

P E D A G O Š K A
O B Z O R J A

1-2

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

Letnik 13

1998

Številka 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, Prešernov trg 3/II, p.p. 124

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

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1998

LETNIK XIII

ŠTEVILKA 1-2

VSEBINA

Dr. Cveta Razdevšek Pučko	3	SAMOOCENJEVANJE - SESTAVINA NOVE DOKTRINE OCENJEVANJA
Dr. Majda Pšunder	16	UČITELJEVO UČINKOVITO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELO
Mag. Jana Kalin	25	KAKO POMAGATI MLADIM V NJIHOVEM OSEBNOSTNEM IN VREDNOSTNEM RAZVOJU?
Dr. Vladimir Strugar	44	UČITELJI O DRUŽBENEM POLOŽAJU ŠOLSTVA
Dr. Tatjana Ferjan	51	IGRA VLOG IN PROBLEMI V OKOLJU
Dr. Alojzija Židan	58	POSKUS KONCEPTUALIZACIJE ODLOČEVALNE PRAKSE UČITELJA DRUŽBOSLOVJA
Nataša Jarc	62	VLOGA MLADINSKIH DELAVNIC V RAZVOJU OSEBNIH IN MEDOSEBNIH SPOZNAVNIH SPOSOBNOSTI
Darja Kolarič, Zvezdana Ritonja, Martina Žvajker	74	VPLIV RAZVOJA MOTORIČNO-PERCEPTIVNIH SPOSOBNOSTI NA KVALITETNEJŠE OPISMENJEVANJE IN POMOČ DRUGEGA UČITELJA V PROCESU ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA
Dušan Tomažin	86	POMEN PLAVANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Samooценjevanje - sestavina nove doktrine ocenjevanja

CONTENTS

Cveta Razdevšek Pučko, Ph.D.	3	SELF-ASSESSMENT - ELEMENT OF A NEW ASSESSMENT DOCTRINE
Majda Pšunder, Ph.D.	16	TEACHER'S EFFICIENT EDUCATIONAL PERFORMANCE
Jana Kalin, MA	25	HOW TO ASSIST THE YOUNG IN THEIR PERSONALITY AND VALUE DEVELOPMENT
Vladimir Strugar, Ph.D.	44	TEACHER'S REFLECT ABOUT THE SOCIAL SITUATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM
Tatjana Ferjan, Ph.D.	51	ROLE PLAYING AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS
Alojzija Židan, Ph.D.	58	CONCEPTUALIZING DECISION MAKING PRACTICE OF A SOCIAL STUDIES TEACHER
Nataša Jarc	62	THE ROLE OF YOUTH WORKSHOPS IN THE DEVELOPMENT OF INTRA- AND INTERPERSONAL COGNITIVE ABILITIES
Darja Kolarič, Zvezdana Ritonja, Martina Žvajker	74	INFLUENCE OF MOTOR-PERCEPTIVE ABILITIES DEVELOPMENT ON LEARNING TO READ AND WRITE AND OF THE ASSISTANT TEACHER IN THE PROCESS OF EARLY LITERACY DEVELOPMENT
Dušan Tomažin	86	IMPORTANCE OF SWIMMING DURING THE PRE-SCHOOL PERIOD

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: samovrednotenje, samooценjevanje, refleksija, povratna informacija, opisno ocenjevanje

POVZETEK - V procesu spreminjanja ocenjevanja zavzema pomembno mesto usposabljanje učencev za samovrednotenje in samooценjevanje. V prispevku je samovrednotenje opredeljeno kot lastno presojanje vrednosti dosežkov, kot identifikacija močnih točk in slabosti ter razmišljanje o načrtovanju aktivnosti za izboljšanje rezultatov. Samooценjevanje je pomembno kot prispevek k oblikovanju odgovornega, vseživljenjskega učenja in kot postopek, ki "odpira vrata" v učenčovo razmišljanje in razumevanje ter tako omogoča učitelju spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov.

Predstavljamo nekaj sugestij za izvedbo samooценjevanja v šolski praksi, opisani so tudi primeri uspešne prakse nekaterih učiteljic, ki v sklopu opisnega ocenjevanja učence vključujejo v proces ocenjevanja tudi v tej obliki. Usposabljanje učencev za samovrednotenje je predstavljeno kot proces, opisane izkušnje dokazujejo, da je ta proces lahko uspešen.

Original scientific paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: self-evaluation, self-assessment, reflection, feedback, descriptive assessment

ABSTRACT - Self-evaluation is defined as the evaluation or judgment of the "worth" of one's performance and the identification of one's strengths and weaknesses with a view of improving one's learning outcomes. Student's self-evaluation, involving reflection and inner dialogue, represents for teachers an ideal "window" to student's thoughts and understanding.

Self-evaluation plays an important role within the changes of the assessment in school practice. It is a process, where teachers (and pupils) should gain some positive experiences with self-evaluation. They can include such a way of assessment into their day-to-day practice. The paper presents some examples of self-evaluation procedures as well as some successful experiences of teachers who are practicing descriptive assessment in our schools.

Uvod

Med značilnostmi drugačnega ocenjevanja (Pučko, 1996) in "nove paradigme" (Pučko, 1994) ocenjevanja je tudi težnja po večji vključenosti učencev v proces ocenjevanja, kar naj bi povečalo njihovo odgovornost in v končni fazi pripeljalo do odgovornih učencev, ki so pripravljeni na vseživljenjsko učenje brez nenehne kontrole in prisile.

Marsikom se zdi tovrstno razmišljanje utopično, saj ima morda kot učitelj (ali starši) prevladujoče izkušnje z učenci (otroki), ki naredijo zgolj ali raje še malo manj od tistega, kar se zahteva in kontrolira.

To je morebiti res pogosta slika, ki pa ne pomeni zakonitosti, ki je ne bi bilo mogoče spremeniti.

Najprej se moramo vprašati, kako je do tega prišlo. So učenci takšni že od vsega začetka? So vedno vprašali "Je to za oceno?" ali kaj podobnega. Naše izkušnje z opisnim ocenjevanjem kažejo, da učenci, ki jih odrasli niso posebej spodbujali (ki imajo sami seveda le izkušnje s številčnim ocenjevanjem), sploh ne vprašajo za oceno, znajo tudi sami ovrednotiti svoje delo, celo prave opisne komentarje si znajo napisati k svojim izdelkom (Baraga, 1996).

Prav tako poznamo igre predšolskih otrok, ko "ustvarijo" mojstrovino v pesku, sami zadovoljno pokomentirajo izdelek, vse skupaj mirno podrejo in začnejo delati nekaj novega. Le otroci, ki niso nikoli prepuščeni radosti samostojnega, nekontroliranega ustvarjanja, vedno iščejo pomoč in potrditev odraslih. Poenostavljeno bi lahko dejali, da odrasli (starši, učitelji) naredimo otroke odvisne od našega mnenja, pohvale, nagrade, ocene itd.

Bolj strokovno je mogoče reči, da dodajanje zunanjih motivacijskih spodbud v pogojih, ko že (ali še) obstaja notranja motivacija, povzroči preglasitev notranje motivacije z zunanjimi spodbudami in v nadaljevanju tudi odvisnost od njih.

Poudariti velja, da ocenjevanje in vrednotenje staršev in učiteljev ne gre enačiti s povratno informacijo. Povratna informacija je lahko že v rešitvi sami (npr. sestavljanje - ko uspemo sestaviti vse koščke in dobimo popolno sliko, vemo, da smo sestavili pravilno; podobno je s križanko, pa tudi z nekaterimi matematičnimi problemi. Marsikdaj pa moramo povratno informacijo poiskati, oziroma jo moramo dobiti od nekoga, ki pozna rešitve. V šoli je učitelj v vlogi, ko pozna rešitve, zato lahko učencu pove, ali je rešitev (odgovor) pravilna ali ne. V tej svoji vlogi lahko učitelj nevarno veže informacijo o pravilnosti nase, na svojo presojo ("Tvoj spis mi je všeč", "Vesela sem, da si naloge pravilno rešil") in tako nehote dela učenca odvisnega, namesto, da bi ga osamosvajal.

Poznati rešitve, pomeni imeti moč. Še posebno v prvih razredih ima učitelj poleg tega še moč zaradi čustvenega odnosa, ki ga učenci v teh razredih razvijajo do učitelja (učiteljice). Vemo, da pomeni posedovanje moči tudi skušnjava zlorabe, zavestne ali nezavedne.

Moč učiteljevega vrednotenja otrokovih dosežkov je vsekakor pomembna in zato lahko nevarna pri številčnem, pa tudi pri opisnem ocenjevanju. Tega se mora zavedati in zato usposablja učence za samovrednotenje in samoocenjevanje. Kar precej (naših, domačih) primerov (omenimo le nekatere: Knez, 1995, Baraga, 1996, Porenta, 1996, Velkavrh, 1995), dokazuje, da je na tem področju mogoče doseči presenetljive rezultate. Pred predstavitvijo naših primerov pa se je smiselno poglobiti v teoretična izhodišča samovrednotenja ter se seznaniti tudi z izkušnjami od drugod.

Teoretične utemeljitve samoocenjevanja

Ena od uveljavljenih strokovnjakinj za področje preverjanja in ocenjevanja znanja Patricia Broadfoot (1993, cit. jo Klenowski, 1995, stran 145) omenja kot *bistveno značilnost nove paradigme, da postaja glavni cilj UČENJE samo in ne merjenje rezultatov*. V tem procesu učenja pa naj bi bili učenci zadolženi (odgovorni) za vse etape, to je za načrtovanje, organizacijo, izvedbo in evalvacijo. To ne pomeni, da učitelj ni več potreben, učiteljeva vloga še neprej ostaja vitalnega pomena, saj mora omogočati in strukturirati učno okolje, kjer so učenci deležni vodenja in podpore pri učenju in pomoči pri razvijanju spretnosti za samoocenjevanje.

Tudi Gippsova (1994) opozarja, da ocenjevanje, ki primerja in kategorizira učenčeve dosežke, ne spodbuja procesa učenja, ampak usmerja pozornost zgolj k rezultatom in njihovim posledicam (učenca ne zanima, kaj se je naučil, ampak le, ali je rezultat pravilen in kako je ocenjen).

M. Henning-Stoutova (1994) ob tem poudarja, da *nobeno vrednotenje ne more biti adekvatno, če tisti, ki ga vrednotimo (učenec) in ostali primarno zainteresirani (starši, učitelji), nimajo možnosti sodelovanja in vplivanja*.

Poudarek je torej na tem, da so učenci tisti, ki vrednotijo dosežke, od njih pričakujemo refleksijo o procesu učenja (in poučevanja). Samovrednotenje učenec, ki poteka v dialogu z učiteljem, le-temu "odpira vrata" v učenčevo sprejemanje, razmišljanje in razumevanje; učitelju omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov. Pomembno pri tem je, da je tudi učitelj sposoben refleksije lastnih spoznavnih procesov.

Klenowski (1995) poroča o raziskavi, kjer je uporabil metodo študija dveh primerov z analizo kvalitativnih rezultatov. Kot primer je obravnaval dve šoli, in sicer eno šolo v Avstraliji in eno v Londonu. Vključeni so bili učenci v starosti 13 do 17 let in šoli, v katerih so uvajali nov kurikulum in hkrati na učence naravnano (student-centered) poučevanje in učenje skupaj s prizadevanji, da bi pri učencih razvili sposobnosti samovrednotenja in spretnosti samoocenjevanja. Izhodiščna predpostavka je bila, da so to aktivnosti, ki se jih morajo učenci naučiti.

Način spremljanja je bilo opazovanje, analiza dokumentacije in pogovori z učitelji in učenci, čas spremljanja pa 6 mesecev.

Klenowski najprej opredeli pojme in opozori, da je potrebno razlikovati samovrednotenje od samoocenjevanja, pri čemer je prvi izraz širši.

Samovrednotenje lahko poteka na osnovi nekaterih notranjih kriterijev, učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti. Pri samoocenjevanju pa gre za samostojno presojanje dosežkov glede na neke poznane kriterije. Gre za to, da npr. učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih preveri in oceni svoj izdelek. V obeh primerih pa gre za dialog

z učiteljem (lahko tudi z vrstniki), ki mora učencu pomagati pri analizi strategij, pa tudi pri postavljanju ciljev, ki naj bi jih učenec dosegel.

Samovrednotenje opredeljuje kot presojanje vrednosti posameznikovih dosežkov, identifikacijo močnih točk (kaj je dobro) in slabosti ter razmišljanje o izboljševanju rezultatov. Pri tem so pomembni relevantni kriteriji in načrtovanje nadaljnjih aktivnosti (Klenowski, 1995, stran 146).

Samovrednotenje se pojavlja kot sestavni del formativnega ocenjevanja, *sa-mooocenjevanje je tudi proces, ki bistveno razlikuje formativno ocenjevanje od sumativnega*. Pojavlja se namreč v procesu učenja in ne šele takrat, ko domnevamo, da je proces že zaključen. Samovrednotenje ima tudi vlogo povratne informacije, za katero Sadler (1989, citira ga Klenowski) omenja, da je pomembnejši njen učinek kot vsebina. Bistvo učinka je namreč v tem, da naj pomaga premostiti primanjkljaj, oz. odpraviti pomanjkljivosti, kar bi privedlo do željenega rezultata. Če torej povratna informacija sledi takrat, ko je proces učenja že končan (sumativno ocenjevanje), ni mogoče več ničesar popraviti in informacija v bistvu nima več vpliva na učenje samo. Kadar pa je povratna informacija umeščena v sam proces učenja (formativno ocenjevanje), lahko vpliva na izboljšanje. Če je učenec sam tisti, ki ugotavlja pomanjkljivosti in reflektira svoj pristop, je možnost za izboljšanje toliko večja. Klenowski se sklicuje na Sadlerja, ko pravi (1995, stran 148): "Če naj učenci razvijejo svoje učne strategije, potrebujejo še kaj drugega kot samo sumativne ocene."

V raziskavi je Klenowski (1995) izhajal iz predpostavke, da se bo povečala motivacija učencev za učenje, če bodo skupaj z učitelji prevzeli več odgovornosti za spremljanje lastnega napredovanja, za vrednotenje svojih uspehov, pozitivnih in negativnih značilnosti v procesu učenja in temu ustrezno načrtovanje nadaljnjih strategij za izboljšanje učnih rezultatov. Skupaj s tem je predpostavljal, da se bo s tem povečala tudi aktivnost učencev v procesu učenja, saj bodo spodbujeni k refleksiji svojega učenja ter k aktivnemu in zavestnemu usmerjanju lastnih kognitivnih procesov k ciljem, oz. k pričakovanim dosežkom.

V ugotovitvah sicer ne odgovarja eksplicitno na predpostavke, pač pa najprej poudari, da je bistveni pogoj, da pride do samovrednotenja, *zaupanje v učence in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo*. Mnogi učitelji v začetku poudarjajo, "da učenci želijo kontrolo in oceno učitelja". To je največkrat tudi res, saj učenci niso navajeni samoocenjevanja, vendar je to hkrati tudi alibi za učitelje, da delajo po starem.

Iz izjav učencev ter iz analize dokumentacije je Klenowski lahko nesporno ugotovil, da je samovrednotenje pri učencih izzvalo metakognitivne procese. Ko so bili učenci pozvani, da identificirajo svoje močne in šibke točke v procesu učenja, niso samo razmišljali o tem, kaj so se naučili, ampak so razmišljali tudi o učinkovitosti svojih učnih strategij

Med pozitivnimi ugotovitvami omenja tudi povečano sposobnost učencev za refleksijo, bolje so znali oceniti svoje postopke in bolj so se zavedali, kdaj potrebujejo učiteljevo pomoč. Izjave učencev o tem, kako so se počutili, dokazujejo, da je samovrednotenje povzročilo in pospešilo razvoj metakognitivnih strategij - učenci niso razmišljali samo o tem, kaj so se naučili, ampak tudi o tem, kako so se učili in o tem, kateri načini učenja so bili bolj in kateri manj uspešni. Zanimivo je razmišljanje enega od učencev: "Ampak to je pomenilo veliko več dela. Hočem reči, da je veliko lažje, če kar dobiš oceno in se vprašaš samo: 'Koliko sem dobil?' Vendar je novi način boljši zate, od tega imaš več koristi."

Claxton (1995) poudarja, da mora biti samovrednotenje izrazito intuitiven proces. Tisti hip, ko gre za primerjanje lastnih dosežkov z nekimi zunanjimi kriteriji, ne gre več za samovrednotenje, ampak le za samoocenjevanje.

V samovrednotenju vidi možnost za razvoj sposobnosti, ki jo imenuje "learning acumen" (izraz bi lahko pogojno prevedli z "učno inteligenco"), ki obsega štiri R (resilience, resourcefulness, reflectivity in responsibility - izraze je težko dobesedno prevesti).

Resilience je sposobnost prenašanja kritike in neuspehov, soočenja z neprijetnimi dogodki v procesu učenja, kot so npr. neuspeh, zmedenost, presenečenje, strah, brez občutka ogroženosti, dvoma ali spraševanja o lastnih sposobnostih in lastni vrednosti.

Resourcefulness (sposobnost uporabe virov) izvira v poznavanju in obvladovanju spretnosti in učnih strategij in njihove fleksibilne uporabe v različnih situacijah.

Reflectivity (sposobnost refleksije) pomeni v bistvu usmerjanje lastnega učenja - biti dober manager procesov učenja, kar pomeni nadzor procesov, ki potekajo in njihov napredek, vrednotenje uspešnosti uporabljenih strategij ter po potrebi izbiranje drugih, presoja o tem, kdaj smo dosegli potrebno ali zadovoljivo stopnjo uspešnosti ali kdaj je morda potrebno odnehati in se odločiti za drugo pot ali pa sploh na novo opredeliti prioritete.

Responsibility (odgovornost) je pripravljenost videti učenje kot aktivnost, ki omogoča doseganje ciljev, ki smo jih sami postavili in ne kot nekaj, kar nekdo drug od nas zahteva ali celo nekaj, s čimer nas hoče nekdo prizadeti.

Uspešnost samovrednotenja presoja skozi vpliv, oziroma razvijanje teh aspektov in se sprašuje, če lahko vrednotenje učenja v relaciji do pretežno eksternih, vnaprej določenih kriterijev vpliva na omenjene aspekte, saj učenci skoraj nimajo možnosti za samostojno presojanje o tem, kaj je "dober dosežek", zelo redko gre za doživljanje zadovoljstva ob opravljenem delu zaradi lastnega občutka uspešnosti ampak samo še za primerjanje doseženega z zahtevami.

Seveda je tudi potrebno vedeti, kaj se zahteva in pričakuje in biti sposoben to tudi dosegati. Čim bolj jasne so te zahteve, tem več je prostora za intuitivno

samovrednotenje, medtem ko je pri nejasnih pričakovanjih posameznik nesproščen in skuša s čim bolj konvencionalnimi načini doseči dober rezultat.

Claxtona je zanimalo, kako posamezni postopki v procesu samovrednotenja vplivajo na opisane aspekte. Ugotovil je, da je diskusija v skupini, kjer so učenci drug drugemu dajali povratno informacijo z razlago o tem, kaj je zanje "dober dosežek", vplivala na razvoj refleksije, predvsem zaradi zahteve, da so učenci ubesedili in razjasnili karakteristike dobrih rezultatov. Razvijanje sposobnosti dajanja in sprejemanja povratne informacije omogoča razvijanje kritičnosti in razlikovanje kritike in komentiranja produkta od kritike osebe, kar razvija omenjeno sposobnost prenašanja neuspehov (resilience).

Izkušnje s situacijo, ko so morali učenci sami presoditi, ali snov že obvladajo ali ne, in so lahko uravnavali proces učenja v smislu izbire med dodatno vajo, pisanjem testa ali prehodom na novo snov, so vplivale na razvoj refleksije in odgovornosti, delno tudi na razvoj sposobnosti uporabe in iskanja ustreznih virov (resourcefulness). Pomembna je tudi sposobnost razmejitve med informativno in emocionalno funkcijo povratne informacije - biti sposoben kritično presojeti svoje delo brez negativnih občutkov o svojih sposobnostih.

Conner (1991) meni, da mora biti izhodišče prizadevanj za samoocenjevanje prepričanje, da se morajo učenci naučiti vrednotiti ne samo svoje dosežke, ampak tudi svoje delo in napor, hkrati pa se morajo naučiti tudi vrednotenja dela drugih. Imeti morajo priložnost zabeležiti svoja razmišljanja o tem, kaj zmorejo in s tem primerjati svoje trenutne dosežke.

Gre za to, da učitelj te priložnosti sistematično organizira, kar pomeni, da mora poznati in obvladati primerne postopke za spodbujanje učencev k refleksiji.

Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjava s tem, kaj si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke. Učenci na tak način spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje pristope, svoja močna in šibka področja.

Refleksijo spodbujamo, če spodbudimo učence k temu, da razmišljajo in odgovarjajo na vprašanja:

- Ali sem zadovoljen s svojim delom in dosežkom?
- Kaj mi ni šlo najbolje?
- Kje imam še težave?
- Kje sem se najbolj potrudil?
- Kje bi bil lahko še boljši?

Pomembno je tudi, da učenci usvojijo besednjak, s katerim lahko izražajo svoja razmišljanja, opisujejo svoje pristope, opisujejo proces in rezultat.

To lahko dosežemo na različne načine:

- pogosto jih spodbujamo h glasnemu razmišljanju,
- posamezno ali skupinsko (glasno ali pisno) naj poročajo o svojih pristopih in rezultatih.

Avtorice priročnika "Together is Better" (Davies et al., 1992) navajajo vrsto idej in primerov, kako učence spodbujati in učiti poročanja, s tem pa tudi refleksije in samoocenjevanja:

- v obliki stripa*: figura učenca/učenke z oblakom, kamor učenec/učenka napiše stavek o svojem delu;
- učenec v svojem sestavku obkroži stavek, ki mu je najbolj všeč, ustno ali pisno obrazloži svoj izbor;
- nedokončani stavki*, npr.: "Danes je bilo najtežje...", "Še nikoli prej nisem delal/delala...", "Danes bom doma najprej povedal/a, da sem...", "Najbolj sem užival/a, ko sem...";
- v obliki miselnih vzorcev*: osrednja ključna beseda so lahko različne (bolj ali manj splošne) povedi, ki se nanašajo na učenčevo delo;
- refleksija v parih*: učenci drug drugemu poročajo o tem, kaj so delali, kaj jim je bilo všeč, kaj je bilo težko;
- v individualnem pogovoru učenec razloži učitelju svoje pristope in morebitne težave;
- učenec na koncu dneva napiše dve ali tri stvari, ki si jih je najbolj zapomnil od učenja tistega dne, lahko doda še eno ali dve vprašanji, na kateri še nima odgovora;
- učitelj ne daje sodb, ampak npr. na vprašanje "Ali je to prav?" odgovori z vprašanjem "Kako pa je tebi všeč?", "Kaj se ti zdi pri tem dobro?" "Kako bi ti ocenil/a izdelek, če bi bil od sošolke/sošolca?", ipd.;
- primerjalno komentiranje lastnih izdelkov*: najprej prvi (slabši, z napakami) izdelek in nato drugi (izboljššan sestavek, poprava);
- spodbujanje učencev k specifičnemu in podrobnemu izražanju mnenj*: ne zadovoljimo se z odgovori "To je dobro" ali "Knjiga mi je všeč", s primeri odgovorov spodbudimo, da se tudi učenci izražajo bolj podrobno, npr. "Meni je bilo v knjižnici všeč, ker sem takoj dobila knjigo, ki me je zanimala. Kaj pa je bilo tebi všeč?"

Refleksija in samoocenjevanje pride do veljave tudi pri vodenju mape učenčevih dosežkov (portfolio). Učenci pri tedenski izbiri izdelkov, ki jih bodo vključili v mapo, ustno ali pisno obrazložijo svoj izbor in se na ta način vadijo v ubeseditvi svojih razmišljanj o kvaliteti procesa in dosežkov.

Zanimiva je ideja, ki jo najdemo v omenjeni publikaciji (Davies: Together is Better, 1992, str. 94), da ima učiteljica pripravljene (kopirane) lističe, ki jih učenci izpolnijo (lahko tudi okrasijo) in pripnejo k izdelkom, ki jih izberejo za mapo.

Ta izdelek sem izbral/a kot primer _____

Nanj sem še posebej ponosen/ponosna, ker _____

Datum: _____ Podpis: _____

Dodatno so lahko posebni lističi v mapi namenjeni tudi tedenski evalvaciji in refleksiji:

Ta teden je bilo najbolj zanimivo _____

Posebej mi bo ostalo v spominu _____
ker _____

Datum: _____ Podpis: _____

Avtorice poudarjajo, da spodbujanje učencev k refleksiji in samoocenjevanju ne zahteva veliko dodatnega časa, potrebno je le osvojiti primerne postopke, jih redno prakticirati - da postane to običajna praksa in preide učencem in učitelju v navado.

Učitelj mora biti v vsakodnevni praksi pozoren predvsem na to, da imajo učenci za tovrstne dejavnosti dovolj časa, da razumejo učiteljeve zahteve, kar pomeni, da dobijo jasna navodila, da poznajo cilje in kriterije doseganja le-teh in da jim učitelj pri tem nudi ustrezno pomoč. Prav je, da učitelj s svojimi prizadevanji in konkretnimi postopki seznanja tudi starše, ki lahko s komplementarnimi postopki (predvsem v pogovoru) učiteljeva prizadevanja odločilno podprejo, v obratnem primeru pa tudi izničijo. Pomembno je tudi, da se učitelji različnih oddelkov in predvsem tisti, ki sodelujejo pri delu z istimi učenci (npr. učitelj v oddelku in v podaljšanem bivanju), o tej tematiki pogovarjajo in refleksijo tudi sami prakticirajo v svojih pogovorih in razmišljanjih.

Spodbujanje učencev k refleksiji in samoocenjevanju zahteva refleksijo tudi od učitelja (govorimo lahko tudi o metarefleksiji). Vprašati se mora, kako se kot učitelj pripravlja na to, da pri učencih spodbuja refleksijo, ali pozna in uporablja primerne postopke, s katerimi od njih je zadovoljen in s katerimi manj, ali si vzame (ali daje učencem) za to dovolj časa, ali zna učencem razumljivo artikulirati zahteve in smiselnost postopkov, ali ima pri spodbujanju refleksije pravo mero (glede na razvojno stopnjo učencev in vrsto dejavnosti).

Učenci (že v nižjih razredih) so dovolj poštene in samokritični, da hitro spoznajo svoje dobre in šibke točke. S tem, ko jih sistematično vključujemo v diskusijo o njihovem delu in dosežkih, postopoma vedno bolj prevzemajo odgovornost za svoje (ne)uspehe.

Tako npr. učiteljica E. Baraga poroča o usposabljanju učencev za samoocenjevanje in o doseženih uspehih. Prav zabavno je npr. brati opisni komentar, ki si ga je učenec drugega razreda sam napisal pod svoj izdelek: "Samo ena napaka! Drugič se prav nauči. Drugače pa zelo dobro računaš." (Baraga, 1996, str. 50)

Seveda pa učenec do te stopnje ni prišel kar naenkrat in brez pomoči učiteljice. E. Baraga (1996) o tem piše:

Učence že od začetka 1. razreda navajam na odpravljanje napak. To je bistveno lažje, če otrok piše s svinčnikom.

V začetku označim napako s črtico ali valovito črto (če je napačna cela poved ali odgovor na vprašanje). Učencu je to znak, da mora ugotoviti, kaj je napravil narobe. Uspešnejši učenci na podlagi mojih označb kmalu znajo sami poiskati (in popraviti) napake. Učenci se tako navajajo na samokontrolo in na postopno samoocenjevanje.

Učenci, ki nimajo bralno-napisovalnih težav, so si kmalu sposobni sami kontrolirati izdelke in sproti odpravljati morebitne napake. Učenci s težavami pri pisanju pa niso tako uspešni, zato jih je treba dlje časa usmerjati z navodili.

Učitelj ne sme biti razočaran, če ne bodo vsi učenci znali poiskati in odpraviti vseh napak in če še ne bodo sposobni samokontrole. Za nekatere učence je velik uspeh že to, da zmanjšajo število napak in da se znajdejo v svojem izdelku.

O samovrednotenju in načrtovanju lastnega dela in napredka pa je zapisala:

Samovrednotenje in načrtovanje lastnega dela je še zahtevnejša sposobnost in zahteva od učenca že kar visoko stopnjo samokontrole, zato je načrtnega samovrednotenja in planiranja lastnega dela na koncu 2. razreda sposobno le nekaj učencev, ostali pa so si pridobili dovolj podlage, da si bodo to sposobnost razvijali naprej v višjih razredih.

V prvem, še bolj pa v drugem razredu se vrednotenje lastnega dela začne z izražanjem mnenja o svojem dosežku ali o napredku pri posamezni dejavnosti. Učence v začetku spodbujam, da se pohvalijo za uspešno delo. Povedo mi, v čem so bili tokrat uspešnejši in kaj bi se po njihovem mnenju do naslednjic še dalo izboljšati. Na tak način lahko izrazijo mnenje o napredku v branju, pisanju in računanju, ovrednotijo likovne izdelke, napredek v gibalnih sposobnostih itd.

Prve pisne poskuse samoocenoitve naredimo pri računanju. Tam so kriteriji jasni, učenec na podlagi pravilnih in napačnih rezultatov ugotovi, kje (v kateri obliki računanja) je že in kje še ni dovolj uspešen (seštevanje, odštevanje, poštevanje, deljenje itd.).

Samoocenjevanje pisnih izdelkov pri slovenskem jeziku, zlasti če gre za ustvarjalne izdelke otrok, je na tej stopnji za učence še prezahtevna naloga.

Ugotovimo lahko, da ob komentarjih nekateri učenci že znajo pomisliti tudi na to, kaj bi še morali storiti za svoj napredek, kako naj odpravijo napake ali izboljšajo uspeh.

V okviru opisnega ocenjevanja so mnoge učiteljice razvile zanimive postopke za spodbujanje samovrednotenja in samoocenjevanja.

A. Knez (1995) mi je poslala izredno zanimive odgovore učencev drugega razreda OŠ Mirna (ob koncu šolskega leta) na iztočnice *ZNAM SAM(A)*, *KAJ IN KOLIKO ZNAM, KAKO SODELUJEM, V ČEM SEM NAJBOLJ NAPREDOVAL(A)*, *KAJ MORAM VADITI, DA BOM BOLJŠA/BOLJŠI*.

Odgovori teh učencev dokazujejo ne le, kako kritični so učenci do svojega dela, ampak tudi, da učenci v samooceni upoštevajo tudi proces učenja ter da povsem enakovredno upoštevajo tudi nekognitivne sestavine:

“Znam sam gledati leksikone in se pogovarjati z ljudmi, poznam tudi vodenje skupin, znam narediti miselni vzorec.”

“Znam narediti herbarij. Znam sestaviti besedilne naloge, znam uporabiti leksikon, znam popravljati napake pri nareku.”

“Sama znam delati plakate, se pogovarjati z ljudmi, znam poiskati napake v nareku, znam tudi misliti, znam tudi pospraviti igrače za seboj...” (Odgovori na iztočnico *ZNAM SAM(A)*)

“Najbolj sem napredovala na šolskih tekmovanjih, kjer sem nazadnje dosegla 4.mesto, ...”

“Najbolj sem napredoval pri športu in pri risanju.”

“Napredoval sem pri telovadbi in matematiki, najbolj pa pri opazovanju.”

“Najbolj sem napredoval pri branju, športu in glasbeni vzgoji.” (Nekaj odgovorov na iztočnico *KJE SEM NAJBOLJ NAPREDOVAL(A)*)

“Vaditi moram pisanje, ker se mi zdi, da imam preveč napak, posebno, če napišem dolgo zgodbico.”

“Vaditi moram besedilne naloge in poštevanke, čeprav jo znam, ampak moram jo vaditi, da je ne pozabim.”

“Vaditi moram pisanje zgodb, ker ne napišem zgodbe, ki bi imela rep in glavo. Pri pisanju kar pozabim na čas, pa imam glavo brez repa.”

“Moram vaditi računanje, biti tiho, prej iti spat.” (Odgovori na iztočnico *KAJ MORAM VADITI, DA BOM BOLJŠA/BOLJŠI*)

A. Velkavr (1995) poroča o zapisih “Jaz o sebi”, ki jih učenci pišejo o sebi. V njih napišejo, kako se počutijo v šoli, kaj radi delajo, kadar niso v šoli, kaj in koliko so se že naučili v šoli, na katerih področjih najraje sodelujejo in so najuspešnejši, kaj morajo še utrjevati, da bodo boljši.

Ugotavlja, da učenci z zapisom o sebi nimajo posebnih težav. Zelo realno ocenjujejo svoje znanje in so dovolj kritični. Dokaj visoka pričakovanja imajo na področjih, za katera vedo, da jih lahko s trudom tudi dosežajo.

Obrazec “Jaz o sebi” priložimo opisni oceni, ki jo dobi učenec ob zaključku šolskega leta.

A. Porenta (1996) spodbujanje k samoocenjevanju vidi tudi kot priložnost, da učence bolje spozna. Takole piše o svojih izkušnjah:

“Uvedla sem posebne liste, s pomočjo katerih sem zvedela, kaj otroci mislijo o sebi in jih kasneje skušala usmeriti tudi k samoocenjevanju njihovega napredka. To se mi je zdelo zelo primerno tudi za prehod na številčno ocenjevanje.”

Tako so nastali štirje taki posebni listi, ki so jih učenci tudi vložili v svoje mape:

Prvi list *KAJ VSE ŽE OBVLADAM IN ZNAM?* smo izpolnjevali v začetku šolskega leta. Želela sem zvedeti kaj več o otrocih, ki sem jih začela poučevati v 3. razredu: kako gledajo nase, kaj se jim zdi pomembno, katera so njihova močna področja in kje čutijo, da imajo težave, kaj si želijo, da bi se naučili v 3. razredu (s tem, da so osnovno tematiko tretjega razreda že zvedeli pri razrednih urah, ko smo dobili urnike in sem jim povedala okvirni načrt dela v 3. razredu). Zanimalo me je tudi, kaj si mislijo o številčnem ocenjevanju. Večina otrok je zapisala, da se veseli ocenjevanja, da bodo imeli dobre ocene, nekatere pa je bilo ocenjevanja strah in niso pričakovali visokih ocen.

Drugi list *MOJE DOSEDANJE DELO V ŠOLI* je bil namenjen samooceni po prvem ocenjevalnem obdobju. Tu sem želela, da se otroci bolj usmerijo na šolsko delo. Pred izpolnjevanjem sem jih prosila, da v tišini in z zaprtimi očmi poskusijo “odvrteti film” tega obdobja v 3. razredu. Z umirjenim glasom sem jih med to dejavnostjo počasi usmerila, da so pomislili, kdaj so se počutili zelo dobro, kdaj so bili najbolj uspešni ter kdaj jim je bilo kaj težko in se niso dobro znašli. Po tem so izpolnili liste. Zanimivi so bili odgovori. Učenci so radi delali v skupinah, čeprav tega dela v začetku leta niso bili navajeni in ga niso marali, vsak se je kaj naučil, tudi težave, ki so jih imeli, so povečini dobro začutili. Želela sem jih tudi spodbuditi, da sami pohvalijo svoj najboljši izdelek. Ta izdelek je bil njim zelo ljub (zaradi vloženega truda, zanimive teme,...), ni pa nujno, da bi ga tudi kdo drug (učiteljica) izbral za njihovega najboljšega. Tudi pri željah za izboljšanje pri delu so me nekateri učenci zelo presenetili, saj je npr. deklica, ki je zelo ustvarjalna in izdeluje zanimive izdelke, izjavila, da si želi izboljšati likovno vzgojo. Iz teh listov sem se veliko naučila o otrocih: kako vidijo sebe, katera področja so za njih osebno pomembna, kje želijo biti dobri in tudi, kje vidijo, da so še šibki.

Teh listov nisem komentirala. Vzela sem jih kot koristno povratno informacijo in veliko pomoč za načrtovanje dela z otroki v prihodnje.

Po drugem ocenjevalnem obdobju so otroci dobili obvestila z ocenami. Obenem so izpolnjevali tudi tretji list *LIST ZA SAMOOCENJEVANJE*, ki sem ga

pripravila tako, da so ocenili svoje delo po predmetih. V to oceno sem vključila posamezna področja po predmetih, s katerimi smo se ukvarjali do takrat.

Pri vsakem od šolskih predmetov sem želela, da razmislijo o tem, kje so zelo dobri in kje imajo še težave. Spodbuditi sem jih želela tudi, da zapišejo, kako oni vidijo, da bi lahko prispevali k izboljšanju svojega dela.

Nekateri otroci so se ocenili zelo realno (glede na številčne ocene, ki sem jim jih dala za izdelke), nekateri so do sebe prezahtevni, nekateri pa precenjujejo svoje zmožnosti. Zanimiva bi bila primerjava med šolskimi ocenami in samooceno posameznika.

Potem sem imela posebno uro po pouku (med varstvom), ko smo se pogovarjali o tem, kako bi približali rezultate njihovim pričakovanjem. Ta list jim je zelo pomagal pri sprejemanju številčnih ocen. Všeč mi je bilo tudi, da so razmišljali tudi o tem, kaj bodo izboljšali in tako na postopen način začutili, da so sami odgovorni za svoje delo in da ga lahko usmerjajo.

Zadnji list v tem nizu, ki sem ga pripravila, sem poimenovala *MOJE DELO V 3. RAZREDU*. Tega smo izpolnjevali pred koncem šolskega leta, preden so številčne ocene zaključene. Pred izpolnjevanjem smo obujali spomine, kaj vse smo počeli skozi vse leto v 3. razredu, kaj smo spoznali in se naučili. Povabila sem otroke, da pomislijo na svoje celoletno delo, si ogledajo vse svoje izdelke iz mape, pohvalijo najboljše, poskusijo oceniti, kaj so se zelo dobro naučili, kaj srednje, česa še ne obvladajo zelo dobro. Zanima me tudi, kako so se počutili pri opisnem in številčnem ocenjevanju. Še vedno se mi zdi pomembno, da izpostavijo področja, kjer so bili uspešni, s čim so se najraje ukvarjali in kaj bodo storili na področjih, kjer še niso tako napredovali.

V nadaljevanju tega "lista" pa sem zapisala prazne prostore, v katere želim, da napišejo, kaj so se naučili pri posameznih predmetih. Sprva sem mislila pripraviti za vsak predmet najosnovnejše vsebine, a se mi zdi, da tako ne bi dobila njihovih pravih odgovorov, ker bi se preveč naslanjali na moj zapis.

Kot zadnje vprašanje pa me zanima, kako gledajo na delo učiteljev, ki smo jih poučevali. Zanima me, kako bodo oblikovali svoje ocene: opisno ali številčno?

Mislím, da bi se taki listi za samoocenjevanje lahko uporabili (v prilagojeni obliki) že v 1. in 2. razredu in če bi se vsako leto nadgrajevali, bi se otroci zavedali svojih uspehov in neuspehov in bi skupaj z učitelji lažje oblikovali načrte za izboljšanje dela.

Sklep

Iz vseh primerov lahko ugotovimo, da je usposabljanje učencev za samovrednotenje proces, tako kot usposabljanje učencev (in učiteljev!) za alternativne

(drugačne) oblike preverjanja znanja. Izkušnje, ne samo tuje, ampak tudi naše domače, nam to potrjujejo, potrjujejo pa tudi možnost za uspešnost teh procesov.

Samoocenjevanje pa ni pomembno le kot prispevek k oblikovanju odgovornega, vseživljenjskega učenja, je tudi postopek, ki "odpira vrata" v učenčevo sprejemanje, razmišljanje in razumevanje, in ki omogoča učitelju spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov. Kajti kot pravi Boud (1995), je mogoče samo z učenčevo refleksijo in samooceno razumevanja "priti blizu" dejanskim procesom razumevanja. Brez tega je naša sodba o tem, kako učenci razumejo določene vsebine, odsev našega lastnega razumevanja istih vsebin.

LITERATURA

1. Baraga, Emilija (1996), Razvoj pozitivne motivacije v procesu opisnega ocenjevanja, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana
2. Boud, David (1995), Enhancing Learning through Self Assessment, Kogan Page, London
3. Broadfoot, Patricia (1995), Editorial, Assessment in Education, 1995, Vol. 2, No. 2
4. Claxton, Guy (1995) What Kind of Learning Does Self-assessment Drive? Developing a "nose" for quality: comments on Klenowski (1995), Assessment in Education, 1995, Vol. 2, No. 3, str. 339-343
5. Conner, Colin, ed. (1991) Assessment and Testing in the Primary School, The Falmer Press, London
6. Davies, Anne et al. (1992) Together is Better, Collaborative Assessment, Evaluation & Reporting, peguis Publishers, Winnipeg, Canada
7. Gipps, V. Caroline, (1994), Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment, The Falmer Press, London 1994
8. Henning-Stout, Mary (1994), Responsive Assessment, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
9. Klenowski, Val (1995), Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England, Assessment in Education, Vol. 2, No. 2, str. 145-164
10. Knez, Alenka (1995), Odgovori učencev na nekatera vprašanja o lastnih dosežkih (rokopisno gradivo)
11. Porenta, Ana (1996), Opisno ocenjevanje v tretjem razredu (rokopisno gradivo)
12. Razdevšek-Pučko, Cveta (1994), Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli, Sodobna pedagogika, 45. letnik, št. 3-4, str. 132-139
13. Razdevšek-Pučko, Cveta (1996), Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, 47. letnik, št. 9-10, str. 411-419
14. Velkavrh, Alenka (1995), Opisno ocenjevanje in spremljanje prehoda na številčno ocenjevanje, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Dr. Cveta Razdevšek Pučko (1944), izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalka, avtorica člankov o izobraževanju učiteljev in o ocenjevanju in preverjanju znanja v osnovni šoli.

Naslov: Klemenova 148, 1260 Ljubljana - Polje, SLO; Telefon: 386 61 486 396

Učiteljevo učinkovito vzgojno-izobraževalno delo

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.06

DESKRIPTORJI: medsebojno komuniciranje, interpersonalni odnos, stopnje integritete: telesna stopnja, psihična stopnja, stopnja mišljenja, stopnja okolja, vrednostna stopnja, pomoč, spodbuda

POVZETEK - V prvem delu prispevka podajamo nekatera teoretična izhodišča učinkovitega učiteljevega dela, pri čemer ni bilo osnovno izhodišče usmerjeno v sposobnost podajanja učne snovi in v preverjanje naučenega znanja, ampak predvsem v tisto učiteljevo delo, ki je vezano na komponente medsebojnega vplivanja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Poudarjen je pomen interpersonalne komunikacije, neposrednih odnosov, različnosti in edinstvenosti učencev, stopenj identitete, pomoči in pomen spodbude. Drugi del se nanaša na empirične rezultate, ki so nastali po raziskavi sicer nereprezentativnega vzorca učiteljev, ki učijo na razredni stopnji osnovne šole in v srednji šoli ($N=128$). Osnovna hipoteza se nanaša na uporabo pozitivne podpore (s konkretizacijo napotkov) učitelja pri učencih in posledično kavalna povezava pri izgradnji pozitivnega pedagoškega odnosa. Potrjena je hipoteza, da uporaba pozitivne podpore učitelja pri učencih prispeva k ugodnemu medsebojnemu odnosu.

Uvod

Učinkovito delo z ljudmi je takrat, ko omogoča kvaliteto razvitega odnosa, pri čemer uporablja učitelj svoje znanje in komunikacijske sposobnosti. Ko govorimo o učinkovitem delu učitelja z učenci, ne mislimo na sposobnost podajanja učne snovi in preverjanje naučenega znanja, ampak na tisto delo, ki je vezano na druge učiteljeve pedagoške posege. Vsak učitelj ima verjetno svojo predstavo o učinkovitosti svojega dela. Znanja o vzgoji osebnosti in razvite veščine medsebojnega

Original scientific paper

UDC 37.06

DESCRIPTORS: interpersonal communication, interpersonal relation, degrees of integrity: physical, psychical, thinking, environment, help, encouragement

ABSTRACT - The paper is divided into two parts. The first part discusses some of the theoretical aspects of effective teaching practice. The emphasis is not on teacher's lecturing ability or on the examination of acquired knowledge, but rather on his activities dealing with the human components of the interactions occurring in the educational process. Special attention is devoted to the role of interpersonal communication, direct relations, particularities and uniqueness of pupils, degrees of identity, help and encouragement. The second part deals with the empirical results of a research of a non-representative group of elementary and high school teachers ($N=128$). The basic hypothesis refers to the teacher's positive support (i. e. concretization of instructions) offered to pupils and the cause and result connection in the creation of a positive pedagogical attitude. It has been confirmed that the teacher's positive support and encouragement of pupils contribute to more favorable relations between them.

komuniciranja so gotovo potrebne za učinkovito delo, pri tem pa bi morali biti učitelji psihično stabilni, strokovni, humani, odgovorni, prijazni, odkriti, optimistični, znati bi morali poslušati in svetovati. Učiteljevo neučinkovitost potencirajo neodgovornost, neprijaznost, drznost in pretiran administrativno službeni pristop.

Medsebojni odnosi

Interpersonalni odnos je temeljni odnos sodelovanja učitelja z učenci in je mogoč samo pri demokratičnem pristopu. Demokratični pristop je partnerski, kjer učitelj vodi komunikacijo, učenci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Komunikacije so dvosmerne, učitelj snubi učence in starše k sodelovanju, jih spodbuja, sprašuje, upošteva njihova mnenja, potrebe, interese in skupno stopajo po poti do cilja. Takega učitelja učenci ne bodo sprejeli kot avtokrata niti takrat, ko bo zaradi nujnosti posegel po represivnih ukrepih. To pa lahko pomeni, da je vedenje pogojevano z vedenjem učencev. Učitelji, ki zaradi različnih vzrokov niso sposobni ustvarjati interpersonalnih odnosov, lahko doživljajo poraze, odtujenost, nemoč. V formalnih in neformalnih situacijah lahko opazujejo, kako se učenci odzivajo in dobivajo povratne informacije o tem, kako ga drugi zaznavajo, kakšna so njihova stališča. Odziv učencev učitelju pomaga, da razvije čim bolj jasno in natančno predstavo o sebi in svojem učinkovitem delu.

Odnos med učiteljem in učenci je lahko posreden in neposreden. V posrednem odnosu izrablja svojo nadrejeno vlogo in daje učencem in staršem navodila, postavlja zahteve, učencevo vedenje ocenjuje in presoja uspešnost njegovega dela. Tudi vedenje staršev in uspešnost roditeljevih vzgojnih pristopov je mnogokrat v presoji takšnega učitelja. V neposrednem odnosu pa si stojita učitelj in učenec neposredno drug ob drugem, sta enakopravna partnerja. Gre za dialog, za humano obliko medsebojnega odzivanja, upoštevanje drug drugega in ne nazadnje tudi za vzajemno učenje. V neposrednem odnosu dobivajo vsi ustrezne povratne informacije, ki so za učitelja in učence izjemno pomembne. Brez povratnih informacij je težko presojati vrednost razlag, postopkov, metod, nobeden od partnerjev (učitelj, učenec) ne more dobiti realne ocene o svojih pristopih.

Učiteljevo delo posega tudi v medosebne odnose in okolje, v katerem učenec deluje. Da bi lahko dojeli vsebino medosebnih odnosov, učitelji uporabljajo teorije, ki te odnose pojasnjujejo. Pri tem je težko ugotoviti vzrok in posledico nekega vedenja, pri čemer ni povsem jasno ali je okolje tisto, ki pogojuje določeno vedenje posameznika ali je posameznik tisti, ki z nesprejemljivim vedenjem deluje na okolje. Nekateri teoretiki zatrjujejo, da je okolje tisto, ki z nepravilnimi postopki in stališči ne dopušča posamezniku osebne rasti in razvoja, drugi menijo, da je posameznik odgovoren za svoje vedenje in ga mora prilagoditi okolju. Enostavno pozitivistično razmišljanje o vzrokih in posledicah je pripeljalo do nekaterih učiteljevih iluzij, da je učenčevo vedenje splet reakcij na določene dražljaje (Compton, Galaway, 1989

str. 123-174). Če bi to razmišljanje prevedli v primer šolske prakse, bi lahko rekli: če učencu, ki je narkoman odvzamemo drogo, ne bo več narkoman, s tem pa tudi ne bo več problemov z učencem v šoli in doma. Ali: če odkrijemo vzrok učenčeve narkomanije, ne bo več narkoman. Tako bi problem razumeli, če bi povzeli povsem teoretična razmišljanja, praktiki pa izhajajo iz dejstva, da je vsak posameznik edinstven in da moramo razumeti celoten njegov razvoj. Ta pa zajema učenca in njegovo okolje. Učenec je del celotne življenjske situacije, učenec in njegovo okolje sta celota, v kateri je vsak del v odnosu z ostalimi deli in to na sestavljen način, skozi sestavljene procese. Vsak del pa je lahko sočasno tudi vzrok in posledica vedenja. Te dinamične interakcije so ključne za razumevanje posameznega učenca in njegovo vedenje.

Če želijo biti učitelji uspešni pri svojem delu, morajo dojeti učenca in njegovo okolje kot sestavino, ki ima svoje meje, pravila, sposobnosti, probleme in specifične načine reševanja le-teh. Vsak član skupine ali okolja ima specifične sposobnosti integracije v okolje, v katerem živi in dela in v mnogih primerih bo učiteljevo delo usmerjeno v razvoj teh sposobnosti. Učitelj pa mora vedeti, da ni dveh identičnih učencev, ki bi živela v dveh identičnih okoljih in ni obrazca, po katerem lahko reši vse probleme. Učinkovit je lahko le tisti učitelj, ki dela z učencem in s starši, ne pa, če dela samo z učencem. Učinkovit učitelj bo celostno pristopal tako, da bo povezoval teoretična spoznanja in jih oblikoval v konkretno situacijo. Tak pristop izhaja iz šestih stopenj identitete: stopnja telesa, psihična stopnja, stopnja mišljenja, socialna stopnja, stopnja okolja in vrednostna stopnja (Napan, 1994, str. 24-28).

Stopnje integritete

Celovit pristop vključuje razumevanje učenca kot edinstvenega bitja, ki deluje v okolju, v katerem živi. Kot to okolje deluje na posameznega učenca in ga menja, tako tudi posamezen učenec deluje in spreminja okolje. Človek ustvarja okolje in okolje ustvarja človeka. Učinkovit učitelj vidi učenca v tem kontekstu, pri čemer učitelj pomaga učencu in staršem, da si pomagajo sami.

Telesna stopnja predstavlja skupek vseh organskih, bioloških in fizioloških procesov. Telesni problemi lahko delujejo tudi na psiho in na njegovo socialno funkcioniranje. Vsak psihični in socialni problem se odraža tudi na telesu. Učitelj spremlja učenčeva verbalna in neverbalna sporočila, opazuje mobilnost učenčevega telesa in njegov odnos ter zadovoljstvo z lastnim telesom. Če ima učenec kakšno telesno pomanjkljivost, se učitelj posvetuje s strokovnjaki ali napoti učenca k strokovnjakom, da bi ta rešil njegov problem. Pri delu s telesno prizadetimi učenci učitelj usmerja svoje delo na druge učenčeve sposobnosti, upošteva telesne pomanjkljivosti in potrebe, ki iz takega stanja izhajajo. Kronične bolezni vplivajo na učenčovo počutje in učiteljeva naloga je, da mu kljub boleznim pomaga obdržati ustrežno kvaliteto življenja. Ta pomoč se kaže tako, da učencu daje relevantne

informacije o bolezni in informacije o organiziranih družbenih oblikah pomoči in pomoči samemu sebi.

Psihična stopnja predstavlja skupek človekovih emocij, percepcijo in načine reševanja notranjih človekovih nesoglasij. Učitelji največkrat niso usposobljeni za psihoterapevtsko delo, zato pa so učinkoviti tedaj, če učence napotijo k psihoterapevtu. Notranja nesoglasja in spori z okoljem velikokrat izhajajo iz nepoznavanja psihičnih procesov, zato mora učitelj skozi proces reševanja problemov omogočiti in svetovati učencu, kako živeti s samim seboj, pri tem pa mora upoštevati tudi okolje, v katerem živi. Učitelj ne rešuje problemov namesto učenca, ampak ga vodi do točke, ko učenec sam najde rešitev.

Stopnja mišljenja zajema mišljenje, verbalno komunikacijo, razumevanje in zaključevanje. Učenčeve vedenje izhaja iz njegovih stališč in načel. Učenec je odgovoren za svoje vedenje. Ni odgovoren za zunanje vplive, je pa odgovoren za svoje vedenje v danih situacijah. Na isti zunanji dražljaj bosta dva učenca odreagirala na povsem drugačen način. Vsako vedenje je namensko, tudi tedaj, če se nekdo vede tako, da bo drugim ali sebi povzročil škodo. Učitelj pri tem predpostavlja, da učenec ne zna na boljši način zadovoljiti svojih potreb. Učitelj deluje na stopnji mišljenja z učenci največkrat preko racionalnih pogovorov tako, da učencu predstavi realen obstoj in posledice njegovega vedenja. Učenec pa izbere svoje vedenje in odloči, da bo sodeloval z učiteljem ali ne. Z učenci, ki imajo težave v miselnem komuniciranju, uspešni učitelji komunicirajo tako, da prilagajajo svoja pričakovanja in načine dela. Če to ni uspešno, je uspešen tedaj, če učenca napoti k strokovnjakom, ki se ukvarjajo s kognitivno terapijo.

Socialna stopnja predstavlja socialno okolje, v katerem učenec živi. Socialno okolje lahko deluje spodbujajoče ali obremenjujoče na učenčeve vedenje. Učitelj bi moral poznati učenčeve socialno okolje, posebno tedaj, ko se pri učencu pojavljajo vedenjski ali drugi problemi. Z gotovostjo lahko trdimo, da ljudje nasploh čutimo pripadnost družini kot osnovnem okolju. Če pride do sprememb v družini, lahko pride do sprememb tudi pri članih družine. Učitelj v problemski situaciji učenca ocenjuje družinske odnose, funkcioniranje družine in celotnega socialnega okolja, saj na učenca lahko vplivajo mnogi ljudje. Iz celotnega socialnega okolja učitelj črpa pozitivne potenciale, ki bi lahko ugodno vplivali na učenčeve vedenje v procesu reševanja problema in njegove osebne rasti ter razvoja.

Stopnja okolja se nanaša na mikro in makro okolje, v katerem učenec živi, pri čemer razumemo fizično okolje in učenčeve počutje v njem. Dobro je, če učitelj ve, kje učenec živi, kakšne so stanovanjske razmere, koliko ljudi si deli spalne prostore in kakšen odnos ima učenec do okolja, v katerem živi. Uspešen učitelj pri reševanju učenčevih problemov deluje lokalno, a misli globalno in poučuje učenca v celotnosti njegovega obstoja. Nekateri učenci imajo težave v socialnem funkcioniranju verjetno prav zato, ker živijo v neustreznih stanovanjskih razmerah, morda celo takšnih, da ne morejo zadovoljiti svojih osnovnih higienskih potreb. Če učitelj sam

ne more poseči v reševanje takih problemov, se poveže s socialno službo, ki bo ustrezno ukrepala.

Vrednostna stopnja zajema tisto, kar posameznemu učencu pomeni smisel življenja in vir, iz katerega učenec črpa svojo energijo. To so vrednote, ideali, verovanja. Učitelj ne sme vsiljevati učencu svojih vrednot, biti mora dovolj fleksibilen, da prepozna učenčeve vrednote in če so te pozitivne, mu bo kazal pot, po kateri bo učenec svoje vrednote tudi dosegel

Učiteljeva pomoč učencem

Pomoč je definirana kot nekaj materialnega ali nematerialnega, kar posameznik ali skupina nudi drugemu posamezniku ali skupini, da lahko ponujeno pomoč uporablja za reševanje problema (Keith-Lukas, 1972, str. 15). S tega vidika ima pomoč dve možnosti:

- kaj dati,
- kako uporabiti dano.

V našem kulturnem okolju je mnogokrat dajanje pomoči povezano z občutki sramu, manjvrednosti, siromaštva. Ljudje, ki so bili v svojem življenju izigrani zaradi svoje iskrenosti in odprtosti, bodo verjetno morali premagati mnogo ovir, da se bodo spet nekomu zaupali in prosili za pomoč. Pri tem mislimo tudi na učence in njihove starše. Vsako vedenje ima določen namen in noben odnos se ne razvije, če za to ni namena. Učenca je nekaj povežalo v odnos z učiteljem in če se ta odnos pokaže kot uspešen, se bo nadaljeval. V takem odnosu gre za sprejemanje in dajanje med učencem in učiteljem. Na začetku je primerno, da učitelj in učenec opredelita možne koristi iz vzajemnega dela in napore, ki jih je učenec pripravljen vložiti. Učitelj ne more dajati lažnih upov, lahko pa natančno opredeli, kaj je mogoče doseči, če... Kljub vsemu obstaja meja kontaktov in nujno je učiteljevo spoštovanje teh meja. Meja je zaprt krog (Compton, Galaway, 1989, str. 127) okrog izbranih sprejemljivk, znotraj katerih je "velika izmenjava energije in komunikacije, glede na svet izven kroga pa je ta izmenjava energije in komunikacije manjša. Odprti sistemi kroga imajo polpropustne meje. Relativna odprtost in zaprtost meja se razlikuje od sistema do sistema. Vsi smo se že kdaj srečali z določenimi skupnostmi, ki so izrazito zaprte in ne sprejemajo drugih ljudi ali ne dovoljujejo spremembe svojega vedenja. Take skupnosti imajo relativno zaprte meje in s časom lahko nanje vpliva efekt entropije." Meje so individualne in skupinske. Družina kot celota ima svoje meje, vsak njen član pa ima svojo mejo.

Učinkovit učitelj s subtilnim občutkom za sočloveka in s široko splošno kulturo, bo lahko našel način približanja učencu, tako da bo vstopil skozi učenčovo mejo. Učitelj pa mora vedeti, da imajo učenci pravico učitelja preizkušati ali se nanj jeziti. Jeza je normalna reakcija, če nepovabljen vstopi v osebni prostor ali dom. Nikoli

ni dobro, če učitelj pristopa k reševanju problema tako, da prepričuje, kako želi učencu pomagati. Koristno je samo, če izhaja iz problema, o njem govori odkrito, realno in z razumevanjem.

Skrb za učenca kot spodbuda

Že v uvodu smo poudarili, da nas v naših razmišljanjih ni zanimalo učiteljevo podajanje učne snovi in preverjanje naučenega znanja, ampak drugo učiteljevo pedagoško delovanje, v katerega umeščamo tudi skrb za učenca. Canter L. in M. (1992, str. 217) sta zapisala zlato pravilo: Učitelj naj se do svojih učencev obnaša tako, kot bi želel, da se drugi učitelji obnašajo do njegovih otrok. Učitelj mora pokazati učencem, da ne skrbi samo za red in uspešnost v razredu, ampak da skrbi za vsakega učenca posebej. Ko bo učitelj pokazal, da mu ni vseeno za učenca, učencu tudi ne bo več izziv, da bi podiral zastavljene omejitve. Učitelj naj poižve kaj več o učencu in pokaže zanimanje zanj. To je pomembno že takoj ob začetku šolskega leta, ko se učitelj pozanima za učenčeve najljubše dejavnosti, hobije, interese. Učinkovita učiteljeva aktivnost v tej smeri je pričakovanje učencev v razredu pred pričetkom pouka (to je mogoče na razredni stopnji osnovnega izobraževanja). Ob prihodu posameznega učenca in ob izmenjavi pozdrava bi bilo koristno, če bi učitelj našel kaj pozitivnega na učencu in mu to povedal. To je zelo učinkovit način vzpostavljanja osebnega stika z učenci, predvsem s tistimi, ki potrebujejo osebno pozornost. Če učitelj odmor žrtvuje za pogovor s kakšnim učencem, je to lahko koristna naložba v ugodne medsebojne odnose. Skrb za učenca se izkazuje lahko tudi preko telefonskih pogovorov. Ko ima učenec za seboj zelo težaven dan, bi učiteljev telefonski klic domov deloval spodbudno. Učitelj lahko po telefonu učencu sporoči, da je neko delo dobro opravil ali da je neko delo slabše opravil in da so možnosti za boljši rezultat. Če učenca nekaj dni ni v šolo, ga lahko pokliče domov in povpraša, kako je z njim in izrazi željo, da bi čimprej okrevljal.

Rezultati raziskave

Raziskava je bila opravljena na manjšem vzorcu učiteljev v osnovni in srednji šoli. Izhajali smo iz dveh osnovnih hipotez:

- Uvodno spodbudo v razredu bodo učitelji in učenci dobro sprejeli.
- Učitelji izkazujejo premalo skrbi za učence.

Slučajni vzorec učiteljev je dobil pisna navodila za izpeljavo uvoda v šolsko uro. Navodila so zajemala ustreznost učiteljeve osebne urejenosti, dobrega razpoloženja in postavitev vljudnostnih vprašanj, ki jih učitelj naslovi na celoten razred in za vsakim vprašanjem počaka na odgovore. Na učno manj uspešnega učenca naslovi

spodbudno vprašanje, na vedenjsko manj prilagodljivega učenca pa spodbudno ugotovitev. Za takšnim uvodom sledi pripravljena ura. Po opravljeni uri z uvodno spodbudo so učitelji izpolnjevali anketni vprašalnik.

Za sodelovanje smo zaprosili 200 učiteljev, vrnjenih pa smo dobili 128 anketnih vprašalnikov. Vzorec 128 učiteljev je sestavljalo 72 učiteljic in 56 učiteljev, vsi so razredniki in imajo visoko izobrazbo različnih predmetnih področij in razrednega pouka. 6% učiteljev opravlja vzgojno-izobraževalno delo manj kot 5 let, 39% 5-10 let, 28% 10-15 let, 21% 15-20 let, 4% 20-25 let in 2% več kot 25 let.

Večina učiteljev (97,9%) je v celoti upoštevala navodila za spodbudno delovanje v začetku šolske ure. 38,3% učiteljev (49) je odgovorilo, da se jim takšno spodbujanje ne zdi nenavadno, ker ga v podobni obliki vsakodnevno opravljajo, 34,4% učiteljev (44) je mislilo, da je bil spodbuden pristop k posameznim učencem nepotreben, soglašajo pa s spodbudnim delovanjem na celoten razred. Nepotrebno spodbude posameznim učencem utemljujejo kot subjektivnost učitelja do učencev in izpostavljanje posameznih učencev.

27,3% učiteljev (35) je odgovorilo, da je nepotreben spodbuden uvod nasploh, torej tisti, ki je namenjen celotnemu razredu in tisti, ki je namenjen posameznemu učencu. Razloge za takšno opredelitev so učitelji iskali v naslednjih odgovorih:

- nelagodno sem se počutil (18),
- učenci se preveč razigravo (10),
- spodbujanje mi kvari zgradbo utečene šolske ure (5),
- drugo.

77,4% učiteljev (99) je v odgovorih menilo, da so učenci spodbudni uvod dobro sprejeli, ker:

- je spodbudni uvod vsakdanjost (61),
- omogoča dober začetek za delo (22),
- se učenci sprostijo (9),
- se učitelj sproščeno pogovarja (7).

Dobra petina učiteljev (21,1%) je menila, da so učenci sprejeli spodbudni uvod presenečeni. Ti učitelji so vzroke za presenečenje učencev iskali v naslednjih odgovorih:

- učence je zmedel nenavadni uvod (8),
- učenci niso želeli odgovarjati (7),
- učenci so odgovarjali povprek (7),
- učenci so se preveč usmerili v individualna vprašanja (5).

Vzorcu učiteljev smo zastavili še naslednja vprašanja:

- Ali poznate svoj razred?
- Ali poznate interese svojih učencev?
- Ali kdaj telefonirate svojim učencem?
- Kako skrbite za svoje učence?

Vsi učitelji v vzorcu so zapisali, da svoj razred dobro poznajo. Ti odgovori učiteljev postanejo nedorečeni, če jih povezujemo z naslednjim vprašanjem. Dve tretjini učiteljev je odgovorilo, da poznajo interese svojih učencev, četrtnina jih meni, da ne poznajo vseh interesov učencev, ker se le-ti menjajo, 7,8% učiteljev pa je odgovorilo, da učiteljem ni potrebno poznati učenčevih interesov. Na vprašanje, če kdaj učitelji telefonirajo svojim učencem, je 79,7% učiteljev (102) odgovorilo nikalno in odgovor so pojasnili, da se jim ne zdi potrebno, ker se z učenci o vsem pogovorijo osebno, 20,3% učiteljev (26) pa je odgovorilo, da učencem kdaj pa kdaj telefonirajo. Vzroka sta bila bolezen učenca in nujna informacija o poteku šolskih ali izvenšolskih dejavnosti. Skrb za svoje učence je vzorec učiteljev opredelil v odgovorih, ki so rangirani tako-le:

- sproščeni pogovori (37,5%),
- upoštevanje želja, potreb, interesov (28,9%),
- skrb za učno pomoč (25,8%),
- osebna prisotnost pri izvenšolskih dejavnostih (4,7%),
- organizacija občasnih sproščenih druženj (2,3%),
- občasni obiski doma (0,8%).

Glede na nereprezentativen vzorec, ne moremo rezultatov posploševati, lahko pa ugotovimo, da pri slučajnem vzorcu učiteljev potrjujemo postavljeni hipotezi. Uvodna spodbuda pri šolski uri je bila po mnenju večine učiteljev ugodno sprejeta s strani učiteljev in učencev, pri čemer je za 38,3% učiteljev podobno uvodno spodbujanje vsakodnevna praksa. Ocenimo pa lahko, da bi vzorec učiteljev v raziskavi lahko opravil več v skrbi za učence.

Sklepne misli

Glasser (1994, str. 35-29) opredeljuje šest pogojev kvalitetnega šolskega dela, med katerimi poudarja spodbudno razredno klimo, zahtevo po opravljanju uporabnih stvari, spodbudo učencem, da bodo dali od sebe najboljše, možnost samooценjevanja učencev, da bodo lahko delo izboljševali, kakovostno delo, ki pomaga k dobremu počutju in konstruktivno delo.

Če razmišljamo v tej smeri, lahko ugotovimo, da je osnova učinkovitega učiteljevanja zaupljiv, interpersonalni, partnerski in neposreden odnos med učitelji in učenci, v katerem učitelji učence spodbujajo, da se odkrito in pošteno pogovarjajo. Učitelj učencem pomaga pri usvajanju znanj, medsebojnem sporazumevanju in pri reševanju napetih situacij. Učence spodbuja, da se trudijo pri šolskem delu in medsebojnem komuniciranju, spodbuja h kakovosti dela, vzgojno-izobraževalnega procesa in življenja.

LITERATURA

1. Canter, L. and M.: Assertive discipline, Positive behavior management for today's classroom, Santa Monica, 1992.
2. Compton, B., Galaway, B.: Social work Process, 4th ed., Wadsworth Publishing Company, Belmont, 1989.
3. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center, Radovljica, 1994.
4. Keith Lucas, A.: Giving and taking help, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1972.
5. Napan, K.: Kako djelotvorno raditi s ljudima, Alinea, Zagreb, 1994

Mag. Jana Kalin

Kako pomagati mladim v njihovem osebostnem in vrednostnem razvoju?

Izvirni znanstveni članek

UDK 374.3

DESKRIPTORJI: *adolescenca, vzgoja za vrednote, vloga učitelja - vzgojitelja, obvezne izbirne vsebine za srednješolce, metode in načini dela z mladimi*

POVZETEK - Učitelji in vzgojitelji se ob srečevanju in delu z mladimi v adolescenci, ki je čas intenzivnega osebostnega in vrednostnega razvoja, večkrat sprašujejo o pristopih, metodah in načinih dela z mladimi. Ob zavedanju značilnosti obdobja adolescence in mladih v Sloveniji predstavljamo načela za vzgojo za vrednote in področja, ki spodbujajo vrednostno rast mladih. Predstavljamo konkretne pristope, ki pomagajo učiteljem, vzgojiteljem pri oblikovanju mladega človeka. V drugem delu prispevka smo zbrali odgovore srednješolcev na vprašanje, kako vrednotijo načine dela na tečajih obveznih izbirnih vsebin, ki jih izvajamo na Inštitutu "Jožef Stefan", v Centru za informatiko in zunajšolsko izobraževanje. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik in intervju z udeleženci tečaja.

Original scientific paper

UDC 374.3

DESCRIPTORS: *adolescence, value education, teacher's role, compulsory optional contents for secondary school pupils, methods and forms of work with the young*

ABSTRACT - When meeting and working with young in adolescence, a time of intensive personality and value development, teachers and educators are frequently asking about appropriate approaches, methods and other forms of work with the young. Bearing in mind the characteristics of this period of adolescence and of the young in Slovenia, we are presenting principles of value education and areas which encourage the growth of value in the young. Concrete approaches are presented, which can help teachers in the formation of a young person. The second part of the paper brings answers of secondary school pupils to the question of how they value the approach to work in the courses of compulsory optional subjects which are carried out at the Jo(ef) Stefan Institute, the Center for Informatics and Education outside School. To gather the necessary data we applied a questionnaire and interviewed the participants of the courses.

Osebna refleksija

Kar vzgojitelj more in mora storiti, je sejanje dobrega semena. Seme pada v različno zemljo. Ni vsaka enako rodovitna, niti ni pripravljena sprejeti posejanega semena. Skrivnost vzgajanja je v tem, da vzgojitelj nikoli ne ve, ali se bodo pokazali rezultati njegovega prizadevanja, kdaj se bo to zgodilo in na kakšen način. Lahko se zgodi, da sadov sploh ne bo. Dobra žetev je odvisna od številnih dejavnikov in na nekatere izmed njih je težko oz. nemogoče vplivati.

In vendar sta prizadevanje in trud pomembna in dobra. Morda še posebno taktat, ko se zdi, da ne bo nobenih sadov in je na zunaj videti, da je vse prizadevanje

zaman. Običajno je potem presenečenje toliko večje. In potrditev in veselje in upanje za naprej.

Eno bistvenih spoznanj zame pa je, da je vredno sejati dobro seme, četudi morda sadov še ne bo jutri in jih jaz ne bom nikoli videla. Čeprav bi jih tako zelo rada. In da so sadovi različni. Pri vsakem posamezniku drugačni.

1. Uvod

Danes morda bolj kot kdajkoli prej odkrivamo in doživljamo potrebo po vzgoji vrednot. Živimo v času velikih sprememb na številnih področjih življenja. Ena glavnih značilnosti je naglo spreminjanje okrog nas in v svetu. Napredek znanosti in tehnologije postavlja človeka pred nove izzive in zahteve etičnih vprašanj. Človek danes zmore veliko več kot sme.

Živimo v svetu, ki postaja vsak dan manjši. Vedno bolj se zavedamo medsebojne odvisnosti in potrebe po postavljanju življenja na trdne temelje spoštovanja človekovega dostojanstva, medsebojnega spoštovanja, solidarnosti, pravičnosti, prizadevanja za skupno dobro. Učiti se moramo živeti drug z drugim, še več, drug za drugega. Zakaj? Prvič zato, ker bomo skupaj propadli, če ne bomo skupaj rasli in napredovali. Odločitev je v naših rokah. In drugič zato, ker je samo življenje za nekaj ali za nekoga vredno človekovega življenja. Edino življenje, ki postaja in je dar za druge, prinaša polnost, srečo in zadovoljstvo, po čemer človek hrepeni v svojem najglobljem bistvu.

Ko človek dozoreva, stopa iz zagledanosti vase. Proces osebnostnega in vrednostnega razvoja je v stalnem preseganju samega sebe, uresničevanju svojih potencialov. Gre za preseganje zanimanja samo zase in za prebujanje skrbi za druge, oblikovanje čuta za druge, sposobnosti empatije in pomoči drugemu.

Danes človek za življenje potrebuje celo vrsto znanj, ki se jih največkrat ne nauči v šoli, dostikrat tudi doma ne: kako ravnati v medosebnih odnosih, kako spoznavati sebe in druge, kako ravnati s svojim notranjim svetom hotenj, čustev, želja, misli, kakšne so možne človeške vrednote in cilji, kako živeti v harmoniji s samim seboj, kako odkrivati svoje mesto in živeti znotraj družbe.

Kakšna je vloga učitelja, vzgojitelja ob srečevanju z mladimi v procesu njihovega osebnostnega in vrednostnega dozorevanja? Da bi svojo vlogo jasneje videli, se najprej ustavimo ob značilnostih obdobja adolescence in značilnostih mladih.

2. Značilnosti mladih

2.1. Temeljne značilnosti obdobja adolescence

Adolescenca je razvojno obdobje med otroštvom in odraslo dobo, v katerem posameznik fizično, intelektualno, emocionalno in socialno dozoreva. Fizično in intelektualno adolescent dozori prej kot socioemocionalno, predvsem zaradi oblik sociokulturnega življenja v sodobni družbi, ki zahtevajo visoko stopnjo posameznikovega prilagajanja okolju. Ameriška psihologinja E. Hurlock (Zupančič, 1989c) obdobje adolescence deli na:

- predadolescenco (približno od 10. do 12. leta starosti),
- zgodnjo adolescenco (približno od 12. do 14. leta),
- srednjo adolescenco (od 14. do 17. leta),
- pozno adolescenco (od 17. leta dalje, približno do 21. leta starosti).

Obstajajo številna individualna pa tudi subkulturna odstopanja od teh starosti. Spodnja meja adolescence se pomika navzdol predvsem zaradi boljše prehrane in načina življenja nasploh, zgornja meja pa se pomika navzgor zaradi daljšega obdobja izobraževanja adolescenta. Konec adolescence je težko definirati, ker se nanaša na časovni okvir, ko postane oseba emocionalno, socialno in ekonomsko neodvisna in je sposobna prevzeti odgovornost odraslega človeka v družbi.

V obdobju adolescence naj bi posameznik postajal vse bolj neodvisen, dosegel abstraktni nivo mišljenja, postal zadovoljen s svojimi telesnimi občutki in telesno shemo, zgradil nove socialne stike, postal ekonomsko in socialno stabilen ter si zgradil sistem vrednot in moralnih norm. Razvoj v adolescenci ni linearen, temveč je poln vrhov, zastojev in celo nazadovanj. Prehod med otroštvom in odraslo dobo pomeni veliko spremembo v življenju posameznika, zato zahteva ustrezne prilagoditve. Hitreje ko se sprememba pojavi, teže se ji posameznik prilagodi.

Začetek pubertete se začne s spremembami v velikosti in strukturi telesa. Telesni razvoj je hiter in nesorazmeren, pojavi se tudi spolno dozorevanje kot posledica hormonalnih sprememb v telesu. Zaradi fizičnih sprememb postane mladostnik neroden in nezanesljiv v gibanju. Ker je mladostnik v tem obdobju fizično zrel, okolje od njega pričakuje, da se obnaša kot odrasla oseba. Zaradi pomanjkanja ustreznih izkušenj pa tega še ne zmore in tako deluje precej nestabilno in nekonsistentno. Nestabilnost in negotovost se kaže tako v agresivnem vedenju kot v pretirani samozavesti ali v umiku. Poleg tega so za adolescenta značilni tudi:

- čustvena preobčutljivost in povečana odzivnost na telesne spremembe;
- ekstremna občutljivost, razpoloženjskost, sanjavnost in pogosti čustveni izbruhi (V svojem obnašanju večkrat zaide v ekstreme, ker se boji, da bo nezmožen dokazati svojo vsestransko kompetentnost; posledica tega je mladostnikova negotovost glede lastnih sposobnosti.);

- zavedanje lastnih spolnih nagonov (kar pospeši posameznikovo usmerjenost navznoter);
- nasprotje med potrebo po zaščiti staršev in željo po neodvisnosti, ki se kaže v kljuboavnosti (Adolescent si želi biti odrasel, vendar vsega še ne zmore, hkrati pa je sposobnejši od otroka. Kljuboavnost je posledica boja med občutki moči in šibkosti in se kaže v odklanjanju tujih vplivov in protestu proti odraslim avtoritetam, ki jih mladostnik ponavadi niti ne pozna. Upira se jim tudi v primeru, ko na njihovo mesto ne more postaviti ničesar novega in boljšega.);
- podrejanje skupinskim normam obnašanja vrstnikov (To se v obdobju zgodnje adolescence kaže zlasti v manifestnem obnašanju: način oblačenja, striženja las, poslušanje določenega tipa glasbe, kasneje pa tudi v stališčih in vrednotah do sebe, drugih in različnih družbenih pojavov.);
- potencialna napetost med družinskim domačim okoljem in željami po novem in neodkritem (Išče razne aktivnosti, ki ga zadovoljujejo, sklepa nove, tesnejše in pomembnejše socialne vezi z ljudmi obeh spolov, seznanji se z različnimi življenjskimi stili, navadami in filozofijami. Ker je v tem obdobju predvsem v ospredju iskanje lastne identitete, si posameznik skuša odgovoriti na vprašanje, kdo je, kako ga vidijo drugi ljudje, kakšna bo njegova prihodnost. To ga usmerja k eksperimentiranju z različnimi socialnimi vlogami in viri informacij, zanimajo ga različni aspekti življenja, živeti poskuša po različnih življenjskih filozofijah, dokler ne najde tiste, ki najbolj ustreza njegovi individualnosti. Ker tako eksperimentiranje ne ustreza družinskim normam, starši mladostnikovo vedenje doživljajo kot alarmantno, včasih celo nenormalno.);
- pojav abstraktnega mišljenja (To posamezniku omogoča sklepanje brez konkretnih, specifičnih primerov. Kot ena izmed negativnih posledic mišljenja na abstraktnem nivoju pogosto nastopijo učne težave. Mladostnik je prepričan, da snov obvlada in jo je sposoben uporabiti v praksi, če razume njeno razlago, zato je ne ponavlja.);
- črno-beli pogledi na svet (Pogosto je to najboljši psihološki pokazatelj, ki loči adolescenta od zrelega odraslega človeka, saj odrasli vidijo svet pretežno siv z zelo malo črno-belega.).

V eni od zgibank ob Tednu boja proti odvisnosti pa navajajo naslednje značilnosti mladostnikov:

- potreba po samopotrditvi in samostojnosti,
- želja po povzemanju vedenja in navad odraslih,
- težnja po kljubovanju odraslim in avtoriteti,
- privlačnost tveganja in vsega novega,
- nihanje razpoloženja s pogostimi potrtostmi in tesnobo,
- negotovost,

- odvisnost od mnenja vrstnikov,
- želja po širjenju doživetij,
- sprejemljivost za simbole drznosti in poguma,
- nezadovoljstvo s seboj in s stvarnostjo,
- slabša sposobnost za odgoditev ugodja,
- nestrpnost in neučakanost.

Ko se teh značilnosti zavedamo, drugače razumemo mlade v njihovem obdobju individualizacije, ki povzroča veliko napetost med željo po samostojnosti in željo po pripadnosti. V dobi adolescence se mlad človek dokoplje do spoznanja, da ni "on" merilo vsega dogajanja v svetu ter da je v življenju treba upoštevati tudi drugega (Gerjolj, 1996, str. 25).

2.2. Značilnosti mladih v Sloveniji

Raziskava Mladina '93, ki jo je izvedel Center za socialno psihologijo na Fakulteti za družbene vede, pomeni prvo resnejšo analizo mladostniške populacije v Sloveniji v zadnjih letih, kakor pravijo njeni avtorji. Mladi živijo v velikih spremembah družbenega življenja, soočajo se z resnimi težavami in pomembnimi izzivi v svoji življenjski situaciji in še bolj v pogojih in okoliščinah, v katerih morajo sprejeti zelo daljnosežne življenjske odločitve. Spremembe v možnostih šolanja, zaposlovanja, osamosvajanja in ustvarjanja družine večajo in množijo težave na prehodu mladih v svet odraslih, še posebno v svet dela. V raziskavi ugotavljajo:

- veliko obremenjenost mlade generacije z osnovnimi eksistenčnimi problemi,
- problem vrednostnih orientacij mladih,
- proces prestrukturiranja in dinamiziranja življenjskih stilov - individualizacija, ki pomeni porast emancipacijskih možnosti in porast konfliktnosti in duševnih obremenitev za posameznike od otroštva dalje,
- problem usmerjanja mladih v koristno izrabo prostega časa; kajti aktivne oblike izrabljanja prostega časa ter ukvarjanje s stvarmi izven neposrednega življenjskega okolja mladih ne pritegnejo,
- zadržanost glede angažiranja v izvajanju družbenih sprememb,
- večja zazrtost mladih v zasebni svet oz. v probleme vsakdanjega življenja,
- temeljni interesi mladih se vrtijo v krogu zabave, razvedrila, prijateljev in znancev, želje po potovanjih, spolnosti in ljubezni,
- ne zanima jih svet tveganj, prevzemanja odgovornosti,
- raven razmišljanja o sebi in svojih problemih je razmeroma nizka,
- velik del mladostnih energij, hrepenenj in upov ostaja odrinjen - pojavlja se vprašanje izrabe neizkoriščenih energij mladih in nevarnost "nesocialnih" ravnanj, zlasti agresije do šibkejših, drugačnih, nezaželenih.

3. Vloga učitelja, vzgojitelja, mentorja

Kakšna je ob zavedanju vseh teh značilnosti vloga učitelja, vzgojitelja? Kako naj mladim pomagamo v procesu dozorevanja? Ali sploh potrebujejo pomoč? Ali si pomoči želijo?

Rasanen (1993, str. 11) si ob vlogi učitelja v procesu moralnega vzgajanja postavlja številna vprašanja, med drugim: Ali je učitelj organizator, vodja diskusije, izvir znanja ali kaj drugega? Ali je nevtralni organizator procesa učenja ali pa lahko odprto predstavi svoje vrednote skozi vodenje dejavnosti? Je učiteljeva vloga odvisna od starosti učencev in od tega, ali je problem splošne ali profesionalne etike? Ali mora biti učitelj strokovnjak za etiko? Ali je znanje dovolj ali morda potrebuje čustva, empatijo, altruizem za etični razvoj in delovanje? Kako lahko učitelj pomaga učencem, ne da bi ob tem z njimi manipuliral?

R. Rasanen (1993, str. 9) ugotavlja, da je učiteljeva bistvena naloga delati za dobro učenca. To je po njenem mnenju učiteljeva najosnovnejša vrednota, ki temelji na otrokovih potrebah in pravicah. V raziskavi, ki so jo izvedli na Finskem, o tem, kako poučevati etiko, učitelji omenjajo naslednje faktorje, ki zahtevajo učiteljevo posebno pozornost:

- ustvarjanje dobrega (pozitivnega) vzgojnega in učnega okolja in vzdušja, ki ga opredeljuje občutek varnosti, ljubezen, skrb, odprtost, zaupanje, obzirnost, spoštovanje, poštenost,
- podpiranje učenčevega osebnostnega, samostojnega in uravnoveženega razvoja,
- razvijanje odgovornosti za druge ljudi, naravo, družbo in prihodnost sveta.

L.M. Ling, M. Cooper in E. Burman (1993, str. 10-11) poročajo o pogledih študentov, bodočih učiteljev, na vzgajanje vrednot v šolah. Raziskavo so opravili na dveh univerzah v Melbournu v Avstraliji.

O vlogi učitelja na področju vzgoje vrednot v šoli so najpogosteje izražali zahtevo, da mora biti učitelj pozitiven zgled (izražati mora občutljivost za vrednote in stališča drugih, imeti odprto in objektivno pristop, spoštovati različnost, dopuščati enake možnosti za vse učence, spodbujati odprto komunikacijo z namenom spoštovanja pravic učencev). Poudarjajo tudi, da je učitelj odgovoren za vzgajanje spretnosti moralnega presojanja, analiziranja in oblikovanja mnenj in kritičnega pristopa v posameznih situacijah. Na tretjem mestu pa navajajo učitelja kot tistega, ki naj ustvarja pozitivno in podporno vzdušje v razredu, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in občutku varnosti in kjer so jasno opredeljeni pogoji sprejemljivega in nesporejivega vedenja.

Študenti, bodoči učitelji, pa so poudarjali tudi to, da je zanje zelo pomembno imeti čas in okolje za opredelitev svojih lastnih vrednot, preden se bodo soočili z vzgajanjem vrednot v razredu. Samo v tem primeru verjamejo, da bodo lahko

izgrajevati potrebno znanje in spretnosti za "poučevanje" vrednot. Našteli so številne konkretne strategije, ki bi jih morali spoznati in preizkusiti v času študija, da bi jih lahko kasneje konkretizirali v vzgojni situaciji v razredu. Te strategije zajemajo: igranje vlog, diskusije, reševanje problemov, scenarije, filme, brainstorming, študije primerov, stališča do spornih vprašanj.

Kaj je za študente najpomembnejše v pripravi na bodoče vzgajanje vrednot in stališč v razredu? Študenti navajajo:

- prepoznavanje in sprejemanje individualnih razlik,
- razvijanje spoštovanja različnih mnenj v skupini,
- dovolj časa za opredelitev osebnih vrednot,
- ustrezni modeli vlog,
- predstavitev zadnjih spoznanj o vzgoji vrednot,
- oblikovanje zavesti o smereh v poučevanju in učenju vrednot,
- razvijanje razumevanja širšega družbenega konteksta vrednot in stališč.

Vse bolj jasno je, da vloga učitelja ni v poučevanju vrednot, ampak v tem, da deluje kot spodbujevalec, usmerjevalec. Učencem naj pomaga jasni njihove vrednote, da se bodo zavedali različnosti svojih pogledov in pogledov drugih ljudi. Če kje, potem je pri moralnem vzgajanju pomembno, da se poučevanje in vzgajanje začneta tam, kjer so učenci.

Vzgojitelj je tisti, ki naj posamezniku pomaga oblikovati njegov motivacijski sistem: spoznavati lastne potrebe in potrebe družbe, spoznavati vrednote ter oblikovati pozitivne drže, ki ne bodo služile egoizmu, obrambi sebe, ampak spoznavanju in udejanjanju vrednot. To bo pomagalo k zdravi družbi, bogatim medosebnim odnosom in zdravim, samostojnim in trdnim osebnostim (Šinkovec, 1996).

R. Monks (Šinkovec, 1996) pravi, da sta pomembni komponenti vzgoje za vrednote osebni zgled in pomoč učencem pri razjasnjevanju vrednot. Vendar so vrednote po njegovem mnenju preveč pomembne, da bi jih prepustili naključnemu in posrednemu prepoznavanju. Naloga šole je, da jasno izrazi, za katere vrednote si prizadeva, ter navede razloge zanje. Nato naj razvija razjasnjevanje vrednot, sposobnosti kritičnega mišljenja ter tehnike moralnega presojanja. Poleg tega naj šola razvije postopke, preko katerih se učenci naučijo odgovornosti za svoja dejanja.

Monks nadalje pravi, da morajo vzgojitelji najprej sami definirati svoje vrednote in se učiti, kako se vrednote razvijajo in spreminjajo. Nato naj spodbujajo v razredu takšne aktivnosti, ki učencem omogočajo, da se lastnih vrednot zavedo in se o njih sprašujejo, prav tako pa tudi o vrednotah drugih učencev in odraslih. Vključujejo naj zaželenje razumske in čustvene komponente. Sposobnosti naj se ne razvijajo ločeno od vrednot.

3.1. Načela za vzgojo za vrednote

Šinkovec (1996, str. 101-102) navaja nekaj načel za vzgojo vrednot:

1. Vrednote moramo poznati, torej biti o njih poučeni.
2. Le informacija o vrednotah ni dovolj, pomembno je znati po vrednotah živeti.
3. Vrednote je treba razjasnjevati, utemeljiti, videti njihov pomen in smisel.
4. Vrednot se mladi ne učijo iz besed, temveč jih prepoznava skozi učiteljeva dejanja. Učiteljev zgled je nepogrešljiv. Pomembno je, da ima učitelj osebno lestvico vrednot, da zna misliti samostojno in kritično ter da deluje v skladu s svojim prepričanjem.
5. Naloga šole - vzgojne skupnosti - je, da v vzgojnem konceptu jasno opredeli vrednote, da deluje kot skupnost in zavestno vzgaja v smeri izbranih vrednot.
6. Razvijati moramo metode kritičnega mišljenja in moralnega presojanja ter čuta osebne odgovornosti.
7. Upoštevati moramo razumsko in čustveno komponento.
8. Idealna vzgojna metoda je povezanost znanja (teorije) in izkušnje (prakse), kar vzgojo povezuje z življenjem učencev.
9. Osnova vzgoje za vrednote je dober odnos med učenci in učiteljem. Rezultati raziskav, ki so primerjali različne metode poučevanja, so pokazali, da je osebni odnos med učiteljem in učenci pomembnejši od metod dela.
10. Vzgojno delovanje pomaga ponotranjiti vrednote.

Starratt (1994) našteva metode, ki jih mora učitelj pri svojem vzgojnem delu še posebno razvijati: aktivno poslušanje, skupinska dinamika, reševanje konfliktov, opredelitev vrednot, poimenovanje problemov. Šolska skupnost pa naj posebej razvija: skrb za drugega, spoštovanje in pomoč drug drugemu. S pomočjo učitelja in vrstnikov naj se učenci učijo: kako odpuščati, vzpostavljati porušene odnose, sprejemati kritiko, se pogovarjati o različnih pogledih.

Ko Shelton (1992) išče odgovor na vprašanje, kako spodbujati mlade k etičnemu vedenju, najprej poudarja, da je potrebno biti realističen pri zastavljanju ciljev in pričakovanju, kaj vse bi bilo možno storiti zanje. Poudarja pa tri vidike oz. področja spodbujanja moralnega vedenja. To so: skupnostni, formalni - zunanji in medosebni vidik.

Skupnost je tista, ki pogojuje vrednote in spodbuja k iskanju vrednot in vrednega. Skupnost predstavlja okolje, kjer oseba lahko kritično raste in se razvija. V skupnosti se učimo in udeležujemo dialog.

Pri formalnem, zunanjem vidiku vzgajanja gre za pridobivanje osnovnih strategij reševanja problemov v soočanju z moralnimi problemi. Na tem področju se učimo povezovanja intelektualnega znanja z etično perspektivo. Intelektualno znanje je nepopolno, če ne vključuje in ne razvija tudi etične in socialne dimenzije.

Vzgojitelj naj omogoča možnosti za izkušnjo in presojo situacij, v katerih mlad človek preverja svoja stališča in moralne vrednote.

Na medosebni ravni pa gre za prepletanje na eni strani življenja vzgojitelja, učitelja in na drugi strani učencev, mladih ljudi, ko oblikujemo njihovo moralno identiteto. Mladi skozi proces odraščanja potrebujejo vzgojitelja vse bolj kot svojega mentorja, tutorja. Danes mladi vrednotijo kakovost in smisel svojega življenja skozi kakovost medosebnih odnosov. V naših odnosih z mladimi je najpomembnejše, da omogočamo pozitivno atmosfero, vzdušje, ki bo pomagalo mladim in jih spodbujalo k postavljanju "pravih" vprašanj. Skozi pristen medosebni odnos lahko spodbujamo dialog, ki jim bo pomagal pri ozaveščanju njihovih vrednot, odkrivanju smisla življenja in oblikovanju zavesti, ki bo vsebovala sočutenje, moralno vizijo in služenje drugim. Za doseg tega cilja je pomembno reflektirati probleme vsakdanjega življenja, jih usposabljanje za oblikovanje odločitev in odkrivanje vrednot.

3.2. Vzgojiteljevi pristopi

Shelton (1992) navaja konkretne pristope, ki pomagajo vzgojitelju pri oblikovanju mladega človeka in spodbujajo moralni razvoj.

Prisluhniti izkušnjam učencev

Eden največjih izzivov za odrasle je ohranjanje pozornosti za subjektivno izkušnjo mladega človeka. Dovolite mladim, da pripovedujejo svojo zgodbo. To zahteva občutljivost za strahove, dvome in veselje, ki mlade zaposlujejo. Poslušanje nam omogoča soočanje s tem, kar je za mlade zares pomembno. Zavedati se moramo, da opazujemo reakcije mladih skozi oči odraslega človeka in včasih nenamenoma izničimo tisto, kar je zanje zelo pomembno. Najboljši test naše občutljivosti je občasen pogled nazaj na našo lastno izkušnjo, ko smo bili še mladi - priklic dvomov, skrbi, strahov, ki smo jih imeli in pozitivnih občutij skrbnosti in zaupanja odraslih. Na nek način gre za našo sposobnost empatije, vživljanja v doživljanje in občutenje mladih.

Biti zgled

To se morda sliši staromodno, pa je vendar zelo pomembno. Vključuje vse naše vedenje, od tega, da smo zvesti uradnim uram, do spoštovanja mnenja učencev, naše pripravljenosti, da smo jim na voljo, ko nas potrebujejo. Naše osebno življenje kot ogledalo odseva vrednote, ki jih zastopamo. Življenjsko vprašanje za vsakega vzgojitelja je, kako živi in zavezanost vrednotam, ki jih zagovarja.

Biti zgled pa ni samo osebni, ampak tudi institucionalni izziv. Kakšne vrednote zastopa šola kot institucija? Moralne obveznosti vzgojitelja izhajajo v veliki meri prav iz teh vrednot.

Oblikovati vrednostne sodbe

V razredu naj mladi poznajo naše stališče do posameznega problema. Čeprav poklicna odgovornost zahteva pošteno in nepristansko predstavitev vseh dejstev, ki so v povezavi z določenim problemom, morajo učenci vedeti tudi to, kako odrasli prihajamo do svojih moralnih stališč in sledimo vrednotam v sestavljenosti in konkretnosti vprašanj, s katerimi se soočamo. Tak razgovor je lahko velikega pomena za mlade, ko oblikujejo etično ogrodje svojega vedenja.

Priporočati literaturo

V pogovoru z mladimi si vzemimo čas za vprašanje, katere knjige so pred kratkim prebrali in kaj so se iz prebranega naučili. Skušajmo odkriti, zakaj imajo radi določeno literarno delo in kaj so se ob branju naučili o sebi in o življenju nasploh. Predlagajmo jim še druge knjige in jim pojasnimo, zakaj so nam všeč in kako so na nas vplivale. V literaturi najdemo odgovore na osnovna človekova vprašanja in ob različnih junakih spoznavamo, da moralno življenje zahteva tudi določen trud in prizadevanje.

Postavljati dobra vprašanja

Umetnost poslušanja med drugim pomeni tudi biti pozoren na to, kje določena oseba je. Za mlade to pomeni, da jim pomagamo k odkrivanju sebe. Pogovarjajmo se z mladimi o tem, kaj spoznavajo o sebi kot o človeških bitjih, kako so med seboj različni, katera izkušnja doslej jim največ pomeni in zakaj? Take vrste samoopazovanje spodbuja zavest o vrednotah in izbiro vrednot v konkretnih situacijah.

Spodbujati domišljijo

Moralna rast vključuje odkrivanje novih poti gledanja in razumevanja - postavljanja novih vprašanj in boljše prepoznavanje med seboj prepletenih problemov. Domišljija omogoča odkrivanje mreže odnosov in problemov znotraj procesa moralnega presojanja, prav tako pa tudi odkrivanje možnosti v prihodnosti. V pogovoru z učenci je dobro raziskovati, kako vidijo določeno stvar zaradi njihove lastne izkušnje drugače, in jih spraševati po tem, katere vrednote ta novi uvid najbolj odraža. Pogovarjajmo se z njimi o njihovih upanjih in sanjah. Kako sedanji cilji in vedenje pomagajo pri doseganju njihovih pričakovanj in hrepenenj v prihodnosti?

Govoriti o življenjskih temah

Raziskave kažejo, da imajo mladi pogosto težave pri opredeljevanju ciljev, ki določajo smisel njihovega življenja. Ena od poti, ki pomagajo mladim govoriti o ciljih, je spodbujanje, da bi svoje življenje pogledali kot zgodbo, pripoved. Človekova naravna usmeritev je pripovedovanje in pogled na življenje po pripovedni poti, ki zajame pomembne ljudi (značaje), zarote, odločilne trenutke in "večna" vprašanja.

Pogosto spodbujajmo učence, da govorijo o bistvenih značilnostih in pomembnih vsebinah njihovega življenja. Vprašanja, ki so nam lahko pri tem v pomoč:

- Kateri trije dogodki ali osebe so oblikovali tvoje življenje?
- Kaj je tvoj življenjski načrt?
- Kaj bi rad skozi svoje delovanje v prihodnosti prenašal na druge?
- Katere vrednote bo odsevalo tvoje življenje?

Sedanjest in preteklost mi pomagata načrtovati moje življenje v prihodnosti.

Opogumljati vključevanje v projekte

Učenje je veliko več kot samo dogajanje v razredu. Projekti, ki vključujejo skrb za druge, širijo mladim obzorje, pomagajo pri spoznavanju samega sebe skozi delo in spodbujajo vživljanje in empatijo. Vzbujanje empatije omogoča mladim, da na stvari pogledajo na nov, drugačen način in tako prihajajo do novih uvidov in spoznanj.

Odkrivati skupine in skupnosti, v katere so vključeni

Osebo identiteto v veliki meri odkrivamo skozi odnose z drugimi. Mladi so vključeni v številne skupnosti in skupine: družina, prijatelji, klubi, športna društva... Bogate sadove lahko prinese odkrivanje, kaj jim posamezna skupina pomeni, kako nanje vpliva in katere vrednote zastopa.

Poudarjati odgovornost

Eden izmed najpomembnejših ciljev vzgajanja je oblikovanje osebne integritete. Ta pomeni osebno odgovornost in svobodo pri izbiri vedenja, ki bo v skladu z zvestobo izbranim osebnim vrednotam. Pogosto je svoje vedenje težko presojati. Mladi so nagnjeni k presojanju posledic vedenja in ravnanja drugih (posebno odraslih), težave pa imajo pri ustreznem vrednotenju svojih motivov in vedenja.

Vprašanja, ki so mladim pri tem lahko v pomoč, so:

- Kaj vpliva na njihovo vedenje?
- Kako lahko njihovo vedenje vpliva na druge?
- Kako lahko njihovo vedenje škoduje njim samim?

Voditi jih moramo skozi ta vprašanja z namenom, da bi jim pomagali odkrivati, kako živijo in kako bodo živeli v prihodnje ter kakšne posledice ima in bo imelo takšno življenje zanje in za druge.

4. Obvezne izbirne vsebine za srednješolce

Med različnimi možnostmi, med katerimi lahko mladi izbirajo v šoli in zunaj nje v času svojega odraščanja, so tudi obvezne izbirne vsebine (OIV) za srednješolce. V Sloveniji smo jih začeli uvajati v letu 1990. Predstavljajo možnost in obveznost

srednješolcev, da sami vsako leto izberejo do 96 ur programov, ki niso del rednega predmetnika. Izvajalci teh programov so lahko tudi zunajšolski ponudniki.

Na Institutu "Jožef Stefan" v Ljubljani smo leta 1991 razvili tri enotedenske, 32-urne, programe s skupnim naslovom Etični temelji zahodne civilizacije. Naslovi posameznih programov so: Spoznavanje samega sebe, Temeljne človeške vrednote in Mir v pravičnosti. Zajemajo tri področja človekovega življenja: psihološki, etični in socialno-družbeni vidik. Programi predstavljajo enega od odgovorov na izzive časa in probleme, s katerimi se danes srečujejo mladi in na katere opozarja tudi zgoraj omenjena raziskava Mladina '93. Od razvoja programov do danes se je v te programe vključilo preko 3600 mladih iz vse Slovenije.

Pri izbiri vsebine in metod dela v programih OIV smo imeli pred očmi srednješolce in njihove potrebe, želje v času odraščanja. Naš namen je bil pripraviti programe, ki bodo mladim pomagali pri odkrivanju in spoznavanju samih sebe, svojega mesta v družbi in pri odkrivanju vrednot, na katere bodo lahko postavili svoje življenje, da bo polno, bogato in ustvarjalno in ne le životarjenje iz dneva v dan. Iz izkušenj, ki smo jih pridobili z izvajanjem programov, odkrivamo pomembnost takšnega vzgajanja in izobraževanja mladih.

Predstavljamo, kako srednješolci vrednotijo načine dela na tečaju Spoznavanje samega sebe. Glavni cilj, ki smo ga zasledovali pri izbiri metod in načinov dela, je aktivnost udeležencev. Zato se metode na tečaju ne prestopajo in dopolnjujejo.

V raziskavi je sodelovalo 82 srednješolcev, ki so odgovarjali na anketni vprašalnik ob koncu tečaja, in 31 udeležencev polvezanega intervjuja, ki smo ga izvedli mesec in pol po končanem tečaju. Citati, navedeni v poševnem tisku, so izjave mladih.

4.1. Kako mladi vrednotijo načine dela na tečaju OIV

Udeleženci so med našete načine dela na tečaju razdelili 20 točk, glede na to, koliko so pridobili od njih.

Tabela 1: Koliko so udeleženci pridobili ob posameznem načinu dela?

NAČIN DELA	min %	max %	povp.vr. %	Md	rang
pogovori	5	50	22,44	20	1
delo v skupini	0	65	17,87	15	2
fotogovorica	0	60	17,44	15	3
predavanje	0	45	16,4	15	4
zapisi	0	30	13,17	15	5
delo v parih	0	40	12,62	10	6

Pogovori

Med metodami dela zelo visoko izstopajo pogovori: gre za pogovore v celotni skupini, razjasnjevanje vprašanj, dilem, reševanje njihovih problemov (npr. z učitelji, prijatelji...), pogovore v manjših skupinah, pa tudi za osebne pogovore ob koncu tečaja, ki pa so ga bili deležni samo v skupinah v Radovljici, kajti v Kočevju je bil na tečaju celoten razred in teh zaključnih pogovorov ni bilo možno izpeljati.

"Zelo všeč mi je bilo čisto na koncu, ko ste nas povabili na razgovor. Tak občutek sem imela, da sem lahko popolnoma prepričana, da lahko povem človeku, ki ne bo nikomur naprej povedal, da ne bo izdal mojega zaupanja. Drugače moram kar naprej paziti, kdo bo komu kaj povedal - mami atiju in obratno, učitelji staršem... Imela sem zares dober občutek, da me nekdo zares posluša."

Mladi izražajo veliko potrebo po pogovoru, po tem, da jih nekdo zares posluša, jim daje vedeti, da jih spoštuje in ceni in da ne bo izbral njihovega zaupanja. V večini primerov se v osebnem razgovoru zelo odprejo, delijo svoje težave in vprašanja, veselje in upanje s tistim, ki jih je pripravljen poslušati. Ob tem sem večkrat doživljala, da je na nek način velika prednost to, da ne prihajam iz šole, da nisem njihova profesorica, ki se je je treba bati (če ne zaradi drugega, zaradi ocenjevanja), in da je naš odnos lahko bolj sproščen, zaupen in prijateljski.

Pogovori ob različnih vprašanjih v celotni skupini so dragoceni, ker gre za razjasnjevanje vprašanj, ki zadevajo vse udeležence. Veliko je vprašanj in problemov, ki zanimajo vse, pa nimajo vsi dovolj poguma vprašati. Če to v večji skupini naredi nekdo drug namesto njih, jim to predstavlja pravo olajšanje. Dragoceno je slišati tudi mnenje drugih udeležencev ob istih vprašanjih. Vsak pove kaj novega.

Pogovori ostajajo dragoceni nenazadnje tudi zato, ker so bili zanimivi in prijetni. In ker lahko vsak, ki želi, pove svoje mnenje. Zelo veliko jim pomeni, kadar jih drugi poslušajo in cenijo tisto, kar so povedali. Zanimivo je, da med razlogi, zakaj so največ pridobili s pogovori, navajajo, da je pri pogovorih tudi mentor lahko največ povedal in da so ob tem doživljali med nami odnos, ki jim je bil zelo všeč. In še ena misel: *Pridobivanje znanja na tak način je najprijetnejše, ker ni vsiljeno.*

Delo v skupini

Metoda, ob kateri so anketiranci zelo veliko pridobili, je tudi delo v manjših skupinah. To delo je bilo bolj aktivno in zanimivo za vse. Udeleženci so se lahko bolj odprli drugim in skupaj razmišljali o postavljenih vprašanjih. Na ta način so lahko v veliki meri spoznavali in odkrivali stališča in mnenja drugih, njihovih sošolcev, skušali razumeti in sprejemati različnost. Z drugimi so primerjali svoje mnenje in iskali na zastavljena vprašanja skupni odgovor. Pestra je bila izmenjava mnenj, pridobili so veliko novih idej in zamisli, poglobili obravnavano vsebino. V skupini so upoštevali predloge vseh in doživljali enotnost med njimi.

"Všeč mi je bilo delati v skupini, ni užitek delati sam, lepše je, če delamo skupaj; imaš boljši občutek. Delo v naši skupini ni bilo nekaj posebnega, je pa nekaj, kar smo

skupaj naredili. Ni en sam najboljši nad vsemi drugimi, ampak smo vsi skupaj, ki smo pomembni.”

“Delo v skupini mi je bilo zelo všeč. Ponavadi ne delamo tako. Če delaš sam, je dolgočasno, v skupini je hecno in bolj zanimivo; spoznaš kakšne značilnosti prijateljev in svoje, ki jih prej še nisi poznal.”

“Delo je bilo ustvarjalno in zanimivo. Posebno se je to izražalo skozi plakate, ki so jih ob posamezni vsebini oblikovali in predstavili drugim. Ustvarjalni smo bili, uporabljali smo svojo domišljijo in znanje.”

Nekaterim pa je bilo delo v skupini najbolj všeč zato, ker njim samim ni bilo treba veliko delati. Delali so drugi, v skupini se je dalo tudi nekoliko “skriti” in odgovornost za končni rezultat dela se je razporedila med vse člane skupine.

Ob opazovanju dela skupin je bilo očitno, da so v nekaterih skupinah zelo težko našli skupni jezik. Večkrat je bilo težko usmeriti pozornost na določen problem in se o njem odkrito pogovarjati. Nekaterim je bilo lažje komunicirati pisno: odgovore na vprašanja je vsak član skupine napisal na list, ki so ga potem prebrali in iz tega izluščili glavno sporočilo in oblikovali plakat. Pogovor kot bistveni sestavni del dela v skupini je marsikdaj stopil v ozadje, kar je bila velika škoda.

“Na začetku smo se prepirali, potem smo si izmenjali mnenja in jih uskladili. Naše delo je bilo nekakšen povzetek tega, kar smo delali, doživeli. Lahko smo izrazili to, kar smo doživeli - kdor je seveda hotel; tisti, ki ni bil zainteresiran, pa tega pač ni storil.”

“Delo v skupini je pomenilo malo zabave in malo resnosti. Biti bi morali malo bolj zavzeti. Nekateri so vprašanja vzeli resno, drugi pa bolj za zabavo.”

Kljub temu ostaja metoda dela v skupini kot druga najpomembnejša za anketirance. Menijo namreč, da so prav skozi to delo zase veliko pridobili.

Fotogovorica

Zelo blizu delu v skupini pa je tudi metoda fotogovorice. Simbolične fotografije so pomagale anketirancem izraziti svoje notranje dogajanje, doživljanje, samopodoba. S pomočjo fotografije, podobe so izrazili tisto, kar bi z besedo zelo težko ali sploh ne bi mogli. Mnogi so poudarjali, da so v sliki videli sebe, zares prepoznali sebe, čeprav se jim je sprva to zdelo nemogoče. Metoda jih je navdušila tudi zato, ker omogoča aktivno sodelovanje in razmišljanje in ker nevsiljivo povabi k notranjemu odzivu, ki ga potem človek želi izraziti navzven. Zanimivo je tudi prisluhniti pogledom in mnenjem drugih udeležencev v skupini: večkrat so odkrivali svojo podobnost z ljudmi, za katere so bili prepričani, da so popolnoma drugačni od njih, ali pa se čudili temu, kako lahko na isti fotografiji vsak opazi čisto nekaj drugega in odkrije tako drugačno sporočilo.

“Ko pomislim na tečaj, se zelo dobro spomnim fotogovorice. Prvič sem iskal bolj fotografijo, ki jo bom znal opisati, zato je trajalo kar nekaj časa. Izbral sem galebe, ki letajo po zraku. Fotografija je res simbolizirala svobodo - nebo nima tesnih meja. V bistvu sem se prepoznal v fotografiji: starši me nimajo na vajetih, sem dosti svoboden.

Na koncu sem izbral fotografijo, ki predstavlja železniško postajo oz. veliko število prepletenih železniških tirov, fotografiranih od zgoraj. Predstavlja taka razpotja v življenju, ko imaš veliko poti, a se moraš odločiti za pravo.”

“Na fotografijah sem videl, kaj izražajo. Zares lahko pokažejo tebe samega, kakšen si.

Izbral sem fotografijo s konji na travniku v galopu: izraža mi svobodo, neodvisnost, samostojnost.”

V vsaki skupini pa se je našel tudi kakšen fant (med dekleti takih primerov ni bilo), ki mu fotogovorica ni bila všeč:

“Tisto s slikami mi ni bilo všeč. Iz slike nisem mogel odkriti, da bi mi kaj povedala. Slike so bile take, da nisi vedel, kaj naj bi to predstavljalo.”

Predavanje

Precej visoko na lestvici metod, ob katerih so veliko pridobili, navajajo tudi predavanje. Običajno so bile sestavni del predavanj tudi krajše vaje skupinske dinamike, pogovori, igre asociacij ipd., kar je služilo motiviranju udeležencev. Kot razloge, zakaj so veliko pridobili ob predavanjih, pa anketiranci navajajo dejstvo, da na ta način lahko zelo veliko izveš, da se učiš skozi izkušnje drugih, da so bila predavanja dobra in vsebina zanimiva.

Zapisi in knjiga

Zapise smo med tečajem pisali ob koncu vsakega vsebinskega sklopa. Vsebujejo tisto, česar ne bi radi pozabili, kar bi radi ohranili za svoje življenje. Iz vrste zapisov, ki smo jih oblikovali skozi ves tečaj, smo ob koncu oblikovali seminarsko nalogo, t.i. “knjigo”, ki smo ji dali tudi svoj simbolični naslov.

Zapisov ni bilo vedno najlažje pisati. Včasih je težko izraziti notranje dogajanje, ubesediti razmišljanje, opisati čustva. Za anketirance predstavljajo zapisi nekaj novega, nov način, novo metodo pri spoznavanju samega sebe. Mnogim so bili v pomoč pri izražanju misli.

“Nekaj imaš, kar bi rad povedal, pa ne veš, kako bi to napisal. Kot pri spisih: v glavi se cel kup stvari prepleta, pa ne vem, kako bi to spravila na papir, pa tudi povedati je bolj težko. Pa vendar: če napišeš, imaš nekaj, kar ostane. Knjiga mi bo še v pomoč: vem, da jo bom še rabila.”

“Ob temi, ki jo bolj poznaš, je bilo lažje napisati zapis. Včasih nisi točno vedel, kaj napisati. Težko je izraziti čustva na papir.”

Četudi je bilo kdaj odveč pripraviti zapis med tečajem in ga kar najraje ne bi, pa ob koncu vsi udeleženci doživljajo veselje nad tem, kar je nastalo, svoje knjige so veseli in nanjo ponosni.

“Ko sem brala, kar smo delali in kar si mislim, sem si rekla: saj nisem še za “stran vreči”. V knjigi so lepe stvari. Takrat, ko mi je težko, pa vidim samo slabe. Če jih pogledam skupaj, sem boljše volje, dobim več volje za življenje. Ko odprem knjigo, se

spomnim, kaj vse imam! Ne vem, ne znam tega opisati, ampak vedno se bolj počutim, ko grem skozi knjigo ali če preberem samo en njen del.”

“Knjigo imam ves čas na mizi, tako da lahko večkrat pogledam, kaj smo počeli. Predstavlja simbol zame. Če bi rekel, da je voditeljica skozi življenje, bi bilo malo preveč, lahko pa rečem, da je moja voditeljica skozi mladost.”

Knjiga ostaja tudi konkretni rezultat dela na tečaju, nekaj otipljivega. Tisto, kar lahko vedno znova pogledajo in preberejo in se ob tem spomnijo tečaja in tega, kar jih je najbolj nagovorilo, kar je bilo zanje bistveno sporočilo tečaja. Največkrat knjigo spet vzamejo v roke, ko jim je dolgčas, ko nimajo kaj početi, ko jim je težko.

Knjiga, ki smo jo oblikovali v teku tečaja, je nekaterim pomagala, ko so doma želeli staršem predstaviti, kaj smo delali oz. jim je omogočila, da so se preko zapisane besede, svojega razmišljanja in doživljanja bolj odprli staršem. Na nek način je bila knjiga spodbuda tudi za večje razumevanje med mladimi in njihovimi starši ter izhodišče za pogovor.

“Knjigo sem pokazala mami, ki jo je prelistala in rekla, da je dobro. Želim si, da bi jo mama prebrala, potem bi me lažje sprejemala. Težje je vse to povedati, veliko lažje je, če prebere tisto, kar sem napisala.”

“Doma sem staršem pokazal knjigo, da sta jo lahko prebrala. Mislim, da me zdaj tudi bolj razumeta.”

Celotni knjigi je vsak dal svoj simbolični naslov, ki povzema in povezuje nova spoznanja.

“Naslov sem ji dala Jagode, po knjigi Ko zorijo jagode, ki mi je bila tako všeč. Jagode so nekak simbol moje mladosti. Ne vem, zakaj, morda prav zaradi tiste knjige. Pa še: želela sem dati drugačen naslov kot drugi. Vsi so pisali Kdo sem jaz, Kaj sem jaz. Jaz sem želela drugačen naslov.”

“Knjigi sem dal naslov Jaz in ..., zato, ker v knjigi tisti, ki jo prebere, vidi mene. Zagleda pa lahko tudi sebe. Ne more biti prav tak, ampak nekaj svojih značilnosti pa lahko odkrije. Tri pike... pomenijo še nekoga drugega, da je lahko še nekdo drug, da nisem samo jaz v krogu svojih najbližjih.”

“Knjigi sem dala naslov To sem jaz, ker v njej vidim sebe, svojo predstavo, karakter, lastnosti, nova spoznanja. Zdi se mi poučna knjiga o meni. Tudi za druge je poučna - mislim, da bi ob njej lahko tudi drug človek spoznal sebe, če bi jo prebral in naredil vaje.”

Samo ena od intervjuvank pa nam odpira še en vidik, ki ni zanemarljiv. Predstavlja tisto skupino udeležencev na tečaju, ki skozi zapise niso pridobili toliko, kot bi lahko, če bi jih skrbno delali, če bi se bolj potrudili in jih ne jemali kot nekaj, kar je pač treba:

“Knjige nisem več vzela v roke, ker nisem napisala nič takšnega, da bi jo bilo vredno brati. Če bi se bolj poglobila, bi bila morda bolj zanimiva.”

Kljub temu pa ostaja eno bistvenih spoznanj tudi za mlade na tečajih: Ne bi bilo dobro, če ne bi nič zapisali. Bi prehitro pozabili.

Delo v parih

Delo v parih je metoda, ki smo jo zelo malo uporabljali. Menim, da je zato na zadnjem mestu. Tisti, ki ji pripisujejo višjo pomembnost, pa navajajo kot pozitivne lastnosti to, da je v paru lažje delati kot sam in da je tako več misli in idej, kot bi jih bilo, če bi delali sami.

4.2. Zakaj si največ pridobil ob izbrani metodi dela?

Poglejmo, kateri razlogi so se najpogosteje pojavljali kot odgovor na vprašanje, zakaj so največ pridobili ob določeni metodi. Odgovori anketirancev so razvrščeni v devet kategorij.

Tabela 2: Zakaj si največ pridobil ob izbrani metodi dela?

KATEGORIJE	f	f%	rang
1. izmenjava mnenj, zaupanje, učiti se od drugih	23	28.0	1
2. v sliki vidiš sebe, pomaga izraziti notranja spoznanja, čustva, uvide	13	15.9	2
3. spoznavanje drugih, učiti se o drugih	9	11.0	3
4. veliko izveš	9	11.0	3
5. aktivnost vseh	8	9.8	5
6. zanimivo, prijetno, ustvarjalno	6	7.3	6
7. poglobitev vsebine, problema	5	6.1	7
8. ostalo: dobra predavanja, lažje delati, nekaj novega	5	6.1	7
9. brez odgovora	4	4.8	9
SKUPAJ	82	100.0	

Iz tabele 2 je razvidno, da je pri načinih dela za anketirance najpomembnejša izmenjava mnenj med udeleženci, občutek zaupanja in možnost, da se na ta način učijo od drugih. O tem govori kar 28% anketirancev. S tem v zvezi je pomembno poudariti velik pomen skupine za posameznika in njegov osebnostni napredek. Kot drugo najpomembnejšo metodo poudarjajo pomen fotogovorice, ki prebujajo najgloblje plasti v človeku in pomaga izraziti notranje dogajanje. S pomočjo simbolike omogoča uvidevanje in razumevanje samega sebe in dogajanja v notranjosti ter spodbuja pripovedovanje in odpiranje drug drugemu.

Spoznavanje drugih, učiti se o drugih je naslednja pomembna kategorija. Za mlade je očitno zelo v ospredju želja, da bi spoznavali in razumevali druge, njihovo

doživljanje, reakcije. Poznavanje drugih jim pomaga pri spoznavanju sebe. Enako pomembno so doživljali vrednost kategorije "veliko izveš". Nanašala se je največkrat na metodo predavanja ali dela v skupini. Tukaj smo dodajali nova spoznanja, uvide, odkrivali nove vsebine in širili obzorja.

Aktivnost vseh, zanimivost, ustvarjalnost ter poglobljanje vsebine so razlogi, ki so bili pomembni v manjši meri, vendar skupaj predstavljajo skoraj četrtino vseh odgovorov.

5. Zaključek

Na tečajih gre za neke vrste izkustveno učenje. Z metodami aktivnega dela smo iskali svoje lastne odgovore na vprašanja in povezovali predhodne izkušnje z novimi spoznanji. Na ta način smo stopali od konkretne izkušnje preko uvidevanja in presojanja do konkretnih odločitev za življenje.

Zavedamo se, da metoda kot taka še ne zadošča sama po sebi. To, kar mladega človeka najbolj oblikuje in spreminja, je kakovost medosebnega odnosa med njim in učiteljem oz. vzgojiteljem. "Ničesar ni, ob čemer bi človek zorel kot človek, razen ob človeku." (T. Ciglar)

Če bodo mladi imeli možnost skupaj z učitelji, vzgojitelji in drugimi, ki se z njimi ukvarjajo, reševati tudi svoje osebne probleme, probleme v družini, poiskati odgovore na vprašanja o smislu in vrednotah, o življenju samem, če jim bo nekdo znal odpirati oči tudi za svet, v katerem živijo, za izzive, ki zahtevajo tudi njihove konkretne odgovore, in jih povabiti iz sveta zagledanosti vase, bo s tem rešen tudi marsikateri "šolski" problem. Morda se tega premalo zavedamo.

Učenje za smiselno, zdravo, srečno, ustvarjalno življenje bi moralo biti sestavni del vsakega šolskega predmeta in cilj prizadevanj drugih vzgojno-izobraževalnih programov. Le tako lahko pričakujemo, da bodo mladi ljudje postajali vedno bolj zrele, samostojne, odgovorne osebnosti, ki bodo znale in zmogle oživljati vrednote. Tudi v svetu, ki se tako hitro spreminja in postavlja pred nas vedno nove izzive in vprašanja.

LITERATURA

1. Fajdiga, A. (1992): Spoznavanje samega sebe. Etični temelji zahodne civilizacije. Delovno gradivo in priložnik za izvajalca programa, Institut Jožef Stefan, Ljubljana.
2. Gerjolj, S. (1996): Vprašanje identitete in vrednostne vzgoje v postkomunistični družbi. V: Vzgoja, vrednote, cilji, Državlanski forum za humano šolo, Družina, Ljubljana, str. 24-40.
3. Kalin, J. (1996): Neinstitutionalni modeli pri spodbujanju osebnostnega in vrednostnega razvoja mladih. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

4. Komensky, J.A. (1995): Velika didaktika. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
5. Kunstelj, B. (1996): Zakaj živeti z vrednotami? V: Vzgoja, vrednote, cilji, Državlanski forum za humano šolo, Družina, Ljubljana, str. 168-174.
6. Ling, M.L. in dr. (1993): Values: Caught or taught? Referat predstavljen na 18th Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Lizbona.
7. Mladina '93 (1993): Delno poročilo o raziskavi, Fakulteta za družbene vede, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
8. Rasanen, R. (1993): From words to action in teachers' professional ethics education and research, referat predstavljen na 18th Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Lizbona.
9. Shelton, C.M. (1992): Helping college students make moral decisions. V: Conversations, No. 2, St. Louis, Missouri, str. 6-21.
10. Starratt, R.J. (1994): Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools. The Falmer Press, London.
11. Šinkovec, S. (1996): Ego funkcija - avtonomno ravnanje z vidika vrednot. V: Vzgoja, vrednote, cilji, Državlanski forum za humano šolo, Družina, Ljubljana, str. 87-106.
12. Zupančič, M. (1989a): Temeljna psihološka spoznanja o moralnem razvoju. I. del. Anthropos, Letnik XXI, št. 1-2, Ljubljana, str. 258-269.
13. Zupančič, M. (1989b): Temeljna psihološka spoznanja o moralnem razvoju. II. del. Anthropos, Letnik XXI, št. 3-4, Ljubljana, str. 194-204.
14. Zupančič, M. (1989c): Moralni razvoj in vrednote v adolescenci. Anthropos, Letnik XXI, št. 5-6, Ljubljana, str. 83-90.
15. Zupančič, M., Justin, J. (1991): Otrok, pravila, vrednote, Otrokov moralni in socialni razvoj. Didakta, Radovljica.

Učitelji o družbenem položaju šolstva

Pregledni članek

UDK 37.014

DESKRIPTORI: učitelj, družbeni položaj šolskega sistema

POVZETEK - Anketirali smo 300 učiteljev osnovnih in srednjih šol, da bi dobili podatke o družbenem položaju šolstva. Na osnovi dobljenih podatkov smo ugotovili, da je družbeni položaj šolstva nezadovoljiv, o čemer je prepričanih 71% učiteljev. Na takšno mnenje vplivajo predvsem pogoji dela, stopnja šole, v kateri učitelji delajo (osnovna, srednja šola) ter delovno okolje (mestno, primestno, vaško-podeželjsko). Glede na to, da je neposredno v šolstvu pomemben odstotek prebivalstva (učenci, študentje, učitelji, strokovni sodelavci in drugi), se pričakuje večja družbena skrb za šolstvo, da bi lahko pričakovali boljše stanje.

Uvod

Po eni izmed definicij je učitelj strokovnjak, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces in s svojo splošno izobrazbo, s poznavanjem pedagoških, didaktičnih, psiholoških in metodičnih osnov tega procesa v skupnem delu z učenci uresničuje cilje in izpolnjuje naloge vzgoje in izobraževanja (Strugar, 1993, str. 11).

Kot eden izmed subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa je učitelj pogosto predmet teoretičnih in empiričnih raziskovanj. V sklopu variable "učitelj" so najpogosteje obdelane teme o ustroju poklicne izobrazbe in strokovnega izpopolnjevanja učitelja (sistem izobraževanja, stalno izobraževanje in izpopolnjevanje, oblike in metode izobraževanja, strokovni izpiti in drugo), o psihološkem aspektu (motiviranje za poklic učitelja) in o didaktično-metodičnem vidiku (učitelj in strokovni sodelavci, pedagoška vloga učitelja, didaktična vloga učitelja in podobno). S tem vsekakor še niso izčrpane možnosti raziskovanj o učitelju, na primer o zgodovinskem vidiku (učitelji v književnih delih, zgodovinski razvoj učiteljskega

Review

UDC 37.014

DESCRIPTORS: teacher, social situation of the educational system

ABSTRACT - A sample of 300 elementary and secondary school teachers were asked about their opinion on the social situation of the educational system. According to the data 71% (percent) of the teachers consider the social situation of the educational system as unsuitable. Their opinion has been influenced above all by working conditions, level of school where the teachers work (elementary, secondary school), as well as their work environment (town, suburb, village). To improve the situation, considering that the educational system directly involves a significant percentage of population (pupils, students, teachers, professional associates, etc.), improved care and interest of the society for the educational system, that is schools expected.

poklica in drugo) ter o komparativnem, futurološkem in metodološkem vidiku. K temu moramo dodati še posebej široko in aktualno problemsko področje, ki ga lahko opredelimo s sintagmo "učitelj o sebi". To področje še ni dovolj raziskano, čeprav omogoča raziskovanje mnogih ožjih tematik. Ena teh tem je tudi raziskovanje mnenja učitelja o svojem družbenem statusu (Bezić, 1985, str. 233-242).

Družbeni položaj prosvete je odvisen od najrazličnejših širših (družbenih, političnih, gospodarskih) in ožjih (pogoji dela v šoli, stopnja izobrazbe in kulturna raven okolja, učiteljeva strokovnost in drugo) dejavnikov, zato je upravičeno ugotavljati njihov vpliv na skupni položaj šolstva v družbi.

Nivo družbenega položaja šolstva v svetu

Družbeni položaj glede na predhodne opombe ni na enako zadovoljivi ravni v vseh državah sveta. Na potrebo po spremembi tega položaja so že 1963. leta opozorili sklepi 26. mednarodne konference za šolstvo, v katerih je med drugim poudarjeno: "Dokler učitelji nekaterih držav nimajo pogojev za življenje, ki bi bili primerni njihovim kvalifikacijam in odgovornostim, lahko pričakujemo težave oz. nenaklonjenost učiteljskemu poklicu". Za ureditev položaja, do katerega prihaja zaradi pomanjkanja učiteljev, je treba omogočiti, da bo njihov materialni in socialni položaj vsaj takšen, kakor je položaj drugih članov skupnosti, ki imajo enako izobrazbo in enake odgovornosti (1963, str. 45).

Skladno z rezultati raziskovanja, ki je bilo izvedeno v Franciji 1988. leta med 700 učitelji, je ugotovljeno, da bi polovica zapustila svoje delovno mesto ali vsaj spremenila svoj položaj. Med motivi za nezadovoljstvo učitelji izpostavljajo predvsem: predavanje učnih predmetov, za katere niso usposobljeni (61%), zaostanek kvalifikacije v gospodarstvu (45%), pomanjkanje sredstev za izobraževanje (43%) in slabi pogoji za delo (Školske novine, 1988, str. 14).

Pet ali šest let kasneje se je družbeni status učiteljstva v Franciji izboljšal, zaradi česar obstaja izredno velik interes mladine za opravljanje učiteljskega poklica (Vuković, 1993, str. 87). Prav tako je na Madžarskem prisotna tendenca izboljšanja materialnega položaja šolstva (Jakopović, 1993, str. 143).

Da je družbeni položaj šolstva aktualen in akuten problem mnogih držav na svetu, prikazujejo opozorila Mednarodne federacije učiteljev srednjih šol (FIPE-SO), ki poudarjajo nujnost splošne rasti plač učiteljev. Tako bi prišlo do enakopravnosti v kupni moči zaposlenih v prosveti in zaposlenih v ostalih dejavnostih z enako kvalifikacijo. "To bi moral biti tudi pomemben pogoj za premagovanje problemov opredeljevanja mladih za učiteljski poklic" (Školske novine, 1993, str. 14).

Na 23. zasedanju Svetovne konfederacije organizacij učiteljskega poklica (CMOPE), ki je potekla 1988. leta v Avstraliji, je bilo postavljeno vprašanje, kakšen bi moral biti družbeni položaj učitelja. Poudarjena je bila zahteva po enotnem statusu za vse

učitelje, kar pomeni: omogočiti izobraževanje na visokošolskem nivoju, zagotoviti sredstva in povečati investicije, povečati plače in izboljšati profesionalno svobodo in pravice učiteljev, "da se vključijo v razreševanje vseh pomembnih vprašanj, ki zadevajo izobraževanje" (Školske novine, 1988, str. 18).

F. Mayor je na 39. skupščini Svetovnega posveta za izobraževanje izrazil zaskrbljenost zaradi zniževanja plač učiteljem (posebej v Latinski Ameriki in Afriki), ker je kvaliteta učiteljevega dela v neposredni zvezi z motiviranjem za delo. To pa je med ostalimi dejavniki tudi učiteljeva plača (Razdevšek Pučko, 1992, str. 55-58).

Težko je ugotoviti, kakšen vpliv na spremembe imajo v posameznih državah omenjena opozorila. Tako lahko preberemo, da je v Angliji in Walesu položaj učitelja v družbi zelo slab, da strokovnjaki iz prirodoslovnih področij veliko več zaslužijo v izvenšolskih dejavnostih (Školske novine, 1989, str. 14). K temu velja dodati še informacijo, da britanski učitelji, nezadovoljni z nizkimi plačami, "bežijo iz stroke ne glede na to, da posamezne šolske predmete danes pogosto predavajo ljudje brez prave strokovnosti" (Vjesnik, 1989).

Vse omenjeno po eni strani ter zahteve po učiteljevem uspešnem poučevanju (Bezić, 1994, str. 9) in poudarjanje, da je uspešno poučevanje verjetno najtežje delo na svetu (Glasser, 1994, str. 23), po drugi strani, spodbuja nezadovoljstvo učiteljev in družbe.

Tudi v Republiki Hrvaški je zelo aktualno vprašanje družbenega položaja učiteljstva. Izpostavlja se, "da šolstvo v celoti in učitelji kot del te celote nimajo družbenega položaja, ki ustreza njihovi družbeni vlogi" (Bezić, 1994, str. 9). Posledice takšnega stanja se izražajo v najboljčutljivejšem delu funkcioniranja šole, v kvaliteti vzgojno-izobraževalnega procesa. Dejstvo, da 13,8% pouka v osnovnih šolah ne izvajajo ustrezno usposobljeni učitelji (Šimeg, 1993, str. 4) resno ogroža njegovo kakovost. Na žalost se ta negativna tendenca nadaljuje in se kasneje odraža v srednjem šolstvu.

Predhodne pripombe so v pomembni meri določile predmet empiričnega raziskovanja, ki obravnava mnenje učiteljev o skupnem družbenem položaju šolstva. Predpostavljamo, da imajo lahko rezultati raziskovanj pedagoški ali tudi širši družbeni pomen, predvsem kot dejstvo, ki ga morajo upoštevati v prvi vrsti šolski politiki pri nadaljnjem vodenju življenja in dela šol.

Metodologija raziskovanja

Cilj raziskovanja je bil razčistiti odnos učiteljev do družbenega položaja šolstva v celoti in ugotoviti nekatere dejavnike, iz katerih izvira ta odnos.

Določeni sta dve temeljni nalogi raziskovanja:

- dobiti mnenje učiteljev o skupnem položaju šolstva oziroma učiteljev;
- ugotoviti, ali je mnenje učiteljev odvisno od naslednjih dejavnikov: spol, stopnja šole, v kateri delajo, strokovna usposobljenost, delovna doba, pogoji za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in delovno okolje (mestno, primestno, podeželsko).

Upravičeno so postavljene naslednje hipoteze:

- delež učiteljev, ki menijo, da je družbeni položaj šolstva oziroma učitelja zelo slab, je velik;
- pričakujemo razlike v mnenju učiteljev o družbenem položaju glede na neodvisne variable: spol, stopnja šole, strokovna stopnja, delovna leta, pogoji za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in delovno okolje.

V vzorec je bilo vključenih osem osnovnih in tri srednje šole s področja Bjelovarsko-bilogorske in Koprivniško-križevske županije. Vprašanih je bilo 300 učiteljev, in to 228 iz osnovne in 72 iz srednje šole.

Podatke smo zbrali s pomočjo anketnih vprašalnikov. Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčno distribucijo in Hi-kvadrat test.

Rezultati raziskovanja

Na vprašanje, kako ocenjujejo družbeni položaj šolstva, je 71% učiteljev odgovorilo, da je neprimeren. Slaba četrina meni, da je zadovoljiv, 4,67% pa odgovarja, da je dober. Ti rezultati vsekakor opozarjajo na potrebo po hitrih spremembah v vodenju družbene in izobraževalne politike. V nasprotnem primeru učiteljstvo ne bo pripravljeno v tolikšni meri, kot se od njega pričakuje in zahteva, začeti novega inovacijskega ciklusa v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki bi ustvaril novo šolo, orientirano predvsem na učenca.

Sprememba družbenega položaja učiteljev se pogosto izraža v kratkoročnem povečanju njihovih plač. To je poenostavljena rešitev problema in s takšnim pristopom nikoli ni bilo mogoče dolgoročno doseči pozitivnih rezultatov. Dejstvo je, da je višina osebnega dohodka predpogoj življenjskega standarda učitelja, vendar pa se pod izboljšanjem družbenega statusa razumejo tudi vprašanja materialno-tehnične opremljenosti šole, organizacije učnega procesa, opremljenosti učiteljev s priročniki in možnosti permanentnega strokovnega izpopolnjevanja, možnosti stanovanja v mestu zaposlitve, možnosti napredovanja v stroki, šolanja svojih otrok, zadovoljevanja izobraževalnih in kulturnih potreb in drugo.

Učitelji v visokem odstotku (72,62%) ocenjujejo, da je njihov družbeni položaj neprimeren. Ugotovili smo, da se ženske in moški v oceni družbenega statusa bistveno ne razlikujejo.

Globalni podatki kažejo, da učitelji osnovnih (66,67%) in srednjih šol (84,72%) ocenjujejo, da je družbeni položaj šolstva neprimeren. Iz tega lahko sklepamo, da so zaposleni v srednji šoli veliko bolj nezadovoljni s svojim položajem kot učitelji v osnovni šoli.

Proučevali smo tudi, ali stopnja učiteljeve izobrazbe vpliva na učiteljeva stališča. Ugotovili smo, da s povečanjem stopnje strokovne izobrazbe raste odstotek tistih, ki menijo, da je njihov družbeni položaj neprimeren. Verjetno je razlog za to prepričanje učiteljev z visokošolsko izobrazbo, da so veliko vložili v svoje šolanje ter da se to premalo ceni ali tudi, da lahko uspešno delajo in napredujejo na drugih področjih.

Učitelji v skupini od 10 do 20 let delovne dobe v največjem odstotku ocenjujejo svoj položaj kot neprimeren (77,94%). Učitelji v skupini do 10 let delovne dobe menijo v največjem odstotku, da je položaj zadovoljiv (29,76%), medtem ko učitelji z 20 do 30 let delovne dobe v največjem odstotku menijo, da je položaj dober (6,19%).

Kakor kažejo globalni podatki, so učitelji v zelo visokem odstotku (71%) ocenili, da je družbeni položaj šolstva neprimeren. Prav tako ocenjujejo položaj glede na različne pogoje organiziranja vzgojno-izobraževalnega dela. Tako 93,88% učiteljev meni, da so neprimerni pogoji za delo, kot takšen ocenjujejo tudi družbeni položaj šolstva. V skupini učiteljev, ki mislijo, da imajo zadovoljive pogoje dela, jih 35,33% meni, da je tudi družbeni položaj njihovega poklica zadovoljiv. Opazno je pravzaprav, da se glede na pogoje dela učiteljev večja odstotek tistih, ki pojmujejo družbeni status šolstva kot neprimeren.

Poleg tega je raziskovanje K.S. Louisa in B.A. Smitha (Cindrič, 1995, str. 122), izvedeno 1991. leta v ZDA, pokazalo, da pogoji dela in možnost napredovanja v stroki vplivajo na trud učitelja v učnem procesu in na njegov angažma v ustvarjanju ugodnega in zanimivega vzdušja, v katerem se izvaja učni proces. Ugotavljamo, da učitelji, ki delajo v neprimernih pogojih dela, tudi neprimerno ocenjujejo družbeni status šolstva in obratno.

Učitelji iz vseh delovnih okolij ocenjujejo družbeni položaj šolstva kot neprimeren. Tako 82% učiteljev, zaposlenih v mestu, ocenjuje, da je družbeni položaj šolstva neprimeren, a to je znatno večji odstotek v primerjavi z oceno učiteljev, ki delajo v primestnih naseljih (62,38%) in na podeželju (68,69%). Učitelji, ki so zaposleni v primestnih naseljih, v večji meri (30,69%), glede na tiste v mestu ali na deželi, ocenjujejo družbeni položaj šolstva kot zadovoljiv oziroma dober.

Kaj ustvarja neprimerne pogoje za delo v mestnih šolah glede na pogoje v primestnih in podeželskih šolah?

Brez dvoma lahko trdimo, da je za popolnejši odgovor treba izvesti razen pedagoških tudi druga raziskovanja, vendar lahko predpostavljamo, da je takšno mnenje učiteljev pogojeno z več dejavniki, na primer z večjo zahtevnostjo staršev glede učenčevega uspeha. To lahko ustvari v učitelju napetost. Pogojeno je tudi z velikim številom učencev v razredih, z deljenim delovnim časom, posebej v nekaterih srednjih šolah z dislociranimi razredi.

Zaključek

Rezultati raziskovanja so potrdili hipotezo, da učitelji v zelo visokem odstotku ocenjujejo, da je družbeni položaj šolstva neprimeren (71%). Pravzaprav s podatki želimo opozoriti na potrebo raziskovanja in upoštevanja učiteljevega mnenja o lastnem poklicu, ker so od učiteljev odvisni novi koraki v šolstvu. Vsekakor se pri tem ne opuščajo niti drugi pomembni dejavniki v šolstvu, npr. družbeno-ekonomski, politični pogoji, svetovne smernice v šolstvu in drugo. Z raziskovanjem ni potrjena medsebojna odvisnost med učiteljevo oceno družbenega položaja šolstva in naslednjimi neodvisnimi variablami: spol, strokovna izobrazba učitelja in leta delovne dobe. Vendar pa je potrjena povezanost med stopnjo šole, v kateri učitelji delajo, pogoji za organiziranje vzgojno-izobraževalnega procesa, delovnim okoljem in oceno družbenega položaja šolstva.

Podatki povsem jasno kažejo, da je potrebno preučiti celovito situacijo v srednjem šolstvu - z organizacijskega, pedagoškega in materialno-tehničnega vidika. Poseben pomen ima identifikacija pogojev dela kot dejavnika, ki pomembno vpliva na položaj učiteljstva v družbi. Predvsem moramo izboljšati materialno-tehnično plat pouka in seveda tudi osebni standard zaposlenih.

Nazadnje spomnimo še na dejstvo, da je v razvitih državah od skupne populacije največji odstotek povezan s šolstvom (npr. v Franciji 41%) - to so učenci, študentje, učitelji, strokovni sodelavci, organi upravljanja in pomožno osebje. Pravzaprav takšnega odstotka prebivalstva ne najdemo neposredno v nobeni drugi dejavnosti (npr. v železniškem prometu, vojski, vodnem gospodarstvu itd.), tako da bi glede na tolikšen odstotek angažiranih v šoli družbena skrb za šolstvo morala biti adekvatnejša (Poljak, 1994, str. 230).

LITERATURA

1. Bezić, K.: Kako prosvjetni radnici procenjuju svoj životni standard, Pedagogija, št. 2/1985, str. 232-242.
2. Bezić, K.: Pedagoški eros nije dovoljan, Školske novine, Zagreb, št. 15/1994, str. 9.
3. Cindrić, M.: Profesija učitelja u svijetu i Hrvatskoj, Persona, Velika Gorica - Zagreb, 1995.

4. 26. Međunarodna konferencija za prosvjedu u Ženevi, Pogledi i iskustva u reformi školstva, Zagreb, št. 5/1963, str. 44-47.
5. Glasser, W.: Kvalitetna škola, Educa, Zagreb, 1994.
6. Jakopović, S.: Školstvo u Mađarskoj, U: Antić (ur.), Školstvo u svijetu, HPKZ, Zagreb, 1993.
7. Kakvo dopunsko obrazovanje: Engleska i Wales, Školske novine, Zagreb, št. 4-5/1989, str. 14.
8. Otvoreni za novo, ali i oprezni: francuski nastavnici o svom pozivu, Školske novine, Zagreb, št. 42/1989, str. 14.
9. Poljak, V.: Kurikulumski paket namijenjen populaciji koja radi u školi, Napredak, Zagreb, št. 2/1994, str. 228-230.
10. Razdevšek Pučko, C.: Izobraževanje učiteljev v odboju globalnih sprememb, Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, 1992.
11. Strugar, V.: Biti učitelj, HPKZ, Zagreb, 1993.
12. Slično stanje, zajednički problemi, Školske novine, Zagreb, št. 33/1993, str. 14.
13. Šimeg, M.: Tko će ostati u školi?, Školske novine, Zagreb, št. 40/1993, str. 4.
14. Veliki zahtjevi, male mogućnosti, Školske novine, Zagreb, št. 38- 39/1988, str. 18.
15. Vuković, I.: Školstvo u Francuskoj, U: Antić (ur.), Školstvo u svijetu, HPKZ, Zagreb, 1993.
16. Zanić Nardini, J.: Školovanje, Vjesnik, Zagreb, 4. prosinca 1989.

Dr. Tatjana Ferjan

Igra vlog in problemi v okolju

Strokovni članek

UDK 37.04:502.5

DESKRIPTORI: igra vlog, problemi v okolju, različni odnosi do okolja, vrednost okolja, okoljska vzgoja

POVZETEK - V članku poročamo o problemih v okolju, ki jih obravnavamo z metodo igre vlog. Ob različnih pristopih k obravnavi sprememb v prostoru učenci oblikujejo aktiven odnos do teh problemov in razvijajo ustrezna stališča glede ohranitve lepega okolja za jutrišnji dan.

Professional paper

UDC 37.04:502.5

DESCRIPTORS: role playing, environmental problems, different attitudes towards the environment, environmental care, environmental education

ABSTRACT - The paper reports about environmental problems which are treated with the role playing method. Through various approaches to changes in space pupils can form an active relationship to these problems and develop appropriate attitudes to keep the environment beautiful for the future.

Uvod

Naravno okolje predstavlja človeku bogastvo, ki ga izkorišča na različne načine, odvisno od tehničnih, ekonomskih, kulturnih in socialnih sposobnosti. Eksploatacija negativno vpliva na pokrajino in na različne dele površja. Tehnološki razvoj omogoča človeku vedno večje podrejanje narave, njeno izkoriščanje, pri čemer se mnogokrat poruši naravno ravnovesje v njem. Ni več naravnega okolja, obstaja spremenjeno okolje, v katerem živimo in delamo. Odnos do okolja je lahko izkoriščevalen, varovalen, občudovalen itd. Z okoljsko vzgojo naj bi pri učencih zbudili pozitiven odnos do okolja in celosten pogled nanj.

Didaktični pristopi

Kako posredovati ekološka znanja, kakšna znanja in zakaj, so gotovo temeljna vprašanja, da bi učencem razjasnili današnje ekološko stanje.

Kakšna naj bo okoljska vzgoja? Ta problematika je za učence vedno zanimiva. Pri tem pa se odpirajo novi pogledi v zvezi z izobraževanjem in vzgojo. Okoljska vzgoja naj bo zasnovana na dilemah, problemih, razvija naj sistemsko mišljenje, poudarja kakovost in vrednote, usmerjena naj bo v akcijo, naj bo terenska itd. Če

hočemo te cilje doseči in izpeljati, morajo naše metode sloneti na Kolbovem konceptu, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno eksperimentiranje (Novak 1991, Požarnik 1990). Temeljimo na izkusvenem učenju, pri čemer so važne pretekle in sedanje izkušnje kot nujna, enakopravna faza spoznavnega kroga. Potreben je eksperiment, konceptualizacija, vse faze so prepletene v razmišljajočem opazovanju. Kolbov proces je za spoznavanje ekoloških problemov nujen, zato smo na primerih proučevali njegovo izvedbo. Na tej osnovi smo prikazali problemski pristop in raziskovalni proces z metodo igre vlog.

Problemski pouk je za prikaz večine ekoloških primerov uspešen, primeren in izvedljiv. Pri reševanju problemov ne gre za reprodukcijo, ampak za aplikacijo izkušenj v novih spremenjenih problemskih situacijah. Po Strmčniku (1990) so problemi enostavni, sestavljeni, različni glede na vsebinske odnose, glede na reševanje, kar vse se da prikazati in uporabiti pri obravnavi ekološke problematike.

Pri didaktičnih pristopih lahko uporabimo vzorec raziskovalnega procesa, ki je sestavljen (Sagadin, 1991) iz vzorčenja, analize podatkov, razvijanja teorije, razvijanja načrta raziskave. Poročilo o primeru opisuje lokalno situacijo in vsebuje dovolj informacij za razumevanje situacije, t.j. za presojo lokalno pomembnih elementov in odnosov med njimi. Raziskovanje se ukvarja s procesi in se osredotoča na probleme ter prikaže podatke v besedni in slikovni obliki.

Z metodo igre vlog se učenci približajo različnim življenjskim situacijam, kjer prevzamejo aktivno vlogo. Z igro vlog simulirajo reševanje problemov, sprejemajo lastne odločitve, razvijajo timsko delo. Metodo igre vlog Kolbov koncept še dodatno omogoči in potrdi.

Izvedbo nakazanih pristopov smo poskušali pokazati na primerih ekogeografskih učnih ur.

Učence smo seznanili z metodo igranja vlog. Razložili smo jim, da se bodo v življenju srečevali s problemi, ki jih bodo morali rešiti. Pripravo izvedbe take ure bi lahko delili na več stopenj:

- načrtovanje dela,
- navodila,
- prevzem funkcij,
- izvedba problema,
- uspešnost dela.

Pri načrtovanju dela napovemo celoten program. V ta namen pripravimo učencem ustrezno literaturo, po kateri pripravijo oziroma podrobno spoznajo problem. Prostovoljno se odločijo za posamezne vloge in jih prevzamejo glede na svoje interese, znanje in sposobnosti. Sledi študij problema, nato pa izvedba. Važen je način igranja vlog ob uporabi literature, slik, grafičnega gradiva in videa. Pomembna je diskusija, ki jo izvaja učenec oziroma razred kot celota. Ob zaključku izvedemo še razgovor o uspešnosti dela, pri katerem učenci povedo svoje mnenje.

Primeri igre vlog s prikazi različnih odnosov do okolja

1. Okrogla miza - diskusijski večer

Tema okrogle mize je problematika razprodaje tropskih gozdov. Učenci se vživijo v posamezne vloge (ekologi, biologi, geografi, gospodarstveniki, naravovarstveniki) in svoje funkcije izvajajo kot v dejanski situaciji. Okroglo mizo vodi ekolog, ki v izhodišču evidentira problemsko situacijo z mislijo, da gozdove neusmiljeno sekajo. Sledi analiza. Biolog prikaže bogastvo tropskega gozda nekoč. Gospodarstveniki in načrtovalci prikažejo film o spremembah v Amazoniji. Gozdovi so izkrčeni, zemlja dobi novo ceno, ljudje migrirajo, se naseljujejo v novem okolju, avtocesta odpre prostor. Geografi govorijo o krčenju gozdov, o učinkih krčenja, o neusmiljenem izkoriščanju in o posledicah. Ekologi in naravovarstveniki opozorijo na problematiko z vprašanji: Kaj lahko storimo? Kako naj ukrepamo? Prikažejo gozdove prihodnosti - saditev drevja za jutri, kar je lahko pot k reševanju nastalega problema.

Igra poteka ob ogledu videa Tropski deževni gozd - raba in izkoriščanje in na osnovi študija literature: Gaia - modri planet, Posegi v naravo in Veliki družinski atlas.

Poslušalci postavljajo vprašanja, npr.: Zakaj moderna doba na drugačen način izkorišča gozd? Do katerih podatkov ste prišli pri raziskavi sprememb v tropskem gozdu? Kako si predstavljate ostre posega v tropski gozd, kot je npr. gradnja avtoceste? Kakšne nove vrednosti je prineslo krčenje gozdov v pozitivnem in negativnem smislu? Kakšno vlogo imajo te spremembe na prostor? Na kakšen način bi spremenili izkoriščanje gozdov? Kaj predpostavljate?

Vprašanja so konvergentna, analitična, divergentna, vrednostna, funkcionalna, stimulacijska, strukturalna. Z njimi občinstvo spozna problemsko situacijo, gre preko analize do kritične točke in sprašuje po načrtu reševanja problema. Zaključki pomenijo nov vrednostni odnos do gozda.

2. Igranje simpozija

Tema simpozija je npr. ogroženo živalstvo. Učenci - raziskovalci vedo, da se z uničevanjem življenjskega okolja uničuje nenadomestljiva naravna dediščina.

Uničevanje raznolikosti povzroča izgubo vrst. Če hočemo ohraniti bogastvo življenja, moramo ohraniti samonikel svet.

Temeljno vodilo k temu problemu je ogroženo živalstvo, kajti človek uničuje živali direktno (lov) in posredno, ker jim uničuje življenjski prostor. Za proučitev tega problema učenci uporabijo: Veliki atlas živali (1988), kjer so v tretjem delu prikazani človekovi vplivi na naravo in Kaj je svet živali (1988), kjer avtor knjigo zaključuje z navedbo ogroženih živali.

Obdelava te problematike:

- Informativna faza govori o organizaciji, kaj bodo učenci naredili doma in kako bodo svoje delo predstavili v šoli.
- Faza oblikovanja in omejitve tematskega področja določi, kaj bo obdelala posamezna skupina, dvojka ali posameznik doma (zbrati gradivo, analizirati, pripraviti za realizacijo pri pouku).

Izhodišče igre posvetovanja je referat Ogrožene živali na Antarktiki. Avtor prikaže na video posnetku pingvine, kako bežijo pred mehanizacijo in si iščejo pot v stara vališča. Na videu vidimo tudi žalosten ulov kitov, njihovo razkosavanje ter končen rezultat na mizah sladokuscev. Ob tem referent evidentira problemsko situacijo: ogrožene živali - uničevanje živali. Nadaljnji referati so deljeni po tematskih sklopih:

- *Uničuje se naravna dediščina* (življenjski načini, življenjsko okolje in ogrožene živali).
- *Predstavitev osnovnega problema* (izguba vrst).
- *Reševanje problema* (vloga živalskih vrtov, človek zaščitnik, nacionalni parki, možnosti za trajno gospodarjenje).
- *Sklepni referat* (Novemu varstvu naproti) in ogled filma o narodnem parku Serengeti.

Vprašanja navzočih na simpoziju: Od česa je odvisno ogroženo živalstvo? (konvergentno vprašanje) Predstavite nekaj takih živalskih vrst? Kje živijo? (strukturalno vprašanje) Kaj si predstavljate pod pojmom "živalski vrt"? (divergentno vprašanje) Kakšno vlogo igra živalski vrt, narodni park? (funkcionalno vprašanje) Kakšne izboljšave je prinesel čas živalskemu vrtu? Čemu danes služi? (vrednostno vprašanje) Kaj naj bi človek spremenil pri svojem odnosu do živali v naravi in v vrtovih? (stimulacijsko vprašanje)

Udeleženci zapuščajo simpozij z mislijo, da je potrebno ohraniti živalske in rastlinske vrste ter zagotoviti splošno varstvo okolja, torej imeti varovalni odnos do okolja.

3. Igra predavanja o naravnih parkih

Sekcija za ohranitev lepega okolja vabi na zanimivo predavanje o narodnih parkih po svetu. Glede na to vabilo učenci - raziskovalci pripravijo predavanje, s katerim želijo prikazati občudovalni odnos do okolja. Potek priprave je naslednji:

- *Iniciativa*: spoznavanje nekaj najbolj tipičnih narodnih parkov po svetu.
- *Skiciranje*: izdelava osnutka, delovnega področja.
- *Načrtovanje*: izbira članov skupine, zbiranje gradiva.
- *Trajanje*: doma in v šoli.
- *Uporabljena literatura*: Narodni parki sveta (Grazzini, Ljubljana 1993).

- *Izvedba*: 6 referentov, ki predstavijo naslednje parke: Veliki kanjon, Uluru, Manu, Serengeti, Everest, Švicarski narodni park.
- *Realizacija*: Predavanja učencev - raziskovalcev razkrivajo strategijo o razvoju in ohranjanju naravne dediščine. Poslušalci so navdušeni nad lepotami, ki so jih videli, spoznali.

Sledijo vprašanja: Kaj je vplivalo na nastanek narodnega parka? (konvergentno vprašanje) Kateri so najstarejši v svetu, v Evropi in pri nas? (biografsko vprašanje) Kaj ste ugotovili pri študiju knjige Narodni parki sveta? (analitično vprašanje) Katere podatke ste odkrili v knjigi Narodni parki? (strukturalno vprašanje) Kakšno vlogo igra Narodni park? (funkcionalno vprašanje) Kakšne izboljšave je prinesel čas na področju narodnih parkov? (vrednostno vprašanje) Zakaj bi ustvarjali nove narodne parke in zaščitena območja? (stimulacijsko vprašanje)

Med vprašanji je tudi dopolnitev, da imamo v Sloveniji številne lepote, med njimi tudi Triglavski narodni park. S tem se napove že novo predavanje, ki ga poslušalci z veseljem sprejmejo.

Razmišljanja ob izvedbi primerov

Uporabili smo metodo igranja vlog in sicer posameznikov, skupin na primerih igre okrogle mize, simpozija in predavanja. Skupno pri tem je, da se učenci poistovetijo s prevzeto vlogo in oponašajo življenjske situacije. S tem smo dosegli aktivnost, timsko delo, razvoj individualnih sposobnosti in simulirano raziskavo in reševanje nastalih problemov v okolju in seveda razvoj novega drugačnega odnosa do okolja, to je spoznanje, da okolje pomeni določeno vrednost.

Prikazali smo tri različne odnose do okolja. Okolje predstavlja za človeka določeno vrednost. Kako vrednotimo, kaj vrednotimo in zakaj so težka vprašanja in še težji odgovori. Vrednost okolja se spreminja v zvezi s potrebami, s tehnološkim razvojem in s posegi človeka. V okolje človek vnaša pozitivne in negativne vplive. Če se vrednost okolja zmanjša zaradi vpliva človekovih dejavnosti, so naravni elementi pri tem poškodovani ali celo uničeni. To je znak destruktivnega dela. Človek lahko vnese pozitivne elemente v okolje, vsaj v določeni smeri, in tako se vrednost okolja poveča (kulturno, antropogeno okolje). Človek lahko naravno danost zaščiti in ustvari parke in rezervate, ki imajo svojstveno vrednost (naravno in estetsko, npr. ohranjanje rastlinskih in živalskih vrst v naravnem okolju, pa tudi različnih fizično geografskih elementov). Možno je, da človek umetno ustvari določeno danost za obvarovanje živali in rastlin (npr. živalski in rastlinski vrtovi).

Metoda igre vlog učencem omogoča, da se vživijo v posamezne vloge človeka in tako na nov način dojemajo vrednost okolja. Njihovo spoznanje je, da je vrednotenje okolja treba obravnavati z visoko stopnjo kritičnosti. Učenci naj vedo, da se vrednost elementov v okolju menja, da je različna za različne dejavnosti in da

se spreminja pod vplivom človeka. Postopki vrednotenja so za učence zahtevni, vendar jim omogočajo celostno razumevanje okolja. Z nakazanimi odnosi do prostora prikažejo tudi določeno vrednost danega okolja za človeka, kajti le-ta je izražena tudi v njegovem odnosu. Ker se človekov pogled na prostor in njegove danosti menja z različnim načinom življenja, se menja tudi vrednost okolja in človekov odnos do njega. Iz tega sledi, da nakazani primeri, ki so izvedeni z igro vlog odpirajo nov pogled na okolje in njegovo vrednost.

Sklep

Problemi v okolju so za učence zanimivi. Ekološka problemska senzitivnost prodre v učence, ki ne ostanejo pasivni, ampak poskušajo biti aktivni in kritični. Učenci naj spoznajo naravne zakonitosti, njihove vrednosti, posege človeka v naravo, pozitivne in negativne posledice tega in naj vedo, kaj pomeni varstvo narave in naravne dediščine. Okolje morajo videti v luči današnjega dne in v perspektivi. Ob navedenih primerih učenci spoznajo, da ima človek različne odnose do okolja. Človek si podreja naravo in pridobiva iz nje vedno več. Izkoriščevalni odnos do okolja pride do kritične točke, nakar preraste v uničevalni odnos. Uničevalnemu odnosu pa mora slediti varovalni. Prikaz naravnih znamenitosti in lepot v pokrajinski prostorski stvarnosti vzgaja učence v smeri ohranjanja naravnih lepot in vrednotenja okolja v estetski luči. Občudovalni odnos do narave se veže z varovalnim.

Nujno je, da učenci zavzamejo aktiven odnos do okolja, kjer živijo. Didaktični pristopi učijo, kako se lahko od pasivne variante do aktivnega dela vključijo v reševanje ekoloških problemov.

Metoda igre vlog je za prikaz ekoloških problemov zelo uspešna. Skupna ugotovitev je, da učenci radi delajo po tej metodi. Odvisno je od predhodne priprave in zainteresiranosti. Nedvomno je, da spoznajo zanimivo metodo, ki je uporabna v vsakdanjem življenju, saj igranje vlog posnema situacijo v življenju.

Izvedba navedenih in podobnih primerov ima za učence važno vlogo in sicer:

- razvija možnost življenja v določeno vlogo,
- s to metodo pridobijo sposobnost sodelovanja v diskusiji,
- metoda je primerna za različno sposobne učence, saj si vloge izberejo sami, glede na svoje znanje in sposobnosti,
- uspešnost se kaže tudi v tem, da menjamo metode pri pouku, kar se odraža v vzgojnih in izobraževalnih efekti.

Ti aspekti pomenijo določen pogled na okolje, naravo. Ob tem proučevanju in prikazovanju se razvija okoljska vzgoja, ki pri učencih povzroča spremembe njihovega vedenja in ravnanja z okoljem. Učenci se morajo naučiti prepoznati probleme, iskati poti za njihovo reševanje, se učiti vrednotiti okolje, predstavljati mnenja in stališča svojega dela. Cilj metode igre vlog je zbuditi v učencih pozitiven odnos do

narave, to je, zavest, da smo okolje mi vsi. Torej gre za okoljsko vzgojo na nov zanimiv način. Učenci naj vidijo okolje v kompleksni luči in njihovo mišljenje o njem naj bo ekosistemsko.

LITERATURA

1. Ferjan, T.: Manj znane - inovativne metode, Zbornik, Portorož, 1990.
2. Ferjan, T.: Vrednotenje prostora - potreba sedanjega časa, Acta geographica, 1989.
3. Ferjan, T.: Didaktično-metodični pristopi k obravnavi ekološke problematike, Geografija v šoli, št. 2/1992.
4. Ferjan, T.: Ecological problems at geography lessons, IGU Regional Conference, Prague, 1994.
5. Ferjan, T.: Nekaj misli o metodi igranja vlog pri pouku, Sodobna pedagogika, št. 1-2/1990.
6. Ferjan, T.: Zbirka Posegi v naravo pri pouku geografije, Geografski obzornik, št. 4/1996.
7. Ferjan, T.: Nekaj misli o obravnavi ekološke problematike pri pouku geografije, Sodobna pedagogika, št. 1-2/1992.
8. Ferjan, T.: Novi vidiki pri okoljski vzgoji, Geografija v šoli, št. 3/1996.
9. Ferjan, T.: Research learning at ecological lessons, 28th International geographical Congress, Hague, 1996.
10. Myers, N.: Gaia - modri planet, Ljubljana, 1991.
11. Novak, H.: Projektno učno delo, drugačna pot do znanja, Ljubljana, 1990.
12. Požarnik, B.: Za pluralizem modelov spoznavanja raziskovanja, Sodobna pedagogika, št. 1-2/1990.
13. Sagadin, J.: Kvalitativno, empirično pedagoško raziskovanje, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1991.
14. Strmčnik, F.: Makroartikulacija reševanja problemov, Sodobna pedagogika, št. 9-10/1990.

Poskus konceptualizacije odločevalne prakse učitelja družboslovja

Strokovni članek

UDK 37.014

DESKRIPTORJI: odločevalna praksa, predaktivna odločitve, interaktivna odločitve, profesionalna identiteta, profesionalna kompetenca

POVZETEK - Avtorica prikazuje odločevalno prakso učitelja družboslovja, ki jo tvorijo njegove zelo raznovrstne odločitve. Razmišlja o vprašanju, s kakšnimi odločitvami ima pri svojem delu opraviti učitelj družboslovja, ko poudarja, da mora biti tudi le-ta nenehni izpričevalec kakovostne kulture odločanja. Pomembna pogojevalka takšne kulture je tudi izobraževalna družbena politika.

Professional paper

UDC 37.014

DESCRIPTORS: decision making, predicative decisions, interactive decisions, interactive decisions, professional identity, professional competence

ABSTRACT - The author presents decision making practice of a social studies teacher, which is made up of his/her most varied decisions. She reflects on the question of what kind of decisions the social studies teacher has to make, and emphasizes the fact that he/she is the bearer of a qualitative decision making culture. An important condition for such a culture is the societal policy concerning education.

Uvod

V kompleksnem pedagoškem delu družboslovja so mnoge dejavnosti učitelja povezane z njegovimi odločitvami. Tako je s tem povezano njegovo opazovanje pedagoškega procesa, proces vrednotenja, didaktizacija pedagoškega procesa, uresničevanje samoizobraževanja oziroma učiteljeva odločitev zanj, pa tudi organizacija in izvedba družboslovnih dejavnosti. Lahko bi našli še marsikaj, kar je povezano z njegovim odločanjem, zato bomo v tem prispevku razpravljali o naslednjih vprašanjih:

- S kakšnimi temeljnima vrstama odločanja ima pri svojem delu opraviti učitelj družboslovja?
- Kako konceptualizirati, razumevati njegovo odločevalno prakso?
- Kako razumevati bistvo odločanja učitelja začetnika ali že izkušenega šolnika?

Konceptualizacija odločevalne prakse

In kaj je to odločanje, kaj delamo, ko se odločamo? Obstajajo različni modeli, ki so največkrat opisovalci posameznih stopenj odločanja, npr. identificiranja alternativ in napovedovanja posledic le-teh.

Odločanje je vselej zelo zapleten proces, saj vsak človek (tudi učitelj) razumeva (pedagoško) okolje na unikaten, samosvoj način. Človek nenehno prepoznava situacije, na katere lahko vpliva in ocenjuje posledice (alternativnih) delovanj. Skratka, razumevanje ga vodi k prepoznavanju različnih možnosti, pa tudi k odločanju.

Odločanje je zelo kompleksen proces racionalnih, zaporedno potekajočih ravnanj. Zaporednost se izraža najprej v izdelavi zamisli odločanja in šele potem v njenem uresničevanju. Odločanje pa ne upošteva vedno resničnih življenjskih izkušenj, kajti razmislek o odločitvah je pogojevan (omejevan) z različnimi tipi odločanja, pa tudi človekove misli vodijo njegova ravnanja na različne načine. Učiteljevo odločanje je vselej pogojevano tudi s širšimi dogajanjem, npr. z izobraževalno politiko.

Izobraževanje in vzgoja sta zelo dinamični področji, kjer se prepletajo (križajo) interesi stroke, politike, zelo raznolikih interesnih skupin, njihovo lobiranje, politično omrežje itd. Zato lahko šolski sistemi le postopno vsrkavajo spremembe. Tako je danes za naš šolski sistem zelo pomembno, da uresničuje modernizacijo izobraževalno-vzgojnih skupin, da začne uveljavljati nov, kakovostnejši tip edukacije, da omogoči učitelju uporabo premišljenih odločitvenih strategij itd.

In kako je z odločitvami učitelja na njegovem področju? Jackson (1968) je predlagal uporabo izrazov predaktiven (preactive) in interaktiven (interactive).

Zakaj je omenjeni Jacksonov predlog aktualen v kontekstu naših razmišljanj? Menimo, da zato, ker je možno razlikovati dva konteksta učiteljevih odločitvenih aktivnosti na družboslovnem področju. In sicer:

- Njegove odločitvene aktivnosti v predaktivnem obdobju, ko še ni soočen z učenci, ko šele "proizvaja" skrite misli, ko šele načrtuje potek svojega dela na pedagoškem področju kot področju izrazite dinamike.
- Njegove odločitvene aktivnosti v interaktivnem obdobju, ko pa je že soočen z učenci, ko se dogodki v razredu hitro vrstijo, pričakovano (načrtovano) pa tudi nepričakovano (nenačrtovano). Zato so tudi zelo pomembni učiteljevi "načrti za nepričakovane trenutke", ko tudi mora racionalno odločati, četudi daljši premislek ni mogoč in je njegovo odločanje intuitivno, rutinsko.

Poskusimo naša razmišljanja nekoliko strniti. Tudi na družboslovnem področju so lahko učiteljeve odločitve zelo raznovrstne: rutinske, premišljene, enostavne, zapletene, kakovostne, nekakovostne, predaktivne, interaktivne, načrtovane, zelo

osebne, zelo družbeno pogojevane, začetniške in tudi take, ki so odraz učiteljeve že utrjene profesionalne identitete itd.

“Samo zadovoljen učitelj je dober učitelj”, se glasi večkrat izpostavljaajoče se reklo. To je mogoče še dopolniti: “Samo zadovoljen učitelj je dober učitelj, to pa je učitelj, ki v svojo odločevalno prakso vključuje tudi učence.” Prav ti so vselej vredni (morajo biti vredni) učiteljeve pozornosti. Tudi na področju raznolikih odločevalnih praks. J. Bluestein je zapisala: “Pustite nekaj prostora, da bodo učenci lahko sprejemali odločitve, vendar ne pretiravajte. Morda vaši učenci še ne obvladajo te spretnosti, morda imajo premalo samozavesti, zato ne ponujajte preveč možnosti, prav tako naj ne bodo različne možnosti preveč odprte, še zlasti na začetku ne.”

Kako razumevati odločanje učitelja začetnika? Razumljivo je, da je to za učitelja obdobje (tudi) potrebnih izgrajevanj raznolikih odločevalnih praks. Ne da bi želeli delovati receptološko, povejmo, da pedagoški eksperti poudarjajo, da so za učitelje začetnike, tiste z velikimi pričakovanji, pomembna naslednja ravnanja:

- razumevanje poučevanja kot procesa razvoja;
- zavedanje, da potekajo učne ure kvalitetneje, kadar sta pripravljena učitelj in učenci;
- navajanje učencev na primerno vedenje;
- uresničevanje želje, da bi učenci uspeli;
- zavedanje, da so pomembni atributi učiteljeve osebnosti: potrpežljivost, vztrajnost, sprejemanje, vzpostavljanje čim bolj profesionalnih odnosov, kontrola, koliko in kaj se govori, smisel za pedagoški humor itd.
- zavedanje pomena uporabe didaktično razgibanih, ustvarjalnih delovnih strategij;
- zavedanje pomena samoizobraževanja.

Sleherno začetniško učiteljevo ravnanje, ki poteka v predaktivnem ali aktivnem obdobju, je povezano z njegovimi odločitvami. Ta proces je za učitelja začetnika posebej zahteven.

Kako je z odločevanjem učitelja družboslovja z že utrjeno profesionalno prakso? Tudi ta mora stalno težiti k doseganju novih, še kakovostnejših profesionalnih kompetenc, h kakovostnemu (samo)spreminjanju, ker profesionalni razvoj učiteljeve osebnosti ni nikoli dokončen, saj znova in znova postavlja predenj nove izzive. In učitelj jih mora profesionalno obvladati. Učitelj družboslovja mora tudi stalno razvijati distanco do svojega poklicnega dela. V svoji pedagoški praksi mora zelo kakovostno uresničevati zamisel, da je “uresničevanje učenja iz življenja za življenje z doživljanjem.”

Sklep

Človekovo življenje zahteva od njegove osebnosti nenehno odločanje. Da je lahko človek nenehni aktivni oblikovalec svojega življenja, mora biti sposoben odločati. Ne le enkrat za vselej, temveč vedno znova v vsakem položaju. Odločanje pa človeka vodi k dejanjem.

Odločati se mora tudi človek, ki opravlja zelo odgovorno poklicno delo učitelja družboslovja. Takšno delo je sestavljeno iz številnih aktivnosti, ki potekajo tako v rednem pedagoškem procesu in tudi izven njega. Vse takšne aktivnosti nudijo učitelju možnosti za nenehno potrjevanje že pridobljene odločevalne prakse in tudi za ustvarjanje nove. Skratka, (tudi) učitelj družboslovja mora biti nosilec kakovostne kulture odločanja. Seveda je pomembna pogojevka le-te tudi izobraževalna politika.

Zmožnost odločanja je torej povezana z osebnostno zrelostjo, ki ni stvar izobrazbe in količine raznovrstnega znanja, temveč vzgoje oziroma samovzgoje za osebno rast (Premrl, Flajs, 1996, str. 22).

LITERATURA

1. Gardner, H.: Razsežnosti uma, Teorija o več inteligencah, Tangram, Ljubljana, 1995.
2. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center, Radovljica, 1994.
3. Premrl, V. Flajs, T.: Samovzgoja odraslih za osebno rast, Andragoška spoznanja, Ljubljana, št. 2/1996.
4. Židan, A.: Prispevki za kvalitetnejše družboslovje. Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.
5. Židan, A.: Dinamično učenje v družboslovju, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.
6. Židan, A.: Aktivno učenje mladih v družboslovju, Študentska organizacija Univerze, Ljubljana, 1995.

Vloga mladinskih delavnic v razvoju osebnih in medosebnih spoznavnih sposobnosti

Strokovni članek

UDK 374.1

DESKRIPTORJI: socialne igre, medsebojni odnosi, spremembe, prijateljstvo

POVZETEK - Avtorica v svojem prispevku poroča o mladinskih delavnicah, ki so jih izvedli z osnovnošolsko populacijo. V prvem delu predstavlja cilje, metode in tehnike dela mladinskih delavnic, v drugem pa poskuša na osnovi empiričnih podatkov odgovoriti, kako so mladinske delavnice vplivale na razvoj osebnih in medosebnih spoznavnih sposobnosti pri udeležencih. Ugotavlja, da si mladi želijo druženja, pogovorov in pozornosti odraslih. Mladinske delavnice so nedvomno eden od pomembnejših načinov za izboljšanje odnosov v različnih skupinah.

Professional paper

UDC 374.1

DESCRIPTORS: social games, mutual relations, changes, friendship

ABSTRACT - The article reports on youth workshops involving primary school population. The first part presents goals, approaches and methods employed in youth workshops, while the second part tries to answer, on the basis of empirical data, how youth workshops influenced the development of intra- and interpersonal cognitive abilities of the participants. It brings the following results: the young wish for the company of the adults, conversations with them and their admiration. Youth workshops are undoubtedly one of the important ways to improve the relationships in different groups.

Uvod

Vodenje mladinskih delavnic je lahko za učitelja poseben izziv. Opazne so razlike v reagiranju in obnašanju nekaterih učencev, ki so že kdaj obiskovali mladinske delavnice. Pri veliki večini so te razlike pozitivne, pri nekaterih pa večjega napredka ni. Odločili smo se, da bomo ugotovili, v koliki meri mladinske delavnice vplivajo na razvoj osebnih in medosebnih spoznavnih sposobnosti pri udeležencih.

Metode in tehnike dela v mladinskih delavnicah

Delo v skupini mlade angažira na čustveni in intelektualni ravni. Vsebina mladinskih delavnic je vezana na oblikovanje podobe o sebi, na odnos s starši, vrstniki, na probleme, ki so povezani s šolo, izbiro poklica ter oblikovanjem spolne

vloge. V mladinskih delavnicah se dogajajo stvari, ki jih v vsakdanjem življenju kar nekako nismo vajeni. Kdo ve, kako se lahko pametno prepiramo? Kdo si upa priznati, da ga zanimajo tudi stranpoti? Kdo si upa priznati, da ga je česa strah in kdo zna narisati zvok?

Metoda dela so delavnice, ki jih vodimo inštruktorji in pomočniki. Tehnike, ki jih pri tem uporabljamo, so socialne igre, vodene fantazije, igre vlog, nedokončane zgodbe in podobno. K delavnicam sodijo tudi najrazličnejše igre, kjer se udeleženci naučijo srečevanja, predstavljanja, uporabe neverbalne komunikacije.

V šolskem letu 1996/97 sem začela izvajati interakcijske vaje za mladostnike, saj je zmanjkalo rednega programa socialnih in drugih iger. Skupina, ki jo sestajajo dijaki prvih in drugih letnikov srednjih šol, s katero smo se srečevali že dve leti, je izrazila željo, da se naša srečanja nadaljujejo. To so vaje psihosocialnega učenja, ki so lahko dopolnilo vzgojnega dela, omogočajo sprostitev in kvalitetno spreminjanje udeležencev, ter otrokom in mladostnikom omogočajo boljše razumevanje in reševanje težav.

“Interakcijske jih imenujemo zato, ker prihaja pri njihovem izvajanju do interakcij z drugimi člani skupine. Do novih spoznanj prihajajo s pomočjo svojih izkušenj, vaje pa jim dajejo tudi možnost, da izrazijo svoje misli, fantazije, želje, strahove ter pričakovanja in jih primerjajo z drugimi. Vaje tudi povečujejo sprejemanje samega sebe, saj mladostniki ob vodenem delu s pomočjo vaj postajajo bolj samozavestni - tudi s tem, ko sami sebe bolje spoznajo preko povratnih informacij, ki jim jih dajejo drugi člani skupine. Osnova številnih vaj so nedokončane zgodbe ali vprašalniki z vprašanji, trditvami ali nedokončanimi povedbmi.” (Dogša, 1993, str. 5)

Namen in cilji mladinskih delavnic

Mladinske delavnice so uvrščene v čas odraščanja in vstopanja v svet odraslih in so namenjene delu z mladostniki v zgodnji adolescenci, t.j. do 16-ega leta starosti. Gre za vrsto učenja za življenje, ki teži k doseganju in izboljšanju mentalnega zdravja. Mladi se sprašujejo: Kako naj uspešno prebrodim krize odraščanja, čustvovanja, iskanja smisla življenja? Kako naj se spopadam z ovirami, ki mi jih je “postavilo” življenje?

Pri iskanju odgovorov na ta vprašanja potrebujejo mladi vir moči ali pomoči za življenjske preizkušnje. Nekaterim so to starši, družina, učitelji, sorodniki, tem zahtevnim nalogam pa so kos tudi mladinske delavnice. Vedno imajo nekoga, ki jim pomaga in daje notranjo moč, da so kos težavam na svoji poti. Najtežje je tistemu, ki nima nikogar, da bi se mu zaupal ali mu potožil o svojih težavah. “Mladinske delavnice učinkovito in spontano sproščajo tisto duševno napetost, ki jo ustvarjajo vsakodnevne obveznosti: pouk, družinsko življenje, socialne vloge in

odnosi. V času "lebdeče" družine, vedno bolj storilnostno naravnane šole, napetost mladih še dodatno stopnjujejo pospešeni življenjski ritem in dirka njihovih staršev za preživetje ali boljši življenjski standard. Odrasli in mladina živijo drug mimo drugega. Zmanjkuje jim časa tudi za medsebojne pogovore." (Milčič, Leskovec, 1996, str. 90)

Mladinske delavnice gradijo ravno na neposrednem, direktnem pogovoru med člani. Namesto televizije, radia ali videa mladi prislusneje svojim vrstnikom in spoznajo, kako razmišljajo, kaj čutijo, kako vrednotijo sebe in svojo okolico; ugotovijo, da imajo enake težave in da je to, kar je enemu v breme, včasih drugemu izživ ali celo v veselje. S prepoznavanjem svojih čustev člani skupine razrešijo veliko svojih notranjih stisk in ugank. Na ta način se srečujejo s svojo razvojno krizo in pri mladinskih delavnicah imajo priložnost, da svoje razvojne naloge rešujejo samostojno ter na konstruktiven način.

Pred začetkom obiskovanja mladinskih delavnic se učenci skrivajo za svojo masko, ki zavaja starše, učitelje in še koga. Kmalu po prvih srečanjih snamejo svoje maske in se pokažejo takšni, kot so. Samozavestni, kljubovalni in nervozni obrazi že po nekaj urah v mladinskih delavnicah nadomestijo pristni, umirjeni in zadovoljni. Kako je to mogoče? Odgovor na to vprašanje je nekoč dal neki modrec: "Odprite svoja srca in skupaj nosite bremena, da bodo lažja!" Danes lahko rečemo: Odprite se svojemu sosedu, vrstniku, sorodniku, prijatelju, svoji okolici. In prav to se dogaja v mladinskih delavnicah. Iz njih odidejo udeleženci prerajeni in sproščeni, polni elana in življenjske energije ter obogateni s tem, kar so jim dali drugi člani.

Namen mladinskih delavnic je usmerjen tudi na odvrčanje od odvisnosti in deviantnih oblik vedenja, spodbujanje in nagrajevanje zaželenih oblik obnašanja ter nudenje pomoči pri reševanju razvojnih problemov, ki jih mladostniki srečujejo pri svojem odraščanju. Program mladinskih delavnic izhaja iz tega, da je adolescenca obdobje odraščanja, v katerem neizogibno prihaja do transformacije in nastajanja novih stališč, vrednot, potreb, ciljev in oblik vedenja, ter je naravnano na žarišče problemov v življenju vsakega človeka, ki prihaja v to razvojno fazo. "Cilj mladinskih delavnic je spodbujati temeljno naravnost na samostojno reševanje vprašanj. Gre za spodbujanje notranje motivacije za samorazvoj ter za razvoj odgovornosti, tolerantnosti in komunikativnosti kot karakteristik, ki so pomembne za življenje in delo v družbeni skupnosti." (Ptički brez gnezda, 1990, str. 179)

Metode in tehnike raziskave

Osnovna metoda te raziskave je deskriptivna in eksperimentalno-kavzalna, način predstavitve pa študija primera.

Osnovna populacija, ki je bila zajeta v raziskavo, je bila skupina trinajstih učencev, ki so obiskovali mladinske delavnice eno ali dve šolski leti. To so bili: (z

njihovim dovoljenjem sem uporabila prava imena) Tomaž, Urša, Tanja, Maja, Luka, Danijel, Primož, Dejan, Mirjana, Zala, Ajda, Anže in Jule.

Mladinske delavnice smo izvajali dve leti (1994/95 in 1995/96) na OŠ Peter Kavčič v Škofji Loki. V šolskem letu 1995/96 smo zbirali podatke za svojo raziskavo z različnimi postopki in inštrumenti, kot so dnevnik inštruktorja in nj. pomočnika iz mladinskih delavnic, dnevnik udeležencev, anketa za udeležence, sociogram, intervju. Med vsemi postopki zbiranja podatkov smo poseben poudarek namenili metodi polveznega intervjuja zaradi pristnega stika z učenci.

Dnevnik inštruktorja in njegovega pomočnika sem začela pisati že v šolskem letu 1994/95, ko sva skupaj s kolegico začeli voditi mladinske delavnice na OŠ Peter Kavčič v Škofji Loki. Prvo leto sva od decembra do maja izvedli 18 delavnic. To so bile: Spoznavanje I, Verbalna in neverbalna komunikacija, Spoznavanje samega sebe, Kviz, O morali, Vrednote, Kakšne starše si želim, Starši niso le starši, Kaj vse se učimo, Kaj bi želel biti, ko odrastem, Strah, O šoli, Sojenje šoli, Avtoriteta, Spolnost. V šolskem letu 1995/96 sem od novembra do junija pisala dnevnik za raziskavo.

Po končani mladinski delavnici sem kot inštruktor ali nj. pomočnik izdelala poročilo o vsakem srečanju posebej. V šolskem letu 1995/96 sva skupaj s kolegico izvedli 18 srečanj, na katerih sva izvedli naslednje delavnice: Spoznavanje II 1. in 2. del, O prijateljstvu, Prijateljstvo, Čustva 1. in 2. del, O zdravi prehrani, ponovitev delavnice na pobudo učencev Sojenje šoli, Tudi njim ni lahko, Sodelovanje in vodenje, Avtoriteta, delavnica, ki smo jo sestavile skupaj z mentorico Vsi drugačni vsi enakopravni, Kdo sem, Pravi fant in prava deklica, Spolna odgovornost, Pogovor o spolnosti, delavnica, ki sta jo pripravila dva učenca (Tomaž in Anže) Šport, Jaz sem o. k. ti si o.k.

Dnevnik inštruktorja in nj. pomočnika vsebuje: ime in priimek ocenjevalca, vloga ocenjevalca (inštruktor, koinštruktor), datum izvajanja mladinske delavnice, zaporedna številka, naslov, prisotnost, aktivnost skupine, odnosi v skupini (odnos vodje do otrok, odnos učencev do vodje, odnosi med učenci, problematični učenec), občutki vodje o delavnici in dejavnostih, ki so mu posebej uspele.

Udeležence sem prosila, da sami pišejo svoj dnevnik o mladinskih delavnicah med šolskim letom 1995/96. Večkrat sem jih spomnila nanj. Na koncu so mi svoje zapiske pokazali le nekateri. Sestavila sem tudi anketni vprašalnik, ki so ga udeleženci izpolnjevali anonimno 7-krat med šolskim letom. Delavnice so bile izbrane naključno.

Vprašalnik je bil sestavljen iz naslednjih vprašanj:

- Spol
- Ali ti je bila današnja mladinska delavnica všeč? Zakaj?
- Oцени vzdušje v skupini!
- Kako je delala skupina?
- Oцени odnos vodje do mladostnikov!
- Kakšna je bila tvoja dejavnost med današnjo mladinsko delavnico?

Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, razen drugega dela, kjer so morali učenci svojo odločitev tudi utemeljiti.

Med šolskim letom 1995/96 so učenci 3 krat odgovarjali na vprašanje, s katerim udeležencem mladinskih delavnic bi najraje sodelovali v igri, kjer bi potrebovali pare. Na osnovi analize rezultatov sem oblikovala tri sociograme.

Na koncu šolskega leta 1995/96 sem z vsakim udeležencem posebej izvedla tudi ustni polvezni intervju na zadnjem srečanju mladinskih delavnic. Za intervju sem imela že vnaprej pripravljena vprašanja odprtega tipa:

- Zakaj si začel obiskovati mladinske delavnice?
- Kaj ti pomenijo?
- Opiši čustva, ki so te obdajala pri druženju s sovrstniki na srečanjih?
- Ali si opazil kakšne spremembe pri sebi v obnašanju, reagiranju v skupini mladinskih delavnic, v šoli, doma?
- Ali si med srečanji v mladinskih delavnicah doživel sebe drugačnega? Si kdaj presenetil samega sebe?
- Ali je obstajal vodja skupine med udeleženci mladinskih delavnic? Ali ga lahko imenuješ?
- Ali je bil med udeleženci razsodnik v konfliktih?
- Kaj si pridobil na mladinskih delavnicah?
- Ali si med potekom ali na koncu srečanj občutil, da pripadaš skupini? Ali misliš, da te je skupina sprejela?

Analiza rezultatov in interpretacija

Življenje je igra, torej se igrjamo. Igra je prirojena potreba človeka in tesno povezana z učenjem, saj se preko iger učimo novih izkušenj in poti za zadovoljevanje osnovnih potreb itn. "Igra poleg zabave in sproščanja ter prijetnega počutja daje možnost učenja novega." (Virk, Ožbolt, 1991, str. 4) V življenju imamo različne vloge, snemamo maske z obraza, gremo se družabne igre, pišemo, rišemo in se pogovarjamo, pri tem pa imajo veliko vlogo tudi mladinske delavnice.

V "naših" mladinskih delavnicah so se vrstili pogovori in igre socialnih vlog, družabne igre, nebesedne komunikacije, likovno izražanje. Vsako srečanje posebej nam je vsem skupaj pomenilo trenutek osvetlitve razpoloženj, čustev, občutkov, kajti tega v vsakdanjem življenju ni ali je zgolj v majhnih količinah, to pa po krivici spregledujemo in zanemarjamo. Vsakdanje življenje stvari zapleta, mladinske delavnice pa jih razpletajo. Navzven se ne dogaja nič posebnega, stvari potekajo navznoter, v smer notranjega doživljanja posameznika. Temu bi lahko rekli brskanje po svoji notranjosti, doživetjih, občutkih ali prepoznavanje in spoznavanje samega sebe.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali mladinske delavnice prispevajo k prepoznavanju sebe in spoznavanju udeležencev samih. Skušali smo opredeliti vlogo mladinskih delavnic pri razvoju osebnih in medosebnih spoznavnih sposobnosti pri mladostnikih ter ugotoviti, kakšne spremembe povzročajo izvajanje mladinskih delavnic. Mladinske delavnice, ki sem jih izvajala v šolskem letu 1995/96 na OŠ Peter Kavčič v Škofji Loki, so prispevale k oblikovanju socialne skupine trinajstih udeležencev. V skupini smo imeli svojega vodjo med učenci ter več razsodnikov, ki so mirili ostale člane v konfliktnih situacijah. V skupini so vsi člani sprejemali drug drugega, čeprav je "problematični učenec" občasno motil potek delavnice.

Učenci so na začetku izvajanja mladinskih delavnic v šolskem letu 1995/96 potrebovali veliko spodbude inštruktorja, koinštruktorja in ostalih udeležencev, ki so že prejšnje leto obiskovali ta srečanja, še posebej tisti, ki so se drugo leto na novo vključili v skupino. Kmalu se je izoblikovala skupina 13 članov. Presenečeni smo ugotavljali, da se je vzdušje v mladinskih delavnicah v primerjavi s prejšnjim šolskim letom izboljšalo že na začetku šolskega leta. Naučili so se poslušati in upoštevati drug drugega. Včasih agresiven učenec se je začel občasno podrežati pravilom skupine, plašni, predvsem novi člani, pa so med igrami večkrat prišli do besede in navezovali prijateljske stike.

V času srečanj se je vzdušje v skupini precej spremenilo, izboljšal se je odnos mladostnikov do inštruktorja, spremenil se je tudi odnos inštruktorja do mladostnikov, manjše spremembe so bile opazne tudi pri "problematičnem učencu".

Iz podatkov je razvidno, da se je po mnenju udeležencev vzdušje v posameznih delavnicah izboljšalo. Skoraj pri vseh komponentah so bili dokaj visoki rezultati. Vzroke za takšne rezultate lahko iščemo v tem, da je raziskava nastajala v šolskem letu 1995/96, ko je večina udeležencev obiskovala mladinske delavnice že drugo leto. Na vzdušje v delavnici so vplivali številni vzroki: osebnost vodje, zanimiva tema za učence, fizično počutje in delovna aktivnost posameznih udeležencev. Pri komponentah odprto - zaprto in ustvarjalno - neustvarjalno opazimo manjši padec vrednosti rezultatov, kar je lahko posledica nezanimivih tem pri posameznih delavnicah za učence ali pa značaja vodje.

Tudi po ocenah, ki sem jih dobila na osnovi izpolnjevanja dnevnika inštruktorja mladinskih delavnic v naključno izbranih delavnicah, so se v povprečju izboljšali odnosi med udeleženci. Odnosi med udeleženci so se izboljšali ali ostali na istem nivoju pri naslednjih komponentah: vzpostavljanje stikov z drugimi, pozorno poslušanje drugih. Nekaj posebnega je komponenta posnemanje drugih, saj se je pri tej komponenti vrednost močno zmanjšala, kar je pozitiven rezultat raziskave, saj nam kaže, da so učenci postali bolj samostojni in ustvarjalni v svojih odgovorih, ker so se vedno manj zgedovali po svojih kolegih. Pri komponenti zaupanje v druge opazimo spremembe med posameznimi delavnicami, kar je bilo zopet odvisno od osebnosti vodje oziroma od tega, kdo je vodil mladinsko delavnico. Gre za nihanje rezultatov med posameznimi delavnicami ter na koncu za zmanjšano vrednost rezultata v primerjavi z rezultatom v prvi delavnici.

Ocenjevala sem tudi spremembe pri problematičnemu učencu. Pri pregledu rezultatov opazimo, da je pri šestih komponentah opazen napredek ali ostaja ista vrednost. Gospodovalnost in agresivnost problematičnega učenca sta se močno zmanjšali. Zmanjšale so se vrednosti pri komponentah vsiljivost in pasivnost, čeprav so vrednosti močno nihale po posameznih delavnicah. Na isti vrednosti z manjšimi nihanjem je ostala komponenta podredljivost, prav tako tudi komponenta umik, beg. Upornost se je pri problematičnemu učencu malce povečala ter je močno nihala po posameznih delavnicah, zopet odvisno od osebnosti vodje. Najnižje vrednosti so pri komponenti ljubosumnost, saj pri učencu ni bila tako izrazita. Pri komponenti sramežljivost je opazen porast vrednosti rezultatov. To si lahko razlagamo s tem, da ga je skupina negativno obravnavala ter ga od časa do časa izključila iz posameznih iger.

Na prvih srečanjih mladinskih delavnic v šolskem letu 1994/95 so bili udeleženci zelo aktivni in živahni, prisotnih je bilo 10-15 učencev. Trije učenci so bili na začetku, v prvih delavnicah, plašni, nato pa so se med njimi in inštruktorjem ter koinštruktorjem razvili prav posebni odnosi, kajti ta dva nista klasični avtoriteti. Na začetku so bili v skupini tudi štirje dečki, ki so težko sprejeli pravila skupine, imenovala sem jih "črne ovce". Eden izmed njih je odstopil že takoj na začetku, drugi pa šele proti koncu šolskega leta. Ostala dva (Tomaž in Dejan) sta začela sodelovati sredi šolskega leta, po šestih, sedmih delavnicah, ko sta se dodobra spoznala z ostalimi in se udomačila v novem okolju.

V prvih treh delavnicah v šolskem letu 1995/96 je bila aktivnost skupine velika, v trenutkih celo prevelika, tako da je bila problem disciplina, tudi na račun učencev, ki niso bili pripravljeni sprejeti pravil skupine. Ko pa so učenci osvojili pravila vedenja oz. so nekateri celo odstopili od sodelovanja, se je delovna disciplina opazno izboljšala.

Kadar je bila skupina prevelika (več kot 15 članov), sta nam vsaka igra in pogovor po njej vzela veliko časa, zato so se udeleženci začeli dolgočasiti. Z naraščanjem velikosti skupine se manjša število ljudi, ki v njej sodelujejo. Kadar je v skupini prisotnih od 11 do 18 članov, 5 ali 6 članov govori, 3 ali 4 se vključujejo občasno (Kalin, 1996, str. 114). Zato sem v tem primeru občasno razdelila skupino v manjše skupinice, za bolj učinkovito delo. V začetnih mladinskih delavnicah so bili bolj uspešni nebesedni deli delavnic, igre, kasneje pa se je med igrami in po igrah začela razvijati interakcija. Začeli so poslušati drug drugega ter upoštevati tudi mnenja drugih udeležencev.

Dečki so bili tisti, ki so na začetku bolj sodelovali v pogovorih po posameznih igrah, medtem ko so bile deklice na začetku še bolj zadržane. Skupina se je zblížala in kmalu začela delovati enotno. Dve šolski uri sta bili za eno srečanje za učence absolutno premalo, zato so si na koncu vsake delavnice zaželeli še dodatnih iger in skupnega druženja ter pogovorov. Zelo radi so poslušali zgodbe, ki so jih morali sami dokončati in razrešiti. Če so bile zgodbe predolge, je pozornost pri učencih popustila, predvsem dečki so se začeli pogovarjati med seboj. Zelo težko pa je bilo

voditi delavnice, ki so bile v zvezi s šolo, saj so že ob napovedi teme učenci začeli nasprotovati tako da je bilo treba vložiti veliko energije, da smo delavnico izpeljali do konca.

Udeležence smo povprašali, ali so opazili kakšne osebnostne spremembe pri sebi po obiskovanju mladinskih delavnic. Ugotovili smo, da so s pomočjo delavnic bolje spoznali sami sebe (30,7%), pridobili so si samozavest (38,5%), postali so bolj zreli in sproščeni (30,7%), postali so bolj odprti do drugih (23,1%). Izboljšala se je komunikacija med udeleženci mladinskih delavnic. Vzpostavili so drugačen odnos do drugih ter začeli drugače gledati na življenje in njihovo vlogo. Gotovo pa je nemogoče natančno določiti, kdaj je prišlo do katere od teh sprememb, že pred srečanja ali med njimi. Srečanja mladinskih delavnic so jim prinesla v največji meri intelektualno, socialno in emocionalno-osebno rast.

Vzroki za najbolj priljubljene delavnice so bile zanimive in življenjske teme, zabavne in zanimive igre, sodelovanje, razigranost ter sproščenost udeležencev, med posameznimi igrami pa je večkrat prišlo do smešnih situacij. Vzroki za neprijetnost posameznih delavnic so bili nesodelovanje članov ter nezanimivost teme.

Delavnica Spoznavanje je uvodna delavnica v novem šolskem letu, kjer smo najprej skušali vzpostaviti ponovni kontakt med udeleženci ter vključiti nove člane v skupino. Tu je bilo prisotnih 12 udeležencev (šest dečkov in šest deklic) in vsi so odgovorili, da jim je bila delavnica všeč. Delavnica se je zdela 4 udeležencem (33,3%) zanimiva, trem (25%) zabavna, 4 udeleženci (33,3%) pa so izjavili, da jim je bila delavnica všeč zaradi dobrih iger. Enemu dečku (8,4%) je bila delavnica všeč, ker so vsi sodelovali.

V delavnici Kdo sem smo obravnavali problem identitete mladostnika. Na tej delavnici je bilo prisotnih 9 udeležencev (pet dečkov in štiri deklice). 8 udeležencev je odgovorilo, da jim je bila delavnica všeč, saj smo odkrivali odgovor na vprašanje mladostnikov, kdo sem. Skušala sem ustvariti okoliščine, da je imel vsak posameznik možnost priti v stik s svojo lastno podobo, jo izraziti ter tako razširiti znanje o sebi, drugih ljudeh in okolici. Trije udeleženci so odgovorili, da so bile v tej delavnici dobre igre. Naslednji trije udeleženci so trdili, da jim je bila delavnica všeč zaradi sodelovanja članov. Dva udeleženca sta trdila, da jima je bila delavnica všeč zaradi zanimive teme. En deček pa ni bil zadovoljen z delavnico, vendar ni navedel vzroka.

Učencem so bile zelo všeč delavnice, kjer smo imeli na programu igre vlog. Zelo zanimivi in poučni so bili zanje sproščeni pogovori in delavnice o spolnosti. Temi o morali in vrednotah pa sta jim bili všeč zaradi konfliktnih situacij, do katerih je prišlo v delavnicah. Tudi igre za spoznavanje na začetku naših srečanj ter vodene fantazije so bile všeč nekaterim udeležencem. Občutki in notranja doživljanja učencev med potekom posameznih delavnic so bili naslednji: veselje, sproščenost, zadovoljstvo, prijateljstvo, sreča, zabava, zaupanje, svoboda.

Med občutki in notranjimi doživljanji med potekom posameznih delavnic se je največ udeležencev 9 (69,2%, pet dečkov in tri deklice), odločilo za veselje. Drugo pomembno notranje doživetje udeležencev mladinskih delavnic je bila sproščenost, za katero se je odločilo kar 6 udeležencev (46,1%, dva dečka in štiri deklice). Naslednji občutek, za katerega so se odločili štirje udeleženci (30,7%, štirje dečki in deklica), je zadovoljstvo. Za prijateljstvo so se odločili trije udeleženci (23,1%, dva dečka in deklica). Sreča je pri obiskovanju mladinskih delavnic obdajala dva dečka (15,4%). Dve deklici (15,4%) sta se odločili za zabavo. Tudi za zaupanje sta se odločili dve deklici (15,4%). Ena deklica (7,7%) pa je omenila svobodo kot občutje na mladinskih delavnicah.

Dejavniki, ki so pripeljali do teh rezultatov, so medsebojno povezani in so delovali skupaj: osebnost inštruktorja, empatija inštruktorja, priprave inštruktorja na vsako delavnico posebej, odnos inštruktorja do udeležencev.

Ugotovila sem, da je pri mladinskih delavnicah pomembno spodbujanje zaželenega vedenja. Najtežje je šla učencem od rok igra v mladinski delavnici Jaz sem O.K., ti si O.K., ki nosi naslov "Pohvali se". Nihče ni hotel izpostavljati svojih dobrih lastnosti, kakor da jim je nerodno, če imajo o sebi dobro mnenje. Še več. Veliko svojih slabih lastnosti so povedali, znali so se kritizirati, niso pa vedeli, da je prav v vsakem človeku tudi nekaj dobrega.

Morda so bile mladinske delavnice le majhen prispevek k razvoju posameznih komponent osebnosti trinajstih udeležencev. Veselili so se vsakega srečanja posebej zaradi tega, ker so imeli občutek, da jih poslušava, da jim želiva dobro, želeli so si najine pozornosti.

Kaj pa sem sama pridobila z vodenjem mladinskih delavnic? Tudi pri sebi sem opazila pomembne spremembe, za katere se moram zahvaliti tudi skupini trinajstih učencev. V skupini sem v šolskem letu 1995/96 skupaj z njimi rasla, zorela ter se spreminjala. Na vsako srečanje posebej sem prihajala z veseljem in s ciljem, da bom nekaj dobrega naredila zanje. Na različne načine sem skušala spodbujati njihovo domišljijo, saj le-ta omogoča tudi odkrivanje različnih možnosti v prihodnosti. Na tak način sem vključevala "njihove nove poti gledanja in razumevanja ter boljše prepoznavanje med seboj zapletenih problemov." (Kalin, 1996, str. 123) V pogovorih z učenci je bilo zanimivo opazovati, kako vidijo določeno stvar zaradi njihove lastne izkušnje. Zato se radi pogovarjajo o svojih željah, upanjih in sanjah.

Po vsakem srečanju posebej sem odšla domov polna elana in nove energije. Že po prvem letu vodenja mladinskih delavnic sem postala bolj prilagodljiva, lažje sem sprejemala druge, v mladinskih delavnicah pa tudi v svojem zasebnem življenju. Pridobila sem si večjo potrpežljivost do sebe in drugih ter postala bolj sproščena v pogovorih z mladimi in "nastopih" pred njimi.

Moja pričakovanja pa so bila presežena, ko je skupina, ki sem jo vodila dve leti (v 7. in 8. razredu), izrazila željo, da se naša srečanja nadaljujejo še tretje leto. Zato sem v šolskem letu 1996/97 pripravila program za srečanja in naredila izbor

interakcijskih vaj za prve in druge letnike srednjih šol. Razlog, ki so ga navedli, je bil ta, da so nas mladinske delavnice povezale in izrazili so željo, da bi ostali skupaj čim dalj časa. Mladinske delavnice, ki sem jih vodila dve leti, resnično krepijo odnose v skupini in gradijo tesen in sproščen odnos med udeleženci in vodjo. Čas in trud, ki sem ga vložila v to delo, se je obrestoval. S tem sem dobila potrditev, kako zelo pomembna je dobra komunikacija za spoznavanje sebe in za boljše medsebojne odnose.

V intervjuju je 7 učencev (53,8%, štirje dečki in tri deklice), odgovorilo, da so začeli obiskovati srečanja mladinskih delavnic zaradi dobre predstavitve v razredu. To pomeni, da je potrebno že takoj na začetku pripraviti ustrezen program, da se bodo učenci začeli vključevati v takšna srečanja. Drugi najpogostejši razlog je bilo povabilo njihovih sošolcev, saj se je na ta način zanje odločilo kar 5 učencev. Pomemben faktor pri širjenju interesa za mladinske delavnice so bili prijatelji treh dečkov. Nekateri od njih so jih že poznali in so zato povabili tudi njih. Ena udeleženka, Tanja pa je odgovorila, da jo je poleg povabila s strani njenih sošolk pritegnil tudi plakat mladinskih delavnic, ki smo ga izdelali na našem prvem srečanju, v šolskem letu 1994/95.

Na osnovi analize odgovorov v intervjuju sem ugotovila, da so udeležencem ta srečanja prinesla predvsem intelektualno in socialno osebnostno rast, saj so ju vsi udeleženci (sedem dečkov in šest deklic) omenjali v svojih odgovorih. Za emocionalno osebnostno rast pa se je odločilo 7 učencev.

Izkušnje pri delu z mladimi me vodijo v zaupanje, kajti v njih je polno iskrenega hrepenenja po sreči in po lepem. Velikokrat pa hrepenenja skrivajo v sebi, ker so že izkusili, da jih svet take laže sprejme in manj rani.

Zaključek

"Raziskave kažejo, da imajo mladi pogosto težave pri opredeljevanju ciljev, ki določajo smisel njihovega življenja. Ena od poti, ki pomagajo mladim govoriti o ciljnih, je spodbujanje, da bi svoje življenje pogledali kot zgodbo." Zelo radi se pogovarjajo o "življenjskih temah": spolnost, morala, vrednote in o tem, kako se pripravim..."

Mladinske delavnice lahko vnašamo v šolski prostor kot samostojno dejavnost, ali pa jih vključujemo v pouk (ure spoznavanja narave in družbe, slovenskega jezika, razredne ure, vzgojni predmeti), saj so usmerjene v razvoj celovite osebnosti (intelektualna, emocionalna in socialna rast), torej povzročajo tudi kvalitativno spreminjanje. "Ne spreminjajo le odnosa do samega sebe in odnosov med nami, ampak prispevajo k bolj osveščenemu spraševanju in odločanju o tem, kako in zakaj ravnamo s svojim življenjem ravno tako in ne drugače." (Schmidt, 1992, str. 423) Čas zanje pa se lahko najde tudi ob drugačnih priložnostih - na športnih dnevih,

sprehodih, šaljivih tekmovalnih. Pomembno je, da izvajalci dobro poznamo igre in vaje ter jih znamo po potrebi spremeniti in prilagoditi značilnostim in sposobnostim svoje skupine. Zato bi potrebovali več organiziranih seminarjev o mladinskih delavnicah in socialnih igrah, kjer bi pedagoški in ostali delavci na šolah lahko ob teoretičnem delu seminarja igre doživeli še izkustveno v skupinah, tako kot smo to doživeli tisti, ki smo se prijavi na tečaj za inštruktorje mladinskih delavnic.

V naši šoli ima intelektualni razvoj največkrat prednost pred čustvenim in socialnim razvojem otrok. Govorimo o storilnosti naravnani šoli. Zato spoznavamo, da bi šola morala v večji meri učiti otroke ustreznega socialnega vedenja, kako reševati nestrinjanja in nasprotovanja na nenasilen način, večšine komuniciranja in drugih socialnih veščin ter razvijati sodelovanje in strpnost za drugačnost (Rozman, 1995, str. 396).

Danes prihaja do velikih sprememb vrednot v naši družbi. Posledica tega je, da nekatere družine postavljajo na prvo mesto dobro materialno stanje namesto dobrih človeških odnosov. Ta primanjkljaj bi lahko delno nadomestili tudi z izvajanjem mladinskih delavnic med mladostniki, zato da mladostniki bolje spoznajo sebe in druge ter da med njimi prihaja do kvalitetne komunikacije. "Izpolnjevanje razvojnih nalog mladostnega obdobja je v današnjem svetu postalo vse bolj težavno in zapleteno. Starši in otroci se srečujejo s hitrimi spremembami in z družbo, ki je mnogokrat preveč razdeljena. Moč odraslih je oslabela, dvomljiva je tudi vrednost mnogih tradicionalnih družbenih ustanov." (Conger, 1985, str. 14)

"Značilno za mlade v devetdesetih je, da so se preusmerili iz ukvarjanja z družbo v ukvarjanje s samim seboj. Malce poenostavljeno rečeno, je bila generacija šestdesetih v Sloveniji tista, ki je povzročala probleme družbi" (oblikovanje prvih mladinskih subkultur), generacija sedemdesetih in osemdesetih je zastavljala probleme družbi (družbena gibanja), generacija devetdesetih pa ima probleme in se ukvarja z njimi in ne več z družbo. Mladi se ukvarjajo pretežno sami s seboj in poskušajo doseči čim manj bolečo in tvegano pot v prihodnost. Problemov, ki jih zaznavajo, ne prelagajo na družbo, temveč se z njimi spopadejo vsak zase kot s svojimi individualnimi problemi (Nastran-Ule, 1996, str. 22-23).

Odraščanje v današnjem svetu nikakor ni lahko, niti za mladostnike niti za njihove starše. Kajti mladostniki se morajo še vedno tradicionalno prilagajati svojemu jazu, ki se telesno, spolno in intelektualno hitro razvija, ter družbenim zahtevam po večji neodvisnosti in zaupanju vase. "Poleg tega živijo današnji starši in otroci v hitro spreminjajočem se svetu. To je svet, v katerem se vrednote in vzorci družbenega vedenja nenehno spreminjajo, tehnološki napredek je vedno hitrejši in pojavljajo se novi politični ter družbeni problemi in problemi okolja." (Conger, 1985, str. 117)

"Če pogledamo v resničnost, se mi zdi, da je najboljšje zavarovanje, ki ga lahko damo svojim otrokom, razvoj jasnega in trdnega občutka identitete in uresničenje sistema osnovnih vrednot. Kajti čustveno zreli mladostniki - taki, ki so sposobni

doseči učinkovito povezavo med potrebami in željami, zavestjo in vzori resničnega sveta - dosti bolje pripravljeni na spopad z neizbežnimi udarci in puščicami neizprosne usode kot nezreli, okorni, neprožni, nevrotični mladostniki brez trdnih tal pod nogami, ki so do sebe preveč prizanesljivi." (Conger, 1985, str. 110)

LITERATURA

1. Centar za idejni rad SSO Beograda: Kaj je mladinska delavnica. Ptički brez gnezda, št. 29/30. Ljubljana: Glasilo društva defektologov Slovenije - sekcija MVO, 1990. 179-182.
2. Conger, John: Mladostniki (prevod Vera Čertalič). Murska Sobota: Pomurska založba, 1985.
3. Dogša, Irena: Interakcijske vaje za mladostnike. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.
4. Maksimović, Zoran: Mladinska delavnica. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije, 1991.
5. Milčić, Milka; Leskovec, Tone: Mladinske delavnice - bližnjica do zrelosti. Ljubljana: Didakta, št. 26/27, 1996. 90-91.
6. Nastran-Ule, Mirjana et. al.: Mladina v devetdesetih, Analiza stanja v Sloveniji. Zbirka Forum; 1996. 5. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 1996.
7. Rozman, Darka: Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. Sodobna pedagogika, št. 7-8. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani, 1995. 395-401.
8. Schmidt, Majda: Socialne igre v vzgojno-izobraževalnem procesu. Educa št. 6. Nova Gorica, 1992.
9. Zapiski s strokovnega izobraževanja za inštruktorje mladinskih delavnic. Kranj, 1995.

Vpliv razvoja motorično-perceptivnih sposobnosti na kvalitetnejše opismenjevanje in pomoč drugega učitelja v procesu začetnega opismenjevanja

Poročilo

UDK 372.45

DESKRIPTORJI: proces opismenjevanja, predopismenjevalne aktivnosti, individualizacija pouka

POVZETEK: Avtorice poročajo o sodelovanju dveh učiteljic v razredu pri procesu začetnega opismenjevanja učencev (večja možnost za pregled nad stanjem v razredu in individualizacijo) in poudarjajo pomen predopismenjevalnih aktivnosti (razvoj motorično-perceptivnih sposobnosti) že v predšolskem obdobju.

Report

UDC 372.45

DESCRIPTORS: process of developing literacy, pre-reading and pre-writing activities, individualization of lessons

ABSTRACT: The authors describe team work of two teachers in the process of learning to read and write (more opportunity for keeping under control the situation in class and for individualization) and emphasize the importance of pre-reading and pre-writing activities (development of motor-perceptive abilities) during the pre-school period.

Opredelitev problema

Opismenjevanje predstavlja za precejšnje število prvošolcev resno težavo in pričakovati je, da bi bilo ob nespremenjenih učnih strategijah učiteljev pri bodočih mlajših prvošolcih, šestletnikih, teh težav še mnogo več. Medtem ko se nekateri otroci brez posebnih težav opismenijo, se drugi nikoli ne naučijo zadovoljivo brati in pisati in nekateri med njimi potrebujejo posebno pomoč, ki jo dobijo pri strokovnjakih, najpogosteje izven šole (logopedi). Ni treba posebej poudarjati, da obstaja čvrsta korelacija med branjem in splošnim uspehom; najuspešnejši učenci so ponavadi najboljši bralci in obratno.

Naša vsakodnevna šolska praksa izpostavlja problem funkcionalne bralne pismenosti, dokaj nizek nivo bralne kulture in interesa za branje.

V šolskem letu 1995/96 smo se odločili, da bomo na naši šoli izvedli projekt drugačno začetno opismenjevanje ob drugem učitelju v 1. razredu, ki naj bi prispeval k razvoju didaktike in metodike osnovnega opismenjevanja.

Ob iskanju učinkovitejših načinov opismenjevanja smo proces opismenjevanja razdelili v tri stopnje:

1. stopnja: razvoj predopismenjevalnih perceptivnih sposobnosti
2. stopnja: začetno opismenjevanje na načelih celostnega pouka in učenja branja ob konkretnih situacijah ob poskušanju govorjenja in pisanja.
3. stopnja: osvajanje tehnike branja in pisanja

Cilji in naloge projekta

1. Iskanje možnosti učinkovitejšega opismenjevanja na spoznanjih sodobnih psihologov (o kognitivnem razvoju otrok) in pedagogov z vidika razvoja celostne osebnosti.
2. Potrditev potrebe o redefiniciji ciljev začetnega opismenjevanja in priprava predloga za spremembo učnega načrta tega področja.
3. Dokazati nujnost razvijanja perceptivnih sposobnosti kot predpogoja za uspešnejše začetno opismenjevanje.
4. Preizkusiti didaktični model celostnega opismenjevanja in iskanje učinkovitejših metod dela ob polnem upoštevanju različnosti otrok z individualizacijo.
5. Preizkusiti idejo o dveh učiteljih v prvem razredu in izoblikovati možni funkcionalni model sodelovanja obeh učiteljev.

Iz navedenih globalnih ciljev projekta smo določili operativne naloge, ki smo jih v okviru projekta realizirali:

- Izobraževanje udeležencev v projektu v zvezi z globalnimi cilji projekta.
- Koncipiranje aktivnosti v zvezi z razvijanjem perceptivnih sposobnosti in uvajanje v pouk po načelih akcijskega raziskovanja.
- Priprava materialov in metodičnih postopkov za fazo začetnega opismenjevanja.
- Opazovanje pouka, sprotne evalvacija in interpretacija rezultatov.
- Uvajanje individualizacije in diferenciacije v učne dejavnosti drugače kot doslej.
- Organizacija pouka z drugim učiteljem v razredu in iskanje najbolj funkcionalne prisotnosti ter pedagoške in didaktične utemeljenosti.
- Vzpostavljanje timskega dela učitelja in otrok.
- Sprotne priprave osnutkov za hipotetični učni načrt opismenjevanja.

V okviru organizacije izvedbe projekta smo posebno pozornost posvetili porazdelitvi dela druge učiteljice v razredu, ki je imela v razredu enakovredno vlogo.

Priprave na učno delo so potekale v okviru timskega tedenskega in dnevnega načrtovanja s posebnim poudarkom na jasno definiranih operativnih učnih ciljih,

ki so vključevali tudi strategije diferenciranega in individualiziranega dela, na pripravi učnih sredstev in pripomočkov in na timskem pregledu učenčevih izdelkov.

Izbira metod opismenjevanja

Otroci vstopajo v 1. razred z bolj ali manj razvitimi predopismenjevalnimi sposobnostmi s področja vizualne percepcije in vizualno-motorične koordinacije, avditivne percepcije in diskriminacije ter razumevanja govora. Od nivoja razvoja in kvalitete teh pa je odvisna stopnja in kvaliteta pismenosti.

Iz specialne didaktike vemo, da je branje predvsem perceptivni proces in pisanje v veliki meri sposobnost perceptivno-motorične koordinacije. Zato bi bilo treba že pred začetnim opismenjevanjem preveriti in oceniti, kakšne so otrokove sposobnosti na teh področjih, ter izdelati programe za razvijanje potrebnih sposobnosti.

K neugodnemu problematičnemu stanju bralne učinkovitosti nedvomno prispeva tudi hitrost opismenjevanja in uporaba zahtevne analitično sintetične metode. Novejša spoznanja opozarjajo na značilnosti celostnega dojetja.

Ugotovljamo, da med šolskimi novinci obstajajo precejšnje razlike v predznanju. V istem razredu se znajdejo otroci, ki že poznajo vse črke ter do določene stopnje tudi že obvladujejo branje in pisanje, pa tudi taki, ki komaj poznajo to ali ono črko. Tudi glede govornih in sporazumevalnih navad so otroci lahko zelo različni. Razlikujejo pa se tudi po razvitosti in naravnosti duševnih in telesnih zmožnosti, po sposobnosti in hitrosti dojetja ter po načinih pridobivanja in uporabljanja novih spoznanj in spretnosti. Razumljivo je, da je vse te določilnice bilo treba upoštevati v okviru našega dela.

Osnovne metode, ki smo jih uporabljali v okviru našega projekta so bile globalna, metoda pogovora, metoda demonstracije, metoda igre, metoda spoznavanja glasov ob slikah in fonomimična metoda.

Uvajalno obdobje

Ustno sporočanje

Dogovorili smo se, da v vseh variantah ustnega izražanja sodelujejo vsi učenci. Učenci so sedeli v krogu na blazinicah, drug zraven drugega. Določili smo smer vključevanja učencev v sporočanje. Pozorno in strpno smo poslušali drug drugega.

Vključevali smo različne didaktične igre:

1. faza: Spoznavanje in predstavljanje
2. faza: Komunikacija in oblikovanje skupine

3. faza: Opazovanje in percepcija

4. faza: Vživljanje in identifikacija

5. faza: Agresivnost in samoobramba

Vaje motorike, orientacije in smeri

Zavedamo se, da današnji način življenja mnogo otrok omejuje v gibanju, zato se premalo razvijajo motorika rok in prstov, kar je morda vzrok številnim nespretnostim pri pisanju in risanju. Za pridobitev teh spretnosti pa mora otrok imeti veliko izkušenj pri delu s pisali in papirjem.

Pomembni pogoji za uspešno izvajanje vaj so: umirjanje, sproščanje otroka, sedenje med pisanjem, sproščanje roke, držanje in pomikanje roke, prijemanje in držanje pisala. Cilji vaj so bili izboljšati motoriko, orientacijo in obvladati smer pisanja, kar se kaže na naslednjih področjih:

- fiksiranje oči - pogleda,
- koordinacija oko - roka,
- usvajanje štirih orientacijskih točk na listu,
- navajanje na natančnost pri risanju črt od - do,
- risanje črt - ravnih in krožnih - v vseh smereh,
- izvajanje vaj na listih A4 formata, nato na polovici tega lista do najmanjše možne velikosti, na kateri otrok izvaja najbolj finomotorične gibe,
- izvajanje vaj na tabli.

Sprostitvena vzgoja za otroke

Po skrbni presoji smo izbrali in vključevali posamezne igre in sprostitvene vaje, kot so npr.: telesne sprostitvene vaje, sprostitvev z dihanjem in s telesnim stikom, življenje je energija, sprostitvev z masažo, s spodbujanjem čutil, sprostitvev z barvami in oblikami in z meditacijskimi vajami.

Pri delu smo uporabljali zbirko nalog (Splošne vaje 1-9) avtorja B. Šalija, ki so namenjene razvijanju vidnega zaznavanja, gibalnosti, pomnjenja in zbranosti. Vaje smo uporabljale kot preventivno in korektivno pomoč otrokom s posebnimi razvojnimi primanjkljaji. Naloge so razvrščene po težavnosti stopnji. Otrok jih rešuje v zaporedju, ki najbolj ustreza njegovim individualnim zmožnostim.

Predvaje za pisanje

Velik del priprave za pisanje opravijo v mali šoli vzgojiteljice. Prav pa je, da elementarka pozna program, da ve, na čem graditi.

Učiteljica naj presodi, kaj je treba ponoviti v frontalnem delu, kaj pa pri individualizirani pomoči nekaterim učencem. Velike tiskane črke so preproste oblike in če upoštevamo naraven prehod iz otroškega pisanja v šolsko s postopnim izboljševanjem oblike in pravopisa, začetka pisanja ne zavlačujemo. Če pa je

potrebno, vključimo posebej oživiljene in opredmetene črte (morje, dež, okroglo sadje, vijugaste poti kače, mirna površina morja...) ter risanje preprostih ornamentov z barvnimi svinčniki.

Neposredno pred poučevanjem tiskanih črk ne vadimo ločenih elementov teh črk. Črka mora biti celota. Enako je pri pisanih črkah. Črka mora biti motorična celota. Pisane črke so za razliko od tiskanih izdelane večinoma iz pokončnih ali poševnih zank in lokov, med seboj pa so povezane. Zato jih je treba izpeljati iz predvaj v obliki zank in lokov. V njih učenci prepoznajo pisane črke in obenem vadijo prihodnjo vezanost pisave ter njeno smer od leve proti desni. V teh vajah učenci lahko spoznajo oziroma začutijo tudi ritmičnost pisanja.

K pripravi na pisanje nekateri metodiki prištevajo tudi postavljanje v ravne vrste pri telovadbi, gibanje in obrati proti levi in desni strani, dvig leve in desne roke, ritmično gibanje naravnost in v vijugah. Dobrodošle so vaje za gibčnost roke, ker je manjša gibčnost otroške roke fiziološko pogojena. Izboljšuje se z vajami krčenja in raztezanja prstov v obliki grabljenja, izpuščanja in namišljenega gnetenja, igranja klavirja, stiskanja pesti. Te zelo kratke vaje učinkujejo kot sprostitve med poukom branja in pisanja.

Pri izvajanju predvaj za pisanje smo si prizadevale za integracijo volje, občutkov in mišljenja. To smo opravili z naslednjimi vajami:

- vaje z mokro gobo po tabli (črte),
- risanje na veliko ploskev (sonce...),
- orientacija na tabli (Z, S, L, D),
- risanje na veliko s prstom (ali svinčnikom) po zraku (črte, oblike...),
- orientacija na listu (z voščenkami, barvnimi svinčniki).

Učenci so prešli iz velikih v male oblike predvaj za pisanje. V začetku so še risali na tablo, pozneje na papir.

Ob všolanju otrok ugotovljamo, da so individualne razlike glede prejšnjega znanja pisanja in branja, ki pozneje ovirajo uspehe ali jih pospešujejo, precejšnje. Pomagali smo učencem s težavami z različnimi pristopi in reševanjem njihovih problemov. Pouk smo organizirali tako, da so bili učenci optimalno obremenjeni.

Možnost individualizacije in diferenciacije v začetku opismenjevanja smo videle v opisani kombinaciji uporabe različnih metod in postopkov dela pri pouku.

V začetni fazi je prišla v poštev racionalna oblika ponavljajoče se menjave frontalnega in individualnega dela, kar sočasno omogoča vsem učencem pridobitev temeljnega znanja in individualiziran razvoj.

Dinamična kombinacija skupnega in individualnega dela se je pokazala kot produktivnejša.

Pripravljale smo naloge, ki so se stopnjevale po težavnosti, da učenec naredi, kolikor zmore. Dodajale smo dodatne naloge na listih, po katere so učenci prihajali, ko so končali s predhodnimi.

Individualizacijo začetnega bralnega pouka smo dosegle tudi s tihim branjem. To je bilo pri večini učencev še šepetanje, ki pa jim omogoča, da vsak dela v svojem tempu in vsak po svojih zmožnostih razume besedilo.

Prosto pisanje spodbuja ustvarjalnost in visoke dosežke učencev. Individualizacija je pri prostem pisanju (spisju) omogočena tudi slabšim učencem, saj vsak izdelek sprejmemo z razumevanjem.

Najbolj počasne učence smo zbrale okrog sebe, da smo z njimi lahko delale direktno med tihim delom boljših bralcev. Uspeh je večji, če natančno poznamo učenčeve pomanjkljivosti ter jih tudi zapišemo v svoje opazovanje - spremljanje.

Zapise o učencu (opazovalno spremljanje) je bilo ob drugem učitelju lažje in iz različnih zornih kotov kvalitetneje zapisati.

Pred poukom in v odmorih je bila učencem dostopna literatura iz "razredne knjižnice" in iz "bralnega kotička".

Pri uporabi več oblik individualizacije je uspeh lahko boljši. Pri premiku sedežev in mizic zaradi grupiranja učencev spremenimo razvrstitev pohištva, za nekatere individualizirane dejavnosti pa ostanejo v frontalni razporeditvi, saj učenci delajo različne tihe naloge na stalnem delovnem mestu.

Spremljanje otrokovega napredovanja

Zapisovale smo napredek učencev, njihov razvoj in dosežke na vseh področjih opazovanja - spoznavnem, emocionalnem, psihosocialnem in gibalnem.

V opazovalno lestvico smo vključile več ciljev opazovanja:

- slovenski jezik: predpisalne vaje, branje, usvajanje črk, pisno sporočanje, narek, govorne vaje, pesmice;
- matematika: usvajanje števil, seštevanje do deset, odštevanje do deset, naloge z besedili;
- drugo: lateralnost, vključitev učenca v skupino, vživljanje v življenje in delo oddelka, delovne navade učenca, posebnosti v razvoju učenca.

Opazovanje smo sprotno beležile in opisovale učenčeve dosežke (doseganje ciljev, tempo napredovanja, morebitne težave, pomoč in učinke) na posameznih področjih.

Občasno smo zapisovale tudi sprotne komentarje k učenčevim izdelkom, ki so jim bili namenjeni kot povratna informacija.

Sprotni komentarji so bili zapisani v izbranem trenutku, namenjeni so bili učencu in staršem.

Obravnava velikih in malih tiskanih črk

Učenci so prinesli v šolo različno predznanje. To smo upoštevali in negovali. Pridobivanje črk je potekalo na več zahtevnostnih nivojih. Delo smo diferencirale in individualizirale tako, da je vsak učenec dejansko delal v okviru svojega predznanja in sposobnosti. Vsi učenci so lepo napredovali v svojem individualnem tempu. Pisne izdelke smo popravljale s svinčnikom ali modrim pisalom.

Ob pridobivanju črk je bila učna ura sestavljena iz različnih učnih oblik (frontalne, individualne, samostojnega dela učencev, frontalni zaključek).

Izbira naših metod dela je bila pestra in skrbno premišljena.

V frontalnem delu smo z metodo pogovora oblikovale primerno motivacijo. Učence smo seznanile z ilustracijo ob vprašanih ali samostojnem ustnem opisu. Prešle smo na predstavitev verza z uporabo fonomimičnih znakov: gib z roko, s prsti in že smo poudarili artikulacijo glasu.

Sledila je metoda demonstracije, ki temelji na načelu nazornosti in se prepleta z igro.

Metoda igre - demonstrirali smo gibanje in oglašanje. Angažirale smo čim več otrokovih čutil.

Ob ilustracijah smo uporabljale fonomimične znake.

Ob slikah smo uporabljali metodo spoznavanja glasov. Učenci so bili tako deležni mnogih vidnih, slušnih in tipnih stimulacij. (Slika - glas, slika - pesmica, glas - gib roke).

Ob utrjevanju smo uporabljale fonomimično metodo glasovnih asociacij z gibom.

Na tablo smo napisali veliko in malo tiskano črko. Učence smo opozorili na poteze pisanja. Najprej so pisali velike in male črke po zraku, s prstom po mizi, na tablo, na učne liste in šele nato v zvezke, nadaljevali pa so v individualnem samostojnem delu.

Individualno delo pomeni, da se je skupina oziroma več učencev individualno odločilo za isti nivo zahtevnosti samostojnega dela. V vsaki skupini smo delo po potrebi še individualizirale. V začetku smo učence usmerjale in spodbujale, glede na to, v kateri težavnostni stopnji je učenec sodeloval (predznanje). Pozneje so se učenci samostojneje odločali. Občasno sta bili potrebni še spodbuda in usmeritev.

V frontalnem delu smo pregledali realizacijo dela učencev. Pisne izdelke smo pregledovale med učno uro ali po pouku in se z vsakim učencem o rezultatih dela pogovorile.

Pisanje in branje

Pisanje in branje je potekalo hkrati. Poudarek smo dajale branju z razumevanjem.

Učence smo v branju vsestransko spodbujale:

- vsak dan smo 10 minut tiho brali,
- na posebno tiskovino smo označevali vsakodnevno branje - ali so se na branje spomnili sami ali so jih starši,
- brali so bralne liste in knjige v bralnem kotičku,
- pogosto so brali svoje lastne izdelke (povedi, opise slik, kreativne zgodbe, pisma),
- vedno so se imeli možnost pripraviti na branje s tihim ali šepetajočim branjem,
- nato so glasno brali sošolcem,
- pripravili so svojo prvo knjigo.

Med glasnim branjem so sedeli v krogu na stolčkih pred tablo in kritično prisluhnili sošolcem. Po branju pisnih izdelkov smo kritično presodili uspešnost posameznega učenca.

Učenci so izvajali naslednje vaje: iz črk so sestavljali besede, iz besed povedi, besede so dodajali k sliki, prebrano so ilustrirali, opisovali so slike, dopolnjevali povedi, reševali rebuse, križanke, uganke, besedne in domišljajske igrice, sestavljali so rime, brali z razumevanjem, sestavljali ali dopolnjevali so strip, upoštevali ločila, isto besedo v povedih spreminjali, razvijali kreativno pisanje in ustvarjali svoje prve knjige.

Pomoč drugega učitelja v procesu opismenjevanja

Smo na pragu 21. stoletja, tretje znanstveno tehnične revolucije, ki bo uveljavila družbo informatike.

To stoletje bo zmogel sila samostojen, zelo ustvarjalen in razgledan človek. Predmet obdelave ne bo več le materija, temveč informacije. Naša šola mora prispevati velik delež napredka. To pa bomo dosegli s sodobnimi oblikami vzgojno-izobraževalnega dela.

Vendar mora šola v učencih spodbujati zdravo uspešnost, ljubezen in občutke radosti, veselja in življenjskega poleta. Skrb za duševno zdravje ni le skrb, ki jo potrebujejo učenci s težavami, ampak je skrb za vse učence, povprečne in izjemno nadarjene, pri katerih lahko s pozitivno naravnostjo in takimi odnosi mnogo prispevamo k boljšemu počutju. Šola naj bo prostor, kjer so vsi učenci in učitelji enako upoštevani in cenjeni, prostor, v katerem vsak obiskovalec začuti toplino, ljubečo skrb in ustvarjalno energijo.

Prav z uvedbo drugega učitelja v prvem razredu smo naredile pozitiven korak k učencu in k učitelju.

Zaradi drugačne razdelitve dela v dveh oddelkih med tri učiteljice, smo posebno pozornost namenile vlogi druge učiteljice v razredu. Naše prioritarno delo je bilo:

- skladno učno vzgojno delo v oddelkih,
- vključevanje druge učiteljice v vse predmete pouka s poudarkom na slovenskem jeziku in začetnem opismenjevanju,
- vključevanje druge učiteljice v vse tipe učnih ur,
- kombiniranje: dopolnjevalno delo, sočasno in ločeno, vsaka svojo dejavnost,
- poudarek na individualizaciji in diferenciaciji,
- enakovredna vloga druge učiteljice v razredu.

To vodilo je pogojevalo neposredno sodelovanje, ki je moralo biti usklajeno do potankosti in je zahtevalo organizacijo priprav na pouk s poudarkom na timskem tedenskem načrtovanju dela z vidika ciljev, sprotne vsakodnevnem timskem načrtovanju učnih vsebin s poudarkom na individualnem delu s posameznimi učenci, na timski izdelavi didaktičnih pripomočkov, iger, priprav učnih listov, popravljanju učenčevih izdelkov itd. in na timski pripravi tedenskega napovednika za učence in starše (dodatna motivacija za delo v naslednjem tednu).

Več pozornosti sva (učiteljici) namenili opazovanju učencev. Svoja opazovanja sva sproti beležili in opisovali učenčeve dosežke (doseganje ciljev, tempo napredovanja, morebitne težave, pomoč in učinke) na posameznih področjih. V vseh učnih oblikah učnih ur je bila vloga drugega učitelja utemeljena.

Učne oblike

Kadar se je individualno delo nanašalo na samostojno delo učencev, je sleherni učenec reševal nalogo sam zase. Naloge so bile lahko skupne, enake za vse učence ali diferencirane. Samostojnemu delu sva lahko sledili obe učiteljici, učencem pomagali in svetovali. Takšno delo učence navaja na samostojnost, razvija njihove sposobnosti in jih motivira za samostojno učenje.

Kadar so se učenci v okviru razrednega kolektiva oblikovali v manjše skupine učencev, ki so samostojno reševale določene naloge, so o rezultatih seznanjali obe učiteljici in sošolce. Ker ta učna oblika zahteva od učencev že nekaj samostojnosti pri delu: branje, razumevanje navodil, samostojno reševanje, sodelovanje, kontrolo dosežkov, od obeh učiteljic pa poleg strokovnih ter pedagoško-psiholoških znanj še organizacijske sposobnosti, je to nadgradnja spoznavnega procesa, ki teži k naravnim učnim poti, obe učiteljici pa koordinacijsko zaposluje.

Kadar je bilo delo organizirano v parih, je bila snov vzajemno odprta za oba učenca v smeri dopolnjevanja, porazdelitve in razlage glede heterogeno ali homo-

geno oblikovanih dvojic. To sodelovanje je obrodilo spoštovanje medsebojnih idej in zaključkov, kar sta dve učiteljici uspešno usmerjali in vrednotili.

Kadar je ena izmed učiteljic poučevala vse učence v razredu frontalno, je druga učiteljica lahko še bolj sledila delu učencev in jih tudi usmerjala.

Individualizacija pouka začetnega branja in pisanja z dvema učiteljicama

Pri nastavljanju in zapisovanju besed in kratkih povedi je možna hitra menjava frontalnega in individualnega dela brez spremembe sedežev. Učenci ostajajo na svojem mestu, tudi ko imajo individualno tiho zaposlitev na različnih zahtevnostnih stopnjah. Pri tem nisva omejevali dosežkov otrok, saj so lahko reševali list naslednje težavnostne stopnje. Ena izmed učiteljic je sledila delu učencev tako, da je spremljala njihovo delo, medtem ko je druga vodila tabelo dosežkov in sproti zapisovala rezultate dela.

Usmerjali sva tudi delo v koticčkih, ki je potekalo skladno z željami otrok. Koticček so si izbirali sami ali pa sva jim dali nalogo, s katero so igrave opravili stvari, ki so jim delale težave. Npr.: v pisalnem koticčku so lahko urili svoje motorične sposobnosti na pisalni stroj, z igro so se naučili velikih in malih pisanih črk, urejali kataloge po abecednem redu itd.

Lahko so obiskali tudi bralni koticček. Knjige sva ponudili zelo hitro, na igriv način. Za otroke, ki že obvladajo branje, ni bilo težav. Otrokom, ki niso znali brati, sva pomagali s kasetami, jim ponudili knjigo z isto pravljico. Pripovedovali so ob slikah, nato sva jim brali, sami pa so skušali razvozlati prve besede in stavke. V knjižnici so sami zapisali ali prepisali naslove knjig, ki so jim bile všeč, poiskali knjige, ki jih imajo doma, narisali, ali pa ob risbi tudi kaj napisali. O prebranih knjigah so pripovedovali sošolcem. Kasneje so brali v knjižnici tudi knjige in revije.

V koticčku za sprostitev in prosti čas so izbirali med nalogami, ki so bile napisane na kartončkih. Učenci, ki so že obvladali branje, niso imeli težav, ostale je vodila ena izmed učiteljic.

Medtem, ko je ena izmed učiteljic dvignila karton z besedo, je druga opazovala učence in jih zamotila z drugo dejavnostjo (razgovor do 2 minuti), nakar je nadaljevala prva z globalnim branjem.

Pisalno gimnastiko sva vadili obe in usmerjali učence k pravnim gibom rok in prstov. Medtem, ko je ena skrbela za jasnost navodil in risanje na tablo, je druga z učenci sledila potezam na tabli. Isto potezo so tudi izvajali po klopi, šele nato je sledilo delo v zvezku.

Da bi črke dojeli z vsemi čutili, smo jih izražali gibno s telesom, z rokami, jih pisali s prstom po zraku, mizi in šele nato na liste. Medtem, ko je ena skrbela za jasnost navodil, je druga sledila potezam učencev.

Izkušnje in rezultati kažejo, da je delo v razredu z dvema učiteljicama uspešno za učence in za učiteljici. Učencev ni motilo, da sva bili v razredu dve. Upoštevali, poslušali in prosili so za pomoč eno ali drugo. Bolje sva se lahko posvetili vsakemu

učencu. Učence in njihove sposobnosti sva prej in bolje spoznali. Do izraza sta prišli individualizacija in notranja diferenciacija. Še posebej je bila dobrodošla (druga) pomoč (učitelja) pri učencih z nižjimi sposobnostmi. Tudi sposobnejšim učencem sva se dovolj posvečali.

Delo obeh učiteljic se je prepletalo, saj je z idejami obeh postal pouk še bolj ustvarjalen, zanimiv in privlačen.

Po izkušnjah bi lahko z veliko naklonjenostjo ocenili vlogo drugega učitelja v razredu tudi pri opazovanju in vodenju otrokovega razvoja dosežkov, ki je doslednejše, sprotno in motivacijsko.

Tako smo občasno zapisovale sprotne komentarje k učenčevim izdelkom, ki so služili kot povratna informacija. Otrok napreduje z majhnimi koraki in na tej poti potrebuje spodbudo. Prav jasna in sprotna povratna informacija o dosežkih pomeni otroku motivacijo za nadaljnje delo. Zato so izrednega pomena sprotne pisne ali ustne komentarji o rezultatih dela. Z uspešnostjo bo otrok razvijal notranjo potrebo po aktivnem učenju in novih dosežkih.

Učiteljice smo skupaj izdelale mnogo didaktičnega materiala, ki smo ga posebej načrtovale. Pri tem smo dopolnjevale svoje sposobnosti, znanje in interese. Mislimo, da je za delo dveh učiteljic v enem oddelku nujna usklajenost njunega delovanja na učnem in tudi na vzgojnem področju.

Seveda je nujno tudi drugačno delo učitelja in drugačne metode dela ob drugačnih odnosih. Če je učitelj sam prepričan v pozitivnost in izžareva zaupanje, bodo tudi otroci in starši sledili njegovim prizadevanjem.

Sklep

Projekt smo morali iz objektivnih razlogov prekiniti. Žal še nismo opravili evalvacije doseženega na dovolj strokovni ravni in ob sodelovanju zunanjih strokovnih sodelavcev.

Morda je še upanje, da opravimo ustrezno analizo prvega dela projekta in vendarle proučimo možnost za modificirano nadaljevanje tega, kar smo si zastavili kot cilj.

V šoli bomo koristno uporabili nekaj izkušenj, ki smo jih pridobili ob izvajanju projekta.

- Vsaka naloga, ki si jo zastavi šola, mora biti temeljito pripravljena z vseh vidikov. Pri tem mislimo na strokovno in materialno stran. V našem primeru žal materialno (finančno) projekt ni bil v celoti pokrit.
- Vsako novost mora šola oziroma njeni strokovni delavci spremljati na strokovnih osnovah.
- Zelo pomembno je skupno delo učiteljev.

- Učiteljice prvih razredov bomo tudi v bodoče uporabljale didaktične pripomočke, ki smo jih ob delu v projektu izdelale.
- Pri izvajanju projekta smo spoznale različne organizacijske oblike dela.
- Ob vpisu mlajših učencev v šolo bomo lahko uporabile organizacijske izkušnje, ki smo si jih pridobile.
- Bolj kot doslej smo poudarjale pomen predopismenjevalnih aktivnosti, ki jih bo ob mlajših učencih potrebnih mnogo več.
- Ugotovile smo, da se čas, ki smo ga namenile predopismenjevalnim aktivnostim, kasneje najmanj vrne.
- Učenci sprejemajo delo dveh učiteljic, ki sta sočasno v razredu, brez težav in ju upoštevajo enakovredno.
- Ob ustrezni delitvi dela in upoštevanju specifičnih znanj je položaj "druge" učiteljice v ekipi enakopraven.
- Z dvema učiteljicama smo kvalitetneje in bolj vsestransko spremljale otrokov razvoj.
- Učenci so imeli več možnosti za individualno delo, pri katerem so iskali pomoč pri eni ali drugi učiteljici.

Naše delo je na šolsko klimo vplivalo pozitivno. Projekt smo predstavile učiteljskemu zboru šole in aktivu ravnateljev osnovnih šol in vrtcev na Pedagoški fakulteti v Mariboru in v Zborniku inovacijskih projektov.

Zelo odmevna pa je bila tudi predstavitev na Dnevih slovenskega izobraževanja v Ljubljani v maju 1997, kjer smo obiskovalcem v dvorani posredovale delo in izkušnje v projektu v obliki predavanja, pripravile pisno gradivo v obliki brošure in računalniško verzijo z isto vsebino, na predstavitvenem prostoru pa razstavo didaktičnih pripomočkov in izdelkov učencev.

Pomen plavanja v predšolskem obdobju

Strokovni članek

UDK 372.3:797.2

DESKRIPTORJI: predšolski otrok, emocionalno in socialno učenje, plavanje, koordinacija, vzdržljivost

POVZETEK - Namen raziskave je bil ugotoviti smiselnost učenja plavanja v predšolskem obdobju in sicer v starosti od petega do sedmega leta. Glede na to, da zasledimo v literaturi visok odstotek otrok, ki ne znajo plavati in tudi ugotovitve, da spada plavanje v kategorijo sposobnosti, ki jih je smiselno začeti učiti že v predšolskem obdobju, smo se v VVZ Krško odločili, da najprej ugotovimo število otrok, ki pred vstopom v šolo že znajo plavati, nato pa smo za vse pripravili plavalni tečaj v obsegu desetih ur. V raziskavi so bili zajeti vsi otroci, ki so v šolskem letu 1996/97 obiskovali pripravo na šolo. Kriterij za uspešno plavalno opismenjevanje pa je bil določen po metodologiji, ki so jo izdelali za osvojeitev športne značke "Zlati sonček." Ugotovili smo, da je le nekaj otrok (11%) znalo plavati pred plavalnim tečajem. Na novo je splavalo 80% otrok, ostali pa so le drseli ali pa se tečaja niso udeležili. Navedeni rezultati so spodbudni, saj so otroci v tem obdobju najbolj učinkivi in zato ne kaže čakati na šolsko obdobje ali celo na šolo v naravi, kakor večinoma zasledimo v opisanih poročilih osnovnih šol.

Uvod

Čeprav so cilji predšolske športne vzgoje specifični v posameznih razvojnih obdobjih, jih lahko strnemo v zahteve, ki jih je potrebno uresničiti z institucionalizirano športno vzgojno aktivnostjo otrok v celotnem predšolskem obdobju.

Professional paper

UDC 372.3:797.2

DESCRIPTORS: pre-school child, emotional-social learning, swimming, coordination, endurance

ABSTRACT - The purpose of the research was to find out whether it makes sense to teach the pre-school children aged five to seven how to swim. In view of the fact that various papers present a high percentage of children who cannot swim as well as the findings that swimming belongs to the category of skills which make sense to start teaching already in the pre-school period, we have decided in VVZ Krško to, first, find out the number of children who can swim before entering school, and then to organize a 10-hour swimming course for all. The research included all children attending the pre-school programme in the school year 1996/97. The criterion for a successful completion of the swimming programme was set by the methodology prepared for winning the sports badge "Zlati sonček" (Little Golden Sun). We found out that before attending the swimming course only a small percentage of children (11%) could swim. During the course 80% of former non-swimmers learned how to swim, the rest learned only to float or did not attend the course. These results are more than encouraging as the children of that age have the greatest ability to learn. Therefore, it is not advisable to wait until the school age or even until the camping programme organized by school, which is the case mostly found in the described reports from primary schools.

Posebej je potrebno opozoriti, da mora biti športna vzgoja (Rajtmajer, 1988), ki je primarno namenjena razvoju motoričnih sposobnosti, v predšolskem obdobju tudi sredstvo pospešenega kognitivnega, konativnega in socialnega razvoja otroka. Strokovnjaki so si edini v spoznanju, da mlajši ko je otrok, bolj lahko vplivamo z gibalnimi programi na pospešen razvoj ostalih področij razvoja otroka. Prav tako pa so si tudi edini v spoznanju, da je zgolj gibalna igra premalo za kvalitativne spremembe. Potrebna je usmerjena gibalna aktivnost s specifičnimi programi, oblikami in metodami dela.

Če hočemo razumeti širše zastavljeno vplivanje športne vzgoje na otrokov celosten razvoj, je potrebno tudi skrbno izbirati sredstva in metode dela, s katerimi usmerjamo otrokov razvoj. Športna vzgoja mora biti torej v funkciji celostnega razvoja otroka.

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s specifičnimi problemi zorenja, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok, svarijo pred pretiranim obsegom informacijske komponente, ki se vse agresivneje vtihotaplja v edukacijski proces v vrtcih. Ugotavljajo, da je delež prvin izobraževanja prevelik, in opozarjajo, da se s tem sproščeno obdobje otroštva, tako nujno za normalni osebnostni razvoj, vse bolj spreminja v klasični izobraževalni sistem z mnogimi negativnimi posledicami. Nekateri vidijo tudi v tem pojavu vzrok za povečevanje različnih oblik nevroz že pri predšolskih otrocih (Praper, 1981).

Osnovni cilji športne vzgoje: ohranjati in pospeševati zdravje in razvijati motorično znanje ter sposobnosti otrok, bodo uresničeni le takrat, če bomo zajeli v naša vzgojna prizadevanja otroka kot bio-psiho-socialno bitje, ne pa se zadovoljili z vplivanjem na njegov pretežno efektorni sistem. Zato je potrebno paziti, da se ne bi zaradi pretirane ukaželnosti in tekmovalnosti začele pojavljati motnje osebno-stnega razvoja: dril vadba, pretirano pударjanje rezultatov in zmagovalcev, zanemarjanje slabših otrok, povzročanje akutnih stresnih situacij z neustreznimi "učni-mi" koraki pri zahtevnejših oblikah psihomotoričnega učenja, z napačnim tretmanom socialnega statusa otrok itd.

Pri športni vzgoji ima psihomotorično učenje hkrati tudi močan vpliv na energetsko komponento gibanja, tj. na razvoj motoričnih sposobnosti. Otroci namreč ob motoričnem učenju postajajo močnejši, hitrejši, spretnejši, preciznejši ter bolj vzdržljivi. To pa je preko kardiovaskularnega in respiratornega sistema neposredno povezano z ohranjanjem in izboljšanjem zdravstvenega stanja otroka. Ne smemo pa tudi zanemariti vpliva, ki ga ima motorično učenje na kognitivni, konativni in socialni razvoj otroka.

Psihomotorično učenje predšolskih otrok je treba obravnavati tako z vidika edukacije kot s športno-rekreativnega in integracijskega vidika.

Emocionalno in socialno učenje

Številni psihologi (Freud, Hull) opozarjajo na pomembnost pridobivanja izkušenj v prvih letih življenja. Edini pa so si tudi v spoznanju, da se otrok do petega leta ravna po načelih ugodja. Zakonitosti učenja na principih ugodja so še posebej pomembne za psihomotorično učenje. Takoj ko postane učni proces preresno delo (dril učenje), se pojavi pri otrocih monotonično stanje in njihova pozornost se preusmeri drugam. Tako je emocionalna komponenta v učnem procesu v bistvu tisti varnostni mehanizem, ki preprečuje, da bi pri otrocih prišlo do pretiravanja z dril učenjem. Dokler otroci sprejemajo informacije od vzgojitelja pomeni, da so močno čustveno angažirani. Zato s te strani ni nevarnosti za negativne vplive na osebni razvoj.

Ob tem je treba omeniti tudi t.i. emocionalni učinek podkrepitve, tj. vzpodbujanje otrok k dejavnostim, ki imajo za cilj učenje oziroma nabiranje novih izkušenj. Pozitivna podkrepitev veča dejavnost in vztrajnost otrok, pospešuje delovni tempo, zmanjšuje pozabljanje, povečuje zanimanje in veselje do učenja.

Res pa je, da se lahko v okviru športne vzgoje kaj hitro pojavijo negativne podkrepitve: otroka je strah, da bo zadnji, da ne bo zmogel, da bo pomankljivo izvedel gib, da se mu bodo smejali itd.

Analiza učno-vzgojnega procesa pri športni vzgoji tudi kaže, da so pravzaprav kar vse zaposlitve otrok socialne narave, saj se tudi individualno delo odvija znotraj "socialne varnosti", ki jo daje skupina posameznim otrokom. Zato so gibalne zaposlitve, predvsem socialne: otroci si razvijajo pozitivno podobo o sebi glede na objektivne možnosti, doživljajo poraze in zmage ter se glede na svoje sposobnosti uveljavljajo v manjših skupinah. Pri skupinskih gibalnih igrah so dani pogoji za preseganje otrokove egocentričnosti, s tem da aktivno sodelovanje nujno privzgaja občutek za dajanje in sprejemanje pomoči in prilagajanje skupnim interesom. Tako so vse oblike dela pri športni vzgoji v funkciji zadovoljevanja socialnih potreb po varnosti, uveljavljanju, podrejanju, grupni identifikaciji in svobodnemu izražanju občutkov, misli in čustev (Rajtmajer, 1990).

Razvijanje splošne aerobne vzdržljivosti pri predšolskih otrocih

Omenili smo že, da sodi med smotre gibalno-športne vzgoje v vrtcih v prvi vrsti ohranjanje in utrjevanje zdravja in razvijanje splošne vzdržljivosti otrok. Med strukturo obolenj, za katere obolevajo otroci, najdemo na prvem mestu boleznih dihal. Med vzroki za takšno stanje pa: življenje v skupinah, onesnaženost zraka, premalo gibanja na svežem zraku, pomanjkljiva prehrana (Kancler, 1979), in slabša splošna kondicija otrok (Rajtmajer, 1992). Pod pojmom slaba kondicija opredeljuje avtor nizko raven funkcionalnih sposobnosti, tj. splošne aerobne vzdržljivosti

otroka, ko jo še zlasti uravnavajo srčno-žilni, dihalni in toplotno-regulacijski pod sistemi organizma.

Otroci imajo vse do 10. leta dobre fiziološke pogoje za vadbo splošne aerobne vzdržljivosti. Tu moramo navesti znanega zdravnika in izvedenca za vadbo vzdržljivosti dr. Ernsta van Aakeja, ki med drugim pravi: "Otroci niso šprinterji, temveč rojeni dolgoprogaši" (po Kleine/Lennartz, 1985).

Prav tako je potrebno odgovoriti na vprašanje, zakaj so za majhne otroke primerne le dinamične aerobne obremenitve? Le-te pomagajo pri izmenjavi plinov, statične-preže, drže, vese, ko gre za daljša naprežanja brez krčenja in raztezanja mišic, pa ovirajo pljučno ventilacijo. Poleg tega, da se pri statičnih obremenitvah izloči fenomen "mišične črpalke", pa ovirajo takšne zaposlitve tudi samo tehniko dihanja, saj so tudi same dihalne mišice napete. Statične obremenitve torej tudi pri aerobni vadbi ovirajo že tako relativno slab respiratorni volumen otroka. Pomanjkanje kisika ob povečani telesni obremenitvi pa škoduje zdravju otroka.

Tretji sistem, ki je pomemben za boljšo vzdržljivost in s tem boljše otrokovo zdravje, je termoregulacija. Pod pojmom "utrjen otrok", "vzdržljiv otrok" pravzaprav razumemo v praksi vse to, kar nudijo dobro prilagojeni oziroma trenirani termoregulacijski mehanizmi. Otrok si mora te mahanizme vedno znova utrjevati pri vzdržljivostni vadbi v naravi v vseh mogočih vremenskih razmerah.

Potreba po organizirani vadbi

Otroška igra je v bistvu najboljša vadba vzdržljivosti. Otrok se je namreč sposoben "ure in ure dolgo" igrati. Nezavedno pa med hitro hojo, teke, poskoke, plazenje in plezanje vrinja odmore, ki ohranjajo njegov pulz na nivoju aerobne obremenitve. Sistem "otrok" torej sam funkcionira na principu homeostaze (biološke samoregulacije) tj. stopnji in razvoju primerne obremenitve. To terja otrokov razvoj!

Toda to velja le v naravnem otrokovem okolju, tam, kjer ni ne šole in ne televizije z dolgotrajnim sedenjem, ki izključi mišična naprežanja ter še dodatno ovira pljučno ventilacijo. Zato, da bi preprečili takšne vplive, je potrebna v vrtcu in šoli organizirana vadba z aerobnimi zaposlitvami v obliki vadbenih oziroma športnih ur, sprehodov in izletov, orientacijskih krosov, vztrajnostnih tekov, športnih popoldnevov in gibalnih minut.

Aerobne obremenitve naj ne bodo za mlajše otroke pretirano tekmovalno usmerjene po principu: kdo bo prvi. Tako namreč ni mogoče diferencirati obremenitev v skladu s sposobnostmi otrok. Praviloma bi morali teči otroci posamezno z obremenitvami, ki jih določimo z minutami zmerne teka, in ne z distancami v metrih. Vsak otrok bo tako svojo nalogo različno hitro opravil. V praksi je to težko doseči, saj želijo otroci glede na svoje sposobnosti čim preje končati nalogo; tako

stalno tekmujejo med seboj. Zato je vadba "vsak teče le sam zase" "dolgotrajna". Toda pedagog ji mora slediti in vzgojiti otroke v tej smeri (Rajtmajer, 1993).

Intenzivnost motoričnega izobraževanja otrok v vrtcu

Zadnjih deset let je doseglo motorično izobraževanje otrok v Sloveniji pomembne premike (Rajtmajer, 1992). Ti kvalitetni premiki kažejo, da je danes že v precejšnji meri doseženo neko optimalno stanje v motoričnem spoznavnem procesu, ki je v skladu z razvojnimi zakonitostmi otrok med 5. in 12. letom starosti. Prav to obdobje je najugodnejše za motorično učenje oziroma za zbiranje motoričnih izkušenj najmlajših otrok. Ob tem moramo imeti vedno v mislih vso kompleksnost tega razvojnega obdobja. Ni namreč učenja gibanja brez energijskega vpliva na otroka in ni razvijanja motoričnih sposobnosti brez vplivanja na spoznavni razvoj otroka. Mlajši ko so otroci, težje je ločevati obojestranski vpliv. Pri tem pa velja, da je proces sistematičnega razvijanja motoričnih in funkcionalnih sposobnosti še zahtevnejši od vodenja motoričnega spoznavnega procesa. Zahteva namreč poglobljeno poznavanje fiziologije in drugih mejnih znanosti, ki so tudi sestavni del študija telesne kulture oziroma športa.

Upoštevati velja zlasti dejstvo, da se informacijski delež pri starosti otrok od 4. do 10. leta povečuje. Pri otrocih med petim in sedmim letom doživi specifičen pospešek. V tem obdobju se namreč interes po znanju, po novem močno poveča; otroci te starosti so sposobni intenzivnega vadenja, urjenja koordinativno zahtevnejših oblik gibanja (seveda le, če pedagog uporablja igralne tehnike učenja): plavanja, gimnastike, plesa, smučanja, kotalkanja, osnov igranja z žogo itd. To so strukturno zelo zahtevne oblike motorike, še zlasti v začetnem procesu spoznavanja. Zato morajo biti pedagogi, ki se ukvarjajo z motoričnim spoznavnim procesom pri otrocih te starosti, dobro seznanjeni z vsemi prvinami, ki opredeljujejo ta proces.

Predmet raziskovanja

V raziskavo so bili vključeni vsi otroci, ki so v šolskem letu 1996/97 obiskovali program priprave na šolo v Vzgojno varstvenem zavodu Krško. V tem letu je bilo vpisanih 126 šolo-obveznih otrok, letnik 1990/1991 (januar, februar).

Raziskovalna metoda

Za vse otroke je bil organiziran plavalni tečaj v okviru predlaganega sistema plavalnega opismenjevanja v predšolskem obdobju. Tečaj je trajal 10 ur z vaditeljem plavanja (v sodelovanju z osnovno šolo) in vzgojiteljicami, pri katerih so bili otroci v rednih skupinah v vrtcu. Izredno pomembno se nam je zdelo ravno to, da so vedno prisotne tudi vzgojiteljice in sicer aktivno - v vlogi vodnika plavanja ali za vzpodbudo in pomoč vaditelju plavanja.

Naš cilj tudi je, da strokovno usposobimo lasten kader za vse tiste motorične spretnosti, ki so primerne za predšolskega otroka.

Glede na to, da smo v naši ustanovi že vsa leta izvajali program "športne značke" oziroma po novem "Zlati sonček", bomo sedaj prikazali tudi rezultate pri eni od opravljenih nalog - plavanju.

Za plavanje se po tekmovalnem kriteriju lahko doseže A ali B program. Prvi, A - program zahteva: drsenje v vodi z lahtmi naprej in vztrajati v tem položaju najmanj pet sekund; Drugi, B - program: preplavati 5 do 10 metrov s poljubno tehniko.

Rezultati in diskusija

Skupno število šoloobveznih otrok v letu 1996/97 je bilo 126.

Od teh so štirje že plavali. 15 otrok ni obiskovalo tečaja, zaradi različnih vzrokov. Odstotek udeležbe je bil torej 88%.

Od 107 otrok, ki so obiskovali tečaj plavanja pa je program A izvedlo: 31 otrok (29%) in program B: 76 otrok (71%).

Rezultat plavalnega opismenjevanja je tako vzpodbuden, da bi se morale vse predšolske institucije te naloge lotiti z vso resnostjo. Ugotavljamo, da so se otroci igraje in z velikim veseljem učili plavanja. Kakšni bi bili šele rezultati, če bi imeli možnost plavati celo leto! Pomembno pa je najbrž spoznanje, da je predšolsko obdobje najbolj primerno za učenja plavanja, seveda, če je izvedeno strokovno. V našem vrtcu smo se ob tem zamislili nad tistimi 15 otroki, ki se niso udeležili tečaja.

Ugotovili smo, da jih je bilo le nekaj resnično bolnih, pri ostalih pa so bili razlogi socialne in čustvene narave (družinske razmere, nezrelost, strah staršev, da se bo otrok prehladil, trma, itd).

Prav tako smo tudi ugotavljali, ali je kakšna povezava med otroki, ki že dalj časa obiskujejo vrtce in tistimi, ki so bili samo v pripravi na šolo. Tako smo ugotovili, da je večji odstotek otrok, ki je obvladal A program pri tistih, ki so obiskovali vrtce samo eno leto. Gotovo so tu možni še drugi razlogi, vendar osnovni cilj naših prizadevanj - naučiti predšolskega otroka plavati, ali vsaj drseti, je bil dosežen.

LITERATURA

1. Rajtmajer, D.: Didaktična načela predšolske vzgoje, Pedagoška obzorja, št. 8/1988.
2. Rajtmajer, D.: Psihomotorično učenje, Pedagoška obzorja, št. 13-14/1990.
3. Rajtmajer, D.: Nosilci motoričnega izobraževanja otrok, Pedagoška obzorja št. 22/1992.
4. Rajtmajer, D.: Razvijanje splošne aerobne vzdržljivosti pri mlajših otrocih, Pedagoška obzorja št. 24/1993.

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:
Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 68000 Novo mesto.
2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, MS Word, Word for Windows, WordPerfect. Prispevek naj bo po možnosti preveden v ASCII ali TXT obliko (kodni razpored 852).
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademiški 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).