem smo znova v poziciji, ko zagovarjamo delitev dela na tiste, ki vedo, in tiste, ki tega ne (morejo) vedo in so tako podvrženi vplivom, prepričevanjem in indoktrinaciji, kar pa je s pozicije etike nesprejemljivo.
- Če "nezreli" ljudje ne jemljejo svojih moralnih pozicij dovolj resno (zares), potem ni nikakršne možnosti, da bi jih vključili (ali da bi z njimi začeli) v moralno edukacijo - njihova (ne)zainteresiranost dela demokratično sprejemanje odločitev v procesu poučevanja za nepraktično (celo nemogočo).

Ugotovitve lahko sklenemo v naslednjih tezah:

(A) Če je nekdo pripravljen sprejeti avtoritativno pozicijo, ki se nanaša na veljavnost Kohlbergove formalistične etike, potem ima enako dobre argumente, da sprejme tudi katerokoli drugo avtoritarno pozicijo, ki jo zagovarja posamezna cerkev, stranka ... ali pa tudi čisto enostavno (in na prvi pogled nevtravno ter demokratično) glasovalno proceduro. To je esencialni del same družbene ideologije. Enostavno ni jasno, kako bi lahko sprejeli nevtravno izbiro med našim favoriziranim izvorom norm in vrednot in drugimi avtoritetami, katerih sam obstoj je neproblematičen - je dejstvo.

(B) Enostavno se ne da zanemariti razlike med pridobivanjem različnih (praktičnih in tudi kognitivnih) spretnosti na eni in moralnih "spretnosti" na drugi strani - ne obstaja način, s katerim bi lahko vzpostavili osnovo za poučevanje (in učenje) morale.

(C) Moralne edukacije se ne da upravičiti na globalni in univerzalni ravni. Nikakršne "prave" morale se ne da poučevati za vse ljudi na racionalni način.

(Č) Če naj bo moralna edukacija sploh zagotovljena, potem je lahko zagotovljena (in omejena na) samo za male skupine, ki imajo uniformno normativno ozadje.

S temi štirimi tezami nikakor ne želimo zanikati potrebnosti socialnega učenja (edukacije) za otroke, saj jim le-to pomaga živeti v okvirih družbe, ne glede na to, ali je to dobro ali slabo, pravično ali nepravično nasploh. Zato:

(D) Primerna državljanska vzgoja, ki naj zagotavlja ustrezno življenje v posamezni socialni skupnosti, je lahko bližje ali pa zelo daleč stran od tistega, kar Kohlberg s Kantom in Rawlsom označuje kot izvorno moralo.

## LITERATURA

1. Borstner, B.: Ali se moralo da poučevati in (na)učiti, Pedagoška obzorja, št. 3-4/1995, str. 38-43
2. Kohlberg, L.: The development of moral ideology and judgements, Review of Child Development Research, 1964, str. 394-409
3. Platon: Zakoni, Založba obzorja, Maribor 1982

# Vloga družine predšolskega otroka pri zadovoljevanju nekaterih najpomembnejših otrokovih emocionalno-socialnih potreb

UDK 173:159.922.7

**DESKRIPTORJI:** popolna družina, nepopolna družina, predšolski otrok, emocionalno-socialne potrebe predšolskega otroka, vzgoja, izobraževanje

**POVZETEK** - Popolna družina ne vključuje samo skupno življenje otrok in staršev, ampak tudi ustrezne medsebojne odnose. Avtorica v svoji raziskavi ni odkrila večjih odstopanj glede zadovoljevanja emocionalno-socialnih potreb predšolskega otroka v popolni in nepopolni družini, ugotovila pa je, da imajo otroci iz nepopolne družine pomanjkljivo zadovoljeno potrebo po varnosti. Načini izkazovanja in zadovoljevanja posameznih potreb pri otrocih pa so različni pri popolnih kot pri nepopolnih družinah.

## 1. Uvod

V času, ki ga živimo, ko se nam vse prevečkrat dozdeva, da je življenjski utrip nenormalno hiter in pogosto tudi krut, ko nam dnevi minevajo hitreje kot včasih, je oblikovanje in ohranjanje skladnega družinskega življenja še posebej zahtevno, pa tudi naporno. Posebej še, če se zavedamo, da je pri današnjem tempu življenja, za katerega so prepogosto značilni le bežni, parcialni in vse bolj tudi brezosebni odnosi med ljudmi, ostaja družina kljub številnim nasprotujočim teorijam prostor stalnih, polnovrednih, človeških in osebnih stikov. Takšno družino si želimo starši, želi in predvsem potrebuje pa jo za svoj nemoten biopsihosocialni razvoj tudi otrok, ki ne razume in ne sprejema nobenih še tako subtilnih kriz v njenem delovanju. Predšolski otrok še posebej potrebuje usklajenost družinskega življenja in simbiozno prepletanje med njim in staršema, ki naj bo pristno in ne-le navidezno, saj otrok hitro začuti, kdaj nismo iskreni in svojo vlogo le igramo. Če otrok v svojem otroštvu ne doživlja prave, pristne družinske skladnosti in sveta okoli sebe in ne čuti varnosti, ki ga osrečuje, potem tudi v svojem kasnejšem življenju, ko naj bi zavestno doživljal

UDC 173:159.922.7

**DESCRIPTORS:** (in)complete family, pre-school child, emotional-social needs, education, upbringing

**ABSTRACT** - The content of the complete family doesn't mean only the child's physical living together with its mother and father, but points out the quality of their relationship. In her research on a small sample the authoress did not detect any greater deviations with reference to contentment of emotional and social needs of the pre-school child; neither in incomplete nor in complete family, but deficient satisfaction of the safety needs of the children living and growing up within an incomplete family was registered.

izpolnjeno potrebo varnosti in občutek sreče, le-te ni sposoben uresničiti (Bergant, 1977, str. 159).

V družinah, kjer ni prave ljubezni, pogosto tudi ni pravega, srečnega in brezskrbnega otroštva. Koliko življenjske modrosti je v mislih, da je temelj človekove biti in njegove celostne osebnosti zakoreninjen v otrokovem doživljanju (pra)sreče in (pra)varnosti v družini (Žerovnik, 1992, str. 10). Za nemoten razvoj predšolskega otroka so izrednega pomena recipročni družinski odnosi, ki predpostavljajo, da je delež enega družinskega člana funkcionalno povezan z deleži vseh drugih članov. Otroci z nezadovoljenimi emocionalno-socialnimi potrebami, predvsem ljubezni, varnosti in nežnosti, postanejo nezaupljivi in taki ostanejo vse svoje življenje, saj njihova potreba po dajanju in sprejemanju ljubezni, varnosti in nežnosti ostane nezadovoljena (Tomori, 1988, str. 101).

## 2. Vloge družinskih članov predšolski otrok doživlja na sebi lasten način

Zaradi (pre)hitrega in stresnega ritma vsakodnevnega življenja se danes soočamo tudi s hitrejšim, pospešenim dozorevanjem našega predšolskega otroka. Njegova stopnja intelektualnega, duhovnega in duševnega razvoja pogosto ne sovпада z doseženim telesnim razvojem. Zato je zgled staršev v družini vse bolj pomemben. Otrok se v družini uči jemanja in dajanja, kaj, koga in kako ljubiti in kako doseči, da je ljubljen. Otrok posnema vedenje staršev in prevzema njihova vrednostna merila ter kritično primerja življenje v svoji družini z življenjem drugih družin (Rost, 1991, str. 135). Vrednote črpa iz dogajanja v družini, celotnega ozračja v njej, partnerskega odnosa staršev ter osebnosti vsakega družinskega člana posebej z vsemi njihovimi značilnostmi, ki jih ti vnašajo v svoje interakcije z ostalimi družinskimi člani.

Predšolski otrok si v družini pridobi:

- prve izkušnje o vrednosti življenja,
- predstave o ljudeh nasploh,
- predstave o obnašanju ljudi med seboj,
- svoje mesto v taki specifični družbeni skupini, kot je družina,
- sooči se z življenjskimi problemi svojih družinskih članov in spoznava različne poti pri reševanju le-teh (Puhar, 1985, str. 39-40).

Da pa bi starši predšolskemu otroku lahko pomagali razumeti druge družinske člane in njihovo ravnanje ter vedenje, morajo imeti razvite vsaj minimalne sposobnosti za prepoznavanje najprej samega sebe in lastnega vedenja. To pa pomeni, da morajo najprej sami spoznati in doumeti:

- vlogo in pomen bistva organiziranosti in povezanosti vseh družinskih članov znotraj družine,

- da srečne družine izhajajo le iz srečnega partnerstva med staršema, iz teh pa srečni in zadovoljni otroci,
- da so za ohranjanje družinskega sožitja potrebni tako optimalna medsebojna povezanost kot tudi minimum svobode in individualnosti (Brajša, 1990, str. 55).

Predšolskemu otroku bo postalo tako kaj kmalu jasno, da v družini vsak posameznik igra svojstveno in pomembno vlogo. Otrok bo doumel pomen polnega družinskega življenja, za katerega je potrebno medsebojno razumevanje, fleksibilno prilagajanje, odprta komunikacija, aktivno spremljanje dogajanj znotraj družine, pa tudi dogodkov izven nje, če jo seveda zadevajo. Tak otrok bo tudi občutil, da je enakovreden ostalim družinskim članom; postajal bo vedno bolj neodvisen, uveljavljal bo svoje interese in razvil sposobnosti svobodnega odločanja, sprejel bo dolžnosti članov družine in odgovornosti za svoja ravnanja.

Otrok pa v interakciji z okoljem gradi tudi svoj notranji psihični aparat. Pri vzpostavljanju odnosov z okoljem ga vodita dve protislovni težnji, ki predstavljata presenetljivo stalnico v celotnem človekovem življenju:

- težnja po odvisnosti od nekoga ali nečesa, ki daje hrano, toplino in varnost, in
- težnja po večji samostojnosti, prostosti, kreativnosti - svobodi (Praper, 1991, str. 36).

Prav je, da se starši večkrat zavemo, da ni pomembno le, da otrok odrasča v družini, ampak je še pomembnejše, da se razvija in raste v zdravi družini. To še tolikanj bolj, ker si otrok oblikuje predstavo o svojem mestu v družbi predvsem na podlagi lastnih izkušenj, ki si jih pridobiva tudi na podlagi svojega statusa v svoji družini.

### 3. Nekatere najpomembnejše emocionalno-socialne potrebe predšolskega otroka in vloga družine pri zadovoljevanju le-teh

Starši predšolskega otroka prepogosto pozabljamo, da je naš otrok zelo senzibilno bitje, ki čuti sebe in svet okoli sebe celostno, z vsem svojim bitjem pristno, nenaučeno in neizumetničeno. Pozabljajo tudi, da si otrok z lastnim videnjem in vedenjem ter izkušnjami ustvarja podobo sveta, ki pogosto ni nič kaj kompatibilna z našim videnjem tega. Šele ko se zavemo pomena senzibilizacije, ki je potrebna za vzgojni proces, spoznamo tudi pomen lastne notranje skladnosti in potrebe po samorazumevanju, ker le tako lahko razumevamo tudi druge. Pri tem je dopuščanje avtentične individualnosti otroka izrednega pomena (Krušič, 1993, str. 272), saj le tako otrok brez latentne nevarnosti konfliktov na različnih nivojih in različnih intenzitet zmore pokazati svoj pravi jaz.

Poleg osnovnih potreb (po hrani, negi, itd.) so za predšolskega otroka najpomembnejše predvsem emocionalno-socialne potrebe, kot so:

- potreba po varnosti,
- potreba po ljubezni,
- potreba po igri in
- potreba po samoizražanju.

Številni avtorji (Košiček, 1990; Nikolič, 1990) so teoretično predpostavljali, empirično pa dokazali, da je potreba po varnosti ena izmed temeljnih človekovih potreb, ki je v tesni povezavi s potrebo po ljubezni. Številne medicinske raziskave potrjujejo tudi to, da otrok zadovoljuje to potrebo že v svojem prenatalnem razvojnem obdobju, torej že v materinem telesu. Otrok ob rojstvu doživi šok, saj je iz dotlej varnega okolja potisnjen v neznano. Svoje nezadovoljstvo z novonastalim življenjskim položajem nam sporoča z jokom, saj začuti občutek negotovosti, zahrepeni po varnosti in išče pomoč in potešitev pri materinih prsih. Zato je še posebej pomembno, da starši v svojem ravnanju z otrokom sprožajo zanj čim manj neugodja. Mlajši kot je otrok, bolj izrazita je njegova potreba po varnosti in bolj nujno je zadovoljevanje le-te; posebej do obdobja, ko se otrok rodi tudi intelektualno, ko pride do zavedanja jaza (Brumen, 1993).

Osnovno zadovoljevanje te potrebe poteka v družini in v institucionalnem varstvu. Predšolski otrok ni pripravljen živeti v zanj novem, pogosto tudi tujem kolektivu. Žal pa se je vanj vse prehitro prisiljen vključiti, kar zanj pomeni tudi pričetek procesa prilagajanja.

Posebno ogroženost v družini pa za otroka predstavlja doživljanje razveze ali ločitve staršev. Povsem naravno in razumljivo je, da ima otrok rad oba starša, zato je ob razvezi zelo razdvojen tudi duševno. Pogosto celo pripisuje krivdo za partnerski konflikt staršev sebi in svojemu ravnanju. Prav je, da se starši v takem primeru otroku posvečajo čim bolj. Otroku razložijo in dopovedo, da je ločitev oz. razveza le eden izmed številnih bolečih procesov v našem življenju, v katerem pač ni nič stalnega. Res pa je, kot opozarjajo psihologi (Pogačnik, 1994), da bolj kot so starši zrele osebnosti, bolj neobremenjeno in polno je bilo tudi njihovo druženje z otrokom in zato lahko pričakujemo tudi, da bodo njihovi otroci razvezo in ločitev prenesli lažje, brez večjih travm, čeprav je res, da so resnične žrtve razvez in ločitev staršev predvsem njihovi otroci, s katerimi se prepogosto manipulira.

Ponuja pa se nam tudi vprašanje, ali neprimerni družinski odnosi v otroku ne pustijo še bolj drastičnih posledic oz. težjih okvar v njegovem duševnem razvoju. Na žalost je tudi v Sloveniji vse več popolnih družin, ki so navidezno urejene, srečne, torej "popolne", iz njih pa izhajajo duševni invalidi. Odgovora na vprašanje, kaj je bolje za otroka, življenje v družini, kjer so nenehni konflikti, ki jim je otrok nehote priča, ali pa razveza staršev in ločitev družine, ni lahko najti. Izgubo enega starša otrok doživlja kot težko čustveno obremenitev, katere intenziteta, globina in trajanje so odvisne tudi od otrokovih temperamentalnih lastnosti, njegovih preteklih izkušenj v družini in predvsem od stopnje njegovega razvoja. Ni tako pomembno,

kateri izmed staršev ostane z otrokom, ampak da je tisti, s katerim živi, psihično zdrava in trdna osebnost, ki se znajde v spremenjenih življenjskih pogojih, predvsem pa, da ima otroka rad in mu življenje z njim ni obremenitev.

Večjo krizo pa lahko otrok doživi tudi, ko je prvič dalj časa ločen od svoje družine. To se najpogosteje zgodi, ko je oddan v varstvo ali pa v vrtec. Sreča se z okoljem, ki ga ne pozna, zato se v njem čuti ogroženega in potreba po varnosti postane zanj prioriteta. Predšolski otrok jo lahko izraža z jokom, z odklanjanjem hrane, močenjem postelje, odklanjanjem telesnega stika, neobičajnimi gibi, apatičnostjo, pretirano agresivnostjo, ali pa kar s popolno resigniranostjo in neodzivanjem. Strah pred neznanim zbudi v otroku čustvo neugodja, to pa sproži povečanje potrebe po varnosti. Predšolski otrok se ne čuti varnega, je nesamostojen, plašen, išče zaščito, želi si zagotovilo po varnosti ipd., ki jo intenzivno išče. Zato je primerna organiziranost njegovega življenja z usklajenimi vzgojnimi stili, doslednostjo in redom, nepogrešljiva. Le ob določenem zaporedju aktivnosti se bo otrok počutil varnega, ker bo lahko sklepal in pričakoval naslednjo dejavnost. Ker zanj ustaljeni red pomeni tudi varnost, je prav, da ga seznanimo z našimi načrtovanimi dejanji. Tako bo pripravljen tudi na zahtevnejše spremembe v svojem življenju (npr. težja bolezen, selitev, razveza/ločitev, ipd.). Besede, s katerimi mu bomo razložili načrtovane spremembe, naj ne bodo skope in prazne, sicer nam bo otrok kmalu nehal zaupati. Pomembno je, da se z otrokom pogovarjamo in se dogovorov držimo tudi mi, ne le otrok. Če bo z njegovo telesno rastjo raslo tudi njegovo zaupanje do nas, se bosta zmanjševala njegova bojazen in strah pred novim, nepoznanim. Toda ne samo naš govor, naše celotno vedenje in odnos do otroka lahko vzbujata ali pa rušita njegov občutek varnosti. Posebej še, če otrok opaža in občuti strah in negotovost pri starših oz. enem izmed njiju. Tega občutka se bo navzel tudi sam.

Potreba po varnosti je tesno povezana s potrebo po ljubezni. Z izražanjem ljubezni omogočamo in nudimo tudi varnost. Predšolski otrok čuti nagnostko potrebo po ljubezni, sprejemanju in pripadnosti nekomu. Želi si biti ljubljen, samostojno pa tudi manifestira svoja čustva ljubezni in naklonjenosti. Ko si v interakcijah z ljudmi pridobiva ugodne, pa tudi neugodne izkušnje, si na podlagi teh ustvarja tudi lastno podobo. Potek procesa oblikovanja lastne podobe in proces sam pa sta odvisna od okolja, fizičnega izgleda, pozitivnih značajskih lastnosti, še najbolj pa od spoznavne kompetence posamičnega otroka in pričakovanj staršev. Toda prav slednje, tj. zveze med pričakovanji mater oz. očetov in pričakovanji otrok so maloštevilne, saj otroci slabo poznajo pričakovanja svojih staršev, posebno očetov. Razlog je morda v tem, da so komunikacijske bariere manjše v odnosu mati - otrok kot v odnosu oče - otrok, ali pa, da imajo otroci več možnosti za komunikacijo z materjo kot očetom (Cugmas, 1994, str. 134). Številni raziskovalci (Eccles, Parsons, Adler in Kaczala, 1982; Phillips, 1987; Baker in Entwisle, 1986 itd.) so dokazali tudi, da pričakovanja staršev v zvezi z otrokovo spoznavno kompetenco pomembno vplivajo na razvoj otrokove lastne spoznavne kompetence takrat, če so dovolj konkretna, da jih otrok lahko razume. Otrok s pozitivno samopodobo je

živahen, radoživ, dobrovoljen in uspešen. Ker spoštuje sebe, spoštuje tudi druge in je v stikih z njimi neposreden, pristen in igriv.

Prava, pristna, nezlagana ljubezen staršev je pogoj za pravilen razvoj otroka, pa ne le v predšolskem obdobju. Predšolski otrok že dobro zmora prepoznavati pristne odnose oz. čustva, ki jih zanj gojimo, od narejenih, površnih in zlaganih, ki mu jih ponujamo v zameno za karkoli. Zato je predvsem nepošteno in zgrešeno od otroka zahtevati, da mora imeti starše rad zgolj zato, ker so njegovi starši in ga brez njih pač ne bi bilo. Bi si vsi naši otroci, če bi smeli svobodno izbirati svoje starše, še izbrali nas? Prepričana sem, da prav vsi ne!

V čustveno ustrezno razvitem okolju se že pri predšolskem otroku razvija občutek tudi za njemu sicer tuje emocije: sočustvovanje ob spodrseljajih in nesrečah drugih, za bolečino in žalost v njegovem okolju. Tako otrok postaja vse bolj pozoren, nežen in obziren in si razvija sposobnost, da se prilagaja drugim, jih razume, spoštuje in ljubi tudi takrat, ko njihovo ravnanje ni povsem v skladu z njegovimi pričakovanji in hotenji. Toda iz ljubezni svojih staršev bo načrpal dovolj bogastva, da se bo razvil v socialno bitje, v človeka, ki bo pozitiven član človeške družbe (Košček, 1975, str. 158).

Za predšolskega otroka je najpomembnejša dejavnost igra, saj skozi njo ureničuje tudi potrebe po varnosti, uveljavljanju, ekspresiji ipd. Igra in igrače so otroku potrebne prav toliko kot hrana, gibanje in ljubezen ter naklonjenost staršev. Igra se z leti spreminja, napreduje po vsebini, intenziteti, zanimanju itd., pač skladno z otrokovim telesnim in intelektualnim razvojem. Številni praktiki in teoretiki so si enotni, da je najpomembnejša prav njena sprostitevna funkcija. Njen globalni cilj je vsekakor razbremenitev otroka, ki naj ustvarja in se ukvarja z dejavnostjo, ki ga veseli. Le taka igra omogoča ustvarjalno aktivnost otroka, ki se lahko izživi v prosti igri. Nezanemarljiva pa je tudi njena izobraževalna funkcija, saj otrok preko igre spoznava svojo okolico, druge ljudi in njihove navade, običaje in se uči komuniciranja z njimi, uveljavlja svojo osebnost, se uči podrejanja in sprejemanja zanj novih norm in pravil, razvija svoje miselne sposobnosti, domišljijo in spretnosti, predvsem pa razvija svoja socialna čustva simpatije, naklonjenosti, obzirnosti. Pričenja tudi spoznavati pomembnost obvladovanja samega sebe.

Tako za starše kot za vzgojiteljice pa je pomembna diagnostična funkcija otrokove igre, saj kot pozorni opazovalci otrokove igre, ki ga pogosto povsem prevzame in je izraz njegove avtentičnosti, lažje spoznavamo ne-le otrokove potrebe, želje in čustva, pač pa tudi njegov temperament in značajske lastnosti. Le otrokovim razvijajočim se potrebam in zmogljivostim po vsebini prilagojena igra otroka bogati in je dragocena popotnica za njegov nadaljnji razvoj.

Ljudje svet okoli sebe različno sprejemamo in še bolj različno doživljamo. To še posebej velja za predšolskega otroka, ki ta svet in dogajanje v njem doživlja tako bogato in spontano, da se nam njihova duševnost prikaže kot na dlani. Že odrasle-mu veliko pomeni, če lahko komu pove svoje misli in izpove svoje občutke. Pri

predšolskem otroku je to še večjega pomena. Najprej se izraža z mimiko, gestami; ko razvije govor, nam svoja videnja in občutenja začne sporočati z besedami. Za samoizražanje oz. ekspresijo predšolskega otroka je zelo pomembna komunikacija, ki se je otrok uči skozi vse svoje življenje. Zelo je pomembno, ali starši predšolskemu otroku omogočimo razvijanje komunikacije z različnimi sogovorniki v različnih situacijah in področjih (govorno, glasbeno ipd.). Najpomembnejše pa je, da starši otroku znamo in zmoremo ustvariti kar se da sproščeno situacijo in mu tudi prisluhnemo. Tudi predšolskega otroka danes obremenjujejo številne informacije in vtisi iz njegovega vsakdana. Omogočimo mu, da tisto, kar je doživel, ne podoživlja v svoji notranjosti le sam zase, ampak podoživi z nami, starši, toda dopustimo mu, da bo njegova ekspresija stvar njegovega intimnega doživetja. To pa se bo kazalo tudi v njegovi drži, hoji, saj so neverbalni izrazi pri predšolskem otroku bolj dejanski, manifestni. Zaveda se tudi že, da izraz ni enak vtisu in poskuša stvar, dogodek ocenjevati takšno, kot je v resnici. Tudi odrasli jo pogosto prikrivamo, zavijamo. Naš otrok to kaj kmalu začuti.

#### 4. Metodologija

Raziskava je bila osredotočena na populacijo predšolskih otrok, naključno izbranih skupin v starosti od 3 do 7 let (3-4 leta 26 otrok, 4-5 let 30 otrok, 5-6 let 39 otrok in 6-7 let 55 otrok). Želeli smo ugotoviti, kako družina v času naglice in hlastanja po materialnih dobrinah še uspeva pri predšolskem otroku prepoznati, zadovoljevati in uresničevati osnovne emocionalno-socialne potrebe, kot so potreba po varnosti, ljubezni, igri, samoizražanju in ekspresiji. Individualno vodeni intervju smo izvedli s 100 otroki iz popolnih in s 50 otroki iz nepopolnih družin.

Na osnovi teoretičnih izhodišč o družini smo predvidevali, da pri predšolskem otroku na zadovoljevanje teh potreb odločilno vplivajo družinske razmere. S pomočjo vzgojiteljic smo ugotavljali tudi izobrazbo očetov in mater v vzorcu in ugotovili, da se izobrazbena struktura staršev v popolni in nepopolni otrokovi družini ne razlikuje, saj je pretežno srednješolska.

Uporabili smo kavalžno in deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, z vodenim intervjujem pa smo dobili odgovore za vrednotenje hipoteze. Zastavili smo osnovno hipotezo neodvisnosti: pri predšolskem otroku (ne)urejene družinske razmere vplivajo na zadovoljevanje potreb po varnosti, ljubezni, igri in ekspresiji. Iz hipoteze smo izpeljali raziskovalna vprašanja, na katera smo v interpretaciji rezultatov odgovorili. S pomočjo individualnega vodenega intervjuja smo dobili želene podatke, ki smo jih statistično obdelali in rezultate interpretirali.

#### 5. Interpretacija rezultatov

Ker je igra ena od otrokovih najpomembnejših dejavnosti, smo otroke povprašali, s čim se najraje igrajo. Kot kažejo podatki, se odgovori otrok iz popolnih in nepopolnih družin ne razlikujejo.

Največ otrok se najraje igra s kockami, sledijo igre z ljubkovalnimi igračkami (punčka Barbie, medvedki, ipd.), radi pa se igrajo tudi z avtomobili in družabne igre. Otroci iz popolnih družin se najraje igrajo z vrstniki (27%), iz nepopolnih pa najraje z mamo (38%), pri obeh sledita babica in dedek; več otrok iz nepopolnih (34%) kot iz popolnih družin (22%) pa se največ igra s prijatelji, muco, kužkom itd.

Na vprašanje, pri kom ostanejo, če morajo(a) starš(i) zdoma, pa so otroci prepričljivo odgovarjali, da njihovi starši redno poskrbijo za njihovo varstvo. Tako za otroke iz popolnih in nepopolnih družin večinoma poskrbijo stari starši, sosedje in prijatelji. Nekateri otroci ne delajo težav, četudi ostanejo doma sami, drugi pa se počutijo varne le ob nekom, ki jim je čustveno blizu.

Kvalitetno preživljanje prostega časa je za vse družinske člane izrednega pomena. To je čas, ki je pomemben za vse, tako za otroka kot za starše. Predpostavljali smo, da se tega zavedajo tudi starši, toda odgovori na vprašanje o načinu preživljanja prostega časa v otrokovi družini so nas presenetili.

Iz odgovorov otrok lahko sklepamo, da je televizija pravzaprav postala dodatni "družinski član". V svojem prostem času gleda televizijo dve tretjini otrok, ki živijo z enim roditeljem in kar tri četrtine tistih, ki živijo v popolnih družinah. Mnogokrat bi lahko bil tako preživeti čas bolje izkoriščen, predvsem v prid otrok.

Iz odgovorov individualno intervjuvanih otrok smo ugotovili tudi, da predšolskemu otroku veliko pomenita neposredni fizični dotik in nežnost, saj so povedali, da se najraje "cartajo" pri mami. Ta potreba se je izraziteje pokazala pri otrocih, ki živijo le z enim roditeljem, saj so povedali (40%), da se tudi sami radi stisnejo še h komu drugemu, ki jim je drag: k sestri, teti, bratu, očetu ipd. Iskrenejši so se nam zdeli tudi odgovori otrok, ki živijo z enim roditeljem, na vprašanje, kako reagirajo starši takrat, kadar jih otrok razjezi. Otroci iz popolne družine so povedali, da jih dobijo po ta zadnji plati, da morajo za nekaj časa v kot, ne smejo gledati televizije, ne smejo na dvorišče oz. v družbo s prijatelji ipd. Večina otrok pa, ki živi le z enim roditeljem (94%), pa je povedala, da jim mama reče: poreden(a) si, froc, lump, sraka, takoj umit in spat, dobijo jo po zadnjici, morajo v sobo ipd. Zelo malo otrok (6%) pa je povedalo, da jim mama takrat reče, da ga/je "ne mara".

Otroci so zelo dobri opazovalci. Opazijo ne samo spremembo zunanosti, ampak vidijo tudi notranje, psihične spremembe svojih bližnjih. Tako je kar 82% otrok iz popolnih in 60% otrok iz nepopolnih družin povedalo, da so opazili, da je eden oz. sta kar oba starša žalostna ter da jih takrat želijo potolažiti tako, da jih (jo) pobožajo, zapojejo pesmico, zlezejo v naročje, pospravijo ipd.

Presenetil pa nas je visok odstotek pritrdilnih odgovorov (85%) na vprašanje, ali kdaj vprašajo starša, če ga ima(ta) rada. Iz navedenega lahko sklepamo, da predšolski otrok potrebuje tudi verbalni način potrditve, da je ljubljen, saj mu le taka potrditev daje tudi občutek varnosti.

Da pa so najbolj veseli, kadar kaj dobijo, je povedalo 44% otrok, ki živijo v popolni družini. Veseli so tudi skupnega družinskega izleta (26%), počitnic na morju (12%) in kadar praznujejo rojstni dan (9%). Otroci, ki živijo le z enim roditeljem, pa so povedali, da so veseli, ko pride na obisk babica, kadar pride mama predčasno domov, ko je sobota in se cartajo z mamo, če mu očka kaj prinese, ko praznujejo rojstni dan in ko se mamica igra z njim.

## 6. Zaključek

Starši se vse premalo zavedajo, da jim otroci nenehno nekaj sporočajo, več neverbalno kot z besedo. S svojimi kretnjami in obrazno mimiko izražajo željo in potrebo po igri, po druženju, telesnem stiku in pogovoru. Ko izražajo svoja čustva, občutke in počutje, od staršev upravičeno želijo in pričakujejo potrditve njihove naklonjenosti. Prav od staršev, ki s predšolskim otrokom preživijo največ časa, pa je odvisno, kako otrokova tovrstna sporočila registrirajo in se nanje odzivajo.

Čeprav se zavedamo, da je bil v raziskavo zajet premajhen vzorec, kar ne dopušča možnosti sploševanja, pa lahko vseeno rečemo, da smo sposobni pritrdilno odgovoriti na zastavljeno osnovno hipotezo, da družinske razmere pri predšolskem otroku odločilno vplivajo na zadovoljevanje njegove potrebe po varnosti, ljubezni, igri in ekspresiji. Veliko pa mu tudi že pomeni, da lahko sodeluje pri posameznih odločitvah, da ga povprašamo tudi za nasvet. Skratka, da ima tudi on v družini svojo vlogo, ne le tiste, da se podreja.

## LITERATURA

1. Bergant, M.: Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka, ZPMS, Ljubljana, 1977
2. Bezenšek, J.: Nekateri vidiki spolne vzgoje v družini predšolskega otroka, Pedagoška obzorja št. 9/1994
3. Bezenšek, J.: Vloga družine nadarjenega otroka v premagovanju konfliktnih situacij, zbornik: Nadarjeni - stanje, problematika, razvojne možnosti, DPDD, Novo mesto, 1994
4. Brajša, P.: Drukčiji pogled na brak i obitelj, Globus, Zagreb, 1990
5. Brajša, P.: Človek, spolnost, zakon, Delavska enotnost, Ljubljana, 1982
6. Cugmas, Z.: Vzgoja za uspešnejše izobraževanje, Vzgoja in izobraževanje danes, za danes in jutri, ZDPDS, Portorož, 1994
7. Košiček, M. /I.: Tudi vaš otrok je osebnost, Publicitas Zagreb in Orbital Ljubljana, 1975
8. Krušič, Z.: Spoznavanje okolja, Educa, PEF Maribor, 1993

9. Nikolič, S.: Svijet dječje psihe, Prosvjeta Zagreb, Zagreb, 1990
10. Praper, P.: Tako majhen, pa že nervozen, Educa, Nova Gorica, 1992
11. Puhar, H.: Ali smo starši res odpovedali? ZPMS, Ljubljana, 1985
12. Richards, M.: Na pragu življenja, PZ in Centralni zavod za napredek gospodinjstva, Ljubljana, 1985
13. Rost, D.: Vzgajamo za ljubezen, Katehetski center, Ljubljana, 1991
14. Skynner, R., Cleese, J.: Families and how to survive them, Methuen London, Tangram, Ljubljana, 1994
15. Tomori, M.: Klic po očetu, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1988
16. Žerovnik, A.: Pogovori o vzgoji, ZRSSŠ, Ljubljana, 1992

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

*Naslov: Mizarska 18, 63210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 54 57*

## Psihološki momenti uporabe pravljic v predšolskem obdobju

UDK 159.922.7:82(02.053.2)(100)-34

DESKRIPTORJI: psihološki pomen pravljic, posredovanje

POVZETEK - Klasične pravljice pogosto sprožajo nasprotujoča si mnenja glede primernosti za predšolske otroke. S tega vidika skušam osvetliti njihov pomen z vidika psihoanalitične in kognitivne psihologije in posredovati nekatera spoznanja pri posredovanju in obravnavi pravljic.

UDC 159.922.7:82(02.053.2)(100)-34

DESCRIPTORS: psychological meaning of fairy tales, telling fairy tales

ABSTRACT - Traditional fairy tales frequently trigger controversial opinions about their suitability for pre-school children. The authoress tries to shed light on their importance from the aspect of psychoanalytical and cognitive psychology. She offers some views regarding their use.

Literatura je del kulturne dediščine, ki otroku ponuja odgovore na številna življenjska vprašanja in mu pomaga, da v svojem življenju najde nek smisel in tudi sam življenje da več smisla.

Njena vzgojna vrednost je v tem, da pomaga oblikovati otroka kot bitje, ki ne živi samo svojega zunanjega življenja, ampak je sposobno bogatiti tudi svoj notranji spoznavni in čustveni svet. Ob literaturi doživlja preobrate, občutja, misli in spoznanja, kakor če bi mu jih dalo neposredno življenje. Pomembna so torej tista dela, ki otroku dajejo celovito, a raznoliko podobo o človeku in o njem samem.

Z gotovostjo lahko trdimo, da je v celotni otroški književnosti le malo tako obogatitvenega in zadovoljujočega, kot je ljudska pravljica. Pravljica povezuje vse vidike otrokove osebnosti. Spodbuja njegovo domišljijo, mu pomaga, da razkrije svoj intelekt, mu pojasnjuje njegove občutke, je v skladu z njegovimi strahovi in željami, priznava mu njegove težave ter sočasno pokaže na rešitev problema, ki ga vznemirja.

Otroci vsega sveta še danes zelo radi poslušajo pravljice, ki sta jih zapisala brata Grimm. Skozi zgodovino in tudi dandanes so prisotna različna mnenja o njihovi primernosti za otroke. Tudi v naših predšolskih ustanovah je bila opazna nihajoča ponudba.

Vedno znova se pojavljajo vprašanja: Zakaj otroci potrebujejo pravljice? Zakaj tako radi poslušajo določeno pravljico? Kaj jim pravljica lahko nudi, kar jim druge vrste besedne umetnosti ne morejo dati?

### Psihološki pomen pravljic

Pravljica ima kot umetniško delo številne vidike. Proučujemo lahko njen psihološki pomen, kulturno izročilo, njen vpliv na moralni razvoj otroka, njene religiozne motive ipd.

Skušajmo se poglobiti v tiste psihološke vidike, ki nam bodo omogočili vpogled v deželo pravljic in nam nakazali odgovore na naša vprašanja.

B. Bettelheim pravi, da prikazuje pravljica v domišljijški obliki proces zdravega človeškega razvoja. Zgodbe s svojo privlačnostjo pritegnejo otroka, da v tem procesu sodeluje.

Ta proces rasti se prične z odporom do staršev<sup>1</sup> in s strahom pred odraščanjem ter se konča, ko mlado bitje v resnici najde samega sebe, ko doseže psihično samostojnost in moralno zrelost in drugega spola ne dojema kot nekaj nevarnega, ampak je sposobno z njim vzpostaviti pozitiven odnos.

Junak lahko edino s tem, da odide v svet, najde samega sebe in ko to doseže, bo lahko našel drugo osebo, s katero bo lahko (večno) srečno živel.

Pravljica je usmerjena v prihodnost in usmerja otroka, da opusti infantilne želje po odvisnosti in ustvari bolj zadovoljujoč samostojni obstoj.

Junak pravljice je na začetku sam (kot se tudi sodobni otrok pogosto čuti osamljenega). Junaku pomaga povezanost z naravo (z rastlinami, živalmi), tako kot se ji tudi otroci čutijo bliže kot odrasli.

Usoda pravljicnih junakov dopoveduje otroku, da se tako kot oni sme počutiti izobčen, zapuščen v svetu, da tava v temi, prav tako pa, da bo tako kot junaki v svojem življenju usmerjan in da bo dobil pomoč takrat, ko jo bo potreboval. Pravljica otroku dopoveduje, da človeku pomagajo priti do njegovega cilja - osebne sreče - okoliščine, v katere zaide. Od vrednot posameznika oz. od njegovih odločitev in s tem povezanih dejanj pa je odvisno, kako jih bo izkoristil.

Otrok torej potrebuje pravljice za obvladovanje svojih problemov odraščanja. Ti problemi se pogosto nanašajo na prehod iz narcističnega razočaranja na ojdipske dileme, na rivalstvo z brati in sestrami, na osvobajanje od otroške odvisnosti, na pridobivanje občutka samostojnosti, lastne vrednosti, moralne obveznosti ipd.

Otrok mora dojeti to, kar se dogaja z njegovim zavestnim jazom, da bo lahko dobil bitko s tem, kar nosi v podzavesti. Otrok namreč nezavedno vsebino vnaša v zavestne fantazije, ki mu omogočajo, da se s to vsebino ukvarja. V tem se vidi izjemen pomen pravljic - otrokovi domišljiji ponujajo nove dimenzije, ki jih sam ne bi mogel odkriti.

<sup>1</sup> Približno 20% splošno znanih tipov čarobnih pravljic se začne s konfliktom, ko se razideta oče in hči, 20%, ko se razideta mati in hči, 10%, ko se razideta mati in sin in 50% s konfliktom med očetom in sinom.

Oblika in vsebina pravljic nudita otroku slike, s katerimi lahko strukturira svoje sanjarije in z njihovo pomočjo najde boljšo rešitev.

Pravljice namreč dajejo otroku v simbolični obliki sporočila o tem, kako naj se ukvarja z eksistencialnimi problemi in kako naj brezskrbno odraste do zrelosti.

Pravljica torej priznava naše doživljanje sreče ter naše stiske in bolečine; zelo resno jemlje naše eksistencialne strahove, kot so: potreba po tem, da smo ljubljene, in strah pred tem, da bi nas drugi imeli za ničvredneža, naša ljubezen do življenja in strah pred smrtjo.

Tudi otroka mnogokrat morijo občutki osamljenosti, izoliranosti in pogosto doživlja celo smrtno grozo. Največkrat je nesposoben te občutke izraziti z besedami - to lahko naredi le na posreden način: strah ga je teme, neke živali ipd.

Pravljica otroka sooča z osnovnimi človeškimi situacijami: rojstvom, smrtjo, staranjem, mejo našega obstajanja in željo po večnem življenju.

Tako se mnoge pravljice začnejo s smrtjo očeta ali matere, nekatere govore o staranju staršev, ko je prišel čas, da dajo priložnost novemu naraščaju.

Za pravljice ni bistveno večno življenje, pogosteje pokažejo na tisto, kar lahko edino ublaži bolečino ozkih mej našega življenja - namreč na resnično zadovoljujočo povezanost z drugim človekom. Če je človek dosegel resnično zrelo ljubezen, nima potrebe, da bi večno živel. To sporočilo pravljic najbolje kaže konec: "Potem so dolgo živeli, srečni in zadovoljni." Poleg tega pa pravljica pove še, da tak konec ni mogoč (kot si otrok želi in verjame), če se otrok vedno drži mame za krilo.

Pravljica torej interpretira življenjske resnice z živimi podobami, liki in dogajanjem. Stvari iz nevidnega in neotipljivega sveta prenaša v podobe, v vidni predstavi svet. To dosega z izjemno čistostjo in enostavnostjo, kakršne današnji človek, z izjemo otroka, ne premore več.

Podobe in liki, kakor tudi dogajanja v pravljici, niso naključna izmišljotina, pač pa skrbno izbrani, urejeni in med seboj povezani (čarovnice, zmaji... so predstavniki zla in do njih zavzame poslušalec določen odnos).

Liki v pravljici so jasno opisani in so tipični (brez detajlov). Niso ambivalentni oz. sočasno dobri in slabi, kot smo mi v resnici. Osebnost je ali dobra ali slaba, sredine ni. En brat je neumen, drugi pameten.

Prikazovanje takšne polaritete značajev omogoča otroku, da z lahkoto dojame razliko med njimi.

Če upoštevamo otrokovo predoperativno mišljenje (Piaget), potem morajo dvoumnosti v otroški literaturi počakati, dokler se pri otroku na osnovi pozitivne identifikacije ne vzpostavi sorazmerno močna osebnost.

V pravljici so poleg zlih oseb prisotna tudi zla dejanja, vendar se pravljica nikoli ne zadržuje pri opisih grozot, temveč jih samo ugotavlja.

Zla dejanja privedejo do ekstremnih kazni, dobra do ekstremnih plačil. Vendar zlo ni rešeno svoje privlačnosti (ki ga simbolizira močni zmaj, moč čarovnice, zvitost kraljice v Sneguljčici). Občasno je zlo močnejše. V mnogih pravljicah slabemu liku uspeva za nekaj časa zavzeti mesto, ki pripada junaku (zlobni Pepelkini sestri).

V pravljici, kot tudi v življenju, je kazen in strah pred njo samo omejeno sredstvo preprečevanja zločina. Prepričanje, da se zločin ne izplača, je veliko bolj delotvorno preventivno sredstvo in zato v pravljicah zla oseba vedno izgubi. Morale ne podpira dejstvo, da dobro na koncu zmaga, ampak to, da je junak zmeraj najbolj privlačen za otroka. Otrok se z njim poistoveti v vseh njegovih naporih. Zamišlja si, da je z junakom v njegovih preizkušnjah in trpljenju in z njim triumfira, ko dobro zmaga.

Otrok povsem samostojno dela takšne identifikacije, a prav zunanje in notranje junakove borbe mu razvijajo občutek za moralo.

Pri tem imajo pomembno vlogo tudi praviloma trojne ponovitve določenih motivov ali variante le-teh. Poslušalcu dajejo vtis sproščujočih sprememb, obenem pa mu ponujajo gotovost, da tisto, kar pričakuje, resnično nastopi. To ga utrjuje v spoštovanju vrednot, kar samo po sebi teži k posnemanju.

Razumljivo je torej, zakaj imajo te ponovitve v pravljicah tako rekoč nedotakljiv, sakralni pomen, proti kateremu se ne sme grešiti.

V nasprotju z modernimi zgodbami sta v pravljicah dobro in zlo vedno prisotna, prav tako kot sta vedno prisotna v vsakdanjem življenju in v vsakem človeku. Ta dvojnost postavlja moralni problem, ki ga je treba rešiti.

Pravljice to večno borbo v nas močno poudarjajo, prav tako pa tudi dejstvo, da se ne splača popustiti trenutnim potrebam oz. željam, čeprav človek tej svoji naravi večkrat podleže. Pravljice otrokom govorijo o tem, kar bi jim mi radi zamočali - namreč o spoznanju, da velik del slabega v našem življenju izhaja iz naše narave. Vsi ljudje smo nagnjeni k temu, da se obnašamo agresivno, asocialno, sebično, pod vplivom jeze in strahu.

Ob tem pa se vedno znova pojavlja osnovno sporočilo pravljic: v življenju je borba s številnimi težavami nujna, saj sestavlja bistveni del človeškega življenja. Če se človek ne umakne, temveč se hrabro sooči z nepričakovanimi in pogosto nepravilnimi težavami, potem premaga vse ovire in na koncu zmaga.

Za ilustracijo naj omenim pravljico o treh prašičkih. V tej pravljici mlajša prašička upoštevata le načelo ugodja. Nočeta misliti na prihodnost in nevarnosti, ki v življenju groze. Najstarejši pujskec pa se je naučil vesti v skladu z načelom realnosti. Sposoben je odložiti svojo željo po igri. Ravna v skladu s svojimi sposobnostmi in predvidi obnašanje volka - tj. sovražnika in tujca v nas, ki nas skuša zavesti in ujeti. Volk namreč predstavlja vse asocialne, nezavedne, požrešne sile, pred katerimi se moramo znati zaščititi.

Številne pravljice nas tudi opozarjajo, da ni dobro, če nas občutki jeze prehitro in predaleč zanesejo.

Za otroka je značilno, da hitro popušča svoji jezi ali svoji nestrpnosti, če mora počakati; spušča se v besne želje, ne da bi premislil, kakšne bodo posledice.

Pravljici Janček ježek ("Otroka hočem, pa če je tudi jež!") in Sedem krokarjev (... v svoji jezi je zaklical: "Zelim jim, da se spremene v krokarje!") kažeta tragično posledico takšnih nepremišljenih želja, ... Če si človek nečesa preveč želi ali pa je nesposoben počakati, da bi se stvari zgodile po svojem naravnem redu.

Če bi se vse pravljice, v katerih se izpolnjujejo slabe želje, tukaj končale, bi bile samo opominjajoče zgodbe, ki nas opozarjajo, da ne smemo dopustiti, da nas premagajo slabi občutki. A otrok se jim še ne zna upreti.

Pravljica - stoletna človeška modrost - od otroka ne pričakuje nemogoče. Pomirja ga in navaja, da lahko dobra volja in dobra dela odpravijo vso škodo zaradi grdih želja.

Ne poznamo pravljic, v katerih bi imele slabe želje otrok posledice. Imajo jih samo želje odraslih. Samo odrasli so odgovorni za to, kar napravijo v jezi ali iz neumnosti in ne otroci. Otrok v pravljicah želi samo dobre stvari, čeprav ima mnogo razlogov, da bi si želel, naj se nekaj slabega zgodi tistim, ki ga preganjajo. Sneguljčica ne goji nobene slabe želje do mačehe, enako Pepelka.

Pravljica spoštuje človekovo svobodo v njegovem delovanju in odločanju. Človek lahko svojo odločitev udejanji ali pa si premisli in je ne uresniči, prav tako pa jo lahko uresniči tudi drugače, kakor se je odločil.

V pravljici Zlata ptica junak medvedu obljubi, da bo vzel prvega konja, prvo ptico, prvo deklco, a si premisli in izbira najlepšo.

Velikokrat je junak postavljen pred različne odločitve: ali bo delil malico s siromakom ali ne, ali bo pobral jabolka z drevesa ali ne...

Ob vsem tem, četudi se ne odloči pravilno, pa njegova usoda ni zapečatená. To pa je tudi ena izmed duhovnih značilnosti človeka. Vsaka prejšnja odločitev in dejanje sta namreč za človekovo zavest dejstvo in nova informacija, ki soodloča ob novi situaciji in s tem ponuja tudi nove možnosti. Če so bile prejšnje odločitve in dejanja slaba, je to res odšlo v zgodovino kot nepreklicno dejstvo, toda postalo je tudi izkušnja, ki v novem trenutku lahko pomaga k bolj smiselni odločitvi. S tem pa na nek način popravi tudi prejšnje nesmisle. Če se povrnemo k pravljici Zlata ptica, vidimo, da se je za junaka celo bolje izteklo, ker ni vzel prve ptice, prvega konja in prve deklce.

V pravljici so pomembna majhna dejanja.

Na ta način pravljica preprečuje otrokovo razočaranje, da le malo stvari lahko naredi sam. Izredno dostojanstvo namreč daje že najmanjšemu dosežku in pokaže, kako lahko iz majhnih dejanj nastanejo čudovite posledice. Npr. prijateljstvo z mačkom te lahko kot grofa srečno poroči (Obuti maček); delitev koščka kruha s starcem te pripelje do naslova kralja ter do poroke s kraljično (Zlata gos).

Pravljica pa lahko otroka opogumlja še na drug način.

Junak v pravljici je tak, da lahko izvede čudovite podvige. S pomočjo identifikacije z junakom lahko otrok v svoji domišljiji nadoknadi vse pomanjkljivosti (dejanske ali zamišljene) lastnega telesa. Lahko si domišlja, kako se kot junak povzpne v nebo, premaga velikane, spremeni svojo podobo, postane najmočnejša ali najlepša oseba.

Če so otrokove grandiozne želje tako zadovoljene v domišljiji, potem se lažje sprijazni s svojim telesom.

Otrok se iz pravljice nauči, da se lahko figura, ki v začetku izgleda nevarna ali odvrtna, spremeni v koristnega prijatelja. Zato je pripravljen verovati, da se lahko nepoznan fant, ki ga sreča in se ga boji, spremeni v dobrega prijatelja. Vera v resničnost pravljice mu daje pogum, da se ne umakne zaradi načina prvega srečanja. V mnogih pravljicah je junak uspel, ker se je spoprijateljil z navidez neprijetnim likom.

Sedaj si od bližje pogledajmo, na kak način posamezne pravljice prikazujejo naše notranje življenje - torej tudi notranje življenje otrok.

V pravljici Ribič in duh se otrok, ki ga starši za nekaj časa zapuste, pogosto počuti kot duh v steklenici. Najprej misli, kako bo srečen, ko se vrnejo, vendar sčasoma postaja vse bolj jezen in fantazira o maščevalnosti. (Naj omenim primer triletne dečka, ki so ga starši za nekaj tednov pustili doma z varuško. Nekaj dni je neprestano govoril o starših, nato ni hotel o njih nič več slišati, a ko so se vrnil, z njimi več dni ni spregovoril). V zgodbi je fantastično pretiravanje o tem, koliko let je bil duh zaprt. Tudi odsotnost staršev deluje na otroka kot večnost. V tem primeru daje fantastično pretiravanje občutek resničnosti, medtem ko realistične pojasnitve izgledajo neresnične.

Vrednost pravljic je tudi v tem, da lahko otrok s tem, ko premaga duha, zmaja ali kakšno drugo pošast, posredno premaga tudi odrasle, ki jih pogosto podobno doživlja.

Če bi bile v pravljicah osebe prikazane bolj realistično, torej kot osebe, ki so podobne njegovim staršem, bi lahko to otroka prestrašilo. Če bi otrok te osebe (kot glavni junak seveda) lahko premagal, potem ga niso sposobne ščititi tako, kot bi morale. Zmaj je izmišljen lik, zato lahko otrok fantazira o tem, kako ga premaga ali celo uniči, pri tem pa ohrani svoje odrasle osebe (starše) kot zaščitnike.

Otrok ima do staršev pogosto nasprotno občutke. Pravljica mu pomaga, da se izogne občutkom krivde ali bojzani, da ga bodo slabi (hudobni) starši uničili.

V Rdeči kapici je prikazana ta dvojnost na ta način, da babico naenkrat zamenja volk (oz. babica se spremeni v volka), ki hoče otroka uničiti.

Otrok ni sposoben dojeti soglasnosti različnih pojavov. Zato zares doživlja babico kot dve povsem različni osebi - eno polno ljubezni, drugo ogrožajočo.

Podobno je tudi z mamo. Mama je najpogosteje zaščitnica, ki vse daje. Če pa je tako "hudobna", da otroka prikrajša za to, kar si želi, se lahko spremeni v surovo mačeho.

Otroku je treba, da si predstavo staršev razdeli na njene dobrohotne in ogrožajoče dele. Tako čuti, da ga prvi popolnoma ščitijo. Vendar večina otrok tega ni sposobna narediti sama. V pravljicah so dobre vile, ki se nenadoma pojavijo in pomagajo otroku najti srečo kljub hudobni mačehi. Pravljičica pravi: četudi obstajajo čarovnice, nikoli ne pozabi, da obstajajo tudi dobre vile, ki so mnogo močnejše!

Precej otrok uživa v dramskem prikazovanju Pepelke, vendar šele takrat, ko ta postane del njihovega imaginarnega sveta. Otrok ne more sam fantazirati, da bo rešen, da mu bodo tisti, ki ga prezirajo in imajo v svoji oblasti, priznali večjo vrednost in izkazali spoštovanje. Marsikatera deklica verjame, da je njena hudobna mati (mačeha) izvor vseh njenih težav, vendar je malo verjetno, da bi samostojno razmišljala, kako bo nekoč vse drugače. To idejo ji ponuja Pepelka. Ob njej lahko verjame, da ji vsak hip lahko priskoči na pomoč dobra vila (mati). Pravljičica ji namreč na prepričljiv način pove, da se bo to zgodilo.

Kaj otrokom ponuja pravljica Janko in Metka? Tu je poudarjena težnja otroka, da se drži svojih staršev, čeprav je prišel čas, da se samostojno sooči s svetom, ter da premaga svojo potrebo primitivne oralnosti oz. primitivne težnje po posesti, kjer pomeni polastiti se česa - vtakniti v usta. To simbolizira navdušenost otrok nad hišico iz medenjakov.

Domnevamo lahko, da ta pravljica ponudi največ otroku, ki se pripravlja, da napravi svoje prve korake v zunanji svet (v starosti štiri do pet let).

Pravljičica utelesi njegov strah, prav tako pa tudi pomiritev, saj se tudi njegov strah (pred tem, da bi ga požrli), pokaže kot neosnovan.

Kot za vse pravljice, velja tudi za to, da ima različen pomen za različne osebe, pa tudi za isto osebo v različnih trenutkih življenja.

Neka deklica je v svoji predšolski dobi zelo rada poslušala to pravljico. V tem obdobju je bila pod dominacijo starejšega brata, ki ji je na poseben način kazal pot. V adolescenci se je še vedno precej naslanjala na brata, čeprav se je hkrati pritoževala nad njegovo dominacijo. Kot odrasla oseba je ta žena dojela, da ji je pravljica precej pomagala osvoboditi se odvisnosti od brata. Prepričala jo je, da zgodnja odvisnost od njega ne more omajati njene kasnejše premoči, saj vendar Metka premaga čarovnico in ne Janko.

Osrednji motiv Sneguljčice je deklica v puberteti, ki v vsem prekosi svojo hudobno mačeho, ki ji zaradi ljubosumnosti onemogoča samostojen obstoj.

Za neko petletno deklico je bil najgloblji pomen te zgodbe precej oddaljen od teh pubertetnih problemov. Njena mati je bila precej hladna in brezsrčna, tako da se je deklica počutila izgubljeno. Pravljičica ji je ponudila rešitev.

Sneguljčico so namreč rešili moški - najprej palčki, nato kraljevič. Tudi ta deklica ni obupala. Prepričana, da ji Sneguljčica kaže pot, se je obrnila k očetu, ki je primerno reagiral. Srečen konec pravljice je omogočil deklici, da je našla srečen izhod iz slepe ulice, v katero jo je pahnila materina nezainteresiranost.

Ista pravljica ima lahko velik pomen tako za 5-letno kot za 13-letno deklico, čeprav je osebni pomen, ki ga iz nje dobita, povsem različen.

Takšni in podobni primeri nam povedo, da imajo pravljice (ker se na najbolj domišljjski način ukvarjajo z bistvenimi človeškimi problemi) velik psihološki pomen za vse otroke, ne glede na starost in spol junaka zgodbe.

Ob vsem tem velja omeniti še eno odliko pravljice, namreč njeno nevsiljivost. Čeprav odslikava naše notranje življenje in nakazuje možnost rešitve, ne postavlja poslušalcu nikakršnih zahtev. Otrok se zato ne počuti manjvrednega ali prisiljenega ravnati na predpisan način. Pomirja ga, daje mu upanje za prihodnost in obljublja dober konec. Pravljičice usmerjajo otrokovo razmišljanje o njegovem lastnem razvoju, ne da bi mu govorile, kakšen bi sam moral biti. Otroku omogočajo, da napravi sklepe oz. odločitve sam.

Samo ta proces omogoča resnično dozorevanje, medtem ko nasveti otroku, kaj naj dela, zamenjujejo suženjstvo njegovi lastni nezrelosti s suženjstvom krutim zapovedim odraslih.

Tudi številne moderne psihoterapevtske šole uporabljajo pravljico kot izredno učinkovito terapevtsko sredstvo, ki nagovori človeka celostno, mobilizira njegovo domišljijo in čustva, aktivira racionalno razlago in mu na konkreten način pokaže, kje so razlogi njegovega življenjskega upanja.

## Pravljičica je usklajena z otrokovim načinom mišljenja

Ob navedenih so še drugi razlogi, zakaj otroci tako radi poslušajo pravljice. Bettelheim meni, da je pravljica za otroka privlačna zato, ker je prilagojena njegovemu načinu mišljenja in doživljanja sveta. Mišljenje predšolskega otroka je animistično.

Otrok predpostavlja, da imajo njegovi odnosi z neživim svetom isto strukturo kot tisti z živim svetom. Otrok boža predmet, če mu je v čem ustregel (prepričan, da ima rad božanje, tako kot on sam) in udari vrata, ki so ga udarila, ko so se zaprla za njim (ker je prepričan, da so ga udarila nalašč).

Za otroka ni jasne meje, ki ločuje predmete od bitij. Vse, kar poseduje življenje, ima življenje, ki je podobno našemu. Če ne razumemo tega, kar nam govorijo kamenje, drevesa in živali, potem z njimi nismo dovolj usklajeni.

Otroku, ki poskuša razumeti svet, ki ga obdaja, je povsem razumljivo, da pričakuje odgovore tudi od predmetov, ki prebudijo njegovo radovednost.

Ker je otrok osredotočen nase, pričakuje, da žival "govori" o stvareh, ki so bistvene za njega, kot to delajo živali v pravljicah.

Tudi otrok sam se pogovarja s svojimi živalmi - igračami. Prepričan je, da ga žival razume in z njim sočustvuje, četudi tega odkrito ne pokaže.

Ker se živali svobodno gibljejo po svetu, je povsem razumljivo, da so v pravljicah sposobne voditi junaka v daljna mesta.

Ker je vse, kar se giblje, zanj živo, otrok verjame, da lahko veter govori in nosi junaka tja, kamor mora priti.

Po animističnem mišljenju ne govore in čutijo le živali, ampak je tudi kamen živ, čeprav je negiben. Biti spremenjen v kamen preprosto pomeni, da mora neko bitje določen čas ostati nemo in negibno. Zato je povsem verjetno, da nemi predmeti naenkrat prično govoriti, dajejo nasvete in se pridružijo junaku pri njegovem tavanju. Otroci verjamejo, da v živalih, pa tudi v soncu, kamnu in vodi prebivajo duhovi, ki so zelo podobni ljudem, ker čutijo in delujejo kot ljudje. Zaradi te vsebinske istosti je povsem verjetno, da se človek lahko spremeni v žival in obratno.

Kot je dokazal Piaget, ostaja mišljenje otrok animistično vse do pubertete (za 8-letnega otroka je sonce živo, ker daje svetlobo in celo 12-letni otrok je prepričan, da je potok živ in da ima voljo, ker njegova voda teče). Odrasli otroku z avtoriteto pogosto govorimo, da stvari ne morejo čutiti in delovati. Otrok se zato lahko pretvarja, da nam verjame, da bi nam ugodil ali zato, da se mu ne bi posmehovali. Globoko v njem pa je ves svet živ.

Prepad med racionalnim sporočilom odraslih in njegovim "resničnim znanjem" pomagajo premostiti pravljice. Samo tiste trditve, ki so razumljive v okviru njegovega znanja in emocionalnih spoznanj, so za otroka prepričljive.

Če otrokom dajemo zgolj realistične razlage, moramo upoštevati dejstvo, da še nimajo razvitega abstraktnega mišljenja.

Za otroka je zelo vznemirljivo, da Zemlja lebdi v vesolju in da zaradi sile teže kroži okrog Sonca, a ne pade na Sonce, tako kot otrok pade na tla. Otrok iz izkušnje ve, da mora vse na nečem počivati, oz. da ga mora nekaj držati. Otrok se bo počutil bolj varnega na tej Zemlji, če mu bomo dovolili, da verjame pojasnilu mita, ki pravi, da Zemlja počiva na želvi ali da jo drži velikan. Če pa otrok sprejme kot resnico trditev staršev, potem si lahko zamisli, da je sila teže vrvica.

Pojasnjevanje odraslih ni pripeljalo otroka do boljšega razumevanja, prav tako pa ne do občutka varnosti.

Pogosto zanemarjamo znanstvene ugotovitve o tem, kako deluje otrokov um. Raziskovanja mentalnih procesov prepričljivo dokazujejo, da majhen otrok ni sposoben razumeti dveh bistvenih abstraktnih pojmov: pojma trajnosti količine in reverzibilnosti (npr. da se ista količina vode v ozkem kozarcu dvigne više kot v širokem kozarcu in da je proces odzemanja nasproten procesu zbiranja). Dokler

otrok ne more razumeti takšnih abstraktnih pojmov, lahko svet doživlja le subjektivno.

Predšolski otrok ni sposoben razumeti teh dveh pojmov, brez njih pa je abstraktno mišljenje nemogoče.

Otrok do osmega ali devetega leta starosti razvije personalizirane pojme o tem, kar doživlja.

Že majhen otrok nekako ve, da so ga ustvarili starši in je zato zanj povsem razumljivo, da je vse ljudi in mesto, kjer žive, ustvarila neka nadnaravna figura, ki se ne razlikuje preveč od njegovih staršev, tj. nek bog ali boginja.

Starši bdijo nad otrokom in mu priskrbijo tisto, kar potrebuje. Za otroka je potem povsem naravna vera, da v zunanjem svetu za to skrbi nek angel varuh, ki je vrh vsega še zelo močan, pameten in vreden zaupanja. Otrok tako doživlja svet v primerjavi s podobo svojih staršev in s tem, kar se dogaja v družini.

Otrok takšno, čeprav namišljeno gotovost o svetu, v katerem živi, potrebuje. Omogoča mu, da razvije tisti občutek zaupanja v življenje, ki mu je potreben, da bi lahko zaupal v sebe. Vero vase (samozaupanje) pa potrebuje, da bi se naučil življenjske probleme reševati z lastnimi, vse bolj racionalnimi sposobnostmi.

S tem pa nikakor ne trdim, da otrok potrebuje le pravljice in le domišljjski svet. Potrebuje tudi zgodbe o resničnem svetu, saj mu nudijo koristne in zanimive informacije o stvarnosti. Če te zgodbe kombiniramo s pravilnim pripovedovanjem pravljic, dobiva otrok informacije za oba dela svoje osebnosti: racionalni in emocionalni.

V obdobju, ko so za otroka pravljice najbolj smiselne, je pravzaprav njegov glavni problem, da vnese red v kaos svojega razuma - zato, da bi sebe bolje razumel. To pa je tudi pogoj za doseg soglasja med njegovimi opažanji in zunanjim svetom.

## Posredovanje pravljic

Otroci uživajo ob poslušanju pravljic, če jih posredujemo ob pravem času, na primeren način ter upoštevamo njihovo psiho in starost.

Če pravljico pripovedujemo, lažje vzpostavimo stik z otroki. Če jo beremo, jo berimo počasi, saj otroci jezik še spoznavajo in se ga uče. Z različno modulacijo glasu razjasnimo smisel zgodbe, nakažemo spremembe ter zvišujemo interes otrok. Vsekakor pa z moduliranjem ne pretiravajmo, da ne vznemirimo otrok (npr. če rečemo z zelo razburjenim glasom: Nato volk babico p-o-j-e!).

Priporočljivo je, da se izogibamo uporabi ilustracij. Otroke namreč odvrtajo od poslušanja. Napeto pričakujejo le dogodke, predstavljene na sliki. Preusmerijo njihovo domišljijo, da ne morejo povsem samostojno doživeti zgodbe. Razen tega

pa ilustracije strašnih dogodkov izzovejo strah. Besede v pravljicah niso tako brutalne.

Pravljice so pisane tako, da ne dovoljujejo mešanja stvarnosti s svetom pravljič (Nekoč je...). Tudi mi tega ne smemo početi (če rečemo za volka iz živalskega vrta, da je to volk iz Rdeče kapice). Otrok bi namreč lahko pomislil, da so vse zle figure iz pravljič prisotne okrog njega in mora nenehno paziti, da ga ne bi kakšna čarovnica pojedla.

Predvsem mlajši predšolski otroci ne razlikujejo mogoče od nemogočega, stvarnosti od domišljije. Zato otrokom do četrtega ali petega leta ne priporočajo teh pravljič.

Otrok čuti, katera od številnih pravljič trenutno najbolj odgovarja njegovemu notranjemu stanju. Redkokdaj pa to neposredno spoznanje nastopi ob prvem poslušanju pravljič.

Zato otroku ne berimo pravljič le enkrat. Šele po ponovnem poslušanju določene pravljič (ko ima dovolj časa, da se z njo ukvarja), lahko otrok izkoristi to, kar mu pravljič ponuja, za razumevanje sebe in svojega doživljanja sveta. Takrat pa bo otrok sam zahteval, da mu določeno pravljič preberemo večkrat.

Ko otrokom pripovedujemo pravljič, izgledajo očarani, prevzeti. Pogosto jim ne nudimo dovolj možnosti, da o zgodbi razmislijo ali na kak drug način reagirajo. Če jih preusmerimo na kakšno drugo dejavnost ali jim pripovedujemo novo zgodbo, razvedenimo, uničimo vtis, ki ga je pravljič napravila.

Če da pripovedovalec otrokom dovolj časa, da se potope v atmosfero, ki jo je v njih ustvarilo poslušanje in jih nato vzpodbudi, da o tem pripovedujejo, bo odkril, da zgodba (predvsem nekaterim otrokom) veliko ponuja v emocionalnem in v intelektualnem smislu.

Samo če otrok pravljič sliši večkrat, lahko vanjo verjame tako, da njen optimistični pogled postane del njegovega doživljanja sveta. Če pravljič še sam izvaja, jo dramatičira, jo to dela še bolj "resnično in stvarno". Otrok v poistovetenju z junakom spreminja svoje vedenje, kar vpliva tudi na njegovo doživljanje samega sebe.

Ko otrok realizira svoje zamisli in izrazi svoje predstave, se prične veseliti svoje ustvarjalnosti in vedno bolj odkriva sam sebe v ustvarjalni aktivnosti.

Če svojo domišljijo podredi določenim ciljem, jo naredi produktivno, ni nevarnosti, da bi se zapiral v svoje fantazije. To ugodno vpliva tudi na kasnejša obdobja (predvsem puberteto), ko lahko otrok vse zamišljene situacije doživlja "v sebi".

Končno bo prišel čas, ko otrok priljubljene pravljič ne bo več hotel poslušati. Iz nje je izvedel vse, kar je lahko. Vendar bodo probleme, ki so ga vzpodbudili, da je na določeno pravljič reagiral, nadomestili drugi problemi, ki imajo boljše rešitev v drugi pravljič.

Če ugotovimo, zakaj se je otrok čustveno vezal na določeno pravljič, moramo to spoznanje zadržati zase. Najvažnejši doživljaji in reakcije malih otrok so v glavnem podzavestni in to morajo ostati, dokler otroci ne dosežejo zrelejših dobi. Mi rastemo, najdemo smisel v življenju in varnost v sebi, ker smo samostojno razumeli in rešili osebne probleme in ne, ker so nam jih pojasnjevali drugi.

Pravi pomen pravljič se lahko oceni in pravi čar doživi le na osnovi zgodbe v njeni originalni obliki. Opis bistvenih značilnosti neke pravljič prav tako malo pričara občutek njene vsebine, kot naštevanje dogajanja v neki pesmi pripomore k njenemu razumevanju.

## LITERATURA

1. Bettelheim, B.: Značenje bajki, Prosveta, Beograd 1980
2. Crnković, M.: Dječja književnost, Školska knjiga, Zagreb 1982
3. Dječenko, O.M., Lavrentjeva, T.V.: Psihički razvoj predškolske dece, Svjetlost, Sarajevo 1988
4. Kobe, M.: Pogledi na mladinsko književnost, Mladinska knjiga, Ljubljana 1987
5. Ramouš, R.: Doživljanje - temeljno človekovo duhovno dogajanje, Založba slovenske knjige, Ljubljana 1990
6. Savić, M.: Kako da dete odraste u psihički zdravu ličnost, Dječje novine, Zagreb 1988
7. Walter Schef: Funkcija in pomen pravljič, Otrok in knjiga, št. 22

Lidija Kociper (1956), diplomirana psihologinja, svetovalna delavka v VVZ Vančka Šarha v Mariboru.

Naslov: Borštnikova 112, 62000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 100 539

## Športna vzgoja v začetnih razredih osnovne šole

UDK 373.3:796.01

**DESKRIPTORJI:** pojem športa, šolska športna vzgoja, vsebine pouka, razvijanje sposobnosti, preverjanje in ocenjevanje, smiselnost ocenjevanja

**POVZETEK** - Telesna vzgoja je verjetno edini predmet, ki je nezavedno vitkan v ves pouk in kot tak v vsa predmetna področja. Na nek način govorica telesa podkrepi tudi verbalno komunikacijo in jo včasih tudi popolnoma nadomesti. Po drugi strani pa je športna vzgoja šolski predmet, ki naj bi bil voden po svojem konceptu, ki je podan s predpisanim učnim načrtom. Članek skuša v celostnosti pouka začetnih razredov osnovne šole umestiti športno vzgojo kot avtonomen predmet, ki je trdno vpeta v vse dogajanje pri vzgojno-izobraževalnem procesu današnje prve triade osnovne šole.

V konceptiji osnovnošolskega pouka je področje telesne vzgoje vseskozi prisotno pri vseh predmetih v smislu razvijanja psihomotorike, športna vzgoja pa naj bi bila vodena po svojem konceptu.

V smernicah športne vzgoje so vključeni v pojem šport: športna rekreacija, športna vzgoja (šolska in izvenšolska) in selektivni šport.

Šolska športna vzgoja pa obsega obvezno športno vzgojo po učnem programu ter neobvezno interesno športno vzgojo. Zaradi celovitosti tega sklopa sem uvrščamo športno (gibalno) vzgojo v vrtcih, v osnovnih in srednjih šolah (Smernice, 1992, str. 6).

Uspešen učitelj pozna biološke temelje razvoja učenca, teorijo telesne vzgoje in pedagoškega dela ter je na ustrezni stopnji splošne kulture.

Mislím, da so gibalni razvoj, komunikacija in merjenja zelo oprijemljive točke prve triade, pri čemer pa je vsemu osnova merjenje, ki ga dejansko učenec v polni meri doživi pri telovadbi. Že Pestalozzi je dejal, da izhaja vrednost telesnega urjenja iz zahteve po skladnem razvoju vseh človekovih sil in da je takšno urjenje (nepo-

grešljiv) del celotne vzgoje. Delež likovnega in glasbenega jezika pa sem navedla že v predhodnih člankih (Heberle Perat, 1994, 1995)

Učitelj mora poznati telesno stanje, sposobnosti - vhodne danosti, da učni proces primerno zastavi in individualno prilagodi izhodna vedenja zmoglostim učenca. Pri vsaki nalogi določi namen, kaj razvija, skozi katere faze mora nalogo izpeljati, da so uspehi dolgoročno verificirani. Tudi kratkoročno zastavljeni cilji so iz vseh vidikov osmišljeni in so lahko hkrati motivacija za doseganje dolgoročno zastavljenih ciljev. Učitelj sproti spremlja učenčev dosežek, ki je viden v približevanju zelenemu izhodnemu stanju in glede na vhodno stanje (za določeno časovno in starostno obdobje). Ne moremo suvereno govoriti o napredku učenca, če delo z učencem ni operativizirano v okviru vhodnih in zelenih izhodnih stanj. Jasno je, da je pri tem razvojna danost učenca tudi ogromnega pomena za hitrejše napredovanje posameznika, slabše pa bi napredoval, če ne bi bilo načrtovanega pouka.

Razlike med učenci v sposobnostih, temperamentu ipd. narekujejo premišljeno sestavljanje dvojic, homogenih - heterogenih skupin, čeprav je tudi frontalno delo še vedno prisotno za določena področja vzgojno-izobraževalnega dela. Razne korekcijske aktivnosti učencev med poukom so zaželeno, le da so pravilno diagnosticirane, časovno in ciljno osmišljene. Z drugačno vlogo učitelja se danes že pojavlja neprestan in ponekod zelo "simpatičen" pretok informacij med njim in učencem, kar je sila pomembno za regulacijo pouka. Učencem v prvih treh razredih učitelj še vedno ponudi veliko vaj za razvijanje motorike, vizualnega in slušnega zaznavanja ter pomnjenja, vaje za mišično-gibalne in kožne občutke, vaje za prepoznavanje vonjev in okusov, za orientacijo, za oblikovanje časovnih predstav pa do vaj za spoznavanje samega sebe. Vaje v smislu didaktične igre v procesu pouka uporabimo čim večkrat, saj se nam bo to odlično obrestovalo tako v opismenjevanju kot na vseh področjih učenčevega funkcioniranja.

Razredni učitelj je danes razpet med gibalno vzgojo, ki je neprestano prisotna pri pouku, in športno vzgojo, ki so ji že začrtane smernice. Potreba učenca po gibanju je bila doslej okrnjena. Posadili smo ga h knjigi in zvezku; za uspešno delo pri opismenjevanju pa so tako za razvoj kot za utrjevanje senzomotoričnih funkcij pomembne gibalne dejavnosti. Učitelji spoznavajo, da bi marsikatera težava pri opismenjevanju odpadla, če bi bolj upoštevali ustvarjalni gib kot metodo celostnega pouka na razredni stopnji.

Ko učitelj oblikuje podrobni učni načrt, je pomembno, da si za prvo triado oz. za prve tri razrede ustvari celotno sliko zahtev s področja športne vzgoje (kar velja tudi za ostala področja in prav zato smo razmišljali hkrati o celotni triadi), zato nam ponoven pregled vsebin ne bo odveč.

Vzgojno-izobraževalne vsebine za 1., 2. in 3. razred (skupaj 3 x 105 ur = 315 ur)

1. Higijensko-zdravstvene navade
2. Spoznavanje športnih naprav in njihova uporabnost
3. Razlikovanje in upoštevanje razpoznavnih znakov, ki se uporabljajo med vadbo
4. Spoznavanje in osvajanje športnih pojmov in igralnih pravil
5. Orientacija v omejenem prostoru
6. Koordinirano gibanje z rokami in nogami
7. Koordinacija gibanja vsega telesa
8. Izvajanje sestavljenih motoričnih struktur
9. Kolektivne igre
10. Razvijanje moči in hitrosti
11. Vztrajanje pri manj intenzivni dejavnosti
12. Aktivnosti z dolgotrajnejšo obremenitvijo
13. Gibalne dejavnosti za aktivni odmor in minuto za zdravje
14. Razvijanje občutka za ritem, lepoto, skladnost gibanja
15. Aktivnosti s spoznavanjem domačega okolja in naravnih značilnosti
16. Aktivnosti za ohranjanje in varovanje naravnega okolja
17. Aktivnosti za poglobljanje domovinske vzgoje
18. Priprava na zimske dejavnosti: smučarska gimnastika
19. Učenje plavanja: prilagajanje na vodo, plovnost, učenje ene izmed tehnik plavanja
20. Športna značka
21. Razvijanje športnega vedenja, spoštovanje tekmeca ter dogovorjenih in predpisanih pravil tako v procesu vadbe kot tekmovanj
22. Vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces
23. Spremljanje lastnega razvoja
24. Gospodarno ravnanje z materialnimi sredstvi

Pregled vzgojno-izobraževalnih vsebin in pojasnil za vsako vsebino učitelju narekuje izdelavo etapnih ciljev, ki jih operativizira ter na ustrezno osmišljenih nalogah uresniči pri učencih.

Če strnemo vzgojno-izobraževalne vsebine v skrb za uspešen telesni razvoj in dodamo elemente zdravstvene vzgoje (varovati in krepiti zdravje, pridobivanje telesnih sposobnosti in navad za pravilno zdravstveno-higijensko ravnanje), prispevamo k uspešnemu delovanju učenca v okolju. Integralen pristop pa zahteva za prvo triado prilagoditev nalog učenčevemu starostnemu obdobju od 6 do 9 let.

Poleg tega, da mora učitelj poznati učni načrt, mora spoznati tudi vsakega učenca posebej. Prav tako je nujno, da učitelj s svojo predanostjo stroki ustrezno osmisli učni načrt.

Izvajanje pouka je odvisno še od opremljenosti, lege šole in celo od vremenskih razmer. Učitelji si pomagajo na razrednih aktivih tako, da skupaj na osnovi okvirnega učnega načrta sestavijo program dela glede na razpoložljivo opremo šole in razvojno stopnjo učencev. Po vzgojno-izobraževalnih vsebinah načrtujejo učne cilje.

Razpon vedenj, spretnosti in navad mora biti učitelju jasen od minimalnega do optimalnega nivoja, ker je pogojen z učenčevim somatskim statusom oz. psihofizičnimi lastnostmi. Za orientacijo dodajamo iz učnega načrta (le za določene naloge) minimalne vrednosti za šest do devetletne učence:

Naloga	1. razred	2. razred	3. razred
skok v daljino z mesta	100 cm	110 cm	120 cm
dviganje trupa v 20. sekundah	4 pon.	5 pon.	6 pon.
tek na 60 m	14.5 s	14 s	13.5 s
tek na 600 m	270 s	250 s	240 s

Nekateri učenci bodo v razvoju napredovali hitreje od drugih. Prav tako se učenci razlikujejo po interesih in po odnosu do športa nasploh.

Za orientacijo si oglejmo še hipotetične minimalne učne norme za osnovno šolo od 1. do 3. razreda (Širec, 1974).

*Prvi razred:*

- pravilna hoja po označeni črti,
- menjava hitre in počasne hoje,
- hoja po obrnjeni švedski klopi,
- hiter tek na 30 m,
- preskok švedske klopi ali 30 cm ovire z zaletom,
- preskok jarka širine 1 m,
- plezanje pod švedsko klopjo,
- vzpenjanje na navpično lestev ali ribstol - iz seda povaljka nazaj in naprej do seda,
- v legi na trebuhu: vkleniti se, oprijeti se za noge - zibanje naprej in nazaj,
- metati žogice v cilj z boljšo roko iz razdalje 5 m,
- žoganje,
- učitelj naj našteje 6 elementarnih iger, ki so jih učenci igrali,
- igre s petjem: svobodno ritmično uprizorjanje,
- menjava vrst,

- učenci se na znak postavijo v vrsto, kolono ali krog,
- učenci naj pretečejo v počasnem teku 400 m dolgo pot v naravi,
- "šola žoganja".

#### Drugi razred:

- ocena pravilne hoje in teka,
- tek na 30 m (dečki 7,0 sek., deklice 7,2 sek.),
- plezanje vsaj 2 m po trdnih plezalih ali vrveh,
- vzpenjanje na lestve, ribstol ali bradljo,
- preskakovanje vsaj treh ovir, visokih 30 cm z vmesno razdaljo 5 m,
- preskok "jarka" širine 120 cm,
- skok v daljino z mesta,
- nadaljujemo s "šolo žoganja",
- plezanje po švedski klopi ali drugih 30 cm visokih ovirah,
- preval naprej,
- stoja na lopaticah,
- šest elementarnih iger, ki so se jih otroci igrali,
- hoja, korakanje in tek po slušnih znakih (s petjem, z glasbili, tolkali...),
- narodni plesi in ritmične sestave,
- smer obračanja: desno, levo,
- učenci naj pretečejo v naravi 400 m v počasnem teku.

#### Tretji razred:

- obvladati dva kompleksa gimnastičnih vaj,
- hoja po nizki gredi naprej, nazaj in z obrati,
- hiter tek na 30 m (dečki vsaj 6,6 sek., deklice 6,9 sek.),
- preskok "jarka" vsaj 150 cm,
- preskakovanje vsaj treh 40 cm visokih ovir,
- skok (seskok) v globino z višine 1 m,
- vodenje žoge z roko ali nogo v obliki elementarnih štetfet,
- ujemanje in metanje žoge na razdaljo vsaj 4 m,
- plezanje po navpičnih žrdeh ali vrveh vsaj 2 m,
- preval naprej z zaletom,
- vaje s kolebnico,
- šest elementarnih iger, ki so se jih učenci igrali,
- igra "Med dvema ognjema",
- učitelj naj navede borilne vaje, ki jih učenci obvladajo,
- "Marko skače",
- počasen tek na 500 m brez merjenja časa,
- "šola" skakanja s kolebnico.

Hipotetične minimalne učne norme so nastale raziskovalno (1972-73) na osnovi hipoteze o minimalni učni zahtevnosti in jih le naši učenci lahko potrdijo ali ovržejo.

Niso nespremenljive, za učitelja v prvi triadi pa so še danes lahko okvir, v katerem lahko hitreje in bolj kvalitetno načrtuje delo z učenci.

Te minimalne učne norme (*MUN*) predstavljajo minimalno učno zahtevnost, ki ji morajo učenci zadostiti za najnižjo pozitivno oceno. Sicer pa vsak učitelj za svoj razred izdelava obseg (minimalnih-maksimalnih) zahtev, da si tako ustvari tudi osnovo (to je kriterije) za ocenjevanje. Nanje gledamo z vidika dinamičnega poenotenja učne zahtevnosti. Učitelj se zaveda, da so učni cilji zastavljeni kratkoročno, drugi pa dolgoročno.

Pregled življenja in dela osnovne šole (Program, 1984, str. 3-12) navaja, da učenčeva aktivnost ugodno vpliva na razvoj psihomotorike. Pravilna izbira motivacije in spolu ter starosti oz. sposobnostim primerno izbrana vaja, ki je postopno in sistematično izvedena na igriv način, vpliva na kontinuiran razvoj psihomotorike. Veliko učnih težav bi odpadlo, če bi psihomotoriki posvečali večjo pozornost. Družina in vpliv predšolske vzgoje sta izrednega pomena za razvoj psihomotorike, toda zdi se, da je pri nekaterih učencih zaradi slabe organiziranosti predšolskega življenja in igre že marsikaj zamujenega. Tudi razmišljanja elementark, ko se sila preišljeno odločajo za svoj prehod iz 2. v 3. razred, kažejo na to, da bi bil zaključek prve triade bolj smiseln koncem drugega razreda. Ostalo bi več časa, da bi učitelj pripravil res ustrezne temelje vsakemu učencu za start v drugo triado, ki pa bi bil tudi homogen. Če bi učenca načrtno usmerjali v razvijanje psihomotorike v zgodnejšem vstopu v šolo, bi v prvi triadi učitelj (in vzgojitelj) ustvaril potrebne temelje za uspešnejše delo v drugi triadi, ki je začrtana s projektnim učnim delom.

Če preletimo naloge (in načela) telesne vzgoje, kot so: higienske, fiziološko-anthropološke, izobraževalne, estetske in moralne ter rekreativne, kaj hitro ugotovimo, da je potrebno na tej stopnji učencev veliko časa posvetiti nalogam s teh področij (čeprav so tudi dolgoročno zastavljene), saj jim postavljamo temelje in kar zamujamo tu, se večkrat ne da nadomestiti brez stresov.

Od spodbud za ustrezen telesni razvoj, preko ekonomičnih in koordiniranih gibov, volje za pridobivanje hitrosti, moči, primerne vzdržljivosti, gracioznosti gibanja v zaprtem prostoru in naravi pa preko moralnih kvalitet, oblikovanja pozitivnih in premagovanja negativnih osebnostnih lastnosti, povezovanja gibanja z glasbo, večje psihosocialne zrelosti in odnosa do ljudi in lastnine, nebesne komunikacije, izrabe prostega časa in skrbi za zdravje do potreb posameznika in družbe - začrtati vse to primerno tudi v prvo triado, je za učitelja zahtevno in odgovorno delo, za učenca pa v bistvu prijetna "igra".

Razvijanje sposobnosti komunikacije in senzomotorike (preko vaj za spoznavanje samega sebe, razvijanja vizualnega in slušnega, tipnega zaznavanja, razvijanja okusa in voaha, vaj za orientacijo in oblikovanje časovnih predstav...) se vključuje tudi v to področje učiteljevega dela - posebno prve triade, saj učencu med drugim pomagamo tudi do boljše samopodobe. Prav pozitivna samopodoba je izrednega pomena za uspešno premagovanje težav in vključevanje v šolo, v življenje. Če bomo

učenca preišljeno, načrtno razvijali motorične sposobnosti: sposobnost agilnosti, elastično in statično moč, koordinacijo, ravnotežje, psihomotorično preciznost, vzdržljivost in vse to povezali z ostalimi dimenzijami osebnosti učenca, uspeh glede vse večjega in vse boljšega razmišljanja učenca o samem sebi prav gotovo ne bo izostal.

Preverjanje in ocenjevanje je zahtevno, če že ne vprašljivo področje. Različni teoretiki imajo različen pristop k temu, praktiki na razredni stopnji osnovne šole pa se navdušujejo za opisno ocenjevanje, pri tem pa se jim kopiči ogromno nerešenih problemov.

Preverjanje ne zahteva ocenjevanja, je pa stalno prisotno, sicer je onemogočeno načrtovanje dobrega dela. Ocenjevanje pa zahteva preverjanje. "S preverjanjem ugotavljamo, v kolikšni meri so se uresničile materialne (znanje), funkcionalne (sposobnosti) in druge naloge predšolske vzgoje. Pri tem lahko ugotavljamo tako ekstenzivnost (obsežnost), intenzivnost (kakovost, globino) in strukturo pridobljenega znanja, kakor tudi nivo razvitosti posameznih motoričnih sposobnosti," piše D. Rajtmajer v Metodiki telesne vzgoje sicer za predšolsko populacijo, kar lahko velja tudi za prvo triado oz. prve tri razrede.

S. Kristan ugotavlja, da celo vrsto dejavnikov, ki so zajeti v oceni, lahko skrčimo na dve pglavitni razsežnosti: na tisto, ki je odvisna od učenca in na tisto, ki ni odvisna od učenca, pa vendar (včasih tudi statistično značilno) vpliva na njegovo učno storilnost (Kristan, 1992, str. 43).

Ob tem marsikdo podvomi v smiselnost ocenjevanja. Če vemo, da je vsaj polovico v oceno vključene motiviranosti za delo v metodah, pristopih učitelja, je ocenjevanje še bolj vprašljivo. Dr. Kristan navaja dva modela ocenjevanja:

- ocenjevanje absolutne storilnosti ne glede na neenakost učenčevih zmožnosti,
- ocenjevanje relativne storilnosti glede na inicialno stanje ob upoštevanju "olajševalnih" okoliščin, na katere učenec ne more vplivati.

Prvi model ni pedagoški in je krivičen do slabših učencev, drugi ni življenjski in je krivičen do boljših. Opustitev ocenjevanja je edini način, ki nikogar ne prizadene (Kristan, 1992, str. 41).

Za prve tri razrede tako za predvidene spremembe ostaneta dve možnosti:

- opisno oceniti (analitično spremljati učenčev napredek),
- ocenjevanje opustiti.

V obeh primerih pa učitelj lahko vidi svoje vlaganje naporov v preverjanje učenčevih dosežkov. Ostaja morda tudi možnost, da ostane tako, kot je (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno).

Kaj in kako sploh ocenjevati, to so dileme, ki jih učitelji različno rešujejo, ker imajo do tega problema tudi različen odnos. Napake pri ocenjevanju so številne in nič kaj stimulatívne za učenca. Čeprav starši radi poudarjajo, kako pomembna je ocena za boljše učenje, pa je v bistvu največkrat zlorabljená v namene prisile. Tisti

učitelji, ki se navdušujejo za opisno ocenjevanje brez drugačnega načina dela v razredu, bodo največkrat videli v opisni oceni bolj pedagoško - psihološki vidik in kaj hitro lahko preidejo v ocenjevanje razvoja učenca ter samega obnašanja, vedenja učenca, kar bi bilo zelo zgrešeno. Morda je res bolj prav, da bi s klasičnim načinom ocenjevanja prenehali in usmerili vse sile v dobro organizacijo pouka ter spoznavanje in razumevanje učenca. Zavedamo se, da je vsaka učenčeva delovna storitev v učnem procesu (ocena) plod učiteljeve in učenčeve delovne storilnosti.

V prečiščenem besedilu Pravilnika o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli (Uradni list št. 20/80, 1/82 in 38/89) je preverjanje ločeno od ocenjevanja:

"Preverjanje in ocenjevanje znanja učencev je sestavni del vzgojnoizobraževalnega procesa. Preverjanje znanja mora biti organizirano tako, da spodbuja učence k sodelovanju in aktivnemu usvajanju znanja. Učencu in učitelju mora zagotavljati povratno informacijo o doseženih učnih ciljih. Ocenjevanje je oblika preverjanja znanja, s katero se ugotavlja in vrednoti individualni vzgojno-izobraževalni napredek učencev, izrazi pa se z oceno."

Ne glede na to, ali gre za oceno v pedagoški, informativni ali v administrativno-normativni funkciji ter tudi v funkciji sredstva za discipliniranje učencev, ali pa je uporabljena v funkciji preverjanja učiteljevega lastnega dela, vedno se pojavi vprašanje, koliko je ocena pri športni vzgoji sploh "humana", oz. s kakšno pravico v oceno vključim ocenjevanje razvoja učenca, h kateremu pa s svojim delom v bistvu ne morem nič prispevati (ali pa le delček).

Ob razmišljanju o namenu ocenjevanja so učitelji ugotavljali, da je pri telesni vzgoji morda še najbolj smiselno opisovanje učenčevih dosežkov na zelo preišljen način; zato pa so nujno potrebna merila in kriteriji za ocenjevanje.

V prvih treh razredih učenec še vedno več ali manj raziskuje svoj domači svet, orientiran je na svoje telo, pridobiva nove gibalno- emocionalne izkušnje. Orientacija v prostoru, na lastnem telesu, koordinacija gibanj (besed in kretenj, oči in rok, ušes in rok, rok in prstov, telesa in ekstremitet) in izoblikovanje grobe ter fine motorike (zgornjih in spodnjih ekstremitet), nebesedno sporočanje (z mimiko, kretnjami rok, gibi vsega telesa) - vse to je za razvijanje psihomotorike zelo pomembno. Različni razvojni potenciali učencev in različna prehodna obravnava otroka pred vstopom v šolo narekujejo smotrno, kontinuirano načrtovanje nadaljnega in individualnega razvijanja psihomotorike, ki se ga dejansko ne more vključiti le v določeno uro v tednu, ampak je tako rekoč vedno prisotno.

Pa še v premislek: Neki učitelj je vedno svojim učencem prepuščal, da so sami določali tempo svojega razvoja. Nikoli ni bilo slišati, da bi koga "priganjal". To je pojasnil z naslednjo priliko:

Neki človek je videl metulja, ki se je naprezal, da bi zlezal iz bube. Po njegovem mnenju je šlo prepočasi, zato je začel nežno pihati na živalico. Njegov topli dih je

dejansko pospešil potek. Toda to, kar se je prikazalo, ni bil metulj, ampak bitje z zmaličenimi krili.

“Poteka rasti,” je sklenil učitelj, “ne moremo pospešiti. Lahko ga samo onemogočimo.” (Mello, 1988, str. 88)

## LITERATURA

1. Smernice šolske športne vzgoje; druga faza projekta, koncepcija in strategija vzgoje v Sloveniji. ZRSŠŠ, Ljubljana, 1992.
2. Program življenja in dela osnovne šole. 6. zvezek - telesnovzgojno in zdravstveno-vzgojno izobraževalno področje. Zavod SRS za šolstvo. Ljubljana, 1984.
3. Kristan Silvo: Ocenjevanje šolske športne vzgoje da ali ne? ZRSŠŠ, Ljubljana, 1992.
4. Mello Anthony: Minuta modrosti. Župnijski urad Dravlje. Ljubljana, 1988.
5. Širec Jože: Hipotetične minimalne učne norme za osnovno šolo. Pedagoški inštitut v Ljubljani. Groblje, 1974.
6. Heberle Perat Marija: Glasba v začetnih razredih osnovne šole. Pedagoška obzorja št. 1/1994, str. 46-52.
7. Heberle Perat Marija: Likovna komunikacija v začetnih razredih osnovne šole. Pedagoška obzorja št. 3-4/1995, str. 75-82.

## Igra vlog po scenariju

UDK 316.47:792.09

*DESKRIPTORI: komunikacija, igra vlog po scenariju, identifikacija, stili vodenja*

*POVZETEK - Prispevek govori o pomenu komunikacije, zlasti v šoli, o usposabljanju vodij študijskih skupin za komuniciranje s pomočjo "igre vlog po scenariju". Avtorica predstavlja dva vzorca le-te (organizacijo, izvedbo in analizo), v zvezi s tem pa tudi različne stile vodenja skupine.*

UDC 316.47:792.09

*DESCRIPTORS : communication, role-playing, identification, leading styles*

*ABSTRACT - The author writes about the importance of communication, especially in schools, and about the training of study group leaders for communication with the help of "role-playing using a script". The paper presents two such examples of role-playing (organisation, performance and analysis) and the different styles of leading the groups.*

Družba prihodnosti se razvija v smeri kvalitete in kvantitete komunikacije. Pri tem je zanimivo, da se na prehodu v 21. stoletje zopet vračamo nazaj in postavljamo v ospredje temeljne elemente človekovega razvoja, povezanega z govorom, razumevanjem in socializacijo. Zato ne preseneča dejstvo, da tudi v edukacijskih zahtevah dobiva komunikacija zavidljivo mesto.

Prav tako lahko zaznamo, da komunikacija postaja vedno bolj zanimiva tema, ki se počasi, a zanesljivo, namensko vrašča v različne oblike življenja. To potrjujejo številni avtorji s prispevki, ki posegajo na različna, predvsem nešolska področja.

Ob številnih različnih pogledih na izredno široko polje, ki ga zajema komunikacija, je tudi razmišljanje I. Furlana (1976), ki pravi: "Komunikacija ne pomeni samo sporočanja ali prenašanja informacij, ne samo vzpostavljanja in ohranjanja stika z nekom, temveč tudi sprejemanje v skupnost, vključevanje nekoga v določen družbeni krog, v neko organizacijo ali delo."

Ni nam treba zbirati razlogov in iskati utemeljitev za uveljavljanje komunikacije na področju vzgoje in izobraževanja, saj so to nalogo opravili številni strokovnjaki. Tako npr. Glasser meni, da je poučevanje morda najtežje vodstveno opravilo. Učitelj stalno išče povratno informacijo, kateri način poučevanja je uspešnejši.

Recepta, kako postati zabaven učitelj, ni. Vsak učitelj mora poiskati svoj način, a to je pot, da ga učenci vključijo v svoj svet kvalitete.

Našo sposobnost, da komuniciramo, in oblike, v katerih to počnemo, najpogosteje jemljemo kot nekaj samoumevnega, nekaj, kar nam je dano. Dejstvo je, da se

moramo učiti z lastno iniciativo, prizadevnostjo in s preizkušanjem novih načinov komuniciranja (Tomič, 1992).

Igra vlog spada med pogosteje uporabljene načine komuniciranja. Tako lahko o pestrosti njene uporabe zasledimo številna razmišljanja teoretikov, ki se jim pridružuje vedno več praktičnih izkušenj. Menimo, da pričujoči prispevek ne bo odkrival povsem novih vidikov, prav gotovo pa bo dodal novo izkušnjo in mogoče spodbudil k iskanju novih idej in možnih načinov komuniciranja.

Vodjem študijskih skupin se razen vlog: učitelj - učenec, učitelj razrednik - starši, ter učitelj - kolegi, z vodenjem študijskih skupin dodaja še nova vloga, to je vodenje skupin učiteljev, s katero se še niso identificirali.

Tako se je porodila ideja o igri vlog s scenarijem, prilagojeni situaciji v študijskih skupinah in situaciji učitelja razrednika na roditeljskem sestanku. Posamezne vloge je treba natančno opredeliti.

Pri igri vlog s scenarijem se pri določitvi vloge vodje navadno naslonimo na Lewinovo opredelitev stilov vodenja (Brodher, 1972):

1. *Avtoritarni stil vodenja.* Zanj je značilna striktna kontrola, ki jo izvaja vodja skupine, daje le navodila, postavlja cilje in nadzira izvajanje slehernega dela. Uspehi so sicer ugodni, vendar se kmalu pokaže, da se uspešnost skupine zmanjša ob naraščajoči odvisnosti članov skupine, kar se še poveča, če se vodje menjajo.
2. *Laissez-faire stil.* Ime je dobil po ravnanju, ki dopušča vse, ne da bi vodja posegel v dogajanje. To se pogostokrat zamenjuje z obliko svobodnega vodenja, ki izhaja iz domneve, da skupina sama razvija svoje stile, če ji damo dovolj možnosti.
3. *Demokratično-svobodni stil.* Tu vodja skupine ohranja vodenje, vendar pomaga razredu ali skupini tako, da ta ob razreševanju nalog ali problemov samostojno razpravlja in doseže optimalno soglasje. Pri tem se vodja izogiba avtoritarnega vodenja in skuša z usmerjanjem razprave ter s sokratsko metodo, vendar čim manj, pospeševati proces zorenja skupine, da bi se le-ta mogla sama odgovorno voditi.

Pri nekaterih drugih avtorjih, ki se ukvarjajo s stili komuniciranja (Satir, Miller, Schulz von Thun) prihaja do razlik, saj nekateri težijo k iskanju optimalnega načina komuniciranja, drugi pa zagovarjajo večplastnost reševanja problemov, vodenja diskusije in seveda položaja posameznika v komunikaciji.

Pri igri vlog s scenarijem dobijo člani skupine podobo živali: papagaja, bolhe, jeznega račka, lisice, zajčka. Čeprav niso neposredno v vlogi vodje skupine, s svojim scenarijem pomembno vplivajo na dinamiko. Karakterne lastnosti nekaterih posameznih članov (živali) bi lahko pripisali stilom komuniciranja, kakor jih je opredelila V. Satir:

- *spravljeni stil:* pomembni so drugi, ne pa jaz in dejstva (papagaj),
- *obtožujoči stil:* pomemben sem jaz, ne pa drugi in dejstva (jezni raček, lisica),

- *racionalizirajoči stil:* pomembna so dejstva, ne pa jaz in drugi (sova),
- *indiferentni stil:* niso pomembna ne dejstva, ne drugi in ne jaz (bolha),
- *kongruentni stil:* pomembni so drugi, dejstva in jaz (zajček).

## Organizacijski vidiki

### Oblikovanje skupin

Možnih je več variant. Idealna izvedba poteka v 3 skupinah po 11 udeležencev. Skupine se razlikujejo le po vlogi vodij, medtem ko se ostale vloge ponovijo v vseh treh skupinah. V kolikor je število udeležencev manjše, se izbor vlog prilagodi številu, pri tem je primerno upoštevati zaporedje tako, da se reducirajo vloge zrcala iz dveh na eno, vloge vodij se reducirajo iz treh na dve vloge, člani skupine pa naj ostanejo konstantni.

Pri oblikovanju skupin lahko izbiramo med različnimi kriteriji. Če gre za večjo skupino, lahko uporabimo izštevanko po dnevih v tednu. Nekomu v skupini damo mehko žogo in mu določimo dan v tednu, npr. prvi ponedeljek. Izbrani član žogo poda naslednjemu, ki se imenuje prvi torek in tako nadaljujemo, dokler niso imenovani vsi člani skupine. Dobimo tri skupine po 7 članov (ali več, če smo se zaradi velikosti skupine tako odločili): skupina prvega, drugega in tretjega tedna.

### Določitev vlog v skupinah

Ko smo izbrali člane skupin, je treba razdeliti vloge (1 vodja, 3 opazovalci - zrcala, 7 članov - jezni raček, želva, papagaj, zajček, bolha, sova, lisica). V našem primeru smo vloge določili tako, da smo članom skupine ponudili v izbor karte. Na kartah so slike: mikrofona, zrcala, raček, želva, sova, lisica in papagaj (oznake na kartah so lahko poljubno izbrane). Posamezni simboli pomenijo: mikrofona - vodja skupine, zrcalo - zrcalo, živali - člani skupine.

Osnovni namen uporabe kart je v tem, da jih lahko večkrat uporabimo za različne namene. Z uporabo kart pa pri članih skupine dosežemo občutek objektivnega izbora vloge.

Po izboru karte udeleženci poiščejo tekst, ki ga priložimo v kuverte z ustrezno označenim znakom karte. Vsebina teksta je namenjena vsakemu udeležencu. Pred začetkom igre vlog ne komentiramo.

### Trajanje

Običajno se igre vlog izvajajo skupinsko v istem prostoru (30 minut). Če gre za več skupin, si skupine z igro vlog sledijo v nekem zaporedju. Gotovo je, da ima taka izvedba določene prednosti, saj je njen cilj v spremljanju in opazovanju drugih udeležencev.

Ker smo s predstavljenjo igro vlog želeli poudariti osebno izkušnjo, ki je pogojena z močno identifikacijo vlog, smo se pri izvedbi odločili za ločeno izvajanje.

### Primer 1: Igra vlog po scenariju "Študijska skupina"

*Demokratični stil vodenja:* Pred vami je vodenje skupine, za katero ste sprejeli tudi vlogo vodje, ki jo sprejemate kot eno izmed vlog članov skupine, s tem da imate kot vodja še nekatere dodatne naloge. Za to srečanje ste se tudi pripravili, imate nekaj konkretnih predlogov in možnih načinov reševanja, ki jih boste ponudili članom skupine. Zanima vas, kako bodo člani skupine sprejeli ponujena izhodišča. Prepričani ste, da bo dinamika v skupini spodbudna, kar lahko prispeva tudi k novim pogledom na problem, ki ste ga izpostavili. Ker se znate dobro izmikati preprekam nekaterih nekonstruktivnih članov in ste znani po tem, da pritegnete k sodelovanju večino članov skupine, vam srečanje, ki je pred vami, ne povzroča notranje stiske.

*Avtoritativni stil vodenja:* Končno je pred vami vodenje skupine. Menite, da se na vodenje dobro pripravili, saj ste pripravili nekaj predlogov in tudi možnih rešitev. Torej delo v skupini ne bo težavno, saj je treba člane skupine le seznaniti z vašimi predlogi. Seveda je možno, da nekateri ne bodo z velikim navdušenjem sprejeli vaših predlogov, vendar je to njihov problem. Pomembno je, da izpeljete srečanje, saj to pričakujejo od vas nadrejeni, ki jim morate poročati.

*"Mlačni" stil vodenja:* Izpeljati morate srečanje s člani skupine. O vsebini ste razmišljali, vendar se ne morete odločiti za temeljna izhodišča. Sicer pa to niti ni tako pomembno, saj v skupini zmeraj lahko pridobimo mnenja ostalih in zadevo pripeljemo do konca. Če pa bo tokratno srečanje drugačno, osebno na to ne morete veliko vplivati, saj gre vendar za mnenje skupine. Če pa bo kdo izrazil željo po vašem mnenju, mu boste seveda z veseljem ustregli.

*Zrcalo 1:* Ste "zrcalo" skupine, kar pomeni, da je vaš prispevek v opazovanju. Med pripravo in igro vlog bodite pozorni na dogajanja, ki so povezana s pripravo, izvajanjem in zaključkom igre vlog. Mesto opazovanja si izberite sami, lahko ste tudi vključeni v krog neposrednega izvajanja igre vlog, vendar ne pozabite na vašo vlogo "zrcala".

*Zrcalo 2:* Ste "zrcalo" skupine, kar pomeni, da je vaš prispevek v opazovanju. Med celotnim delovanjem igre vlog se usmerite na temeljna vozlišča komunikacije,

kar pomeni, da poskusite spremljati morebitna odstopanja v smeri spodbujanja, razdiranja posameznih članov skupine.

*Zrcalo 3:* Ste "zrcalo" skupine, kar pomeni, da je vaš prispevek v opazovanju. Usmerite se na delovanje vodje skupine. Opazujete ga, kako je spreten v oblikovanju predlogov, vodenju diskusije... Kaj menite, kateri tip vodenja je izbral?

*Član Jezni raček:* Zakaj to srečanje? Sploh ne vem, kaj počnem tukaj, saj vnaprej vem, da je vse brez pomena in je škoda časa...!

*Član Želva:* Vaše sodelovanje na današnjem srečanju je navidezno. Čemu? Zato, ker vi že predobro veste, kako bi moralo biti...

*Član Papagaj:* Znani ste po tem, da ste zelo odprti, cenite mnenja drugih. Sicer pa več glav več ve! Torej, kar povedo drugi, je v veliki meri prav tudi za vas.

*Član Zajček:* Imate dobro idejo, s katero bi lahko prispevali k diskusiji, vendar se ne želite izpostavljati v skupini. Mogoče, če se le pokaže dovolj časa...

*Član Bolha:* Znani ste po tem, da imate veliko idej. Radi sprejemate od drugih. Zato ni čudno, da si nekaterih informacij ne morete v celoti zapomniti. Ker vas problem zanima, želite s svojimi nenehnimi drobtinami prispevati v diskusiji.

*Član Sova:* V svojem kolektivu ste priznani s strani kolegov in drugih, verjetno zaradi nevsiljivosti ali tudi vloge dobrega poslušalca. Radi sodelujete v različnih skupinah, vendar se v diskusijo vključujete večinoma na zunanjo spodbudo, sicer pa z zanimanjem opazujete vse, kar se dogaja.

*Član Lisica:* Velikokrat nimate popolne predstave o temeljnih vprašanih diskusije, kar ni nič katastrofalnega. Saj je za vas pomembno to, da opozorite nase. Prepričani ste, da je poglobljeno izražanje lastnega dela, opazovanja... Prav je, da drugi slišijo (tudi vodja skupine), kaj si vi mislite o problemu, kako ste sami delovni.

### Primer 2: Igra vlog po scenariju "Roditeljski sestanek na temo preverjanja in ocenjevanja"

*Avtoritativni stil vodenja:* Končno je pred vami prvi roditeljski sestanek. Menite, da ste se na vodenje dobro pripravili, saj imate nekaj predlogov in tudi načinov, kako boste v letošnjem letu preverjali in ocenjevali znanje učencev. Ker poučujete že več let, vam prvi roditeljski sestanek ne povzroča težav, saj menite, da je treba starše le seznaniti z vašim načinom preverjanja in ocenjevanja. Seveda je možno, da nekateri starši ne bodo z velikim navdušenjem sprejeli vaših predlogov, vendar menite, da je to njihov problem. Pomembno je, da izpeljete ta sestanek, o katerem morate poročati ravnatelju.

*Demokratični stil vodenja:* Pred vami je prvi roditeljski sestanek s starši otrok, katerim boste razrednik. Seveda to za vas ne pomeni trdega oreha, saj kot razrednik menite, da so starši pomemben partner v načrtovanju in vrednotenju dela, pa tudi pri reševanju problemov.

Za prvi roditeljski sestanek ste se tudi pripravili, imate nekaj konkretnih predlogov in možnih načinov izvajanja preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih boste predstavili staršem. Zanima vas odziv staršev letošnje generacije. Prepričani ste, da bo dinamika v skupini spodbudna, kar lahko prispeva tudi k novim pogledom na problem preverjanja in ocenjevanja, ki ga nameravate izpostaviti. Ker se znate dobro izmikati preprekam nekaterih nekonstruktivnih pripomb staršev in ste znani po tem, da pritegnete k sodelovanju večino staršev, vam srečanje, ki je pred vami, ne povzroča notranje stiske.

*“Mlačni” stil vodenja:* Izpeljati bo treba prvi roditeljski sestanek. O vsebini ste že razmišljali, vendar se ne morete odločiti za temeljna izhodišča preverjanja in ocenjevanja. Kot učitelj težko presodite, katera izhodišča je treba upoštevati pri svojem delu, čeprav ste preštudirali kar nekaj literature teoretikov, v katerih skoraj vsak strokovnjak zagovarja svoj “prav” in sosedovega kritizira.

Ob vsem tem pa vas je prevzelo še razmišljanje starejše kolegice z več leti izkušenj, ki dela po svoje...

Sicer pa vse to ni tako pomembno, glavno je, da se na roditeljskem sestanku pridobi mnenje staršev in zadevo pripeljemo do konca. V kolikor pa bo tokratno srečanje drugačno, osebno ne morete veliko spremeniti, saj vendar venomer poslušate, kako pomembno je upoštevati mnenja staršev. Če bo kdo od staršev izrazil željo po vašem mnenju glede ustreznega izvajanja preverjanja in ocenjevanja, mu boste to seveda z veseljem posredovali.

*Zrcalo - 1. predstavnik sveta staršev:* Kot predstavnik sveta staršev šole ste povabljeni na roditeljski sestanek z namenom, da pridobite nekaj novih sodelavcev. Vaša naloga na srečanju je v vlogi “zrcala”, kar pomeni, da ste pozorni na tiste starše, katerim bi ponudili sodelovanje. Med srečanjem se po želji vključujete v diskusijo, vendar ne pozabite na osnovni namen, ki naj ostane prikrit.

*Zrcalo - 2. predstavnik sveta staršev:* Ste predstavnik sveta staršev šole. Na svetu ste dobili pritožbo proti učitelju. Sestanka ste se udeležili z namenom, da ugotovite učiteljev stil vodenja sestanka. Imate vlogo “zrcala” tako, da opazujete učitelja, kako je spreten v oblikovanju predlogov, vodenju diskusije... Kaj menite, kateri tip vodenja je zanj značilen? Sami si izberite mesto opazovanja in se vključite v diskusijo po potrebi. Ne pozabite, s kakšnim namenom ste se udeležili sestanka, saj boste o tem morali poročati na prvem svetu staršev šole.

*Član Jezni raček:* Čemu ta roditeljski sestanek? Sploh ne vem, kaj počnem tukaj, saj je z našo Lili vse O.K. Sicer pa mi je že vnaprej jasno, da je vse brez pomena in škoda časa...

*Član Bolha:* Znani ste po tem, da imate veliko idej. Radi sprejemate od drugih in menite, da se tudi od otrok lahko odrasli veliko naučimo. Zato ni čudno, če si nekaterih informacij ne morete v celoti zapomniti. Kakšna je že današnja tema sestanka? Nekaj o preverjanju in ocenjevanju... Seveda, problem ocenjevanja in preverjanja vas zanima, zato želite s svojimi drobtinami prispevati k diskusiji.

*Član Papagaj:* O vas se govori, da ste odprti in cenite mnenja drugih. Sicer pa sami verjamete, da več glav več ve! Vaš Jure je edinec, zato menite, da je tisto, kar povedo drugi starši, ki imajo več izkušenj, v veliki meri prav tudi vam. Pri tem pa ima učitelj skoraj zmeraj najbolj prav!

*Član Želva:* Vaše sodelovanje na današnjem roditeljskem sestanku je navidezno. Čemu? Predvsem zato, ker vi že predobro veste, kako bi moralo potekati dobro preverjanje in ocenjevanje, saj ste tudi sami hodili v šolo, mar ne?

*Član Lisica:* Velikokrat nimate popolne predstave o temeljnih vprašanih diskusije. Na današnjem srečanju bo govora ... o čem že? Nekaj o preverjanju in ocenjevanju... Tema sestanka za vas ne predstavlja nič katastrofalnega, kljub temu da vam ni blizu... Saj je za vas pomembno to, da opozorite nase. Prepričani ste, da je poglobitno izražanje lastnega dela, opazovanja... Prav je, da drugi starši in predvsem učitelj sliši, kaj vi mislite o preverjanju in ocenjevanju.

*Član Zajček:* Imate dobro idejo, kako uspešno preverjati in ocenjevati, s katero bi lahko prispevali k diskusiji, vendar se ne želite izpostavljati pred ostalimi starši. Mogoče, če se le pokaže priložnost.

Kako pristopiti k analizi igre vlog po scenariju?

Z ločeno izvedbo igre vlog dosežemo identifikacijo posameznih vlog in dobro dinamiko skupin. V etapi analize, ki sledi takoj po izvedbi igre vlog, se skupine združijo. Časovno je etapa analize daljša, v našem primeru najmanj 60 minut.

Pri analizi je izvedbeni del v največji meri odvisen od usposobljenosti animatorja, ki je do te etape imel vlogo koordinatorja.

Animator z vodenim razgovorom poskuša navesti udeležence na razmišljanje o:

- karakternih oznakah vloge vodij skupin,
- karakternih oznakah drugih članov skupine,
- povezavi dinamike skupine glede na izbrano vlogo vodje skupine,
- utemeljiti vloge zrcala pri vodenju skupine.

Pri izvedbi igre vlog s scenarijem se dobro obnese animiranje v paru, še posebej pride do izraza pri analizi. Prvi animator vodi pogovor, spodbuja izražanje identifikacije vlog, drugi pa je usmerjen na doseganje temeljnih ciljev (zapis).

### *Vloga vodij skupin*

“Mlačni” vodja je na zunaj deloval avtoritativno, vendar je opazovanje dinamike skupine tendiralo v “mlačno” smer. Izrazito so bile poudarjene razlike med člani skupine. Pokazala se je težnja po skritem vodji.

Avtoritativni vodja je poskušal izničiti vlogo drugih članov. Pogosto je spreminjal stališča.

Demokratični vodja je dobro vplival na različne tipe članov skupine, spodbujal metakomunikacijo. Pogosto pa mu je manjkala "vsebina".

Pri identifikaciji vloge vodje skupine je bila izpostavljena ugotovitev, da v praksi ni čistih stilov vodenja, kakor so bili prikazani v scenariju, temveč gre velikokrat za oblike kombiniranih stilov. K temu se priključuje še mnenje nekaterih udeležencev, da je najtežje odigrati vlogo vodje, ki je po stilu popolno nasprotje lastnega vodenja. Kot animator pa dodajam, da so nekateri vodje skupin znali odlično izpeljati vloge mlačnih in avtoritativnih stilov vodenja, čeprav so v nasprotju z njihovimi.

### Vloga članov skupin

Skupna ugotovitev vseh izvedb igre vlog s scenarijem je ta, da obstajajo določene povezave med nekaterimi člani skupin: npr. lisica in zajček.

Pri doživljanju posameznih vlog članov skupine je prihajalo po večinskem mnenju udeležencev do popolne identifikacije, kar pa je bilo predvsem povezano s stilom vodenja. Zelo izrazite so bile vloge lisice, jeznega račka in zajčka. Verjetno gre za tudi sicer najpogostejše vloge. Ostale vloge članov niso bile tako dominantne, čeprav jih je bilo moč začutiti v dinamiki skupine.

Za izražanje vloge zajčka moramo pri vodenju dinamike skupine načrtovati tudi "bele lise" v smislu načrtnega molka. Mogoče pa bomo na tak način privabili k diskusiji tudi "zajčke", ki se sicer samoiniciativno redko vključijo v diskusijo. In obratno, pri izražanju lika lisice je treba prej pripraviti nekaj "oprijemljivih" stališč, da nas lisica pri vodenju ne ovira preveč in da ne izgubimo motiviranega sogovornika.

### Vloga zrcal

V obeh primerih je vloga zrcala podobna, le da je v primeru roditeljskega sestanka drugače označena.

Pri analizi so bili prispevki "zrcal" močno prisotni. Seveda se je pripetilo, da je zrcalo zmedla vsebina in je pozabilo na temeljno vlogo. Večina vlog zrcal je bila tako odigrana, da smo pri skupni analizi, čeprav nismo imeli možnosti medsebojnega opazovanja izvedbe igre vlog, dobili popolno predstavo. Pri iskanju utemeljitev vloge "zrcala" smo dobili pomembne argumente. Kljub temu, da je ta vloga lahko na enakem nivoju, kot so vloge članov (človekova sposobnost opazovanja drugih), je v našem primeru igre vlog po scenariju dobila drugačen nivo. Vodenje skupin (v našem primeru vodje študijskih skupin) si lahko v lastno pomoč in spoznavanje lastnega načina vodenja skupine, dinamike med člani skupine, ki jih bolj poznajo, jim zaupajo, izberejo zrcala. V takem primeru je seveda potrebna velika mera zaupanja. Na področju grupne dinamike pa je vloga zrcala že dalj časa prisotna v vlogi "super vizorjev".

### Zaključek

Sprikazano igro vlog po scenariju smo želeli prispevati k razvoju identitete vodij študijskih skupin. Koliko smo bili uspešni, bo pokazal čas, predvsem pa nove ideje, ki se lahko porodijo ob tem prispevku. Zavedamo se, da smo na začetku. Naj namesto zaključka uporabimo razmišljanje Eriksona, ki meni, da identiteto razvijamo in udejanjamo z obvladovanjem nekaterih osnovnih življenjskih spretnosti, kot so sprejemanje in dajanje, zadrževanje in sproščanje, delo, sodelovanje in sprejemanje samega sebe.

### LITERATURA

1. Brajša, P., Pedagoška komunikologija, Glotta nova, Ljubljana 1993
2. Brodher, T., Skupinska dinamika, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972
3. Furlan, I., Učenje kot komunikacija, Pedagoško književni zbor, Zagreb 1994
4. Glasser, W., Dobra šola, Regionalni Izobraževalni center Radovljica 1994
5. Erikson, E. H., Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp, Frankfurt/M 1966
6. Miller, S., Gespräche selbstsicher und ebenbürtig führen. mvg. Landsberg 1988
7. Schulz von Thun, F., Miteinander reden 2 Rowohlt, Reinbek 1989
8. Satir, V., Selbstwert und Kommunikation, Pferffer, München 1972, 1977
9. Tomič, A., Komunikacija na šolskem polju, Sodobna pedagogika št. 7-8/1992

## NAVODILA SODELAVCEM

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:  
Pedagoška obzorja, Smrečnikova 60, p. p. 124, 68000 Novo mesto.
2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, MS Word, Word for Windows, WordPerfect. Prispevek naj bo po možnosti preveden v ASCII ali TXT obliko (kodni razpored 852).
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, številko žiro računa in EMŠO.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
  - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:  
*Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.*
  - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:  
*Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 10, št. 5-6/1995, str. 3-12.*
  - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:  
*Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.*
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1995, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1995).
9. Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.