

Dr. Martin Kramar

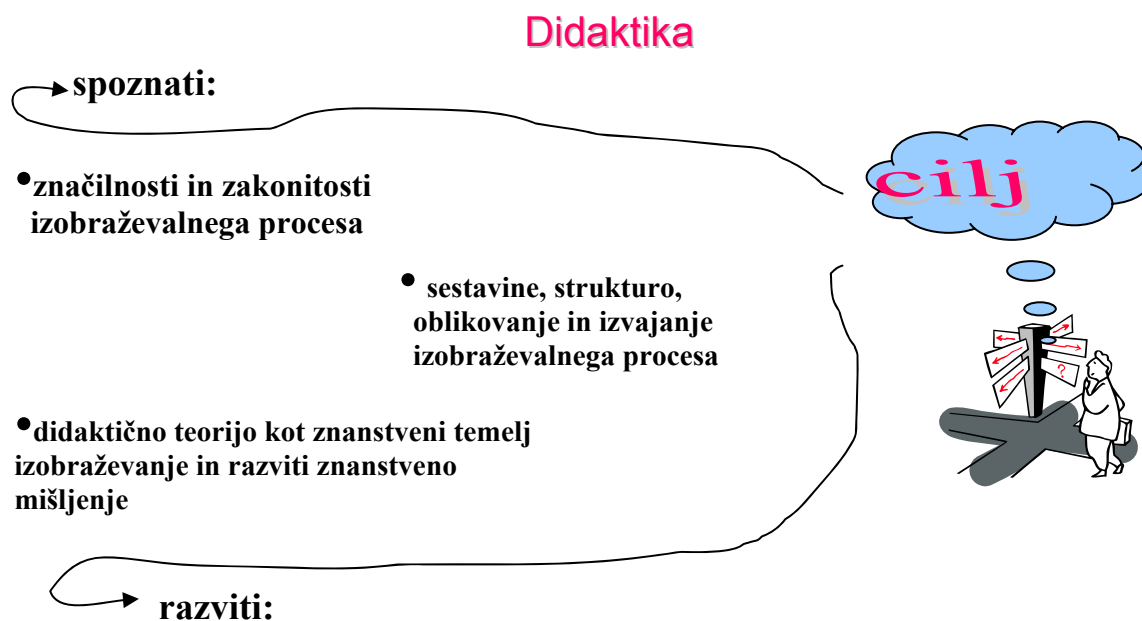
Didaktika

.....	3
.....	3
.....	4
.....	4
.....	6
.....	7
.....	8
.....	9
.....	9
.....	9
.....	10
.....	10
.....	10
.....	12
.....	14
.....	14
.....	16
.....	18
.....	21
.....	21
.....	22
.....	23
.....	24
.....	25
.....	26
.....	27
.....	27
.....	28
.....	34
.....	37
.....	38
.....	38
.....	38
.....	39
.....	40
.....	40
.....	41
.....	43
.....	44
.....	44
.....	46
.....	46
.....	50
.....	51
.....	76
.....	77
.....	79
.....	79
.....	81
.....	82
.....	83
.....	83
.....	84
.....	84
.....	85

6.2.3 Delo v dvojicah	87
6.2.4 Individualna oblika	87
6.3 Povezava med različnimi didaktičnimi oblikami	88
7. Načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa	89
7.1 Didaktična analiza – izhodišče priprave izobraževalnega procesa	91
7.2 Vrste priprav	91
7.2.1 Globalna priprava	92
7.2.2 Etapna priprava	97
7.2.3 Neposredna priprava - priprava didaktične enote	100
8. Spremljanje, analiza in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa	103

Uvod

Namen študija didaktike je spoznati in usvojiti temeljno didaktično znanje, ki je podlaga razumevanju temeljnih didaktičnih pojavov, pojmov in zakonitosti. To didaktično znanje je podlaga učiteljevemu praktičnemu delovanju, to je načrtovanju, pripravi in izvajanju izobraževalnega procesa in drugemu delovanju, ki je povezano z izobraževanjem in izobraževalnim procesom. S študijem didaktike si učitelj razvija in oblikuje temeljne didaktične zmožnosti (kompetence) za strokovno spremljanje, analiza, izboljševanje in kakovostni razvoj izobraževalnega procesa. Prav tako bo usvojeno znanje podlaga in izhodišče za nadaljnje preučevanje didaktične teorije in prakse. Cilji predmeta didaktika si skicno prikazani na spodnji sliki.



* kompetence za

→ uspešno načrtovanje, pripravo, izvajanje, analizo izobraževalnega procesa

→ in za razvijanje kakovostnega izobraževanja

* *etični profesionalni odnos do udeležencev izobraževanja in izobraževanja sploh.*

1. Predmet didaktike in temeljni didaktični pojmi

Človek je iz svojega prvotnega, naravnega, nenamernega učenja že v davni zgodovini razvil namerno učenje. To se je zaradi človekovih in zlasti družbenih potreb po znanju, razvitosti in ustreznem oblikovanju človekova in družbe nenehno razvijalo in postajalo vedno zahtevnejše. Posredovanje in prenašanje izkušenj in znanja starejših ljudi na nove mlajše rodove se je razvilo v posebno dejavnost: poučevanje. S tem je povezan razvoj pouka, izobraževalnega procesa, vzgojno-izobraževalne dejavnosti. To je obsežna in zapletena človekova in družbena dejavnost, ki je v današnjih razvitih družbah razvita na vseh področjih človekovega in družbenega življenja in dela in vedno bolj postaja človekova vseživljenjska dejavnost. Danes je izobraževanje zelo pomembna sestavina (pogoj in dosežek) človekovega in družbenega obstoja in razvoja.

Izobraževanje je osrednji didaktični pojav, ki je predmet didaktike. Didaktika je znanstvena disciplina, ki preučuje vzgojno-izobraževalne pojave, jih znanstveno utemljuje, izboljšuje in razvojno spreminja. S tem razvija tudi novo didaktično teorijo, ki je pomemben temelj in vodilo vzgojno-izobraževalne prakse.

Didaktika tako ima svoje korenine v idejah, ki so nastale že v antični družbi. Sam izraz se povezuje z izrazi didaskein (poučevati, učiti), didasko (poučujem), didaktikos (poučen), didaskalos (poučevalec).

Za razumevanje vzgojno-izobraževalnih pojavov, njihovih zakonitosti in značilnosti je nujno poznati temeljne didaktične pojme. Ti so osnova vsaki strokovni obravnavi različnih didaktičnih pojavov,

utemeljevanju, načrtovanju, pripravi, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa, razvijanju kakovosti izobraževanja in splošnemu razvoju vzgoje in izobraževanja.

1.1 Temeljni didaktični pojmi

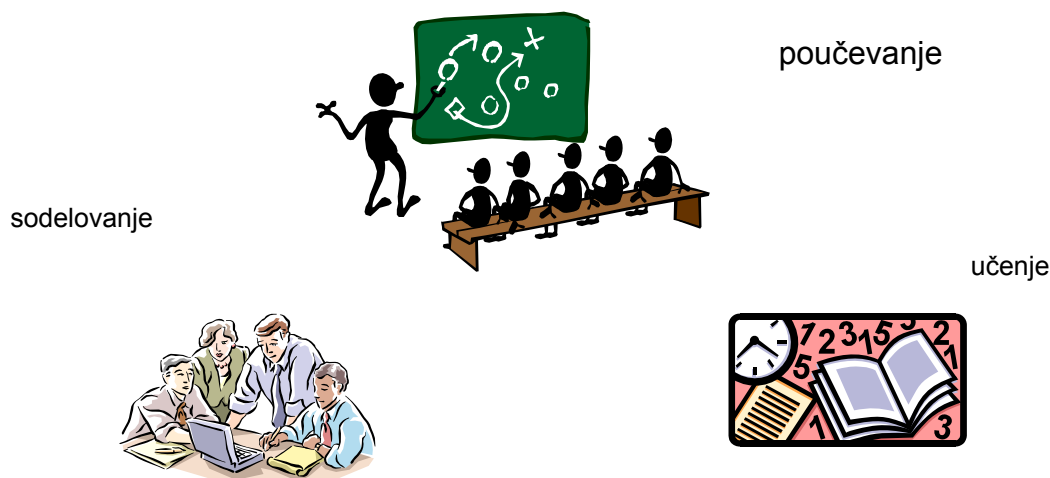
Predmet didaktike je vzgojno izobraževalna praksa. To je zelo širok pojav, v katerem se med seboj prepletajo različna teoretična razmišljanja in opredelitve ter praktično dogajanje. S tem so povezani temeljni didaktični pojmi, ki označujejo različne didaktične pojave in povezani v sistematično urejeno celoto tvorijo didaktično teorijo. Za pravilno spoznanje in razumevanje vzgojno-izobraževalne prakse in teorije, na kateri ta temelji in se z njo prepleta, je poznavanje temeljnih didaktičnih pojmov in razumevanje njihovega pomena (semantike) ključnega pomena.

Temeljne didaktične pojme lahko razdelimo v dve skupini:

1. didaktični pojmi, ki se nanašajo izključno na pouk: pouk, poučevanje, izobraževalni proces, učenec, učitelj, šola in
 2. pojmi, ki so z izobraževanjem neločljivo povezani: učenje, izobraževanje, znanje, izobrazba, izobraževanci, samoizobraževanje, vzgajanje, vzgojitelj, gojenec, usposabljanje.
- Pojmi obeh skupin so med seboj tesno povezani in prepleteni.

1.1.1 Izobraževanje

• Izobraževanje



Izobraževanje je namerno učenje, ki je usmerjeno v razvoj človekovih intelektualnih in psihomotornih sposobnosti in v razvoj ter oblikovanje osebnostnih lastnosti. To je proces namerne človekove (individualne) in družbene (socialne) dejavnosti, katere cilj je pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in oblikovanje človekovega značaja.

Izobraževanje določajo naslednje značilnosti:

- izobraževanje je namerno(intencionalno)→ vsako izobraževanje je usmerjeno k doseganju postavljenega cilja,
- je načrtno in sistematično → namerno postavljeni cilji, določena vsebina, zagotovljeni so materialni pogoji, učitelji, učenci, je organiziran proces,
- izobraževanje je proces, ki je dinamičen (razgibano dogajanje) in se razvojno spreminja,

- je vseobsežna in vseživljenjska človekova dejavnost → razvito je na vseh področjih človekovega in družbenega življenja in dela in poteka vseh človekovih obdobjih življenja (»od rojstva do smrti«),
- je strukturno, vsebinsko, organizacijsko sestavljena in dialektično zapletena dejavnost → tvori ga več sestavin, ki so v različnih medsebojnih razmerjih, vse se nenehno spreminja,
- je izoblikovan zaprt in hkrati odprt proces → izobraževalni proces je vedno vnaprej pripravljen, a se v času izvajanja spreminja, prilagaja trenutnim razmeram,
- je dejavnost, delo, ki ima dolgotrajne učinke → človekove sposobnosti, osebnostne lastnosti, znanje, izobrazba,
- je formalno → usmerjeno k pridobitvi formalne, javno veljavne izobrazbe in s tem povezanih pristojnosti (npr. naslov profesor in s tem pravica izvajanja izobraževalne dejavnosti)
- je neformalno → usmerjeno k pridobivanju znanja, razvoju sposobnosti in ... , ne pa k pridobitvi javno veljavnega spričevala (diplome, naziva),
- je inštitucionalno oz. institucionalizirano → je organizirano v izobraževalni oz. šolski sistem, ima svoje inštitucije (šole) in
- neinštitucionalizirano → to izobraževanje poteka tudi izven izobraževalnih inštitucij (npr. šol)

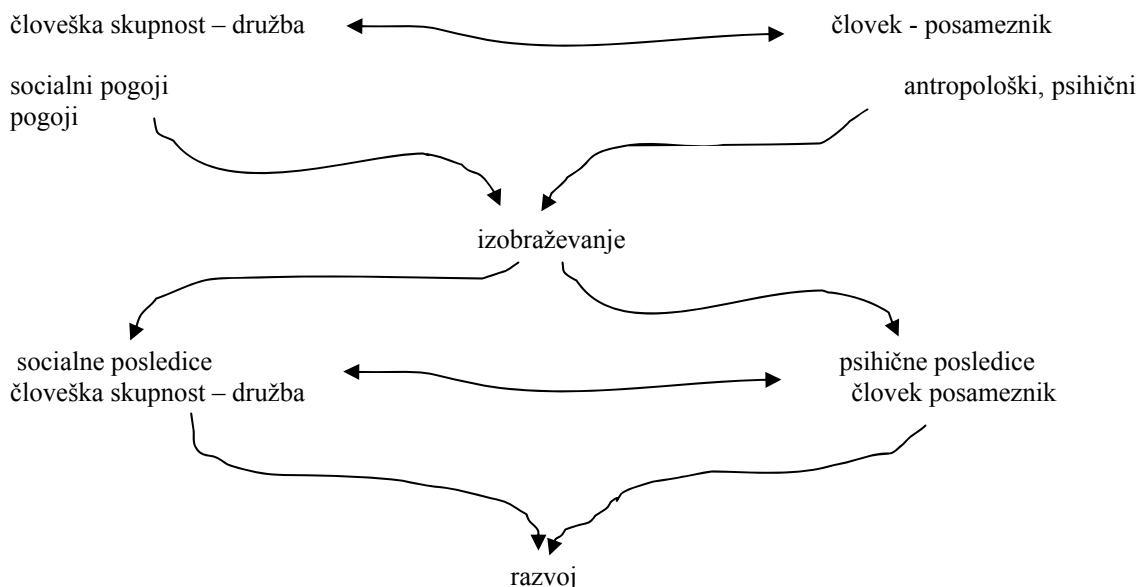


Poglej, kako je urejeno institucionalno izobraževanje v R Sloveniji.

→ **Glej:** Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12-567/96, popr. 23/96 in posebne zakone o vrtcih, osnovni šoli, gimnaziji, srednjih strokovnih šolah, poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih.

Razvoj izobraževanja

Izobraževanje se razvija z razvojem človeka in človeške skupnosti. Poglejte spodnjo skico in jo razložite:



Izobraževanje je človekova in družbena potreba, pogoj za obstanek in razvoj in razvojni dosežek. Odvisno je od razvojne stopnje in kvalitete proizvodnje (gospodarstva), družbenih značilnosti in usmeritev (politični in celotni družbeni odnosi), od razvitosti in značilnosti človekove zavesti (znanost, vrednote, vrednostne usmeritve) in od razvojne ravni človeka in njegovih psihičnih pogojev (potrebe, interesi, dispozicije).

Izobraževanje je v funkciji razvoja človeka in družbe in z razvojnimi napredkom postaja vse pomembnejša človekova in družbena potreba in nujnost.

Formalno in materialno izobraževanje

Formalno izobraževanje se pojavlja v dveh pomenih, je tisto, ki vodi k pridobitvi formalnega priznanja o doseženi izobrazbi (spričevalo, diploma kot javnopravno veljavni dokument).

V drugem pomenu pa je formalno izobraževanje tisto, ki je usmerjeno v razvijanje razume(njegove moči), vrednot, sposobnosti. Gre za razvoj človekovih kvalitete: sposobnosti, lastnosti, vrednot, kar se ne kaže v neki usvojeni količini znanja, temveč v človekovih sposobnosti razumevanja različnih pojavov, sposobnostih reševanja različnih situacij, problemov in v pripravljenosti delovanja.

Materialno. Nasprotno ali drugačno od tega je materialno izobraževanje, ki je bolj izkustveno in usmerjeno v pridobivanje materialnega (snovnega) znanja. Lahko bi rekli, da v tem pogledu gre bolj za usvajanje neke snovi /materije, njene količine.

Pri tem je potrebno poudariti, da je sta to dva vidika izobraževanja, ki se med seboj povezuje in je eno drugemu pogoj. Medsebojna razmerja med formalnim in materialnem izobraževanje so obsežna, zapletena in zelo pomembna. Lahko pride do nesorazmerij: poudarek je samo na enem ali samo na drugem ali: na račun enega je drugo zanemarjeno. To vodi k enostranski, pomanjkljivi in manj kakovostni izobrazbi. Zato je takšne odklone nujno preprečevati, zmanjševati in odpravljati.

Izobraževanje ločimo na: splošno, strokovno in poklicno izobraževanje.

Splošno izobraževanje je usmerjeno v usvajanje vedenja, ki prispeva k osvoboditvi človeka in humanizaciji odnosov med ljudmi, k uveljavitvi človeka, v razvoj samostojnosti, samostojnega odločanja, soodločanja in odgovornosti. Z njim človek pridobi širše splošno znanje, ki je podlaga strokovnemu in nadaljnjemu izobraževanju ter samoizobraževanju.

Strokovno izobraževanje temelji na splošnem in je usmerjeno v pridobivanje posebnega področnega strokovnega znanja in v usposabljanje za opravljanje konkretnega strokovnega poklicnega dela. Strokovno izobraževanje ima različne ravni od enostavne do zelo zahtevne



Glej : Strmčnik, F (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme, str. 59 – 95.

1. 1. 2 Učenje

Med temeljnimi didaktičnimi pojmi se pojavlja tudi učenje, ki je sicer psihološki pojem, je tudi v didaktiki zelo pomemben in se pogosto pojavlja. Učenje se povezuje s poučevanjem v osrednji didaktični pojav, to je pouk oziroma izobraževalni proces. Učenje je izrazito notranja aktivnost osebe, ki se uči, to je učenca. V izobraževalnem procesu je učenje jedrna, bistvena dejavnost, brez nje ne bi bilo izobraževalnega procesa. Zato učitelj mora temeljito poznati bistvo, zakonitosti, vrste, metode in druge pojave, ki tvorijo učenje ali se z njim povezujejo. Tu tega podrobneje ne bomo razčlenjevali, zato osvežite svoje znanje iz psihologije učenja (pedagoška psihologija) in poglejte naslednja dela:



Glej: Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka, strani: 7 – 20, 32 –

61.

Odgovorite na vprašanja:

Kaj je učenje ?

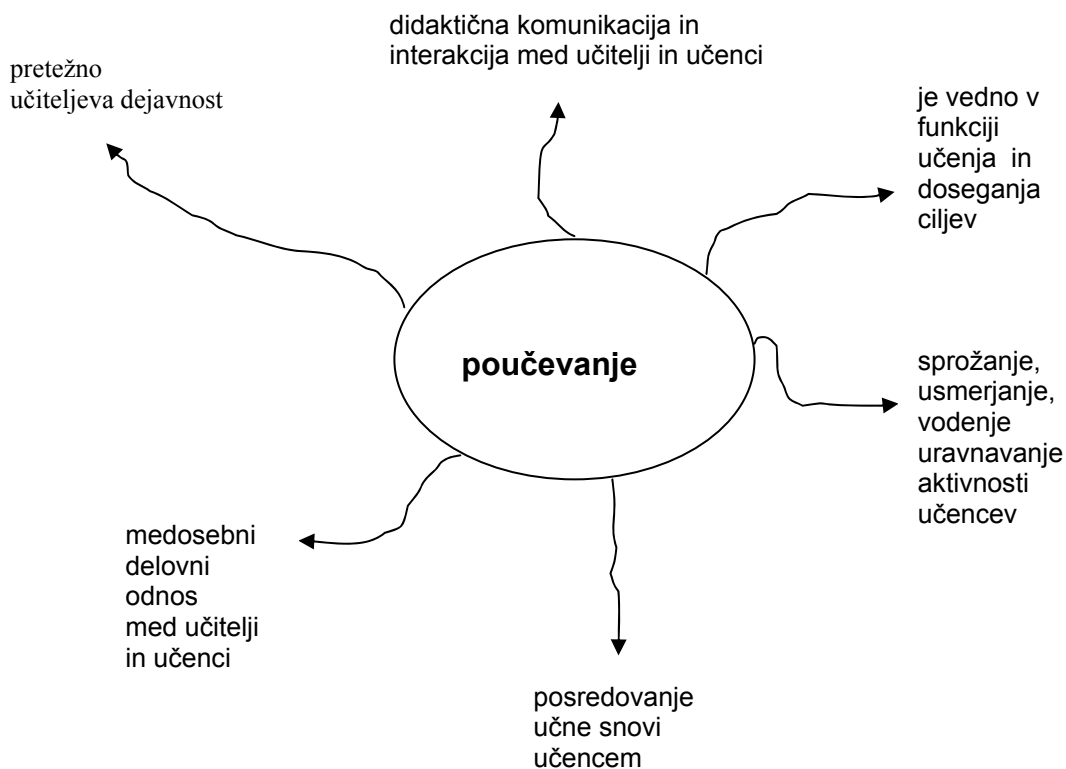
Kaj je funkcionalno in kaj intencionalno učenje?

Vrste učenja: kognitivno, afektivno, psihomotorno.

Motivacija za učenje: notranja, zunanja.

1.1.3 Poučevanje

Poučevanje je jedrni didaktični pojem, ki označuje učiteljevo dejavnost v izobraževalnem procesu. Poučevanje je vedno učiteljevo namerno delovanje, usmerjeno v učenje kot učenčeve lastno aktivnost. Zato je poučevanje potrebno pojmovati širše kot samo učiteljevo posredovanje učne vsebine ali celo dokončno izoblikovanega znanja učencem. Poučevanje je zahtevna in obsežna dejavnost, s katero učitelj učence vključuje v vse faze izobraževalnega procesa, sproža, spodbuja in usmerja njihovo aktivnost, da (tudi) sami iščejo, odkrivajo, oblikujejo, strukturirajo in usvajajo znanje in si razvijajo sposobnosti in osebnostne lastnosti. V to je zajeto tudi učiteljevo neposredno posredovanje učen snovi učencem, ki je pomembna, vendar ne prevladujoča sestavina poučevanja. S poučevanje učitelj sproža, usmerja, spodbuja, korigira učenčeve učno ali širšo izobraževalno delovanje v izobraževalnem procesu. Poučevanje je vedno usmerjeno v učenje, je v funkciji učenja in doseganja ciljev izobraževalnega procesa. To je didaktična komunikacija in interakcija med učitelji in učenci, ki učence vodi in usmerja v samostojno pridobivanje znanja.



Glej:

Dr. Martin Kramar
Pedagoška fakulteta Maribor

Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu

Constructivism and a teachers role in the educational process

(poučevanje, učiteljeva vloga, izobraževalni proces)

Učitelj ima v izobraževalnem procesu pomembno konstitutivno vlogo, ki se z vlogo učencev povezuje v zapleteno večdimenzionalno dialektično celoto. Učiteljeva vloga je v funkciji vloge učencev, zato so prizadevanja za izboljšanje kakovosti izobraževalnega procesa in njegovih učinkov usmerjena tudi v spreminjanje vloge učiteljev. Zahteve po spreminjanju vloge učiteljev v izobraževalnem procesu izhajajo tudi iz novih spoznanj razvojne in psihologije učenja, kar še posebej velja za konstruktivistične teorije učenja.

To je povsem razumljivo, saj sta učenje in poučevanje jedrni konstitutivni dejavnosti, ki skupaj z drugimi aktivnostmi učiteljev in učencev tvorita zapleteno dialektično celoto, to je izobraževalni proces.

Na poučevanje in učenje v izobraževalnem procesu je potrebno gledati kot na poseben pojav, ki ni preprosta zloženka dveh spleto aktivnosti dveh vrst subjektov, temveč nov pojav, v katerem obe omenjeni dejavnosti imata ključno vlogo in pomen.

Zato je zgrešeno razmišljanje, da je izboljševanje kvalitete izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov v zavračanju poučevanja ali kot je možno zaslediti v raznih razpravah, da je namesto poučevanja potrebno razvijati učenje in, da je v izobraževalnem procesu učenčevo učenje važnejše od učiteljevega poučevanja.

Iz konstruktivističnih teorij učenja izrecno ne izhaja zahteva po odpravi poučevanja, temveč utemeljitev po spreminjanju poučevanja. V zvezi s tem je pomembno, kaj poučevanje pomeni. Pojmovanje, da je poučevanje zgolj prenašanje gotovih dejstev (dokončno izoblikovanega znanja), je v didaktiki že dolgo preseženo. Resne didaktične teorije ne razpravljajo o odpravi ali zmanjševanju poučevanja, temveč o spreminjanju in razvoju poučevanja skladno z novimi, za izobraževanje relevantnimi, znanstvenimi spoznanji in človekovimi ter družbenimi razvojnimi tendencami.

Poučevanje je vedno namerno učiteljevo delovanje, ki je usmerjeno v učenje kot učenčevo lastno aktivnost in je z njo tesno povezano. Po sodobnih didaktičnih pojmovanjih je poučevanje zahtevna in obsežna učiteljeva dejavnost, s katero učitelj učence vključuje v vse faze izobraževalnega procesa, sproža, spodbuja in usmerja njihovo aktivnost, da (tudi) sami iščejo, odkrivajo, oblikujejo, strukturirajo in usvajajo znanje in si razvijajo svoje sposobnosti in osebnostne lastnosti. V to je zajeto tudi učiteljevo neposredno posredovanje učne snovi učencem, ki je pomembna vendar ni prevladujoča sestavina poučevanja. Učitelj torej načrtuje, pripravlja, sproža, usmerja, spodbuja, korigira učenčevo učno ali boljše rečeno izobraževalno aktivnost in jo dopolnjuje tudi s posredovanjem znanja. Učitelj kreira in vodi izobraževalni proces, ki ga skladno s svojimi psihičnimi kompetencami soustvarjajo učenci.

Težišče izobraževalnega procesa v šoli s posredovanja in sprejemanja vsebine prehaja na razumevanje, usvajanje, obvladovanje znanja in razvijanje sposobnosti učencev. Skladno se spreminjajo vloge učiteljev in učencev. Pri tem ne gre samo za izboljšave, temveč za globlje spremembe učiteljeve vloge. V to smer izobraževalni proces in učiteljevo vlogo v njem razvija sodobna didaktična teorija. To bom podrobneje prikazal v celotnem prispevku.



Več o tem glej v: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (2004)/ uredila B.M. Požarnik/. Ljubljana : Filozofska fakulteta, razprave avtorjev: B:M: Požarnik (str. 41- 62), L. Plut (17 – 41), K. Špoljar (str. 63 – 68), M. Kramar (str. 113 – 122).

Kaj konstruktivistične teorije učenja očitajo didaktiki in učiteljem? Kakšni so pogledi današnje didaktike na poučevanje?

1. 1. 4 Usposabljanje

Med temeljne didaktične pojme sodi tudi usposabljanje. To je didaktična aktivnost, s katero se učenci učijo in pripravljajo (usposabljujejo) za opravljanje določenega dela, za opravljanje določene vloge ali določenega delovanja. Študenti pedagoških programov se z izvajanjem pouka (nastopi) usposabljujejo za izvajanje pouka. Usposabljanje je pogostejše in ga je več v programih poklicnega (tudi strokovnega) izobraževanja, ki je veliko bolj kot splošno izobraževanje usmerjeno v uporabo znanja in v delovanje s pomočjo in na podlagi usvojenega znanja. Zato je v didaktiki, ki je svojo pozornost dolgo časa namenjala samo ali predvsem samo osnovnemu (splošnemu) izobraževanju raba pojma usposabljanje zelo redka.

V današnjem izobraževanju, ki je v smislu Bolonjske deklaracije o razvoju izobraževanja močno usmerjeno v razvoj kompetenc učencev (v širokem pomenu), bo večji poudarek tudi na usposabljanju za implementacijo in neposredno uporabo usvojenega znanja in drugih dosežkov izobraževanja.

1. 1. 5 Učenec

Učenec in učenci so osebe, ki jim je izobraževalni proces namenjen in so skupaj z učitelji temeljni nosilci in uresničevalci izobraževalnega procesa. Ožje gledano so učenci osebe, ki se učijo, si v izobraževalnem procesu razvijajo sposobnosti in osebnostne lastnosti. Prevladujoča aktivnost učencev je pridobivanje znanja. V današnjem izobraževanju učenci imajo aktivno vlogo v vseh fazah izobraževalnega procesa.

Njihova dejavnost je široka in obsežna, zajema iskanje, odkrivanje, oblikovanje, usvajanja in preverjanje znanja, uporabo znanja v novih (drugačnih) razmerah, sodelovanje z učitelji in samostojno pridobivanje znanja. S tem se prepleta in razvija tudi socializacijska ali vzgojna dejavnost, ki nastaja v razmerjih med učenci in med učenci in učitelji ter drugimi sodelavci v izobraževalnem procesu.

1. 1. 6 Učitelj

Učitelj je strokovnjak, ki vodi in izvaja izobraževalni proces. Je skupaj z učenci nosilec in uresničevalec procesa. Njegova dejavnost je poučevanje, kar v današnjem pojmovanju predstavlja uvajanje učencev v vzgojno-izobraževalno dejavnost, sprožanje, vodenje, usmerjanje, spodbujanje učenčevega pridobivanja znanja, analizo, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev. V učiteljevo dejavnost sodi tudi načrtovanje, priprava, izvajanje, analiza, vrednotenje, izboljševanje in razvojno spreminjanje izobraževalnega procesa.

Učitelji v izobraževalnem procesu imajo različne vloge: so izvajalci procesa, razredniki, vodje timov učiteljev, mentorji učencem, mentorji različnih dejavnosti učencev, vodje strokovnih skupin učiteljev in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola.

O vlogi in poklicni podobi učiteljev je veliko napisanega. Z didaktičnega vidika je pomembno poudariti, da se učiteljeva temeljna vloga spreminja. Učitelj je vse manj prenašalec (sporočevalec) učne snovi učencem in vedno bolj njihov sodelavec, usmerjevalec, svetovalec. Učitelj je razmišljajoči ustvarjalen praktik.



Glej : Za razširitev in poglobljanje!

Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja (2004)- Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev (1998) – Ljubljana . Pedagoška fakulteta.

Rutar, D. (2002): Učitelj kot intelektualec. – Radovljica : Didakta.

Kako si predstavljate sebe v vlogi učiteljice ali učitelja?

1. 1. 7 Šola

Šola se med temeljnimi didaktičnimi pojmi redkeje pojavlja. To ni prav, saj je šola najtesneje povezana s poučevanjem, poukom, izobraževalnim procesom in z izobraževanjem sploh. V didaktičnem pomenu je šola ustanova, ki izvaja izobraževalni proces in ji je to temeljna in glavna dejavnost. Beseda šola je starogrškega izvora : schole (označuje mir, spokoj, prosti čas, učni zavod). Oznaka se je ohranila tudi v latinščini schole : učno mesto oziroma kraj druženja učiteljev in njihovih privržencev. V psihološkem pojmovanju je šola optimalna organizacija učenja. V teoretičnem pomenu je šola ustanova, kjer v interakciji med učitelji in učenci poteka pouk kot organizirano poučevanje in učenje. Ideološko kritično gledanje je šolo opredeljevalo kot instrument vladajoče ideologije družbe. Po teoriji sistemov je šola avtonomni del celotnega družbenega sistema.

Danes šolo pojmuje kot institucijo ali ustanovo, katere glavna dejavnost je izvajanje izobraževalnega procesa. Šole so sestavni deli vzgojno-izobraževalnega oziroma šolskega sistema. Po stopnjah izobraževanja so šole osnovne, srednje, višje in visoke, ki se delijo na visoke šole in fakultete. Glede na ustanovitelje so šole javne in zasebne.

Javna šola je enotna vzgojno-izobraževalna institucija v okviru javnega (državnega) šolskega sistema. Ustanovi jo država (ali občina) in jo financira z javno zbranimi finančnimi sredstvi (davki). V njih je izobraževalni proces za učence, dijake in študente brezplačen. Je javnopravno utemeljena in javnopravno odgovorna za svoje delo. Javna šola je namenjena vsem učencem, ki so se obvezni šolati ali se želijo

nadalje šolati in za to izpolnjujejo določene pogoje (predhodno znanje). S šolanjem v javnih šolah učenci, dijaki študentje pridobijo javno veljavno spričevalo ali diplomu. Poleg javnih so tudi cerkvene in zasebne šole. Te z izpolnjevanjem določenih pogojev lahko s koncesijo dobijo veljavnost javnih šol.



Več o šoli glej:

Schröder, H. (1992): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: eine Wörterbuch der Fachbegriffe von »Abbilddidaktik« bis Zielorientierung« - München : Ehrenwirth
Teorije šole (1992), /urednik K.J. Tillman/- Zagreb : Educa.
Predpisi o vzgoji in izobraževanju (1998). Ljubljana : Gospodarski vestnik.

1. 1. 8 Pouk

Pouk je osrednji didaktični pojem, ki označuje namerno (intencionalno), načrtno in organizirano izobraževanje. Poleg pojma pouk se pojavlja tudi pojem izobraževalni proces. To je namerna, načrtna, organizirana sistematična dejavnost učiteljev in učencev, usmerjena k doseganju izobraževalnih in vzgojnih ciljev.

Temeljni didaktični pojmi so med seboj povezani v didaktično teorijo, ki je podlaga izobraževalni praksi. Zaradi razvoja in spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse in didaktične teorije se spreminjajo pomen in vsebina didaktičnih pojmov. Spreminjajo se tudi razmerja med posameznimi pojmi in razmerja s širšimi razmerami, s katerimi se povezujejo posamezni praktični didaktični pojavi in teoretični pogledi.

To spreminjanje je potrebno nenehno spremljati in preučevati.

Dobro poznavanje in razumevanje didaktičnih pojmov, njihovih medsebojnih razmerij, razmerij z drugimi pojmi, ki se prepletajo z didaktičnimi pojavi in didaktično mislijo, je zelo pomembno za razumevanje, izvajanje in razvijanje uspešne vzgojno-izobraževalne prakse in razvijanje didaktične teorije.

Razmislite ali res obstojajo utemeljeni razlogi za odmiranje pouka!



Preden boste odgovorili na vprašanje preberite razprave v Sodobni pedagogiki (2005), 56, št. 1, razprave avtorjev: Medveš, Plut Pregelj, Štefanc, Marentič Požarnik.



- *Kateri temeljni didaktični pojmi označujejo izobraževalni proces?*
- *Zakaj je psihološki pojem pomemben v didaktiki in kako ga danes pojmujeemo?*
- *Pojasnite razmerje med pojmi učenje – vzgoja – poučevanje.*
- *Kaj označuje pojem izobraževanje?*
- *Navedite in pojasnite bistvene značilnosti izobraževanja.*
- *Kaj pomeni vseživljenjsko izobraževanje?*
- *V čem je bistvo kritike pojma (in aktivnosti) poučevanje?*

2. Vzgojno-izobraževalni proces ali izobraževalni proces

2.1 Temeljne značilnosti in opredelitev

Vzgojno-izobraževalni proces je danes obsežna, namerna, načrtna družbeno organizirana dejavnost, v kateri udeleženci izobraževanja z različnimi aktivnostmi dosegajo postavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Izhaja iz širšega prvotnega (nenamerne) učenja, ki je imanentna človekova dejavnost, se z njim povezuje in vanj prehaja. Zaradi človekovih in družbenih potreb in interesov se je razvilo namerno, načrtno in organizirano učenje – pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in osebnostnih lastnosti. To

je danes zelo razvita inštitucionalizirana družbena in človekova dejavnost. Tvorijo jo tri temeljne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje.

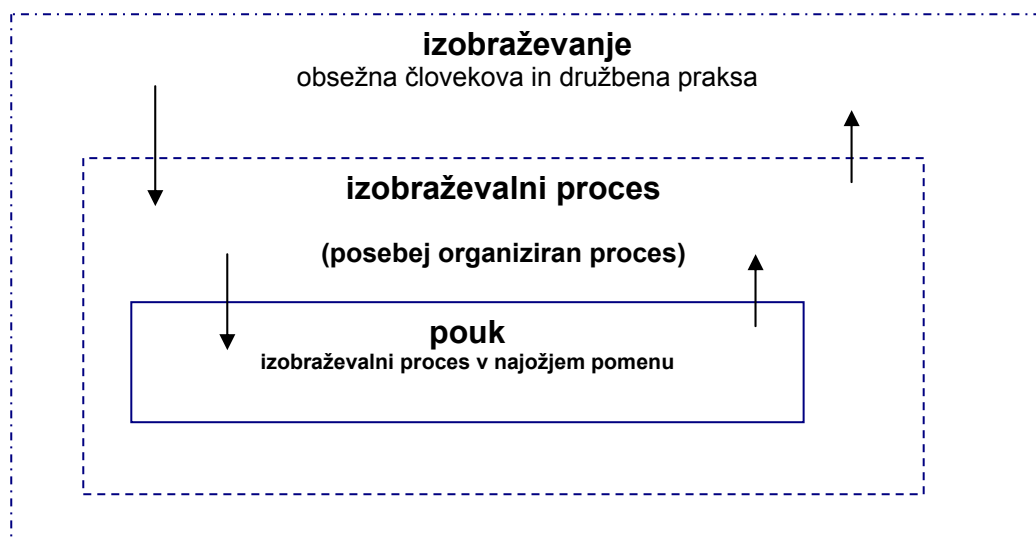
V didaktični literaturi je več različnih definicij tega procesa.

V starejših didaktičnih teorijah je pojmovan kot pouk. Ta pa je opredeljen kot smotno, načrtno in organizirano izobraževanje (Šilih, 1961, str. 25) ali kot najbolj organizirano načrtno izobraževanje (Poljak, 1989, str. 25) ali kot pedagoško osmišljena in sistemsko organizirana aktivnost usmerjena k vzgoji in izobraževanju (Jelavić, 1993, str. 259).

Podobne definicije so tudi v drugih virih. Njihovi avtorji poudarjajo, da je izobraževalni proces mnogodimenzionalni in se v njem prepleta namerna in načrtna aktivnost njegovih subjektov, usmerjena k doseganju določenih ciljev (Gloeckel, 1990; Kron, 1994, Adl- Amini, 1994). V vseh definicijah je skupno, da je to nameren, organiziran in načrten proces, usmerjen k doseganju postavljenih ciljev.

Vzgojno izobraževalni- proces je namerna, načrtna, organizirana, sistematična dejavnost učiteljev in učencev, usmerjena k doseganju izobraževalnih in vzgojnih ciljev. V njem se prepletajo učiteljeva in aktivnost učencev, ki obsegajo iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, sprejemanje in usvajanje znanja, razvijanje sposobnosti in osebnostnih lastnosti.

Izobraževalni proces : pouk



Pouk kot nameren, načrten in organiziran proces je osrednji didaktični pojav. Mnogi z oznako pouk označujejo vsako posredovanje in pridobivanje znanja. Poleg te oznake se pojavlja tudi oznaka vzgojno-izobraževalni proces. Ta jasno izraža, da v pouku nastajajo vzgojni in izobraževalni vplivi. Poleg omenjenih poimenovanj se pojavlja tudi oznaka izobraževalni proces. V visokošolskem, zlasti univerzitetnem izobraževanju pa se pojavlja oznaka študijski proces. Po letu 1990 se v Sloveniji za omenjeno dejavnost pojavljata oznaki edukacijski proces in edukacija. Vse te oznake označujejo nameren načrten, sistematičen proces posredovanja in usvajanja znanja. To je večdimenzionalen proces, v katerem se prepletajo različne učiteljeve in učenčeve aktivnosti z vzgojno-izobraževalnim namenom. Vsaka oznaka usmerja pozornost na nek poseben vidik izobraževalnega procesa ali postavlja v ospredje eno ali drugo aktivnost.

Tako oznaka pouk postavlja v ospredje podajanje učne snovi, torej poučevanje



Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1994, str. 952.

Iz tega mnogi izpeljujejo zaključek, da je pouk tudi danes učiteljevo posredovanje dokončno izoblikovanega znanja učencem, ki si to morajo zapomniti. V takšnem procesu je aktivnost učencev zelo omejena samo na zapomnitev, kar ne vodi k resničnemu znanju. Zato kritiki, ki pouk pogosto gledajo le po zunanjih oznakah, imajo zelo ostra stališča proti pouku in celo napovedujejo konec pouka, ker naj bil že zgodovinsko preživet pojav (!?).



Sodobna pedagogika (1/2005) : razprave o pouku in poučevanju.

Tisti, ki že s poimenovanjem procesa želijo poudariti, da v njem poteka vzgajanje in izobraževanje, pouk imenujejo vzgojno-izobraževalni proces in zavračajo oznake, ki tega ne nakazujejo (tako) izrecno.

V času spreminjanja temeljnih družbenih odnosov pri nas (v Sloveniji, 1990) se je za poimenovanje pouka pojavila oznaka edukacija, edukacijski proces. Ta naj bi po njihovem gledanju nadomestil »zastarele« oznake pouk in zlasti vzgojno-izobraževalni proces. Pri tem so najbrž spregledali, da edukacija pomeni vzgojo in izobraževanje.



Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1994, str. 188 in Veliki slovar tujk, 2002, str. 251.

Izhod iz te terminološke zagate se kaže v rabi oznake izobraževalni proces. Ta posebej ne izpostavlja ne poučevanja (posredovanja čistega znanja), ne vzgoje ne izobraževanja, ampak nakazuje, da gre za proces vzgoje in izobraževanja človeka, ki se med seboj prepletata v celovit proces. Zato namesto oznake pouk in vzgojno-izobraževalni proces uporabljam oznako **izobraževalni proces**.



Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1994, str. 331.



- *Katere bistvene značilnosti določajo vzgojno-izobraževalni proces?*
- *Pojasnite pomene pojmov : izobraževanje, izobraževalni proces, pouk in razmerja med njimi.*
- *Kaj menite o rabi oznake izobraževalni proces namesto vzgojno-izobraževalni proces?*

2. 2 Funkcije in naloge izobraževalnega procesa

Funkcije izobraževalnega procesa izhajajo iz njegovega namena in se z njim tesno povezujejo. Tako izobraževalni proces deluje (funkcionira) skladno s svojim namenom, to je razvoj in oblikovanje učencev v razvite osebnosti ali zapisano bolj tradicionalno: vzgoja in izobraževanje človeka. Iz tega sledi, da je temeljna funkcija izobraževalnega procesa razvoj človeka. Ta je nadalje razčlenjena na dva temeljna vidika, vzgojo in izobraževanje, kar se kaže kot izobraževalna in vzgojna funkcija.

Izobraževalna funkcija se kaže in uresničuje kot posredovanje, pridobivanje in usvajanje znanja, razvijanje sposobnosti in spretnosti ravnanja na podlagi in s pomočjo usvojenega znanja, sposobnosti in spretnosti.

Vzgojna funkcija se kaže in uresničuje v sprožanju in ustvarjanju različnih vzgojnih vplivov, ki vplivajo na razvoj in oblikovanje učenčevih osebnostnih lastnosti in celotne učenčeve osebnosti. To lahko razčlenimo na razvoj učenčeve specifične individualne razsežnosti (razvijanje svojstvenih individualnih značilnosti), socialne razsežnosti (razvijanje človeka kot bitja skupnosti) in kulturne razsežnosti (kultiviranje), kar se med seboj tesno prepleta v celotno: osebnost človeka. V prepletanju različnih vzgojnih vplivov, ki jih s svojim bivanjem, ravnanjem, delovanjem ustvarjajo tudi učenci sami, si razvijajo in oblikujejo svoj odnos do objektov spoznavanja, do zunanjega objektivnega in subjektivnega sveta in do samega sebe. V tem si oblikujejo svoj pogled na svet, spoznavajo različne vrednote, etične moralne norme, se do njih opredeljujejo, jih usvajajo in si oblikujejo svoj vrednostni sistem. Vzgojna funkcija vpliva na razvoj in oblikovanje človekovega subjektivnega bivanja, na njegov pogled na svet, idejno in vrednostno opredelitev in usmeritev v kasnejšem delovanju posameznika člana družbene skupnosti. Zato je vzgojna funkcija izobraževalnega procesa vedno v središču pozornosti in interesov različnih ideoloških in političnih sil, ki si jo želijo podrediti oziroma jo oblikovati po svojih nazorih in interesih.

Vzgojna funkcija mora biti usmerjena v prvi vrsti v razvoj, oblikovanje osebnosti vsakega posameznika ter njegovo emancipacijo, kar je v interesu posameznika in vsake humane, progresivno usmerjene demokratične družbe.

Vzgoja je neločljiva sestavina vsakega izobraževalnega procesa, zato so razmišljanja o izobraževalnem procesu brez vzgojne funkcije zgrešena in nesmiselna. Z zanemarjanjem (opušcanje) vzgojne funkcije v izobraževalnem procesu bi najbolj prikrajšani bili učenci, ki ne bi bili deležni vzgojnih vplivov kot

pomembnih spodbud in usmeritev celovitega osebnostnega razvoja. Zato je izobraževalni proces v današnjih demokratičnih družbah vrednostno pluralen. Razvijal pa naj bi se dalje v vrednostno odprto, human, progresivno usmerjen proces.

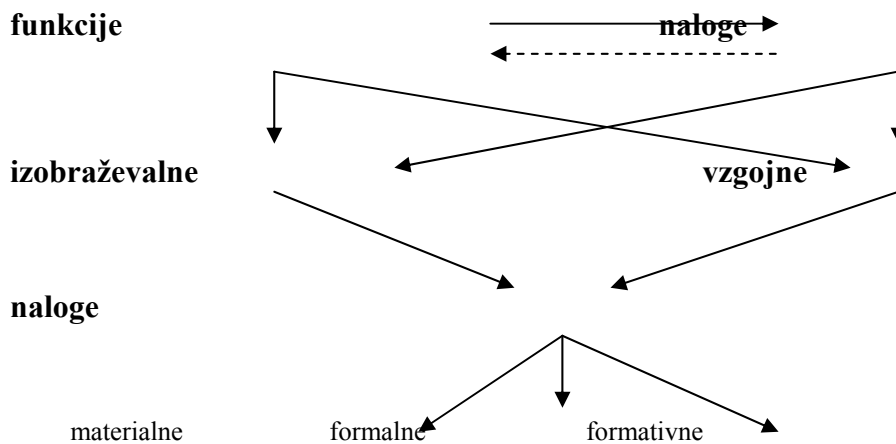


Glej: Strmčnik, F.(2003, str. 74)¹Vzgoja in izobraževanje v izobraževalnem procesu

Iz funkcij so izpeljane naloge izobraževalnega procesa, kar pomeni, da izvajalci izobraževalnega procesa s konkretnim delovanjem namerno izvajajo omenjene funkcije in tako uresničujejo vzgojno-izobraževalne namene oziroma dosegajo zadane cilje. Izobraževalni proces ima izobraževalne in vzgojne naloge.

Izobraževalne naloge obsegajo različne konkretne aktivnosti in delovanje učiteljev in učencev, usmerjene v pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in spretnosti. Vzgojne naloge se prepletajo z izobraževalnimi in so njihov sestavni del. Zajemajo učenčevo individualno ravnanje, učenčeve odnose do samega sebe, do soljudi (učiteljev in učencev) in do stvari v ožjem in globalnem okolju, odnose med učenci in vse s tem povezano delovanje posameznih učencev ter različnih formalnih in neformalnih skupin učencev.

Shematični prikaz funkcij in nalog izobraževalnega procesa.



- **materialne naloge:** pridobivanje materialnega , snovnega znanja,
- **formalne naloge:** razvijanje sposobnosti in osebnostnih lastnosti
- **formativne naloge:** oblikovanje celovite osebnosti

Vse tri vrste nalog se med seboj tesno prepletajo in jih je potrebno tako tudi uresničevati. Ločeno jih prikazujemo samo zato, da jih bolj spoznamo, jih boljše dojamemo, temeljito pripravimo in kakovostno in učinkovito izvedemo. V vsakem delovanju in ravnanju učiteljev in učencev v izobraževalnem procesu se nastajajo in se med seboj prepletajo različni spoznavni, emocionalni, psihomotorični procesi, nastajajo in se odvijajo različni medosebni in delovni odnosi med učitelji in učenci, ki imajo izobraževalne in vzgojne učinke. Zato ena vrsta nalog ni drugi dodana, ampak zelo pogosto ena naloga izhaja iz druge, vse pa so med seboj tesno povezane.



- *Kaj je temeljni name izobraževalnega proces in v katerih njegovih funkcijah se to kaže?*
- *Kaj je bistvo izobraževalne in kaj vzgojne funkcije izobraževalnega procesa?*

¹ Didaktika. (2003)-/Blažič, Ivanuš, Kramar, Strmčnik/ - Novo mesto

- *Kaj menite o »odmiranju« vzgojne funkcije izobraževalnega procesa?*
- *Pojasnite razmerja med funkcijami in nalogami izobraževalnega procesa.*
- *Katere so temeljne naloge izobraževalnega procesa?*
- *Navedite in pojasnite vire vzgojnih vplivov v izobraževalnem procesu.*

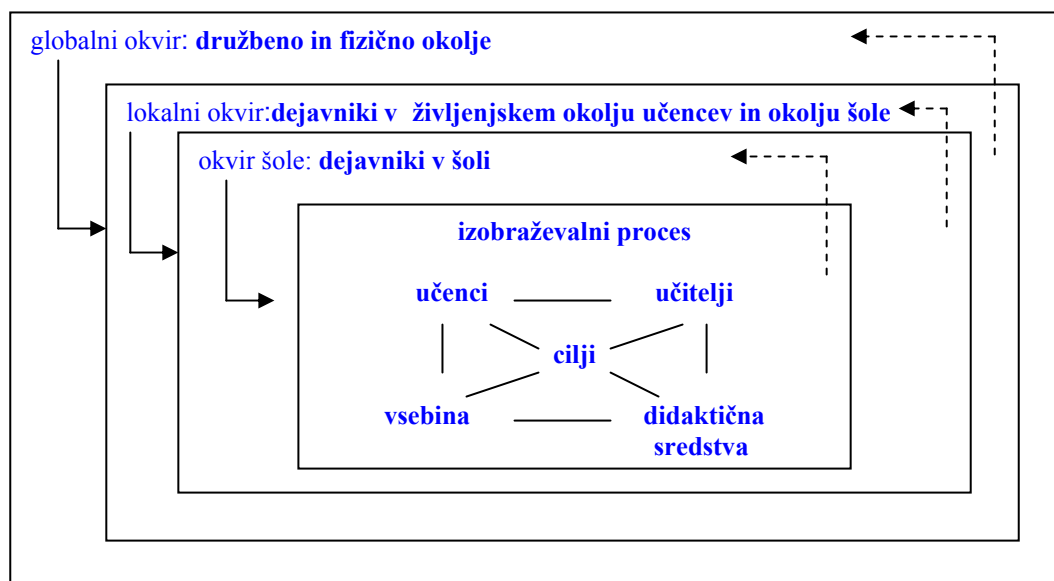
2.3 Dejavniki izobraževalnega procesa

Dejavniki izobraževalnega procesa so vsi subjekti, ki oblikujejo in izvajajo izobraževalni proces ali nanj neposredno ali posredno vplivajo, vse sestavine, ki proces tvorijo in okoliščine, v katerih proces poteka ali je z njimi v neposredni ali posredni zvezi. Dejavniki pomembno vplivajo na oblikovanje, potek in uspešnost izobraževalnega procesa, zato jih je potrebno temeljito poznati in upoštevati njihove značilnosti, možnosti in načine delovanja ter vplivanja na izobraževalni proces in njegove učinke. Dejavnikov je več vrst in imajo različne funkcije, kar je prikazano v spodnjih slikah.



- *Kakšna so razmerja med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in celotno družbo?*

2.3.1 Globalni sistem dejavnikov



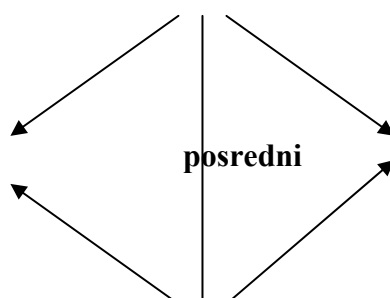
Vrste dejavnikov izobraževalnega procesa

subjektivni

učitelji, učenci, različni sodelavci

neposredni

vsebina, didaktično okolje



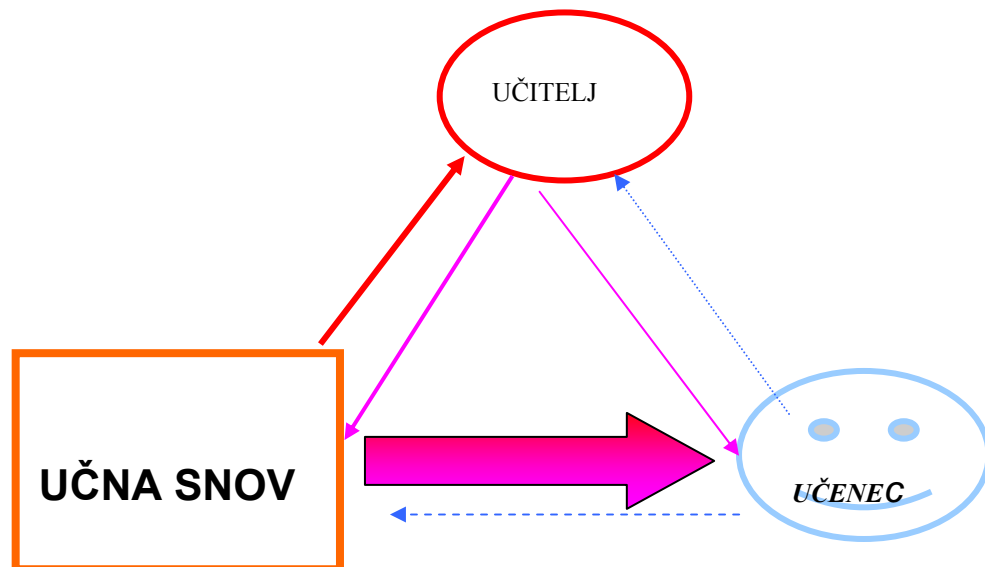
in didaktična sredstva

širšega okolja, materialni pogoji

objektivni

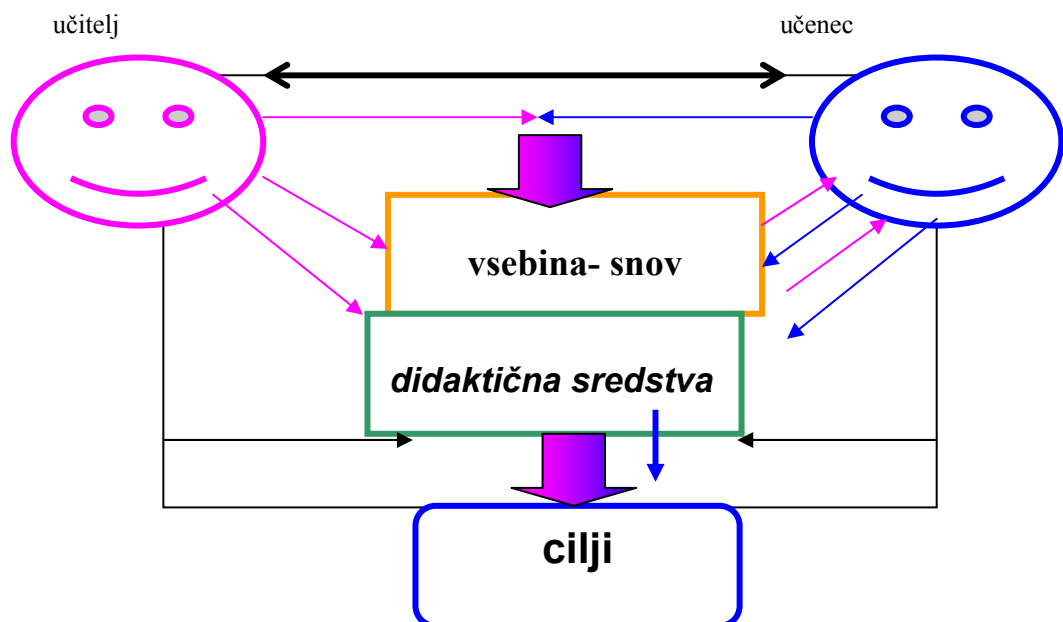
Razmerja med temeljnimi konstitutivnimi dejavniki izobraževalnega procesa

Tradicionalno :



Skica prikazuje in poudarja podrejenost učencev učni snovi in učitelju. Med učitelji, učno snovjo in učenci je prevladovala enosmerna komunikacija.

Danes:



Učitelji in učenci so na isti ravni, oboji so ključni nosilni subjekti procesa. Med njimi je stalen medosebni odnos in dvosmerna didaktična komunikacija in didaktična interakcija, usmerjena k doseganju postavljenih ciljev. Vsebina je predvsem objekt, predmet didaktične komunikacije, interakcije in

učenceve samostojne aktivnosti v vlogi sredstva za doseganje ciljev. Didaktična sredstva so viri, prenosniki (mediji) in delovni pripomočki za uspešno delovanje učiteljev in učencev. Med dejavniki so razgibana razmerja, ki se glede na vsakokratne razmere spreminjajo.

2.3.2 Subjekti izobraževalnega procesa

Subjekti izobraževalnega procesa so učenci in učitelji, ki v njem imajo ključne nosilne vloge in oblikujejo ter izvajajo proces. Vloge in položaj učencev in učiteljev so odraz vsakokratnih resničnih družbenih odnosov, temeljnih usmeritev vzgoje in izobraževanja in dosežek konkretne vzgojno-izobraževalne prakse, didaktičnih spoznanj in spoznaj drugih ved, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalno prakso.

V didaktičnem pogledu se položaj učencev spreminja od podrejenega dejavnika, ki je moral biti tiho, poslušati, si čimveč zapomniti in na učiteljevo zahtevo naučeno (zapomnjeno) povedati do vse bolj enakopravnega učiteljevega sodelavca, ki v okviru svojih subjektivnih pogojev sodeluje v vseh fazah izobraževalnega procesa, in z lastno aktivnostjo išče, odkriva, oblikuje, dojema in usvaja znanje in si razvija svoje psihične (kognitivne, emocionalne) in psihomotorične moči. Spreminjanje položaja in vloge učencev je zapleten, zahteven in dolgotrajen proces, ki je odvisen tudi od celotnega družbenega razvoja in napredka.

Posamezne didaktične razsežnosti in vidike položaja in vloge učencev bomo podrobneje osvetlili v nadaljnjih poglavjih.

Današnji pogledi na učence in učitelje:

Učenec :

- je osrednji in ključni dejavnik, subjekt izobraževalnega procesa,
- je človek, ki se s svojo dejavnostjo v izobraževalnem razvija, izobražuje in oblikuje,
- skladno s svojimi psihičnimi pogoji sodeluje v vseh fazah izobraževalnega procesa,
- je skupaj z učitelji soustvarjalec in uresničevalec izobraževalnega procesa in lastnega razvojnega napredka,
- je individuum s svojimi subjektivnimi značilnostmi
- ima pravico do razvoja, izobraževanja, vzgoje in emancipacije,
- v izobraževalnem procesu ima zapleten položaj in vlogo,
- je učiteljev sodelavec,
- razvija celovito aktivnost
- deluje individualno, v skupinah, oddelku in skupnosti učencev

Učitelj:

- je ključni profesionalni dejavnik/subjekt izobraževalnega procesa,
- načrtuje, pripravlja, vodi, izvaja, vrednoti, izboljšuje in razvija izobraževalni proces,
- načrtuje, pripravlja, sproža, usmerja, spodbuja in sproti prireja aktivnost uč
- sodeluje z učenci in z njimi razvija humane, prijazne medosebne in delovne odnose, enecv in potek izobraževalnega procesa,
- spremlja, ugotavlja, analizira, vrednoti in ocenjuje dosežke učencev,
- sodeluje z učitelji, s člani tima, z drugimi strokovnimi delavci v šoli in z ravnateljem šole/ vodjem izobraževanja,
- sodeluje s starši ali skrbniki in vzgojitelji učencev,
- izvaja delo učitelja, je razrednik, vodja tima, strokovnih skupin učiteljev,
- je svetovalac in mentor učencem v njihovi dejavnostih in organizacijah.



O položaju in vlogi učenci in učiteljev glej:

Kramar, M. (1990): Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole. – Radovljica : Didakta, str. 7 – 51 in 97 – 106

Strmčnik, F. (2003): Dejavniki ali strukturni elementi pouka, v: Didaktika /Blažič in .../ Novo mesto, str. 85 -102.

Skok, P. (1997): Učenik u suvremenoj nastavi. – Lučko : Pedagoški servis

Učitelj – učenik – škola : zbornik razprav (2003). – Petrinja : Visoka učiteljska škola.

Odnosi med subjekti izobraževalnega procesa

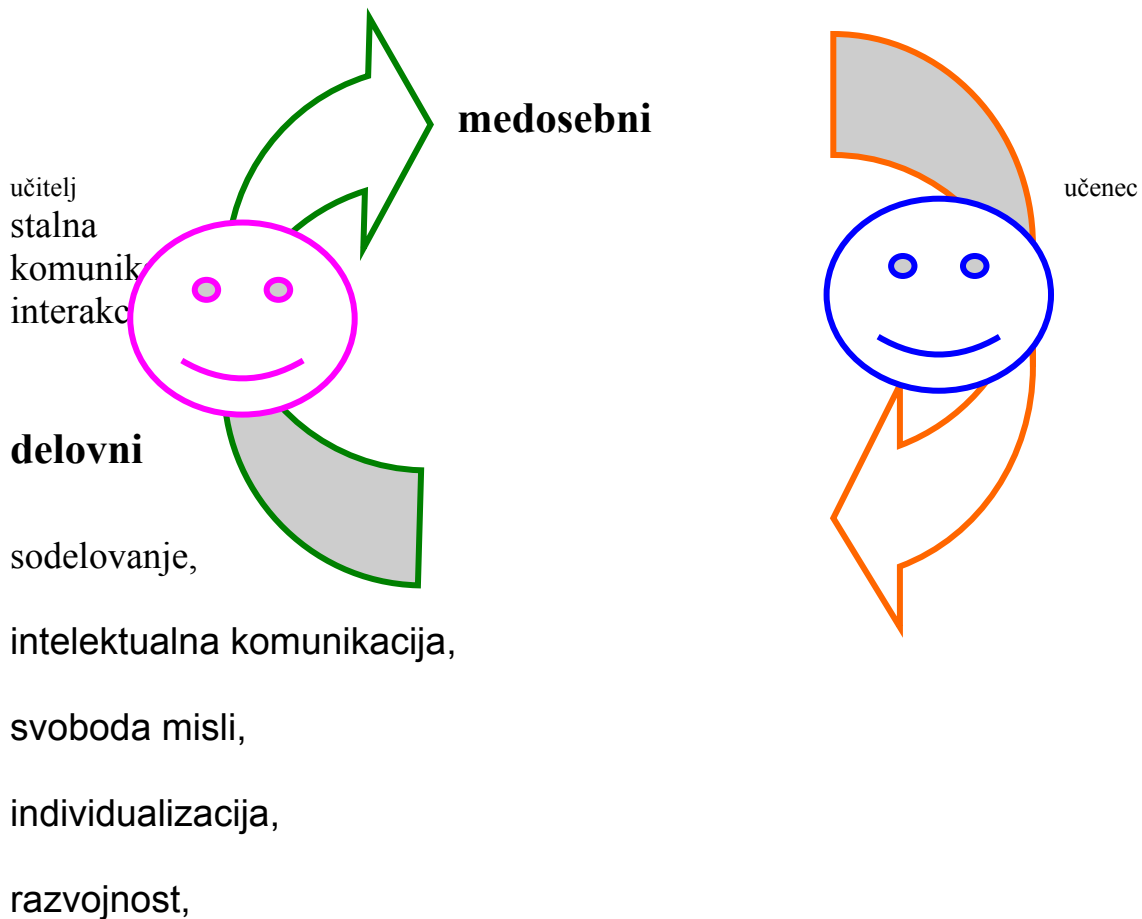
dostojanstvo,

integriteta,

empatija,

strpnost,

čustvena toplina,



- *Kaj so dejavniki vzgoje in izobraževanja ?*
- *Kateri temeljni dejavniki tvorijo izobraževalni proces ?*
- *Kakšne vloge imajo dejavniki izobraževalnega procesa?*
- *V čem se spreminja položaj in vloga učencev v današnjem izobraževanju in zakaj?*
- *Ali v prihodnjem izobraževanju učitelji res ne bodo več potrebni?*

- *Kakšni odnosi in didaktične komunikacije naj bodo med učenci in učitelji v današnjem izobraževanju?*
- *Kaj pomeni oznaka učenec subjekt izobraževalnega procesa in v čem se to kaže?*

2.4. Didaktična načela

Osvežite znanje o temeljnih značilnostih izobraževalnega procesa.

Spoznali ste da:

- je izobraževalni struktura, ki je sestavljena iz več različnih sestavin, ki temelji na znatvenih teoretičnih in izkustvenih spoznanjih,
- je zapleteno dogajanje, ki ga tvorijo različne učiteljeve in učenčeve dejavnosti,
- na izobraževalni proces vplivajo mnogi različni dejavniki in vseh vplivov ni možno natančno predvideti,
- v izobraževalnem procesu potekajo različni psihični in psihosocialni procesi,
- je izobraževalni proces usmerjen k doseganju postavljenih ciljev,
- je izobraževalni proces dogajanje, ki se nenehno spreminja, zato ga je potrebno ustrezno usmerjati in voditi,
- je izobraževalni proces dialektično zapletena struktura in dogajanje,.

Zato je vsak konkreten izobraževalni proces potrebno vedno znova oblikovati in pripraviti. Pri tem in pri izvajanju, preverjanju in vrednotenju procesa so v pomoč **didaktična načela** (principi). **To so vodila, izpeljana iz različnih teoretičnih in izkustvenih znanstvenih spoznanj in se nanašajo na celoten izobraževalno-vzgojni proces ter na njegove posamezne sestavine, vidike in dogajanje, ki se v njem odvija.**

Utemeljitev didaktičnih načel :

Didaktična načela so potrebna kot kriteriji in vodila pri oblikovanju, izvajanju (vodenju, sprotnem prilagajanju) izobraževalnega procesa. Didaktična načela vsebujejo bistvena empirična in teoretična, splošna temeljna in posebna spoznanja. V tem so znanstvena spoznanja same didaktike in spoznanja drugih znanstvenih disciplin, ki jih je didaktika smiselno implemetirala in aplicirala v vzgojno-izobraževalno dejavnost oziroma v izobraževalni proces.

Didaktična načela so izpeljana :

1. iz spoznanj različnih znanstvenih disciplin

Načela so izpeljana iz spoznanj različnih znanstvenih disciplin, ki obravnavajo posamezne sestavine vidike ali pojave, ki se pojavljajo v izobraževalnem procesu. Načela so najvišja splošna teoretična didaktična spoznanja. Didaktična načela imajo **znanstveno teoretični značaj**.

2. iz družbenih razmer

Didaktična načela urejajo tudi razmerja med izobraževanjem in družbo ali vse pomembne družbene vidike izobraževanja. Zato so načela izpeljana tudi iz družbenih razmer in **imajo normativni značaj**.
...izobraževalni proces je zelo pomemben vidik (področje) človekove in družbene prakse, ki ima pomembno družbeno funkcijo in posledice ...

3. iz vzgojno - izobraževalne prakse

Načela so utemeljena tudi z izkustvenimi dosežki, so posplošene in ugotovitve uspešne vzgojno-izobraževalne prakse, ki imajo teoretično veljavnost in vrednost. Zato didaktična načela imajo tudi **praktični značaj**.

Didaktična načela kot smernice, vodila in kriteriji skupaj v izobraževalnem procesu imajo splošno in temeljno funkcijo : upoštevamo jih na vseh ravneh, fazah procesa in v celotnem procesu. V tem se povezujejo naslednje funkcije:

1. regulativna (urejevalna) in
2. usmerjevalno, upravljalno.

To pomeni,

-da posamezna načela določajo kriterije pri oblikovanju in zagotavljanju pogojev izobraževalnega procesa;

- so pomembna kot kriteriji za didaktično transformacijo posameznih strukturnih sestavin izobraževalnega procesa (ciljev, vsebin, didaktičnih sredstev),

- so vodila pri oblikovanju pomembnih didaktičnih odločitev o oblikovanju in izvajanju izobraževalnega procesa (didaktični metodični pristopi, organizacija)

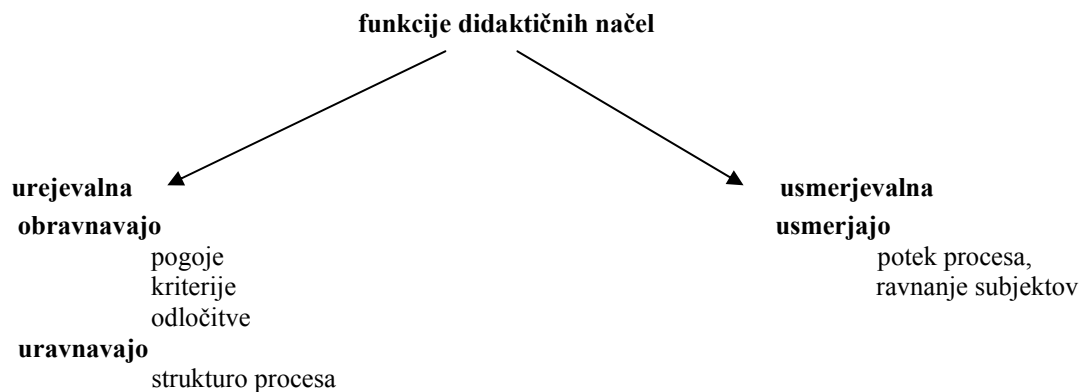
- so v pomoč pri strukturiranju procesa, kaj in kako je potrebno povezovati med seboj – razmerja med cilji, vsebino, didaktičnimi sredstvi in subjekti ter njihovimi vlogami.

- opozarjajo na sistematičnost procesa, na zaporedje posameznih etap, faz in didaktičnih situacij,

- uravnavajo dinamiko in hitrost poteka izobraževalnega procesa.

- uravnavajo tudi ravnanje subjektov (učiteljev in učencev posebej in sodelovanja med njimi).

Funkcije shematično prikazuje spodnja skica.



Razmerja med načeli

Praviloma vsako posamezno didaktično načelo temeljito obravnava posamezni vidik izobraževalnega procesa, posamezne strukturne sestavine, vloge posameznih subjektov , njihove medsebojne odnose in delovanje. Zato je več načel, ki pa se med seboj povezujejo, dopolnjujejo in hkrati omejujejo.

V izobraževalnem procesu je pomembna vloga vsakega načela posebej in skupni vpliv oziroma vloga več načel skupaj. To pomeni, da je ves čas potrebno upoštevati vsa načela, hkrati pa v posameznih vidikih in delih procesa posamezno načelo. To izhaja iz dejstva, da je izobraževalni proces celovita struktura, sestavljena iz več različnih, a med seboj prirejenih, usklajenih sestavin . Vsaka sestavina ima svoje značilnosti in se s temi in po didaktičnih zahtevah z drugimi povezuje v celoto. Hkrati se v izobraževalnem procesu prepletajo vplivi različnih (neposrednih in posrednih) dejavnikov, ki so v različnih medsebojnih razmerjih (se dopolnjujejo, ujemajo, si nasprotujejo, izključujejo...). Izobraževalni proces (in posamezne pojave v njem) je potrebno utemeljevati in uravnavati z različnih (znanstvenih, strokovnih, družbenih, individualnih) vidikov. Skratka: izobraževalni proces je zapletena dialektična celota, zato ga je potrebno oblikovati in njegov potek uravnavati z več vidikov – načel.

Med didaktičnimi načeli so **dialektična razmerja** → isti didaktični pojav »uravnava« več načel, ki se med seboj dopolnjujejo. Tudi načela se razvijajo in spreminjajo, zato je število načel v različnih didaktičnih teorijah različno, kar je odvisno tudi od usmeritev posameznih avtorjev.

Z didaktičnimi načeli je potrebno zajeti celovito izobraževanje oziroma celotne izobraževalni procesa. Glede na to na kaj se nanašajo oziroma kaj zajemajo se načela med seboj razlikujejo. Nekatera zajemajo celoten proces (vse njegove sestavine), a le na splošni ravni, druga spet zajemajo le posamezni vidik ali posamezno sestavino.

S teh vidikov nekateri avtorji (Günter Scholz, H. Bielefeld; Schuldidaktik, München, 1982) načela razvrščajo v naslednje skupine:

načela, ki se nanašajo **na družbene vidike** (razsežnosti) izobraževanja.

(To so načela celotnega izobraževalnega sistema, zato niso ozko didaktična oziroma didaktična v ožjem pomenu. → Glej : **Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji, Ljubljana 1995, str., 15 – 32 .)**

- načela, ki se nanašajo **na celoten izobraževalni proces** (na cilje, vsebino, organizacijo in potek),
- načela, ki se nanašajo **na cilje in vsebino**,
- načela, ki se nanašajo **na metode oziroma na neposredno izvajanje** procesa.

Posamezna načela niso tako strogo (ozko) omejena na posamezne segmente ali vidike procesa, temveč se v mnogih primerih prepleta problematika različnih načel. Zato je klasifikacija načel pogosto težavna in tudi sporna. Pomembno je poznati, kako so posamezni pojavi v izobraževalnem procesu načelno urejeni, katera načela jih urejajo. Sama klasifikacija načel je zanimiva in pomembnejša predvsem s teoretičnih razlogov.

Didaktična načela pri nekaterih avtorjih :

Poljak (Poljak, V.: Didaktika, Zagreb, 1989) navaja naslednja načela :

- nazornosti in abstraktnosti,
- aktivnosti in razvoja,
- sistematičnosti in postopnosti,
- diferenciacije in integracije,
- primernosti in napora,
- individualizacije in socializacije,
- racionalizacije in ekonomičnosti in
- zgodovinskosti in sodobnosti.

Poljak opozarja na **večdimenzionalnost in dialektično dvopolnost načel**, kar poudarja s poimenovanjem načel z dvema besednima oznakama, ki označujeta nasprotje.

Strmčnik (Strmčnik, F.: Sodobna pedagogika 1994, št. 3-4, 9-10; 1995, št. 3-4, 9-10; 1996; št. 1-2, 3-4)

- enotnost izobraževanja in vzgoje,
- enotnost učno konkretnega in abstraktnega,
- strukturnost in sistematičnost,
- n. racionalnosti in ekonomičnosti,
- n. aktivnosti.
- načelo individualizacije in diferenciacije

Strmčnik navaja načelo enotnosti vzgoje in izobraževanja, kar je posebno pomembno. To načelo je v preteklosti bilo zelo poudarjeno, danes pa ga mnogi opuščajo. To načelo obravnava temeljna konstitutivna vidika ali funkciji izobraževalnega procesa: izobraževanje in vzgojo. To sta imanentni funkciji izobraževalnega procesa in ju ni dopustno enostavno opustiti ali zamlčati.

→ Temeljito preštudirajte navedene Strmčnikove razprave o didaktičnih načelih! Izipitna vsebina!

Podobna načela najdemo tudi pri drugih avtorjih, ki pa jih prav tako poimenujejo po svoje.

Primer : Šilih (Šilih, G.: Očrt splošne didaktike, DZS, Ljubljana 1961.) navaja načela :

- vzgojnosti,
- aktivnosti učencev,
- nazornosti,
- stvarnologične pravilnosti,
- razvojne bližine,
- individualizacije,
- domačijske bližine,
- doživljanja,
- vedrosti in
- trajne prisvojitve učiva.

Ta načela se nanašajo predvsem na izobraževalni proces v osnovni šoli, niso pa omejena samo na ta proces. Zanimivost predstavlja načelo vedrosti, ki ga v današnji teoriji ne najdemo. O vedrost pouka je pisal že Komenski. Danes je ta problematika vpletena v razprave o odnosih in o igri v izobraževalnem procesu.

Zanimivo je, da nekateri avtorji (Bognar, Matijević, 1992) didaktičnih načel sploh ne navajajo. To utemeljujejo s tem, da izobraževalni proces mora biti oprt, razgiban, načela pa ga utesnjujejo. Ta utemeljitev ni prepričljiva, saj načela izobraževalnega procesa na zapirajo v okvire. Načela so učiteljem v

pomoč pri načrtovanju, oblikovanju in izvajanju procesa. Učitelji načela smiselno upoštevajo, jih ne prenašajo mehansko v izobraževalni proces.

Kratek prikaz nekaterih načel.

2.4.1 Načelo znanstvenosti

Temeljna ideja tega načela je, da izobraževalno-vzgojni proces mora biti znanstveno nesporen in veljaven.

Znanstvenost se kaže v ciljih, vsebinah, oblikovanju in izvajanju procesa.

Znanstvenost ciljev se kaže v znanstveni utemeljenosti ciljev. Cilji morajo biti znanstveno utemeljeni, pravilni in veljavni. To pomeni, da so cilji skladni s teleološko usmerjenostjo izobraževanja in vzgoje, da se prilagodijo razvojnim značilnostim, interesom in potrebam učencev, so prilagojeni subjektivnim pogojem učencev, so usklajeni z resničnimi družbenimi razmerami in razvojnimi perspektivami. Znanstvenost ciljev se kaže tudi v te, da so uresničljivi in dosegljivi učencem, ki so jim namenjeni.

Znanstvenost vsebine.

Vsebina mora biti :

- znanstveno utemeljena in veljavna,
- strokovno pravilna, ustrezna (in aplikativna),
- temeljna, principierna: vsebuje naj temeljne in nosilne pojme, logično strukturirana,
 - izobraževalno in vzgojno bogata,
 - spoznavno in metodološko eksemplarna, ...

Vsebina mora biti za področje, ki ga predstavlja, tipična in reprezentativna.

Znanstvenost procesa

Izobraževalno proces mora biti znanstveno utemeljen: upoštevati je potrebno značilnosti posameznih sestavin procesa, zakonitosti pojavov (procesov), ki se odvijajo v izobraževalnem procesu. Didaktična in metodična transformacija mora temeljiti na teoretskih in empiričnih znanstvenih spoznanjih.

2.4.2 Načelo primernosti, sistematičnosti in postopnosti

V tem načelu se prepletajo trije pomembni vidiki : primernost, postopnost, sistematičnost. Včasih se ti posamezni vidiki pojavljajo kot samostojna načela.

Primernost se kaže v dveh vidikih :

1. primernost izobraževalno-vzgojnega procesa razvojni stopnji in konkretnim individualnim značilnostim učencev,
2. primernost oziroma usklajenost sestavin procesa med seboj (stvarna primernost). Pri tem gre za to, da so posamezne sestavine prirejene splošnim in konkretnim širšim (družbenim, znanstvenim, strokovnim, kulturnim, gospodarskim, razvojnim ...) razmeram, v katerih izobraževalni proces poteka oziroma je njihov sestavni del. V ožjem didaktične pogledu pa gre za to, da so sestavine izobraževalnega procesa med seboj usklajene (so si prirejene) v povezano celoto. Tako se med seboj morajo ujemanjati cilji, vsebine, didaktična sredstva, ravnanje subjektov.

Oba vidika se med seboj povezujeta v racionalno celoto.

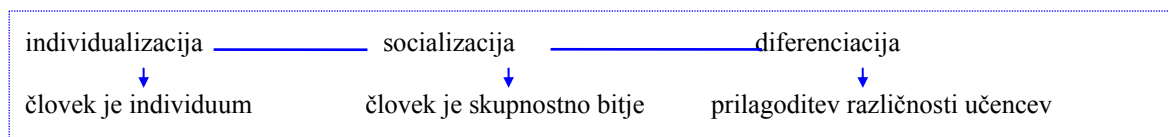
Postopnost se kaže v prilagojenosti (obsega in zahtevnosti) dinamike izobraževalno-vzgojnega procesa učencem (primerno dolgi didaktični koraki, postopno stopnjevanje obsega in zahtevnosti, povezanost procesa, toda : tudi pospešeno napredovanje !).

Sistematičnost izhaja iz spoznanj, da je učenje sistematičnih vsebin uspešnejše kot učenje neurejene in nepovezane snovi. Sistematiziranje - povezovanje, strukturiranje in sistematiziranje znanja - je tudi cilj izobraževalnega procesa. Zato naj izobraževalni proces učence usmerja v sistematiziranje pojmov v strukture, povezovanje funkcij, postopkov...

Učenci naj iščejo bistveno, splošno, načelno, naj si razvijajo sposobnosti analize (razlikovanja in razločevanja), povezovanja, posploševanja, klasificiranja, konstruirana, ... To se nanaša na spoznavno in vzgojno stran izobraževalno-vzgojnega procesa.

2.4.3 Načelo individualizacije in diferenciacije

V tem didaktičnem načelu se dialektično prepletajo trije vidiki:



Osnova načela individualizacije je teleološka : človek naj razvije svojo individualnost (samopodobo, identiteto, svoj jaz in podobno). **Bistvo individualizacije je, da človek (učenec, dijak) v izobraževalno-vzgojnem procesu deluje, se razvija in se uveljavlja kot individuum.**

Zaradi neustrezne individualizacije v izobraževalno-vzgojnem procesu se lahko pojavijo različni odkloni in škodljive posledice v socializaciji posameznika. Zato se z individualizacijo povezuje tudi socializacija (→ razvoj človekove skupnostne, socialne komponente) .

Individualizacija in socializacija se smiselno dopolnjujeta in tvorita celoto.

V 20. stoletju se je individualizacija pojavila

- **na ravni šolskega sistema** : v ZDA so nastali različni »plani« Dalton- plan (1920, Helen Parkhurst, Dalton, Massachusetts, ZDA), Winnetka-plan (K. Washburne, roj.1989, Winnetka, ZDA), Jena -plan , prizadevanja za razvoj šole po meri človeka (Decroly, M. Montessori, R. Dottrens)

-**in v izobraževalno-vzgojnem procesu** (diferencialna psihologije, S.Hall, A. Binet) → potrebno je upoštevati posebnosti, drugačnost, razlike med učenci.

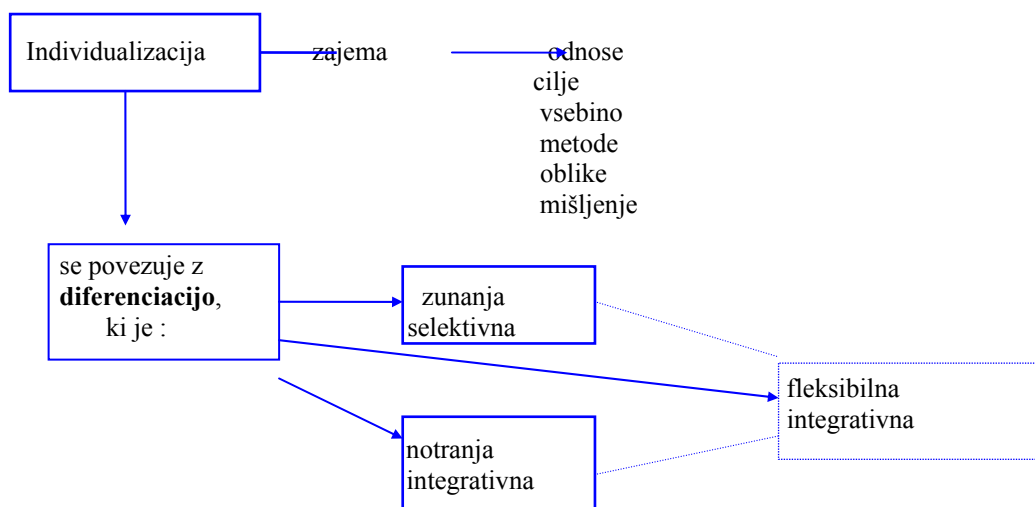
Posledica in pogoj individualizacije pa je diferenciacija.

Diferenciacija je torej dosledno v funkciji individualizacije. Šolanje in izobraževalno-vzgojni proces sta diferencirana zaradi uresničevanja individualizacije v njem!

Individualizacije se v izobraževalnem procesu pojavlja na:

- ravni načela
- ravni oblik,
- ravni ravnanja (metod postopkov),,
- ravni formativnega procesa (individualnost v odnosih, individuacija)

Individualizacija je značilnost v procesu in rezultat procesa.



Glej: Zakon o osnovni šoli (1996). Kako je sistemsko urejena diferenciacija pouka v osnovni šoli?

2.4.4 Načelo nazornosti

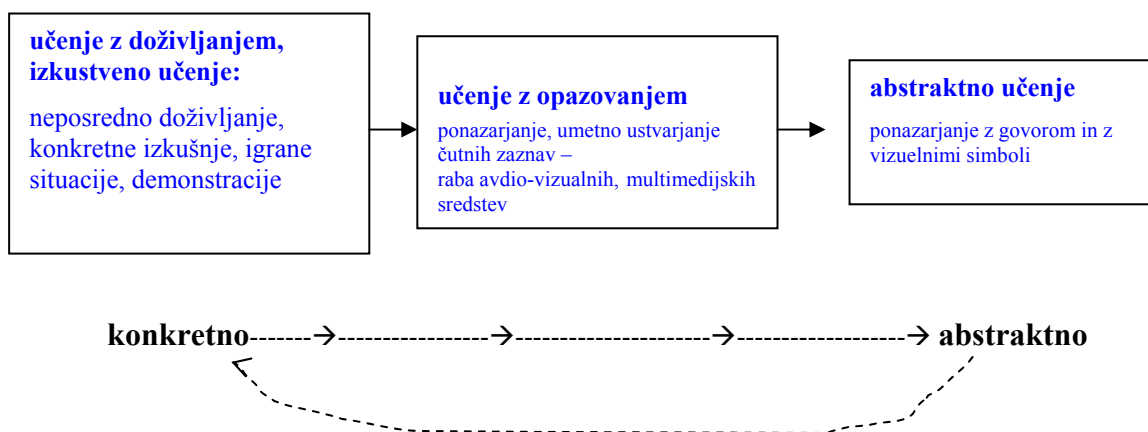
Pri nazornosti gre za to, da učenci

1. na osnovi in s pomočjo čutnih zaznav boljše (lažje) spoznajo stvari in z razumevanjem prodirajo v zapleten stvari. Spoznavanje se začne s konkretnim čutnim zaznavanjem, se nadaljuje v miselno aktivnost (razumevanje zaznanega) v usvajanje, posploševanje in abstrakcijo ali (tudi) do stopnje avtomatizacije. To je induktivna pot od posameznega konkretnega čutno zaznavnega k sintetiziranju spoznanj, posploševanju, oblikovanju ugotovitev, pravil.
2. z nazornostjo konkretiziramo in učencem približujemo abstraktna posplošena spoznanja . Tako s pomočjo nazornosti učenci spoznavajo novo znanje, razvijajo čutno zaznavne sposobnosti, sposobnosti predstavljanja, mišljenja, oblikovanja ugotovitev.

Načelo nazornost temelji na spoznavni teoriji (senzualizem), ki poudarja pomen čutnih zaznav za spoznavanje in razumevanje stvari. Na to se je opiral Komenski (J..A. Komensky 1592 - 1670, Velika didaktika, 1657, Orbis pictus/ Svet v slikah, 1658), ki je prvi razvil načelo nazornosti. Nazornost naj učence vodi k boljšemu razumevanju stvari, zato naj 'učenci vse, kar je možno čutno zaznati, zaznajo'.

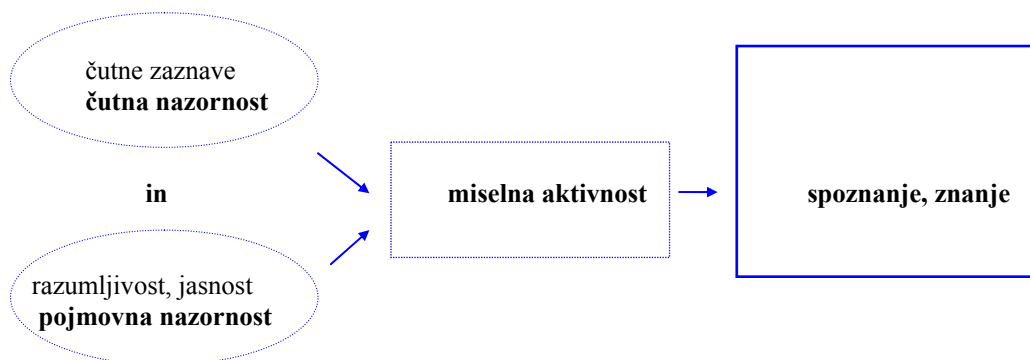
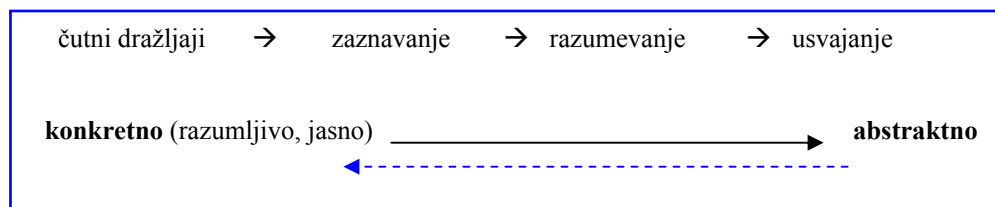
S psihološkega vidika se nazornost povezuje kognitivno psihologijo(izkustveno učenje), ki poudarja pomen izkušenj za oblikovanje predstav , pridobivanje znanja.

Psihološka utemeljitev nazornosti se naslanja na značilnosti in zakonitosti procesa mišljenja in učenja.



Glej tudi: Strmčnik, Sodobna pedagogika, 1995, št. 3-4, str. 120 – 123.

Skicni prikaz načela nazornosti:



Funkcije nazornosti

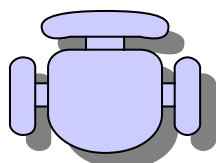
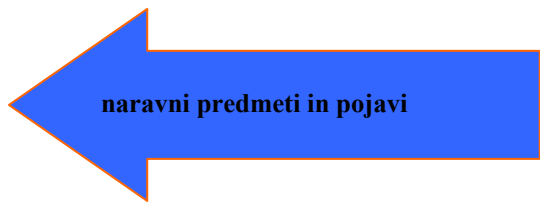
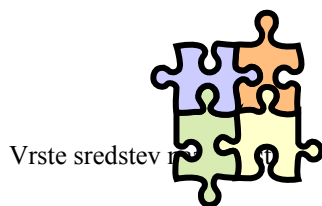
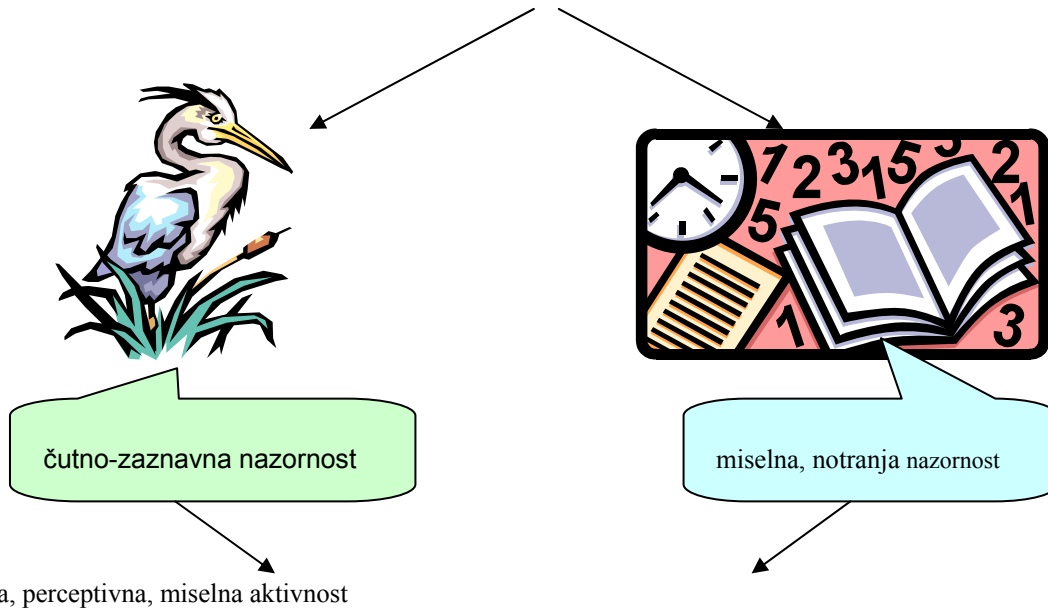
- boljše **informiranje** (učenec informacijo čutno zazna (doživi), zato je vtis bogatejši, popolnejši, močnejši)
- **razumevanje**, dojetanje (zaradi prej opisanih vtisov je razumevanje praviloma lažje)
- **racionalizacija** pouka (z nazornostjo več sporočimo)
- **motivacija učencev**. (pouk je zanimivejši, bolj privlačen)

Didaktične zahteve pri nazornosti:

- usklajenost sredstev nazornosti z nameni procesa,
- ustrezen izbor sredstev (količina, primernost)

zagotovljeni primerni pogoji,
pravilna raba sredstev in pravilen postopek ponazarjanja

vrste nazornosti





čutna zaznavnost, razločnost, jasnost,
razumljivost, dojemljivost ...

2.4.5 Druga didaktična načela

Spoznajte še druga načela, glej navedeno literaturo:

Literatura:



Za temeljni študij

Strmčnik, F. (1994): Dileme didaktičnih načel, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, št. 3-4

Strmčnik, F. (1994) : Enotnost izobraževanja in vzgajanja, *Sodobna pedagogika*, št. 9 – 10

Strmčnik, F. (1995): Enotnost konkretnega in abstraktnega, *Sodobna pedagogika*, št. 3-4.

Strmčnik, F. (1996): Načelo racionalnosti in ekonomičnosti, *Sodobna pedagogika*, št. 1 – 2

Za poglobljanje :

Strmčnik, F. (2001) *Didaktika : osrednje teoretične teme.* – Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



- *Kaj v današnji didaktični misli pomenijo in predstavljajo didaktična načela?*

- *Katere vloge imajo didaktična načela?*
- *Na kaj se nanašajo oziroma kaj uravnavajo in usmerjajo didaktična načela?*
- *S čim so utemeljena posamezna didaktična načela?*
- *V čem je bistvo posameznih (konkretno načelo)načel in kako to upoštevamo v izobraževalnem procesu?*
- *Kako razumete dialektični odnos med didaktičnimi načeli?*

3. Struktura izobraževalnega procesa

3.1 Izobraževalni proces je strukturna in procesna celota

Izobraževalni proces je sestavljena zapletena dialektična celota, ki ima:

- **strukturne sestavine** (→ izobraževalni program)in
- **procesne razsežnosti** (→ artikulacija izobraževalnega procesa, etape, faze, koraki) .

V strukturnem pogledu je notranje urejena in povezana celota, ki jo sestavljajo temeljni konstitutivni dejavniki:

1. subjekti:

učenci, (glej: dejavniki izobraževalnega procesa)

učitelji, (glej: dejavniki izobraževalnega procesa)

2. strukturne sestavine:

cilji,

vsebine in

didaktična sredstva.

Učenci in učitelji so nosilci (subjekti) procesa, cilji, vsebine in didaktična sredstva pa so temeljne konstitutivne sestavine. V praksi sestavine tvorijo izobraževalne (vzgojno-izobraževalni, študijski) programe in učne načrte.

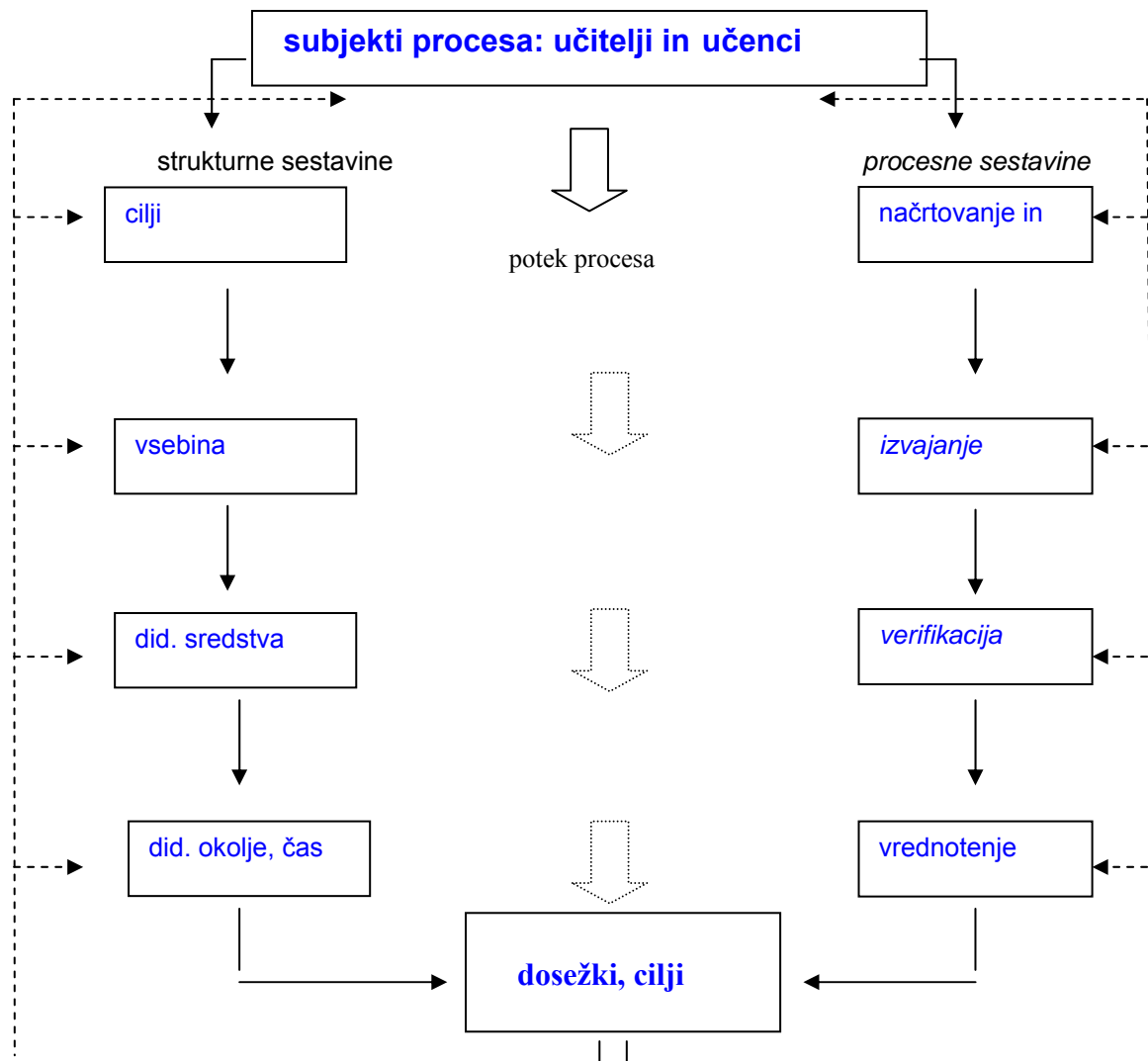
Izobraževalni programi in učni načrti, ki vsebujejo tudi procesne didaktične vidike (temeljni didaktični pristopi, didaktični sistemi, metodične odločitve, didaktične oblike, aktivnost učencev in učiteljev, vrste in način uporabe didaktičnih sredstev) in so tudi časovno konkretizirani, so priprave za izvajanje procesa. (To bomo podrobneje obravnavali v okviru artikulacije in priprave izobraževalnega procesa.)

Za izobraževalni proces kot urejeno celoto različnih strukturnih sestavin in procesnih faz se pojavlja tudi oznaka **kurikulum** (curriculum, angleški izraz, ki izhaja iz enake latinske besede).

Oznaka kurikulum se uporablja v različnih pomenih. Razlike so zlasti v obsegu vsebine pojma (izobraževalni proces, izobraževalni program, učni načrt in podobno). Glede na to, kaj kurikulum označuje, je najboljšo uporabljati domače slovenske oznake: izobraževalni program, učni načrt, vzgojno-izobraževalni, izobraževalni proces . Kurikulum pa nikakor ne more zamenjati pojma oziroma sintagme didaktika. Kurikulum se vedno nanaša le na vzgojno-izobraževalne programe, didaktika pa obravnava izobraževanje kot obsežno in celovito človekovo in družbeno dejavnost. V tem okviru so tudi programi in učni načrti, kar je »predmet« kurikuluma , sam kurikulum pa je sestavni del predmeta didaktike.V povezavi s kurikulumom je nastala kurikularna usmeritev oziroma teorija načrtovanja izobraževanja. Čeprav načrtovanje zajema tudi didaktične postopke, zaradi tega kurikulum ne more zamenjati didaktike kot znanstvene discipline....

V procesnem pogledu je izobraževalni proces didaktično premišljeno, utemeljeno, usklajeno zaporedje etap, faz in situacij, povezanih v ciljno, vsebinsko in procesno sklenjeno dogajanje.

Struktura izobraževalnega procesa



- *Navedite temeljne strukturne sestavine izobraževalnega procesa?*

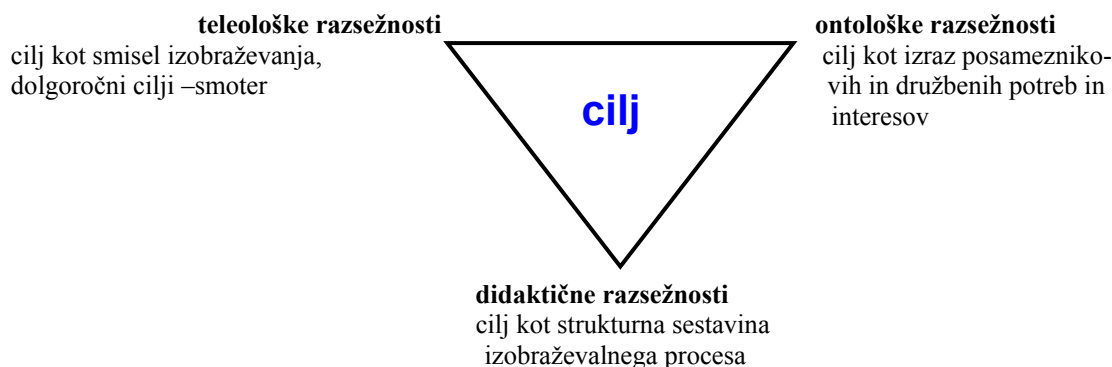
V nadaljevanju bomo podrobneje obravnavali temeljne konstitutivne sestavine izobraževalnega procesa, to so: **cilji, vsebine in didaktična sredstva**

3.1.1 Cilji

Je pomembna konstitutivna komponenta izobraževalnega procesa, ki predstavlja ozaveščen, vrednostno, snovno in storilnostno (normativno) konkretiziran namen, ki ga izvajalci procesa (učitelji in učenci) hočejo, želijo, morejo in morajo uresničiti oziroma doseči.

Cilji imajo v izobraževalnem procesu pomembno vlogo. Na splošni ravni globalni cilji (splošni cilj vzgoje in izobraževanja) kažejo splošni namen in smisel izobraževanja. To je pomembno vodilo vsem udeležencem izobraževanja, posebej pa neposrednim izvajalcem: učiteljem in učencem.

3.1.1.1 Temeljne razsežnosti ciljev izobraževalnega procesa:



Glej Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Uradni list RS, št. 12-567/96, popr. 23/96

Še bolj konkretno vodilo so cilji konkretnega izobraževanja na posameznih stopnjah šolanja in nadalje v konkretnih programih oziroma šolah. Tu so konkretni cilji, ki naj bi jih učenci, dijaki, študenti dosegli na koncu šolanja.



Glej Zakon o osnovni šoli (1996). – Uradni list RS, št. 12-570/96 in 33-1842/97 ali zakon o šoli, na kateri delate ali je bližje vašemu strokovnemu področju dela.

Vse zakone in druge predpise o vzgoji in izobraževanju najdete v Predpisi o vzgoji in izobraževanju (1998) – Ljubljana : Gospodarski vestnik

Današnje izobraževanje je izobraževalno-ciljno usmerjeno, kar pomeni, da so cilji izhodišče, vodilo in končni namen izobraževanja. To ima svoje dobre strani:

- Cilji so jasno oblikovani in znana izvajalcem izobraževanja (učiteljem in učencem), tako si v že v začetku izobraževanja cilje lažje predstavljajo in vedo, kaj naj bi dosegli.
- Zaradi znanih ciljev je jasna tudi usmerjenost procesa, ki ga je s pomočjo ciljev trudi lažje voditi in sproti prirediti.
- Boljša in jasnejša je usmerjenost aktivnosti učiteljev in učencev.
- Učitelji in učenci lahko nenehno sproti ugotavljajo doseganje ciljev, izvajajo formativno didaktično analizo procesa.
- Učencem so cilji vodila in vmesne kontrolne točke, kar jim pomaga pri samostojnem delu (učenju).
- Aktivnost učiteljev in učencev je bolj racionalna, kar vodi tudi v razbremenjevanju učencev.
- Zaradi vsega navedenega je tudi motivacija učencev boljša.

Ob tem ne smemo spregledati možnih odklonov, do kateri lahko pride zaradi slabega razumevanja in poenostavljanja in površnega, strokovno premalo poglobljenega dela.

- Mnogi vnaprej postavljene cilje sprejemajo popolnoma takšne kot so, jih ne priredijo konkretnim razmeram, ampak se jim povsem podredijo. Ciljem podredijo tudi učence. Zaradi tega so učenci omejeni in nimajo možnosti uveljavljati svojih individualnih (izobraževalni) interesov.
- Pogosto se pojavlja enostranskost ciljev, kar se v omejevanju na nižje stopnje ciljev, ki so lažje merljivi (faktografija), višji cilji, kot je razumevanje, analiza, sinteza, ustvarjanje, pa so zapostavljeni.
- Lahko pride do prevelikega podrejanja celotnega procesa postavljenim ciljem, kar izobraževalni proces siromaši in ga odtuja učencem.
- Utirjenost učiteljevega didaktičnega ravnanja in ravnanja učencev v metodične šablone.
- Zaradi naštetega je slabša tudi kakovost izobraževalnega procesa.

Ti odkloni ne nastanejo zaradi same izobraževalno-ciljne usmerjenosti, ampak so posledica tega, kako učitelj pozna in razume cilje, kako jih zna ustrezno izbrati oziroma opredeliti, približati in prilagoditi učencem, didaktično oblikovati in z ustreznim didaktičnim ravnanjem tudi uresničevati.

3.1.1.2 Didaktične razsežnosti ciljev izobraževalnega procesa

Tu bomo cilj osvetlili predvsem kot pomembno (vodečo) strukturno sestavino izobraževalnega procesa, ki jo učitelji vedno znova sproti oblikujejo. Pri tem je nujno upoštevati vse didaktične vidike ciljev.

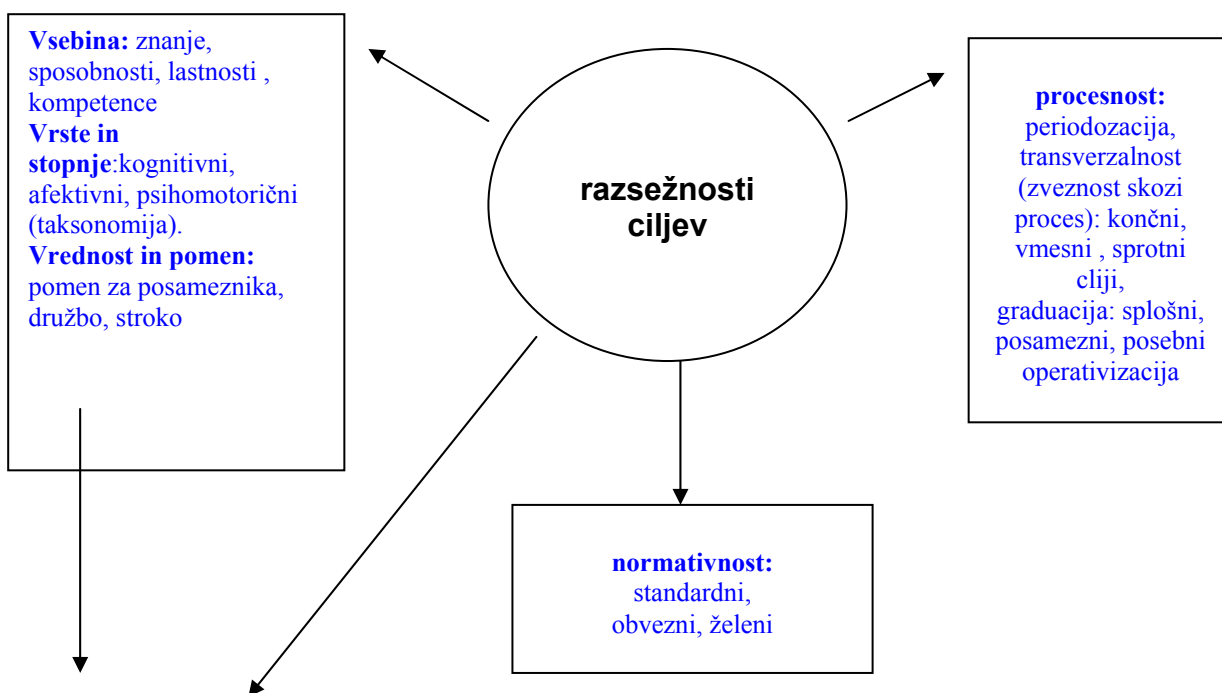
Cilji so nakazani v vzgojno-izobraževalnih programih, podrobneje v učnih načrtih in zelo taksativno v katalogih ciljev in znanj. Te učitelj v svojih pripravah (letni, etapni, neposredni sproti) prilagodi, konkretizira, priredi konkretnim razmeram, približa učencem, da jih bodo poznali, dojeli (razumeli), lahko vplivali nanje in do njih vzpostavili tudi svoj osebni odnos.

Preprosto gre za to, da je učiteljem in učencem jasno kaj je cilj, kakšen je, kaj jim pomeni, kje, kdaj in kako ga lahko dosežejo, kako ga lahko preverijo.

Z didaktičnega vidika gre za:

- opredelitev ciljev: utemeljitev, opis in razvrščanje ciljev od namena do izida;
- legitimiranje ciljev: preučiti namen in pomen ciljev, jih utemeljiti z vidika njihovega vpliva oziroma pomena za individualno in socialno eksistenco in prihodnost;
- formulacija ciljev: jasen in razumljiv zapis ciljev;
- elementarizacija ciljev: razčlenjevanja in sistematiziranje ciljev,
- operacionalizacija: konkretizacija ciljev v vsebinskem, pomenskem, procesno izvedbenem smislu.

Didaktično pomembne razsežnosti ciljev



Kaj pa kompetence?

Kompetence so posebej oblikovani cilji, ki se kažejo v tem, kaj nekdo more. Kompetence so človekove kognitivne sposobnosti, spretnosti reševanja določenih problemov. Te si človek razvije in pridobi z izobraževanjem. Z njimi je povezana tudi posameznikov pripravljenost in motivacija za uspešno in odgovorno uporabo teh spretnosti v različnih situacijah. Drugače rečeno so kompetence posledice usvojenega (materialnega in formalnega) znanja in razvitih osebnostnih lastnosti (motivacija, pripravljenost za delovanje, odgovornost), ki se kažejo kot sposobnost in pripravljenost delovanja na podlagi in s pomočjo doseženega znanja. Kompetence niso namesto ciljev, temveč so nadaljnji dosežek, posledica, posebna kakovost ciljev. To je skladno z usmeritvijo k temu, da učenci znanje v čim večji meri obvladajo, ne da si čim več stvari zapomnijo. Učenci kompetence razvijajo in dosegajo skozi proces, ki ustrežno usmerjen v razvoj kompetenc. V tako usmerjenem izobraževalnem procesu je zelo pomembno učenčevo delovanje, s katerim znanje pridobiva in ga tudi uporablja v svojem delovanju. Kompetence

vsebujejo: vsebinsko znanje, znanje o strategijah praktične rabe znanja, znanje o ključnih kvalifikacijah, metakognitivne kompetence in strategije za učenje učenja in kognitivno-motivacijsko vrednostno usmerjenost delovanja.



Glej: Lersch, R. (2005). Nastava kao čin ravnoteže, Pedagogijska istraživanja – Zagreb, II, št. 1, str. 85 – 99.

Vrsta, vsebina in vrednost ciljev – (taksonomija ciljev).

Cilje po njihovih značilnostih (kaj predstavljajo, na kaj se nanašajo) lahko razvrstimo v tri skupine:

Izobraževalne/kognitivne (spoznavne, učne, ki se nanašajo na razum in razvoj intelektualnih sposobnosti),

vzgojne/afektivne (oblikovalne, socializacijske, ki se nanašajo na razvoj značaja osebnosti, izražajo vrednostni odnos, opredelitev) in

psihomotorne (cilji, ki se nanašajo na razvoj in oblikovanje gibalnih (motornih) dejavnosti, spretnosti in sposobnosti).

Cilji vseh treh velikih skupin so v velikem razponu od razmeroma enostavne in lahko dosegljive ravni (npr. usvojena posamezna znanja, seznanitve z vrednotami, enostavni gibi) do visoke ravni (npr. ustvarjalne intelektualne sposobnosti, oblikovanje značaja, zelo zapletene zahtevne motorne spretnosti in sposobnosti).

Z razvrščanjem ciljev se ukvarja taksonomija ciljev, ki po različnih kriterijih cilje razvršča v področja, znotraj teh pa v skupine in podskupine.



Glej : Marentič Požarnik, B.(1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V : Izbrana poglavja iz didaktike /ur. M. Blažič/ - Novo mesto : Pedagoška obzorja.

Vsebinsko ciljev predstavlja znanje ali druga pojavnost cilja (razumevanje, ravnanje, delovna operacija, gib). Vsebina cilje konkretizira in jih učiteljem in učencem približa, da so evidentni, dojemljivi. Iz vsebine ciljev so izpeljane (oblikovane) naloge pouka.

Vrednost ciljev se kaže v tem, kaj cilj pomeni v znanstvenem, strokovnem (teoretičnem, praktičnem) pogledu, kaj pomeni posamezniku (subjektivna vrednost), družbeni pomen cilja. Cilj je vedno nek dosežek posameznika ali skupine ljudi in tudi zaradi tega ima svojo vrednost.

Normativnost ciljev

Cilji izobraževalnega procesa so do konkretne ravni izpeljana namernost (intencionalnost) vzgojne in izobraževanja. Vsak zastavljen cilj predstavlja nekaj, kar v nekem obsegu, obliki in kakovosti učenci morajo tudi doseči. Zato cilji morajo biti tako utemeljeni in takšni, da jih učenci s svojo aktivnostjo in premagovanjem določenega napora, ki je prilagojen njihovim psihičnim pogojem, tudi dosežejo. To pomeni, da cilji morajo biti realno dosegljivi, v nasprotnem primeru bodo opravili predvidene didaktične vloge.

Cilji vsebujejo znanstveno utemeljen in ugotovljene potrebe in interese posameznika (posebne potrebe) in družbe (skupne potrebe). To pomeni, da je z vidika posameznika cilj izraz njegovih interesov, potreb in želja, je možnost in hkrati obveza. S tem se prepletajo tudi širši družbeni interesi in potrebe, ki jih izobraževanje razvija in zadovoljuje. Iz tega izhajajo zahteve, da učenci postavljene cilju tudi morajo doseči. Med individualnimi in skupnimi razsežnostmi ciljev, ki se med seboj prepletajo v celoto, so zapletena razmerja, razpeta v širokem razponu od medsebojnih nasprotij do enotnosti oziroma ujemanja.

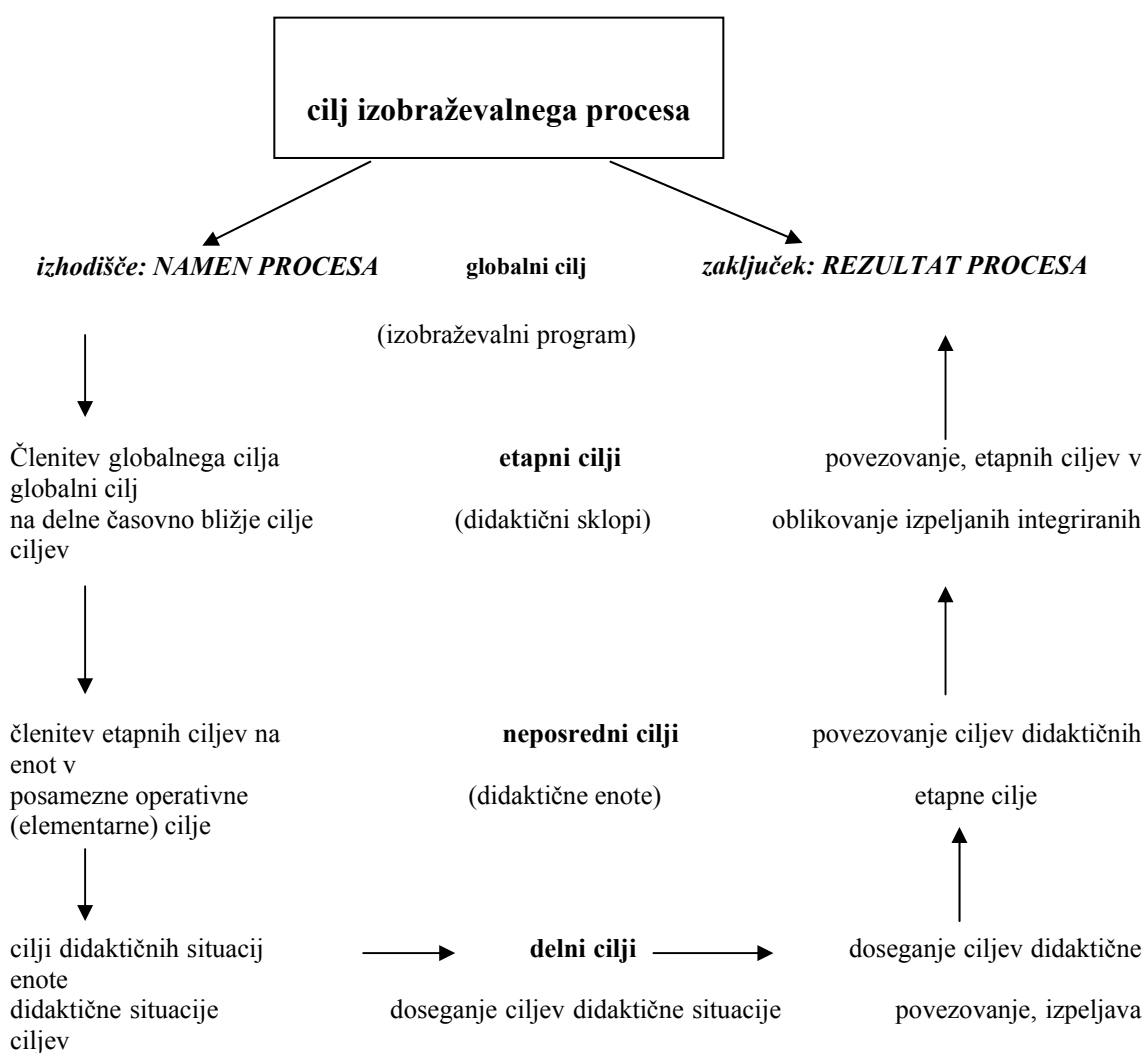
V izobraževalnem programu mora biti jasno, katere cilje učenci **morajo doseči**. Pri določanju obveznih ciljev so učitelju na voljo cilji posameznih vzgojno-izobraževalnih programov, nadalje cilji učnih načrtov posameznih predmetov, ki tvorijo program in katalogi znanj in ciljev.

So prizadevanja, da bi obvezne cilje izoblikovali kot izobraževalne standarde. To bi vodilo k boljši primerljivosti dosežene izobrazbe, učiteljem pa bi olajšalo delo pri oblikovanju in postavljanju ciljev. Pri oblikovanju ciljev – standardov je nujno upoštevati, da so cilji večplastni dinamični pojavi in ne »popolnoma dovršene, zaključene podobe«.

Procesnost ciljev

Procesnost ciljev je didaktično zelo pomembna razsežnost. Opozarja na to, da je cilj procesni pojav ne samo od zunaj taksativno postavljena zahteva. Cilj nastaja v procesu in je dinamični pojav, ki se spreminja (širi, pogloblja, kakovostno izboljšuje ...). Cilj kot sestavina izobraževalnega procesa je procesirani namen učiteljev in učencev, je sprotni (delni cilj) in končni dosežek (končni cilj). Izobraževalni proces izhaja iz namena (postavljeni cilji) in je usmerjen k uresničitvi tega namena (izid procesa). Ali: proces se začne s stanjem BI in se konča s stanjem JE.

Shematični prikaz procesiranja ciljev



Vaja: Preučite cilje predmeta, ki ga izvajate v izobraževalnem procesu. Obdelajte cilje predmeta enega razreda, jih vsebinsko konkretizirajte in procesirajte po prikazani shemi. Vajo izdelajte v pisni obliki.

Izdelajte jo po shemi, ki jo najdete na: www.pfmb.uni-mb.si/kramar študijska gradiva, seminarski referat.

Razmerja med cilji in drugimi sestavinami oziroma vidiki izobraževalnega procesa.

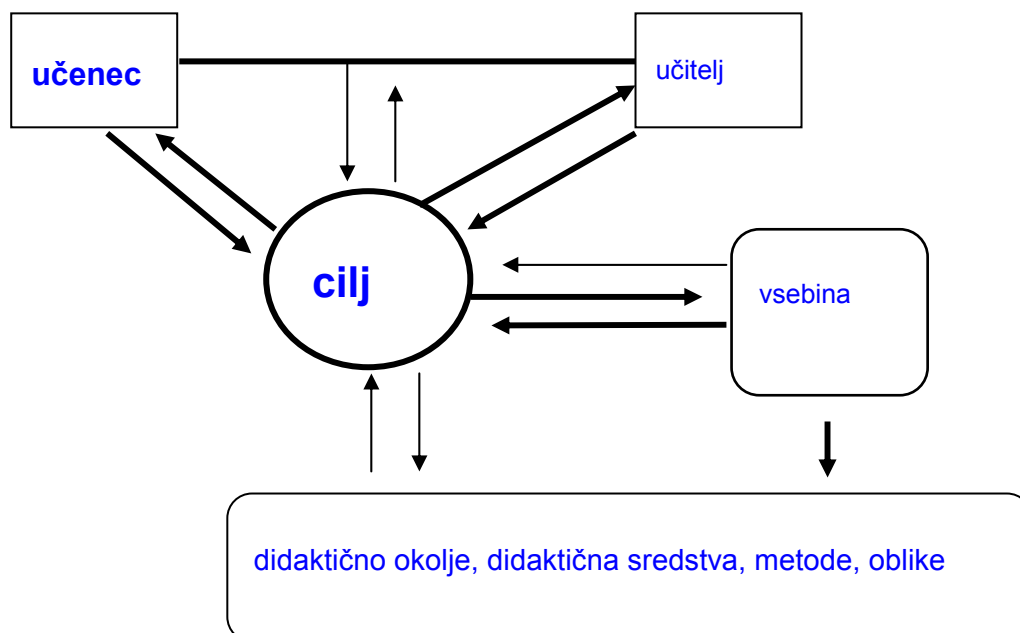
-**Učencem** je cilj: interes, potreba, možnost, želja, obveza, dosežek, zadovoljstvo, razočaranje, prilagojena sestavina izobraževalnega procesa.

-**Učitelju** je cilj: obveza, možnost, izid dela, dosežek, zadovoljstvo, razočaranje, zelo pomembna (ključna) sestavina izobraževalnega procesa.

-**Učiteljem in učencem** je cilj izobraževalnega procesa izhodišče, namen, izid in dosežek,

-Cilj je **tesno in dialektično povezan z vsebino**, je nadrejen vsebini, v veliki meri iz nje izpeljan ali je del vsebine.

Cilj je po pomenu **nad vsemi ostalimi sestavinami izobraževalnega procesa** (didaktično okolje, didaktična sredstva, metode, oblike izobraževalnega procesa), vendar je uresničevanje (doseganje) cilja močno odvisno tudi od teh sestavin.



Glej!

Marentič Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. Sodobna pedagogika. Ljubljana, 49, št. 2.

Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa.



- *Kakšno vlogo in pomen imajo cilji izobraževanja v izobraževalnem procesu?*
- *Kateri temeljni vidiki se prepletajo v ciljnih izobraževanja?*
- *Navedite in pojasnite didaktično pomembne vidike ciljev izobraževanja.*
- *Kaj so kompetence in v kakšni zvezi so s cilji izobraževanja?*
- *Kaj pomeni izobraževalno-ciljna usmerjenost izobraževalnega procesa in v čem se kaže?*
- *Katere so dobre strani izobraževalno-ciljne usmerjenosti izobraževalnega procesa in kateri odkloni se v tej usmeritvi lahko pojavijo?*
- *Pojasnite razmerja med cilji in drugimi sestavinami izobraževalnega procesa.*

3.1.2 Vsebina izobraževanja

Vsebina izobraževanja je naslednja zelo pomembna konstitutivna sestavina izobraževalnega procesa. Vsebina v izobraževalnem procesu ima nosilni položaj, saj se tesno povezuje (prepleta) s cilji in je objekt aktivnosti učiteljev in učencev.

Vsebini so v izobraževalnem procesu vedno namenjali poseben pomen in ji posvečali veliko pozornosti. Vprašanje, kaj učiti mlade generacije, je vedno v središču družbenih interesov in pozornosti, saj vsebina vpliva na razvoj in oblikovanje osebnosti kot tudi na družbene razmere.

V didaktični teoriji so na vsebino različni pogledi. Zasedimo zelo široko opredeljena pojmovanja, po katerih vsebina »predstavlja vsa raznovrstna sredstva, s katerimi vzgajamo in izobražujemo« (Strmčnik, 1997, str. 231). Ta opredelitev je zelo široka oziroma celo preširoka, saj v vsebino zajema tudi sredstva, ki sama niso vsebina izobraževanja. Vsebina je snov ali tematika, ki naj bi jo subjekti izobraževanja zaradi različnih namenov obravnavali in s tem dosegli določene namene.

3.1.2.1 Didaktični kategorijalni položaj vsebine

Didaktični kategorijalni položaj vsebine se spreminja. Odvisen je od temeljne paradigatske usmerjenosti izobraževanja in konkretnega izobraževalnega procesa, od vrste in namena oziroma ciljev izobraževanja. Vsebina je v preteklosti (v učno-vsebinsko usmerjenem izobraževanju) imela položaj cilja, je bila cilj sama po sebi.

Danes je vsebina v izobraževalnem procesu:

- nosilna sestavina izobraževalnega procesa, objekt aktivnosti učiteljev in učencev,
- sredstvo (objekt) za doseganje ciljev
- sestavina ciljev.

Razmerje med cilji in vsebino.

Načelno je vsebina podrejena ciljem, čeprav so cilji izpeljani iz vsebine. Vsebina in cilji izobraževalnega procesa so med seboj zelo tesno povezani. Brez vsebine kot nosilne komponente izobraževalnega procesa tudi ciljev ni možno dosegati. Brez doseganja ciljev pa obravnava vsebine nima pravega pomena. Vsebine in ciljev ne smemo postavljati v alternativni medsebojni odnos ali eno ali drugo. Pomembna je vsebina in pomembni so cilji, vendar je vprašanje, v čem je pomen enega in drugega. Vsebina je vedno v funkciji ciljev, čeprav ima različno ciljno vrednost.

Tako vsebina ima:

- neposredno ciljno vrednost, kar pomeni, da je vsebina cilj. Takšno vrednost ima jedrno znanje, glavni pojmi, pravila, nosilni ključni podatki.
- posredno ali funkcijsko ciljno vrednost. To pomeni, da je vsebina samo sredstvo za doseganje ciljev. V takšnih primerih cilj izobraževanja ni usvajanje vsebine, ampak neki drugi cilj, ki ga učenci dosežejo z obravnavo konkretne vsebine.

Ista vsebina v različnih primerih ima različno ciljno vrednost, v enih primerih je lahko neposredna sestavina cilja, v drugih primerih pa ima le funkcijsko, to je posredno ciljno vrednost.

3.1.2.2 Vsebina izobraževanja je izbrana po splošnih in posebnih kriterijih.

Vsebina kot sestavina izobraževalnega procesa je reprezentativni izbor z različnih področij človekovega in družbenega življenja in dela, oblikovana v povezano celoto. Za vsako konkretno izobraževanje je izbrana tako, da zagotavlja učinkovito doseganje kakovostnih izobraževalnih in vzgojnih ciljev.

Širši temeljni kriteriji za izbor vsebine

Na globalni ravni, to je pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih programov, je pri izbiri vsebine potrebno upoštevati znanstvene in strokovne, družbene, antropološke in didaktične vidike in kriterije:

- **znanstveni in strokovni** vidiki in kriteriji: vsebina v stvarnem vsebinskem in metodološkem pogledu znanstveno veljavna in strokovno ustreza,
- **družbeni** vidiki in kriteriji: vsebina mora biti usklajena z družbenimi (gospodarskim, kulturnim, narodnim, političnim) značilnostmi in usmeritvami,
- **antropološki** vidiki in kriteriji: vsebina mora biti primerna razvojnim značilnostim, potrebam, interesom in možnostim učencev,
- **didaktičnim** vidikom in kriterijem: vsebina mora imeti vzgojno-izobraževalno vrednost in mora biti ustreza za didaktično priredbo, transformacijo.

Didaktični kriteriji:

Med didaktičnimi kriteriji so smiselno zajeti vsi omenjeni temeljni kriteriji. Didaktični kriterij posebej poudarjajo tiste značilnosti vsebine, ki bogatijo njeno izobraževalno in vzgojno vrednost, izboljšujejo njeno didaktično funkcijo in vlogo.

Tako so med zahtevami, ki izhajajo iz didaktičnih kriterijev, pomembne naslednje značilnosti vsebine:

- vzgojno- izobraževalna vrednost vsebine,
- ciljna vrednost,
- znanstvenost,
- elementarnost,
- fundamentalnost,
- struktura
- možnosti didaktične transformacije.



Glej:

Strmčnik, F. (1997). Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 5-6.

Strmčnik, F. (1997). Didaktična transformacija učnih vsebin. *Sodobna ped.* 48, št. 7-8.

Kramar, M. (1994). Načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa v šoli.- Nova Gorica : Educa, str. 40 –47.

3.1.2.3 Vzgojno-izobraževalni program

Vzgojno-izobraževalni program je temeljni strokovni pedagoško-didaktični konstitutivni dokument izobraževalnega procesa konkretnega izobraževanja. Je družbeno, znanstveno, psihološko-pedagoško utemeljen in ima družbeno, znanstveno in strokovno veljavnost. Za izobraževalni program se v zadnjem uporablja oznaka kurikulum, razvite so tudi različne kurikularne teorije.

Izobraževalni program:

- je podlaga izobraževalnega procesa,
- zagotavlja uresničevanje posameznikovih in družbenih izobraževalnih potreb,
- zagotavlja enotnost oziroma primerljivost (ekvivalentnost) izobraževanja in z njim dosežene izobrazbe
- je podlaga operativnemu načrtovanju in pripravi izobraževalnega procesa,
- je v oporo in pomoč učiteljem in učencem v izvajanju izobraževalnega procesa.

Izobraževalni program vsebuje:

- ime in vrsto programa
- cilje izobraževanja
- kompetence, ki jih bodo dosegli udeleženci izobraževanja
- vsebino – predmetnik
- trajanje izvajanja programa
- pogoje za izvajanje
- spremljanje izvajanja in vrednotenje (evalvacijo) programa

Glede na to, katere sestavine vsebuje program in kako so te oblikovane so programi odprti ali zaprti. Odprti programi so manj izdelani, posamezne sestavine niso podrobneje izdelane. Zaprti programi pa vsebujejo vse sestavine, ki so tudi podrobneje opredeljene.

Predmetnik

To je sestavni del izobraževalnega programa. Vsebuje učne predmete ali predmetna ali tem podobna področja (module, projekte), ki so razporejeni v čas izobraževanja (razrede ali letnike), imajo določeno število ur, oblike oziroma načine izvajanja (pouk, vaje, praksa) in obveznosti učencev (preverjanje in ocenjevanje znanja).



Poglejte predmetnik osnovne šole ali šole z vašega strokovnega področja.

Učni načrt

Učni načrt je podoben izobraževalnemu programu, le da se nanaša na posamezni predmet, predmetno področje, modul ali projekt. Vsebuje vzgojno-izobraževalne cilje predmeta, podrobneje razčlenjen vsebino, število ur, pogoje za izvajanje in temeljna didaktična napotila za njegovo izvajanje.



Poglejte in predelajte učni načrt predmeta z vašega strokovnega področja.

Vsak učitelj v okviru letne priprave izobraževalnega procesa učni načrt preuči in načrtuje njegovo izvajanje v konkretnih razmerah. → glej: letna priprava pouka.



- *Kaj je vsebina izobraževanja in kakšen je njen širši pomen v izobraževanju oziroma izobraževalnem procesu?*
- *Pojasnite didaktični kategorialni položaj vsebine izobraževanja v izobraževalnem procesu.*
- *Kaj je ciljna vrednost vsebina in v čem se kaže?*
- *Po katerim splošnim kriterijem vsebina izobraževanja mora ustrezati?*
- *Katerim didaktičnim zahtevam mora ustrezati vsebina oziroma po katerih didaktičnih vidikih vsebino izbiramo?*

3.1.3 Didaktično okolje in sredstva

Za izvajanje izobraževalnega procesa so potrebna didaktična sredstva in didaktično okolje. V širšem pomenu gre za različne materialne pogoje, ki tvorijo materialno osnovo izobraževalnega procesa. Ti zajemajo didaktično okolje in didaktična sredstva.

Didaktično okolje tvorijo različni naravni in drugi objekti v naravi in družbi, ki so potrebni za izvajanje izobraževanja in jih je možno uporabiti v didaktične namene. Posebej pomembno je neposredno didaktično okolje, ki zajema šolske prostore (učilnice, kabinete, telovadnice, delavnice, laboratorije, knjižnice) in druge objekte (igrišča, različni naravni biotopi).

Didaktična sredstva so različni mediji: viri znanja, snovi, nosilci podatkov, sredstva za prenos in obdelavo informacij, delovna orodja ki ji uporabljajo učitelji in učenci. V današnjem času so didaktična sredstva pomembna temeljna komponenta izobraževalnega procesa.

3.1.3. 1 Didaktično okolje

To je okolje, ki pripravljeno za izvajanje izobraževalnega procesa. V didaktično okolje lahko vključujemo tudi naravne in družbene objekte. Najpomembnejše didaktično okolje tvorijo šolski objekti ali objekti, ki so izrecno namenjeni izvajanju izobraževalnega procesa in so temu prilagojeni. To so šolske stavbe, igrišča, delavnice, športne dvorane, botanični vrtovi in podobni objekti.

Največji del izobraževalnega procesa poteka v šolskem prostoru, ki ga tvorijo različne učilnice (klasične, specializirane, večnamenske), kabineti, laboratoriji, knjižnice, delavnice, prostori za individualno delo učencev, telovadnice in razni večnamenski prostori v šolskih stavbah.

Šolski prostori morajo ustrezati mantalnohigienskim, zdravstvenim in varnostnim zahtevam.

3.1.3.2 Didaktična sredstva

Didaktična sredstva so različni pripomočki, ki jih učitelji in učenci potrebujejo oziroma uporabljajo v izvajanju izobraževalnega proces in pri samostojnem učenju. To so različni viri in prenosniki znanja oziroma različni izobraževalnih informacij, delovna orodja in snovi, ki jih uporabljajo učitelji in učenci.

Vsa ta sredstva danes nekateri označujejo z oznako didaktični mediji (snov, sredstvo, dejavnik). V

V izobraževalnem procesu učitelji in učenci uporabljajo različna didaktična sredstva. Glede na to, kakšne čutne dražljaje z njimi ustvarjajo sredstva razvrščamo v naslednje sku

vizualna sredstva: z njimi ustvarjamo različne vidne prikaze: zapisi, slike, modeli, fotografije, skice, sheme, grafoskopske projekcije, šolska tabla ...

- **avditivna sredstva:** z njimi ustvarjamo čutno prikazovanje in zaznavanje: govor, ustvarjanje različnih drugih glasov in zvokov,

- **avdiovizualna sredstva:** z njimi ustvarjamo vidne in slušne dražljaje (govor povezan s prikazovanjem slik, predvajanje filmov...),

- **multimedijska sredstva:** omogočajo ustvarjanje navidezna resničnosti (virtualna učilnica) in podpirajo različne aktivnosti učiteljev in učencev (npr. uporaba računalnika, ki omogoča vizualno, avditivno in avdiovizualno prikazovanje, hkrati pa omogoča izvajanje drugih aktivnosti).



Več o tem glej: Blažič, M. Grmek, M. Kramar, M. Strmčnik, F. Didaktika (2003).
Novo mesto : Visokošolsko središče, str. 257 – 328.



- *Kaj spada v kategorijo didaktičnih sredstev?*
- *Kaj so didaktični mediji oziroma didaktična sredstva?*
- *Kakšno vlogo imajo didaktična sredstva v izobraževalnem procesu*

- Navedite temeljna (standardna) didaktična sredstva, ki jih uporabljamo v današnjem izobraževanju?
- Kaj menite o razmišljanjih, da bodo didaktična sredstva v prihodnosti nadomestila (izrinila) učitelje?

4. Artikulacija izobraževalnega procesa

4.1 Izobraževalni proces je urejena struktura

Izobraževalni proces je sestavljena in zahtevna struktura in razgibano dogajanje, ki se nenehno spreminja. Zato ga je potrebno vedno znova oblikovati ali artikulirati: razčleniti na strukturne sestavine, etape, faze in situacije in jih po stvarno vsebinskih, psiholoških, delovno procesnih in didaktičnih vidikih oblikovati v urejeno, notranje povezano strukturno in procesno didaktično celoto. Tako bo izobraževalni proces vsebinsko konkreten, logično strukturiran, primerno organizacijsko oblikovan, sistematiziran didaktični proces.

Poznamo makro artikulacijo, ki pomeni oblikovanje globalnega izobraževalnega procesa nekega konkretnega izobraževanja, npr. oblikovanje vzgojno-izobraževalnega programa konkretne šole. V okviru te izobraževalni proces oblikujemo na splošni ravni.

Na neposredni delovni ravni je mikroartikualica. Pri tej gre za oblikovanje didaktične enote izobraževalnega procesa. Didaktična enota je relativno najmanjša vsebinsko, procesno in časovni sklenjena celota izobraževalnega procesa, v kateri učenci in učitelji uresničujejo konkretne (operativen) vzgojno-izobraževalne cilje. V vsakdanji šolski praksi didaktično enoto mnogi označujejo kot uro pouka ali učno uro. To ni ustrezno, ker poudarja samo časovno omejen del izobraževalnega procesa. Čas je sicer pomembna okoliščina, vendar ne tako bistvena kot so stvarni spoznavno-logični, psihični in didaktični procesi, ki didaktično enoto bistveno določa

4.2 Didaktična enota

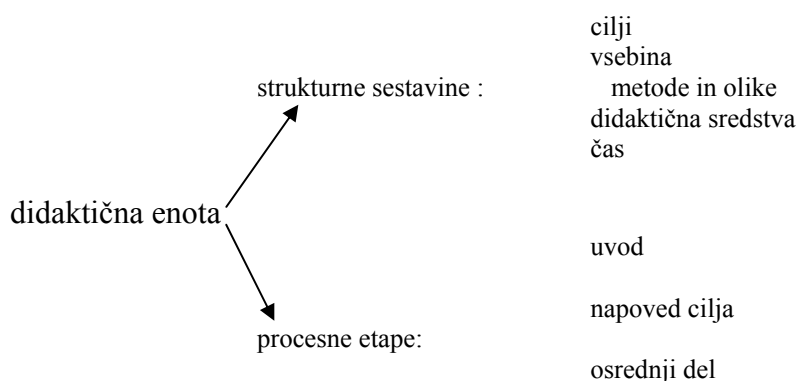


Glej: Blažič, M., Grmek, M. Kramar, M., Strmčnik, F: Didaktika (2003), str. 127 –165.

in

Kramar, M: (1994): Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. str. 66 - 86

Didaktična enota je temeljna, vsebinsko, problemsko, procesno in časovno sklenjena najmanjša celota izobraževalnega proces, v kateri učitelji in učenci dosegajo neposredne vzgojno-izobraževalne cilje. Je urejena struktura, ki jo sestavljajo cilji, vsebina, metode, oblike, didaktična sredstva in čas in proces, ki zajema uvod, napoved cilja, osrednji in sklepni del. Posamezni deli so razčlenjeni na didaktične situacije, ki jih povezujejo didaktični koraki.



sklepni del

Učitelj didaktične situacije (najmanjše člene didaktične enote) oblikuje skladno s členjenjem vsebine na člene, ki so najmanjši sklenjeni deli in navadno predstavljajo sklenjeno aktivnost (nalogo) učencev. V didaktičnih situacijah učenci dosegajo delne cilje.

Didaktično situacijo določajo:

- delni cilji,
- vsebinski elementi
- oblika
- učiteljevo ravnanje
- aktivnost učencev
- interakcija učiteljev in učencev
- povratna informacija

Vsaka didaktična situacija ima svoj namen ali funkcijo, ki je lahko:

- uvajanje
- sprejemanje
- spoznavanje
- abstrahiranje
- uporaba
- ali druge aktivnosti

Več o tem glej v poglavju o načrtovanju in pripravi pouka.



Naloga: *Izdelajte didaktično enoto za eno uro pouka, natančno izdelajte in zapišite vse didaktične situacije in jih povežite v celoto*

4.3 Didaktični sklopi

Didaktični sklopi so artikulirane širše didaktične celote, ki so vez med celotnim učnim načrtom in posamezno didaktično enoto procesa. Tudi didaktični sklopi so vsebinsko, problemsko in procesno sklenjene celote, v katerih pa učenci in učitelji dosegajo etapne ali vmesne cilje izobraževalnega procesa.

Več o tem glej v poglavju o načrtovanju in pripravi pouka.



Glej:

Kramar, M. (1997): *Etapno načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. V : Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov, uredil Bogomir Mihevc. str. 26 – 33.

Kramar, M: (1994): *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*, str. 55 – 66.



Vaja: Učni načrt vašega učnega predmeta razčlenite na didaktične sklope in jih zapišite.

En didaktični sklop izdelajte v celoti in ga zapišite



- *Pojasnite pojem artikulacija izobraževalnega procesa.*
- *Vrste in ravni artikulacije.*
- *Kaj obsega makro in kaj mikroartikulacija?*
- *Pojasnite artikulacijo didaktične enote.*

5. Metodično ravnanje in učiteljeve metodične kompetence

5.1 Metodično ravnanje

Metodična stran izobraževalnega procesa je obsežen in zapleten splet mnogih vprašanj, ki se nanašajo na potek procesa in ravnanje njegovih izvajalcev. V ospredju je metodično ravnanje učiteljev in učencev. V ožjem pogledu je to tisto namerno ravnanje oziroma delovanje, prirejeno splošnim in posebnim značilnostim in zakonitostim izobraževalnega procesa ter njegovim okoliščinam, s katerim učitelji in učenci uresničujejo vzgojno-izobraževalne namene oziroma dosegajo cilje izobraževalnega procesa. V teh dejavnostih potekajo spoznavni procesi, pedagoška oziroma didaktična komunikacija in socialna interakcija med subjekti (Meyer, 1994, str. 21). To pomeni, da učitelj s svojim ravnanjem in vodenjem procesa vpliva na ravnanje učencev, da ti s svojimi načini dela bolje in lažje sprejemajo in usvajajo izobraževalno snov, spoznavajo in razvijajo ustrezne lastne delovne postopke izobraževanja in učenja, doživljajo in vrednotijo usvojeno znanje, socialne izkušnje in se do njih opredeljujejo. V tem in s tem učenci spoznavajo, usvajajo in razvijajo sposobnosti in uspešne postopke za samostojno učenje in samostojno nadaljnje izobraževanje. S tem se povezujejo in prepletajo različni procesi socialne interakcije, kar pomeni, da učitelj z metodičnim ravnanjem sproža, ustvarja, usmerja in uravnava procese socializacije oziroma uresničuje vzgojno funkcijo izobraževalnega procesa (Meyer, 1994).

V širšem pomenu se metodično ravnanje nanaša na splet različnih individualnih in skupinskih aktivnosti učiteljev in učencev, ki niso omejene samo na obravnavo konkretne učne snovi, temveč zajemajo tudi drugo dogajanje v izobraževalnem procesu. Splet teh postopkov je v ameriški literaturi označen kot učiteljeva instruktivna dejavnost (instructional technique), ki zajema vse aktivnosti, povezane z učiteljevo obravnavo in učenčevim pridobivanjem znanja (Hohn, 1995). Metodično ravnanje je po kakovosti in učinkovitosti različno, kar je odvisno od več različnih objektivnih in subjektivnih okoliščin. Med njimi so posebej pomembne metodične kompetence izvajalcev, zlasti učiteljev, ki izobraževalni proces načrtujejo, oblikujejo, pripravljajo, izvajajo, sprožajo, spodbujajo in usmerjajo aktivnost učencev, vodijo in sproti prirejajo celotno dogajanje od začetka do konca.

Učiteljeve metodične kompetence se kažejo v njegovem znanju in sposobnostih, da v vsakokratnih konkretnih pogojih vedno znova samostojno organizira izobraževalni proces in oblikuje najustreznejše didaktične situacije, da bi vsi izvajalci uspešno delali in dosegali postavljene cilje.

Učiteljeve metodične kompetence so odvisne od več različnih dejavnikov. Med njimi je zelo pomembno učiteljevo *teoretično didaktično in metodično znanje*, ki osvetljuje teoretične temelje in značilnosti posameznih metod, odvisnost metod in njihove učinkovitosti od različnih objektivnih in subjektivnih dejavnikov ter vidike in možnosti didaktične priredbe in uporabe metod v neposredni praksi. Pomembne so tudi *učiteljeve empirične izkušnje* in spoznanja o izobraževalnem procesu. Učitelj svoje metodične kompetence zavestno razvija in nenehno izboljšuje.

V ožjem pomenu se metodične kompetence kažejo v učiteljevih sposobnostih, znanju in usposobljenosti, da sprejema kakovostne didaktične odločitve in kakovostno metodično ravna. V širšem pomenu so metodične kompetence pomembna sestavina in odraz celotne učiteljeve profesionalnosti in so odvisne od širših temeljnih družbenih in znanstvenih značilnosti ter usmeritev vzgojno-izobraževalne prakse. Med njimi so družbene in znanstvene konceptualne značilnosti in usmeritve, inštitucionalni pogoji in značilnosti izobraževanja, pedagoški koncept šole, didaktični koncept izobraževalnega procesa, znanstveni in strokovni temelji, tendence in razvojne usmeritve izobraževanja, kakovost izobraževalne prakse in empiričnih spoznanj o izobraževalnem procesu, učiteljevo znanje, usposobljenost, praktične izkušnje, njegovi osebni pogledi, stališča in usmeritve.

Učiteljevo metodično ravnanje torej temelji na širšem splošnem in posebnem teoretičnem didaktičnem znanju, na poznavanju izobraževalnega procesa v strukturnem in procesnem pogledu, na poznavanju posameznih sestavin in dejavnikov izobraževalnega procesa ter razmerij med njimi in na lastnih izkušnjah iz neposredne izobraževalne prakse. V tem obsežnem spletu je potrebno posebej poudariti učiteljevo teoretično metodično znanje.

5.2 Metode pouka

V splošnem pomenu je metoda način preišljenega načrtnega ravnanja, ki je usmerjeno k doseganju kakega cilja (SSKJ, 547). To so preišljene poti do nečesa, kar nekdo hoče doseči, zato je za metode značilno namerno, preišljeno, racionalno ravnanje. Metode kot oblike oziroma načini ravnanja se pojavljajo na različnih področjih delovanja in delujoči subjekti so usmerjeni k različnim ciljem.

V metodičnem ravnanju subjektov v vzgojno-izobraževalnem procesu se pojavljajo metodični postopki oziroma načini izobraževanja, poučevanja, raziskovanja, učenja, usposabljanja, presojanja in vrednotenja, ki se odvijajo v izobraževalnem procesu in s katerimi učitelji in učenci uresničujejo svoje namene in dosežajo cilje. Vse te metode se nanašajo na delovanje učiteljev in učencev, so načini delovanja, ki se med seboj povezujejo, pogojujejo in dopolnjujejo, vendar so med njimi tudi razlike.

V izobraževalnem procesu so vsekakor v središču metode pouka oziroma metode poučevanja.

To so teoretično utemeljeni in izkustveno preizkušeni uspešni racionalni načini delovanja, s katerimi subjekti izobraževalnega procesa, učitelji in učenci, uresničujejo svoje namene in dosežajo postavljene cilje izobraževalnega procesa. Gre za »didaktično preišljen in optimalno urejen sistem aktivnosti poučevanja in učenja (algoritem), ki mu je primarni cilj doseči določena znanja in spretnosti, razviti določene sposobnosti in druge relevantne lastnosti osebnosti « (Jelavič, 1998, str. 44).

V metodah pouka se prepletajo aktivnosti poučevanja in učenja, ki obsegajo različne komunikacije, interakcije med učitelji in učenci, ki imajo instruktivni značaj. Vse to je v funkciji učenja, ki je izrazita subjektivna aktivnost učenca. Razmerja med poučevanjem in učenjem so v različnih situacijah različna, vendar metode vedno zajemajo oba spleta aktivnosti, ki se prepletata v celovit svojstven proces. V njem se učenci tudi samostojno učijo, kar pa je posredno zopet povezano z metodami poučevanja. Pri tem poučevanje razumemo kot osrednji didaktični pojav, ki je pomensko in vsebinsko veliko več od samega posredovanja gotovega znanja, vendar zajema tudi posredovanje gotovega znanja, saj je to zelo pomemben vidik učiteljeve aktivnosti in v mnogih primerih učencem nujno potrebna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa. Ob tem opozarjamo, da je v vzgojno-izobraževalni praksi pogosto tudi ozko in zastarelo pojmovanje poučevanja, po katerem je le to zgolj učiteljevo posredovanje končno izoblikovanega znanja učencem.

Sodobna didaktika je do takšnih pojmovanj in ravnanja, ki iz njih sledi, kritična in s svojimi novimi teoretičnimi spreminja pomen, vsebino in obseg pojma poučevanja, kar se odraža tudi v pogledih na metode poučevanja. O tem je več napisanega na drugem mestu tega dela, zato se tu v nadaljnjo razpravo o poučevanju ne bomo spuščali.

Ozkost starega tradicionalnega pojmovanja poučevanja in metod poučevanja je potrebno presegati tudi z uvajanjem in uveljavljanjem novih didaktičnih pojmov, ki širijo semantični okvir metod in zajemajo tudi načine vzgojno-izobraževalnega dela izven okvirov šolskega pouka, višje in visokošolsko izobraževanje, izobraževanje odraslih in posameznikovo samoizobraževanje.

Gre za metode izobraževanja, ki so širše od metod poučevanja, saj zajemajo aktivnosti, ki ozko gledano niso posredovanje znanja, so pa v funkciji in vlogi pridobivanja znanja in doseganja drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Metode izobraževanja so, podobno kot metode pouka oziroma poučevanja, racionalni načini ravnanja, s katerimi subjekti izobraževanja dosežajo konkretne vzgojno-izobraževalne cilje. Posredovanje znanja je tudi v teh metodah pomembna sestavina in vidik učiteljevega metodičnega ravnanja, vendar to ni tako v ospredju, niti tako poudarjeno kot v metodah poučevanja. Vendar učitelj ravnanja, ki vsebuje tudi neposredno posredovanje določenih sestavin ali delov vsebine ne zanemarja, niti ne opušta. Brez tega bi bilo učenčevo samostojno pridobivanje znanja pogosto pretežavno, neracionalno in premalo uspešno. (Duncker, 1999, str.53). Te metode zajemajo učiteljeve in učenčeve aktivnosti, ki so v funkciji pridobivanja znanja, vendar niso posredovanje znanja v ozkem pomenu. Gre za uresničevanje opozoril kognitivnih oziroma konstruktivističnih teorij učenja, »da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati« niti od nekoga »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi« (Marentič Požarnik, 2001, str. 17). Tako je v metodah izobraževanja težišča na učenčevem pridobivanju znanja z lastno neposredno aktivnostjo. Ta obsega iskanje in rabo virov, odkrivanje, oblikovanje in (samo)oblikovanje potrebnega znanja, spoznavanje metodoloških pristopov, razvijanje lastnih metodičnih načinov pridobivanja znanja, spoznavanje in oblikovanje kriterijev za sprotno in končno presojo pravilnosti oziroma veljavnosti usvojenega znanja, samoorganizacijo, samovodenje in samokontrolo učencev v izobraževalnem procesu.

V prehajanju metod poučevanja v metode izobraževanja se tudi kaže razvojni napredek vzgojno-izobraževalnega procesa iz tradicionalno razlagalno- posredovalnega v proces komunikacije in

interakcije med učitelji in učenci, v katerem učenci skladno s svojimi psihičnimi pogoji v čim večji meri pridobivajo znanje in druge dosežke izobraževalnega procesa z lastno psihično aktivnostjo. Gre torej za spreminjanje poučevanja in njegovo prehajanje v drugačne načine metodičnega ravnanja, ne za odpravljanje poučevanja.

Zgrešeno je prepričanje, da je zaradi izboljšanja kakovosti izobraževalnega procesa potrebno zavračati (ali odpravljati) poučevanje ali da je namesto poučevanja potrebno razvijati učenje in da je v izobraževalnem procesu učenčev učenje važnejše od učiteljevega poučevanja (Mušanović, 1999, 28). Poučevanje in učenje sta v izobraževalnem procesu med seboj tesno povezani dejavnosti. To je didaktični pojav, ki ni samo posredovanje niti samo sprejemanje znanja, temveč je splet, interakcija, sinergija obeh vidikov dejavnosti. Zato je zgrešeno prepričanje, da je za izboljšanje učenja potrebno poučevanje odpraviti ali ga nadomestiti z zrcalno podobno učenja.

Učenčev samostojno konstruiranje znanja je potrebno dopolnjevati tudi s posredovanjem nekaterih gotovih znanj. Zato resne didaktične teorije ne razpravljajo o odpravi ali zmanjševanju, temveč o spreminjanju in razvoju poučevanja, ki bo skladno z novimi za izobraževanje relevantnimi znanstvenimi spoznanji. V te smeri so usmerjena didaktična prizadevanja za paradigmatško spreminjanje in izboljševanje neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa, čeprav didaktika (še) ni razvila posebne didaktične teorije izobraževalnega procesa razvijanja sposobnosti (Meyer, 1994).

Poučevanje je vedno namerno učiteljevo delovanje, usmerjeno v učenje kot učenčev lastno notranjo aktivnost. Po sodobnih didaktičnih pojmovanjih je poučevanje zahtevna in obsežna učiteljeva dejavnost, s katero učitelj učenca vključuje v vse faze izobraževalnega procesa, sproža, spodbuja, usmerja, analizira in sproti prireja učenčev učno, boljše rečeno, izobraževalno dejavnost in vse to dopolnjuje tudi s posredovanjem znanja. V tem smislu učitelj kreira in vodi izobraževalni proces, ki ga skladno s svojimi psihičnimi kompetencami soustvarjajo učenci. Izobraževalni proces ni enostavno učiteljevo posredovanje gotovega znanja učenecem, ki to sprejemajo, ampak mnogodimenzionalni proces, v katerem se prepletata namerna in načrtna aktivnost učiteljev in učencev, usmerjena k doseganju postavljenih ciljev (Glöckel, 1990; Kron, 1994; Adl Amini, 1994). V njem učenci sodelujejo v iskanju, odkrivanju, oblikovanju, sprejemanju in usvajanju znanja in si razvijajo sposobnosti in osebnostne lastnosti.

Takšno ali podobno usmeritev razkriva tudi analiza učiteljevega metodičnega ravnanja, s katerim (učitelj) vpliva na ravnanje učencev, da ti s svojimi načini dela lažje in boljše sprejemajo in usvajajo izobraževalno snov, spoznavajo in razvijajo lastne delovne postopke izobraževanja in učenja. S tem se povezujejo in prepletajo različni procesi socialne interakcije, kar pomeni, da učitelj z metodičnim ravnanjem sproža, ustvarja, usmerja in uravnava tudi procese socializacije oziroma uresničuje vzgojno funkcijo izobraževalnega procesa (Meyer, 1994).

V tem okviru je pomembna učna aktivnost učencev, ki skupaj s poučevanjem tvori celovito notranje prepletano celoto. V njej sta poučevanje in učenje ne samo v komplementarnem, temveč v dialektično interakcijskih odnosih in zato je poučevanje oziroma izobraževanje glede na učenje in ozko posredovanje posebna, nova dejavnost, ki obsega tudi poučevanje in učenje kot temeljni sestavini. Poučevanje je vedno v funkciji učenja ali širše - izobraževanja, učenje pa se odvija tudi brez poučevanja. Tako so tudi metode učenja povezane z metodami poučevanja, lahko pa so tudi samostojni postopki ravnanja, ki niso neposredno povezani s poučevanjem. Zato metod poučevanja ni možno enačiti z metodami učenja, kot to zasledimo v starejši didaktični literaturi (Šilih, 1961, str. 137).

Metode poučevanja in izobraževanja so širši didaktični pojavi, ki se tesno povezujejo z učenjem, ki je »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO/ISCED 1993). Z didaktičnega vidika je učenje »izrazita intra aktivnost učečega se subjekta samega« (Strmčnik, 1999, str. 215) in ne zajema vseh sestavin aktivnosti poučevanja. Poučevanje je proces instrukcije, ki je usmerjena v učenčev konstrukcijo in vsebuje vrsto dejavnosti, ki tvorijo izobraževalni proces, v katerem je bistvenega pomena učenčeva konstruktivna aktivnost.

Od učiteljevega poznavanja in pravičnega pojmovanja metod poučevanja, izobraževanja in učenja, razumevanja in poznavanja semantičnih in vsebinskih razlik med njimi so odvisne njegove didaktične odločitve o metodičnem oblikovanju, vodenju in izvajanju izobraževalnega procesa. V primeru omejevanja, zamenjavanja in oženja metod poučevanja z metodami učenja ali z drugimi posameznimi metodičnimi postopki bo metodično delovanje učiteljev in učencev lahko enostransko, pomanjkljivo in zgolj na ravni spretnosti enostavnega podajanja in sprejemanja ter zapomnjenja učne snovi.

Metode pouka imajo več razsežnosti ravni in v njih se prepleta več vidikov, s katerih je metode potrebno poznati in obvladati.

Gledati jih je potrebno v razvojnem zgodovinskem kontekstu vzgoje in izobraževanja (Terhart, 1989). Na metode je vedno vplivalo to, komu je bilo izobraževanje namenjeno.

V antični grški družbi je bilo izobraževanje namenjeno odraslim in so se metode nanašale le na obravnavo in usvajanje učne snovi, ne pa tudi na vzgojo človeka v celoti (Martial, 1985).

V evropskih državah v zgodnjem srednjem veku je bila vzgojno-izobraževalna dejavnost v pristojnosti (posesti) cerkve in države in v funkciji vzgoje cerkvenega in državnega naraščaja.

Pouk je bil adaptacijski proces, ki je temeljil na moči zgleada in represivnih vzgojnih ukrepih. V njem so prevladoval verbalne metode in učenje na pamet.

Reformsko pedagoško gibanje v 20. stoletju je vzgojo in izobraževanje močno usmerjalo v življenje in si prizadevalo za socialne in psihične spremembe. Zlasti pod vplivom pragmatizma so, z namenom povezovanja izobraževanja z življenjem močno poudarjali praktične aktivnosti in praktično delo v izobraževalnem procesu.

V obdobju med obema vojnama, ko je bil močan metodični shematizem (formalizem), so se pojavile nove tendence: od učenja metod k teoriji izobraževanja v širšem razumevanju. V šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so se v metodah pouka pojavljale pomembne spremembe. Pouk se je vedno bolj usmerjal v razvoj človekovih sposobnosti in osebnostne identitete. Kopičenje učne vsebine se je začelo umikati usmerjenosti v razvoj človekovih sposobnosti. V povezavi s tem se je spreminjala zamisel o učitelju, namesto učitelja mojstra, spretnega praktika, se je začela razvijati podoba učitelja, mislečega oziroma ustvarjalnega praktika. Vse to se odraža tudi v metodah pouka, ki se danes iz postopkov posredovanja znanja (učne vsebine) razvijajo v procese pridobivanja in usvajanja znanja, razvijanja miselnih sposobnosti in oblikovanja osebnostnih lastnosti. V tem smislu se metode poučevanja razvijajo v metode izobraževanja.

Metode pouka so znanstveno teoretično utemeljeni in empirično preizkušeni (potrjeni) načini delovanja, ki so problemsko, vsebinsko in procesno širši pojavi od posameznih metodičnih veščin oziroma postopkov.

5.2.1 Vidiki in sestavine metod

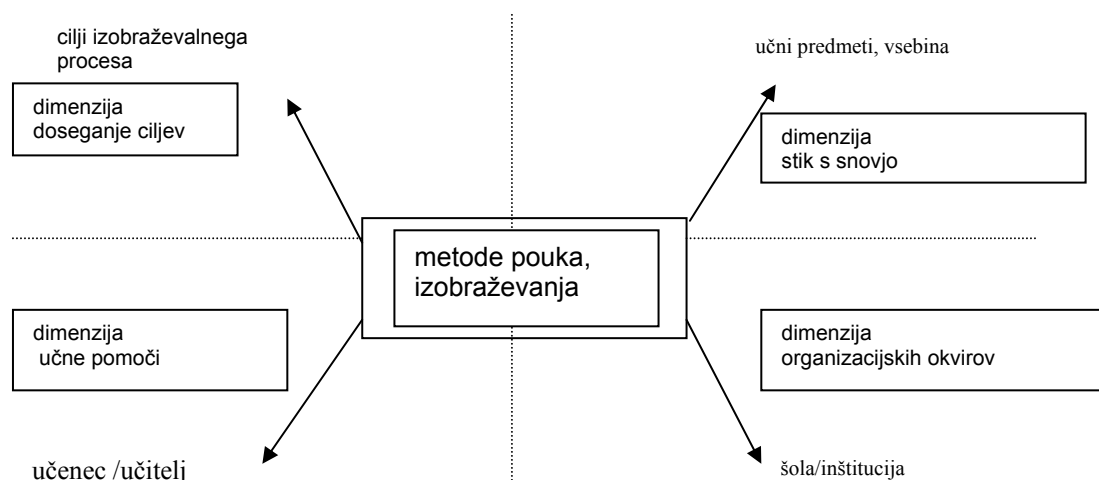
Metode pouka so zapleteni dinamični didaktični pojavi, v katerih se prepletajo:

- racionalni načini oziroma poti za doseganje ciljev, ki obsegajo iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, sprejemanje in usvajanje znanja;
- učiteljev in učenčev stik z resničnostjo, ki je predmet spoznavanja in usvajanja;
- odnosi med učitelji in učenci, ki se kažejo kot didaktična intelektualna in socialna komunikacija in interakcija;
- učiteljevo spodbujanje, usmerjanje in vodenje učencev oziroma njihove aktivnosti na poti k postavljenim ciljem;
- učiteljeva pomoč učencem in medsebojna pomoč učencev v procesih iskanja, pridobivanja in usvajanja znanja;
- različni miselni, psiho-motorni in emocionalni procesi, spoznavanja, usvajanja in vrednotenja predmetov oziroma pojavov spoznavanja in razvijanja sposobnosti ter lastnosti učencev;
- procesi doživljanja, spoznavanja, usvajanja in oblikovanja vrednot, vrednostnih sistemov in celotne učenčeve osebnosti;
- različne organizacijske didaktične oblike.

Metode izobraževanja so tudi pomembna sestavina ciljev oziroma so tudi cilj, ne samo pot do cilja. To pomeni, da učenci metode tudi spoznavajo in usvajajo oziroma razvijajo lastne racionalne poti do znanja. To je izobraževanje za nadaljnje izobraževanje, za izobraževanje kot človekovo vseživljenjsko dejavnost.

5.2.2 Dimenzije metod

Metode izobraževanja so problemsko obsežni didaktični pojavi: niso samo učiteljeva spretnost posredovanja učne vsebine učencem. Dimenzije metod prikazuje spodnja skica.



Dimenzije metod izobraževanja (Terhart, 1997: str. 27).

5.2.3 Ravni metod

Poleg različnih sestavin, procesov, vidikov in oblik dejavnosti učiteljev in učencev, se v metodah med seboj povezujejo različne ravni metod:

- temeljna širša metodološka raven,
- splošna operativna in
- neposredna delovna raven.

Temeljna metodološka raven

S spoznavno metodoloških vidikov imajo metode splošno metodološko osnovo in temeljne metodološke usmeritve. S tega vidika je metodično delovanje lahko induktivno, deduktivno, teoretično ali izkustveno. Te temeljne metodološke metodične značilnosti in usmeritve se kažejo v didaktičnem konceptu izobraževalnega procesa in zagotavljajo metodološko skladnost, integracijo in intencionalnost vsega dogajanja v izobraževalnem procesu. Na tej ravni imajo metode značaj koncepta.

Splošna operativna raven

Iz temeljnih metodoloških osnov in skladno s temeljnimi usmeritvami sledi splošna operativna didaktična usmerjenost metodičnega delovanja, ki se kaže v učiteljevih strateških didaktičnih odločitvah. Te se pojavljajo v didaktičnih sklopih oziroma v metodičnih značilnostih širših didaktičnih celot izobraževalnega procesa. Na tej ravni se metode kažejo v konkretizaciji zamisli v proces, ki ima opredeljene vse faze. Tu se metodične značilnosti povezujejo z ustreznimi didaktičnimi sistemi, kot so: projektni, problemski, programirani, timski in drugi didaktični sistemi izobraževalnega procesa oziroma pouka.

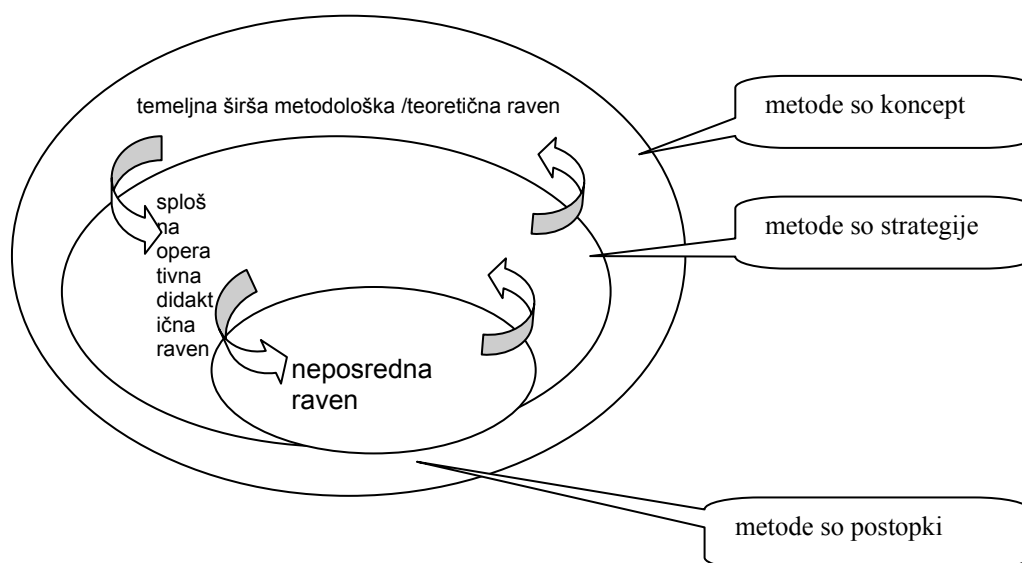
Neposredna operativna raven

Na tej ravni se metode pojavljajo kot konkretni načini neposrednega delovanja subjektov izobraževalnega procesa. Gre za konkretno metodično delovanje, ki vključuje posamezne metodične postopke učiteljev in

učencev. V tem okviru se metode povezujejo s konkretnimi didaktičnimi oblikami pouka, kot so: frontalna, skupinska, delo v dvojicah in individualna oblika pouka.

Opisane ravni so med seboj povezane in prehajajo ena v drugo – od temeljne metodološke preko širših operativnih odločitev do neposrednega ravnanja. To pomeni, da učitelj pri svojih didaktičnih odločitvah o metodah in v konkretnem metodičnem ravnanju mora upoštevati temeljne teoretične metodološke značilnosti in usmeritve, to je teoretično metodološko in didaktično ozadje. Skladno s tem oblikuje splošne metodične odločitve kot operativne metodične usmeritve in jih naprej konkretizira v neposredne metodične postopke v pouku. S tem upošteva metodološke značilnosti sestavin izobraževalnega procesa in z njimi usklajuje konkretno metodično delovanje, kar vodi k večji skladnosti metodoloških značilnosti spoznavnih poti, temeljnih usmeritev izobraževalnega procesa, učiteljevega neposrednega metodičnega ravnanja in načinov delovanja učencev.

Ravni metod izobraževanja in razmerja med njimi



Tako učenci spoznavajo tudi splošne metodološke značilnosti obravnavane problematike ter temeljne poti do spoznanj in njihovo povezanost s konkretnimi načini pridobivanja znanja. Ob upoštevanju vseh treh ravni ne pride do neskladij ali nasprotij med metodološkimi značilnostmi vsebine in konkretnimi metodičnimi postopki v pouku.

Nekateri didaktiki (Schulze, 1978) navajajo makro raven metod, srednjo raven in mikro raven. Makro raven zajema širše sisteme metod in celotno (metodično) šolsko organizacijo pouka. Srednja raven se nanaša na strukturiranje in oblikovanje didaktičnih pristopov, na mikro ravni pa potekajo konkretni metodični postopki v izobraževalnem procesu.

Temu podobna je členitev metod na raven metodične koncepcije (splošna metodična zamisel), artikulacijsko shematično raven (oblikovanje in uravnavanje faz procesa, npr. v eni didaktični enoti), socialne forme (organizacijske oblike pouka), raven konkretne učiteljeve aktivnosti in oblikovanje misli. S tem je celoten izobraževalni proces notranje bolj usklajen in povezan, v njem se splošni in posebni didaktični vidiki tesneje povezujejo med seboj v celoto. Osebnostna stran učiteljevega ravnanja je bolj usklajena in povezana z objektivnimi predmetnimi sestavinami izobraževalnega procesa in z njihovimi spoznavno- metodološkimi značilnostmi.

Zato učitelj v izobraževalnem procesu mora upoštevati vse prikazane ravni metod in vse več pozornosti posvečati konceptualnim in strateškim metodičnim odločitvam. Neposredni metodični postopki, ki pogosto imajo značaj spretnosti in veščin ravnanja, so logično izpeljana posledica učiteljevih konceptualnih in strateških metodičnih odločitev. Tako je v neposrednem izvajanju pouka v ospredju dejavnost učencev, ki znanje pridobivajo in oblikujejo z lastno aktivnostjo. Vloga učiteljevega poučevanja tu ni omejena na posredovanje gotovega znanja, temveč se posredovanje gotovega znanja povezuje z učiteljevim spodbujanjem, sprožanjem, usmerjanjem, vodenjem, dopolnjevanjem in korigiranjem učenčeve aktivnosti iskanja, odkrivanja, oblikovanja, usvajanja, preverjanja veljavnosti, vrednotenja, uporabe, širjenja, poglobljanja in spreminjanja znanja. Takšno učiteljevo poučevanje, ki vse

bolj postaja izobraževanje, sproža in spodbuja razvoj sposobnosti, socializacije in osebnostnih lastnosti učencev. Za takšno učiteljevo poučevanje oziroma izobraževanje so učiteljeve metodične spretnosti premalo, potrebno je temeljito teoretično metodično znanje, globlje razumevanje in obvladovanje metodičnih strani izobraževalnega procesa v vseh njegovih didaktično pomembnih razsežnostih. Iz tega tudi sledi, da se učiteljeva vloga poučevanja v današnjem izobraževanju spreminja, postaja vsebinsko obsežnejša, problemsko bolj poglobljena, metodološko utemeljena in metodično zahtevnejša. Tradicionalna vloga poučevanja v smislu posredovanja gotovega znanja se spreminja v vlogo izobraževanja, ki poleg prej naštetih sestavin vsebuje tudi vidike poučevanja, tudi kot posredovanje gotovega znanja. Takšna vloga poučevanja/izobraževanja je tudi v današnjem razvitem izobraževanju nujna in pomembna, vendar je z metodičnega vidika obsežnejša in za izvajalce zahtevnejša.

5.2.4 Sestavine metod z vidika učiteljevega ravnanja

Z vidika učiteljev in njegovih metodičnih kompetenc se v metodah prepletajo naslednje pomembne sestavine:

- učiteljevo znanje o metodičnih razsežnostih in značilnostih izobraževalnega procesa in o posameznih metodah,
- učiteljevo razumevanje stvarnih, spoznavnih, logično-strukturnih značilnosti, didaktičnih, psiholoških zakonitosti izobraževalnega procesa,
- modrost, da učitelj v metodičnem ravnanju razvije osebno človeško značilnost, takt, osebno noto, stil,
- sposobnost pravočasne sprotne kakovostne presoje različnih situacij in prilagajanje metodičnega ravnanja resničnim razmeram,
- sposobnost improvizacije, da v različnih nepredvidenih situacijah najde trenutni izhod, da se proces ne »zruši«,
- usposobljenost za spretne ravnanje z didaktičnimi sredstvi v različnih pogojih in situacijah.

To so tudi osnove, iz katerih učitelj izhaja, ko v pripravi izobraževalnega proces vedno znova oblikuje svoje didaktične odločitve o metodah dela oziroma o metodičnem ravnanju. Izbira metod in oblikovanje konkretnih didaktičnih odločitev je ustvarjalno delo, ki je tesno odvisno od učiteljevega teoretičnega didaktičnega in metodičnega znanja, od učiteljevih didaktičnih izkušenj in sposobnosti. Pri oblikovanju didaktičnih odločitev oziroma izbiri in pripravi metod za vsakokratni novi konkretni izobraževalni proces učitelj mora upoštevati različne objektivne in subjektivne dejavnike, ki vplivajo na metode in učinkovitost metodičnega ravnanja.

5.2.5 Dejavniki, ki vplivajo na metode

Metode so dinamična sestavina oziroma značilnost izobraževalnega procesa. To je dogajanje, ki je odvisno od strukturnih konstitutivnih sestavin in subjektov procesa, od objektivnih in subjektivnih okoliščin, v katerih izobraževalni proces poteka. Na kratko: metode so odvisne od objektivnih in subjektivnih dejavnikov in te je pri vsakokratni pripravi metodičnih odločitev potrebno upoštevati. Prav tako je potrebno upoštevati njihove vplive v neposrednem poteku procesa, saj vseh njihovih vplivov ni možno zanesljivo predvideti. Zato učitelj svoje ravnanje in ravnanje učencev spremlja in sproti prireja (prilagaja) trenutnim razmeram oziroma didaktičnim situacijam.

5.2.5.1 Vplivi objektivnih dejavnikov na metode

Vpliv ciljev izobraževanja in vzgojno-izobraževalnega procesa

Načelno so metode najbolj odvisne od ciljev, saj so racionalne poti oziroma načini za doseganje ciljev, zato morajo biti z njimi usklajene.

Pri oblikovanju metodičnih odločitev je potrebno upoštevati, kakšni so cilji:

- po taksonomiji (kognitivni, konativni, psihomotorni; splošni/grobi, posebni, specifični);
- po zahtevnosti (materialni, formalni, konkretni, abstraktni);
- s storilnostnega oziroma normativnega vidika (obvezni, neobvezni);

- z vidika potreb, interesov in motivacije učencev (skladni s potrebami, interesi in motivi učencev);
- z vidika njihovega pomena za učence in družbo;
- z vidika zanimivosti, privlačnosti;
- z vidika uresničljivosti oziroma dosegljivosti (lažje, težje dosegljivi).

Poleg tega, da so metode poti za doseganje ciljev, so tudi sestavina ciljev oziroma cilj same po sebi.

Razmerja med cilji in metodami so zelo raznolika in dinamična kar izhaja tudi iz tega, da so tako cilji kot metode dinamični procesni pojavi. Čeprav so metode v funkciji doseganja ciljev, ciljem niso enostransko podrejene, temveč so z njimi usklajene, so prirejene ciljem.

Vpliv vsebine na metode

Nadalje so metode odvisne od vsebine, ki je predmet konkretne obravnave. Zato so metode neposredno bolj odvisne od vsebine kot od ciljev, saj je vsebina objekt, predmet aktivnosti učiteljev in učencev, medtem ko so cilji nameni. Metode kot načini dela in poti do ciljev so odvisne od spoznavnih, stvarno-logičnih, strukturnih, vrednostnih, psiholoških in drugih konkretnih značilnosti vsebin, kar se kaže kot kakovost oziroma didaktična ustreznost konkretnih metod oziroma učiteljevih didaktičnih odločitev pri izbiri in oblikovanju konkretnih metod.

Pri oblikovanju metodičnih odločitev je potrebno upoštevati didaktični kategorijalni položaj in vlogo konkretne vsebine v konkretnem procesu in njene značilnosti, ki jih odkriva didaktična analiza. Tako metode tudi s prilagajanjem oziroma prirejanjem vsebini prirejamo ciljem, saj je načelno vsaka vsebina izobraževanja prilagojena vzgojno-izobraževalnim ciljem.

Na metode izobraževanja vplivajo predvsem naslednje značilnosti vsebine:

- stvarne znanstvene, metodološke, logične, strukturne značilnosti vsebine (zgoščenost spoznanj in pojmov, elementarnost, eksemplarnost, struktura, sistematičnost, poglobljenost in obseg vsebine);
- vrsta vsebine : konkretno čutno zaznavna (naravni objekti, pojavi, procesi), abstraktna, miselno zahtevna (strokovno in znanstveno zahtevna vsebina v besedilni ali drugačni simbolni obliki), praktična (psihomotorne funkcije, dejavnosti, delovne operacije in postopki ravnanja, različni delovni procesi), prikazljivost, čutno zaznavna in spoznavna dostopnost vsebine;
- ciljna vrednost vsebine (vsebina neposredne ciljne vrednosti: vsebina je cilj, funkcijska ciljna vrednost, vsebina je le objekt didaktičnega procesa v funkciji doseganja ciljev);
- privlačnost in motivacijska moč vsebine (kaj vsebina učencem pomeni, zanimivosti in detajli v vsebini, ki učencem vzbujajo radovednost, interes, pričakovanja);
- psihološke, socialne značilnosti in raznovrstne vrednostne (estetske, etične moralne, idejne) sestavine;
- kakšne metodične pristope vsebina vsebuje ali omogoča učiteljem in učencem (nakazuje metodološke in metodične poti, omogoča samostojno delo učencev, sodelovanje med učenci, omogoča oziroma zahteva diferencirane pristope);
- kakšno predznanje učencev vsebina zahteva, kako se povezuje s predhodnimi in nadaljnjimi vsebinami;
- možnosti učencev za usvajanje vsebine, možne težave in odpor učencev do vsebine;
- korelacija vsebine z vsebinami, ki jih učenci obravnavajo pri drugih predmetih ali predmetnih področjih, možnosti transfera in integracije vsebine.

Didaktično pomembne značilnosti vsebine podrobneje razkriva didaktična analiza, ki jo je potrebno opraviti pred vsakim načrtovanjem in pripravo izobraževalnega procesa (Peterssen, 1982, Kramar, 1999). Na konkretni ravni so metode bolj odvisne od vsebine kot od ciljev, oboje, vsebina in metode, pa mora biti usklajeno – prirejeno ciljem.

Vpliv didaktičnega okolja in drugih objektivnih okoliščin na metode pouka.

Na učiteljevo izbiro metod in oblikovanje metodičnih odločitev pomembno vplivajo tudi didaktično okolje (objekti, prostor), didaktična sredstva (viri, pripomočki, didaktična laboratorijska in druga oprema, različne snovi za uporabo pri pouku) in širše objektivne okoliščine (količina in didaktična primernost časa, delovni pogoji učencev).

To so neposredni materialni pogoji, ki vplivajo na pouk, posebej na njegove metodične značilnosti. Teoretično metod pouka ne podrejamo objektivnim okoliščinam, vendar so v praksi metode odvisne tudi od objektivnih pogojev, v katerih izobraževalni proces poteka, in tega učitelji pri svojih didaktičnih

odločitvah ne smejo prezreti ali zanemariti. Iz tega sledi, da je za izvajanje izobraževalnega procesa, za konkretno metodično ravnanje, potrebno zagotoviti potrebne objektivne pogoje.

5.2.5.2 Vpliv subjektivnih dejavnikov na metode

Vpliv učencev

Učenci so pomembni subjektivni dejavniki, ki zelo močno vplivajo na učiteljeve metodične odločitve o poteku izobraževalnega procesa. Učenci so skupaj z učitelji subjekti, ki proces izvajajo in jim je le-ta dejansko namenjen. Gre za to, da so metode pouka glede na učence psihološko ustrezne in učinkovite (Šilih, 1961), zato morajo biti metode primerne razvojni stopnji in konkretnim psihičnim značilnostim učencev.

Z metodami se tesno povezujejo tudi odnosi, komunikacije, interakcija, stiki oziroma kontakti med učiteljem in učenci. Gre za »neko notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu in ki povezuje učitelja in učence« (Gogala 1966, str. 24). S tem nastajajo ugodni pogoji za sodelovanje učiteljev in učencev, nastaja ugodno psihično vzdušje, ki omogoča povezavo in povezuje učiteljeve in učenčeve (miselne in širše) psihične procese, da bi resnice, ki so predmet spoznavanja, stopile »v osebni stik z učencem, da bi jih učenec subjektivno sprejel, da bi jih subjektiviral« / .../ » Metoda je namreč tisto sredstvo, s katerim se izvrši subjektivizacija spoznanja, je tista pot, po kateri postane prej neznan resnica del učenčevega spoznanja.« (Gogala 1966, str. 21). Metodično ravnanje učiteljev in učencev v izobraževalnem procesu mora biti kompatibilno, kooperativno, sinergično.

Pri izbiri metod je učence potrebno upoštevati tudi zato, ker le-te vplivajo na učenčeve načine dela in so tudi sestavine teh načinov dela. V metodah pouka potekajo tudi spoznavni procesi in metodološke poti do znanja, ki jih (tudi) učenci spoznavajo in usvajajo oziroma s tem razvijajo lastne metodološke pristope, metodične postopke, se torej metodološko izobražujejo in metodično usposabljujejo za lastno samostojno iskanje, oblikovanje, pridobivanje, usvajanje, preverjanje, uporabo in nadaljnje širjenje ter poglobljanje znanja.

Poleg tega, da so metode prirejene splošnim razvojnim značilnostim, ravni znanja in socializacije učencev, jih je potrebno prilagoditi tudi drugačnosti posameznih učencev, torej individualizirati. Prilagojene morajo biti individualnim značilnostim (drugačnosti) učencev in učencem kot kolektivu: razredu, oddelku, delovni skupini.

Vpliv učiteljev

Učitelji naj pri izbiri metod upoštevajo tudi sebe in druge učitelje, ki z istimi učenci izvajajo izobraževalni proces ali v njem sodelujejo. Izobraževalni proces je globalna celota, ki jo tvori več manjših sklenjenih celot (učni predmeti). Med temi podstrukturami so različne vsebinske, metodološke in metodične podobnosti ter povezave. Vse sestavine in dogajanje, ki se povezuje z njimi, so usmerjeni k istim skupnim ciljem. Zaradi vsega tega, zaradi večje racionalizacije, razvoja kakovosti in učinkovitosti izobraževalnega procesa, morajo učitelji usklajevati tudi svoje odnose do učencev, didaktično komunikacijo in metodično delovanje, kajti na razvoj in izobraževalno uspešnost vseh učencev in vsakega učenca posebej vpliva vsak učitelj in vsi učitelji, ki izvajajo izobraževalni proces, skupaj. Zato naj bo njihovo delovanje usklajeno, da neenotnost in nasprotja med učitelji učencem ne bodo povzročala učnih, razvojnih in vzgojnih težav.

Pri svojih metodičnih odločitvah mora učitelj upoštevati tudi konceptualne pedagoške in didaktične značilnosti in usmeritve šole in izobraževalnega procesa. Tako bo konkretno metodično ravnanje učiteljev bolj usklajeno, izobraževalni proces bo notranje usklajen in povezan od konceptualne do neposredne izvedbene ravni. S tem se razvija in oblikuje identiteta šole, ki je pomembna osnova in pogoj za avtonomno, ustvarjalno delovanje celotne šole in njenih subjektov. To je tudi zanesljiv način razvijanja in izboljševanja kvalitete izobraževalnega procesa in njegovih učinkov.

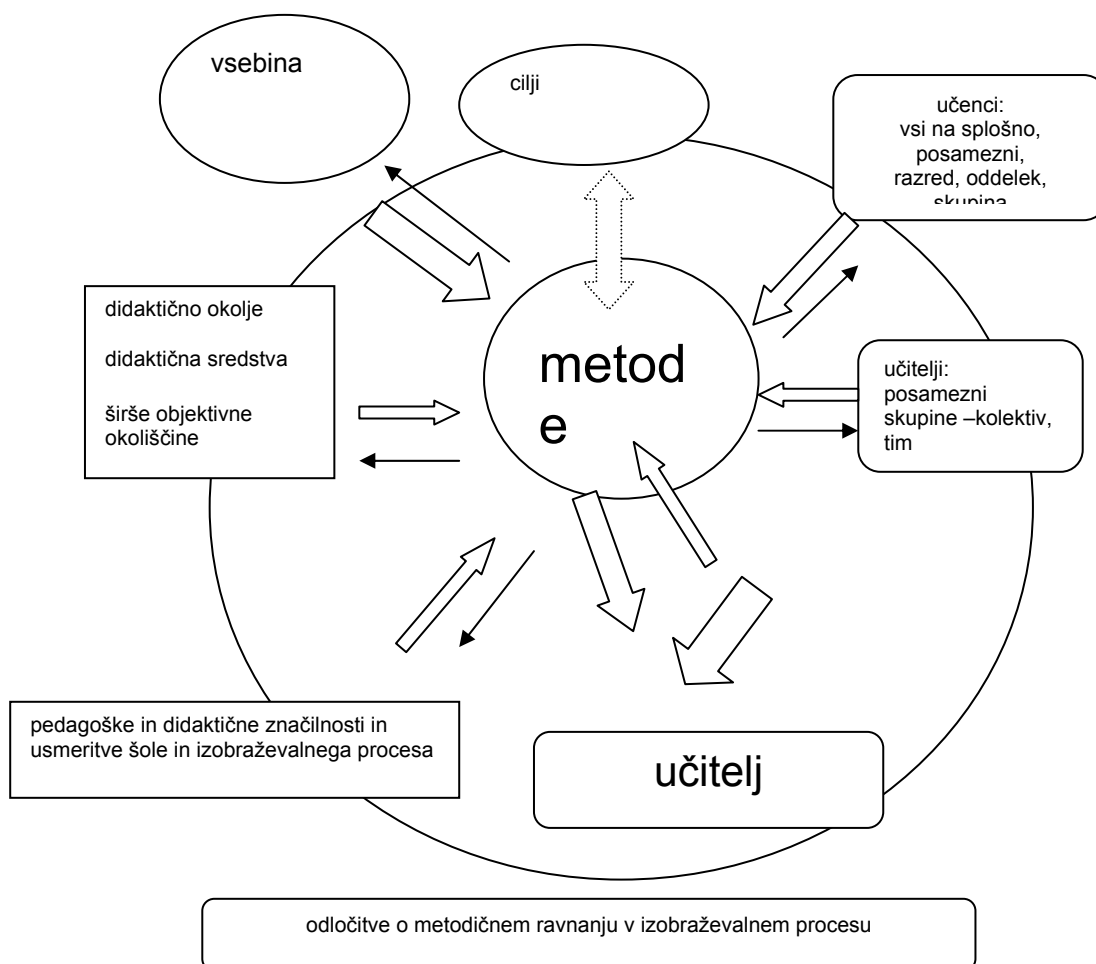
Seveda bo vsak učitelj pri oblikovanju lastnega metodičnega ravnanja upošteval tudi samega sebe, svoje didaktično in metodično znanje, sposobnosti, nagibe, spretnosti in izkušnje. Učitelj mora biti prepričan v pravilnost in kakovost svojega metodičnega ravnanja, v njem mora biti suveren, zato se bo pri izbiri metod oziral tudi nase, na svoj pedagoški čut, intuicijo.

Pri tem se mora zavedati profesionalne in etične odgovornosti za svoje odločitve in z njimi povezano delovanje. Učitelj z upoštevanjem samega sebe, s svojimi odločitvami ne sme ožiti in omejevati svojega metodičnega ravnanja samo na nekaj metod, ne sme se omejevati na svoje metodične »konjičke« in šablone. Dolžan je izboljševati svoje didaktično in metodično znanje, razvijati sposobnosti kvalitetnega

ustvarjalnega oblikovanja metodičnih odločitev, razvijati spretnosti ravnanja in z vsem tem širiti in izboljševati svoje metodične kompetence.

Pred vsakim odločanjem za konkretno metodično ravnanje je potrebno preučiti značilnosti navedenih objektivnih in subjektivnih dejavnikov, njihova medsebojna razmerja, vpliv posamičnih in skupni vpliv vseh dejavnikov na posamezne metode in preko tega na metodično ravnanje v izobraževalnem procesu.

Shematični prikaz: Dejavniki metod izobraževanja v izobraževalnem procesu.



Učiteljeve odločitve o metodičnem ravnanju v izobraževalnem procesu so torej odvisne od več neposrednih in posrednih objektivnih in subjektivnih dejavnikov oziroma okoliščin. To se kaže tudi v metodični raznolikosti izobraževalnega procesa. Učitelj svoje predvideno metodično ravnanje oblikuje vedno znova in njegovo ravnanje ni preprosto uporaba posamezne metode, temveč prepletanje več različnih metod in metodičnih postopkov. Kakšno vlogo bodo imele posamezne metode, bo odvisno od konkretnih značilnosti posameznih komponent, od izobraževalnega procesa kot celote in značilnosti ter primernosti posameznih metod.



Vaja: Razmislite, katere metode se prilegajo, so primerne za izvajanje izobraževalnega procesa vašega predmeta! Odgovor na kratko napišite.



- Kaj nam predstavlja učiteljevo in učenčevo metodično ravnanje?

- *Kaj so učiteljeve metodične kompetence?*
- *Kaj vse se prepleta v metoda izobraževanja ali kaj vse so metode izobraževanja?*
- *Pojasnite, kaj označujejo oznake : metode učenja, metode pouka, metode poučevanja , metode izobraževanja? Kaj imajo skupnega in v čem se razlikujejo?*
- *Zakaj je potrebno poznati in upoštevati ravni in dimenzije metod izobraževanja?*
- *Kateri dejavniki vplivajo na metode izobraževanja, kaka vplivajo?*
- *Kakšne so učiteljeve pristojnosti pri izbiri metod izobraževanja za konkreten izobraževalni proces?*

5.3 Vrste metod

Za oblikovanje ustreznih kakovostnih didaktičnih odločitev o metodičnem ravnanju je eden temeljnih pogojev teoretično metodično znanje, to je poznavanje in razumevanje posameznih metod, njihovih značilnosti in ustreznosti rabe v različnih didaktičnih razmerah. S tem se povezuje tudi vprašanje razvrščanja oziroma klasifikacije metod v kategorije in skupine. Klasifikacija je pomembna predvsem za didaktično teorijo, ki metode preučuje, razvija, spreminja in izboljšuje. Z vidika neposrednega metodičnega ravnanja je klasifikacija manj pomembna, ni nujna. To pa ne pomeni, da učiteljevo teoretično metodično znanje, ki zajema tudi klasifikacijo metod, ni pomembno. Obratno, nujno je, da učitelj metode pozna, jih med seboj razlikuje, da lahko izbere, med seboj povezuje, uporablja oziroma delo izvaja po ustreznih metodah. Teoretično znanje je potrebno tudi za učiteljevo sprotno formativno in etapno sumativno verifikacijo in didaktično analizo izobraževalnega procesa, za razvijanje kakovosti metodičnega ravnanja in celotnega izobraževalnega procesa in za lastni učiteljev strokovni razvoj.

Pri klasifikaciji metod izobraževanja se najprej srečamo z vprašanjem kriterijev za razvrščanje. Pri tem se pokaže, da metode v sebi povezujejo različne spoznavne miselne procese, procese vrednotenja, socialnega strukturiranja, organizacijske okvire, snovne strukturne dele. Nadalje se v metodah prepletajo različne zunanje in notranje aktivnosti učiteljev in učencev. Vse to kaže, da so metode večdimenzionalne in so tudi kriteriji za klasifikacijo metod različni.

Metode lahko opredelimo in razvrščamo po naslednjih vidikih:

- po teoretičnih temeljih: teoretično - deduktivne, npr. razlaga, empirično – induktivne, npr. prikazovanje;
- po prevladujočih procesih v metodah: miselni spoznavni procesi, procesi vrednotenja, psihomotorni procesi;
- po značilnostih metodoloških pristopov: posredovalni, problemski, raziskovalni;
- po aktivnostih učiteljev in učencev: metode teoretičnega dela, govorne, tekstualne, praktične (psihomotorne);
- po odnosih in didaktični komunikaciji med učitelji in učenci: neposredne, posredne, interakcijske;
- po organizacijskih oblikah: frontalne, skupinske, individualne;
- po rabi različnih didaktičnih sredstev: laboratorijske, eksperimentalne, multimedijsko podprte;
- po namenih in funkcijah: obravnava in pridobivanje nove snovi, razvijanje sposobnosti, spretnosti, navad, lastnosti, utrjevanje, ponavljanje.

Natančnejše poznavanje metod pokaže, da se v posamezni metodi pojavlja več od navedenih vidikov, zato je klasifikacija po njih relativna. Metode se razlikujejo po tem, kateri vidiki v njih prevladujejo.

Razvrščanje metod glede na učiteljevo aktivnost.

V didaktični teoriji so metode opredeljene in razvrščene v skupine glede na učiteljevo aktivnost (diseminativna didaktika) ali glede na to, v kakšni obliki in kako poteka obravnava in predelava informacij.

Metode glede na vrsto didaktične komunikacije

Z vidika didaktične komunikacije so metode: verbalne, vizualne in prakseološke. (Kujundžić, v Bežen, A. et al, 1993, str. 129).

Jasnejša od te razvrstitve je naslednja, ki metode razvršča po funkcionalno-komplementarnih vidikih v: verbalno-tekstualne,

ilustrativno –demonstracijske in laboratorijsko eksperimentalne (Prodanović, 1974)

Poleg navedenih klasifikacij je pogosta tudi klasifikacija metod po njihovem namenu in funkcijah v izobraževalnem procesu.

Po teh kriterijih so:

metode obravnave nove snovi in pridobivanja znanja,
metode utrjevanja, ponavljanja in uporabe znanja.

Nobena omenjena klasifikacija sama zase ni povsem ustrezna, saj ne zajema vseh pomembnih značilnosti metod in vidikov učiteljeve in učenčeve aktivnosti v izobraževalnem procesu. Zato je smiselno razvrščanje metod po njihovi funkciji v izobraževalnem procesu in po značilnostih, ki imajo v posamezni metodi bistveni nosilni pomen. V nadaljevanju besedila bodo metode razvrščene in povezane v skupine po teh dveh vidikih.

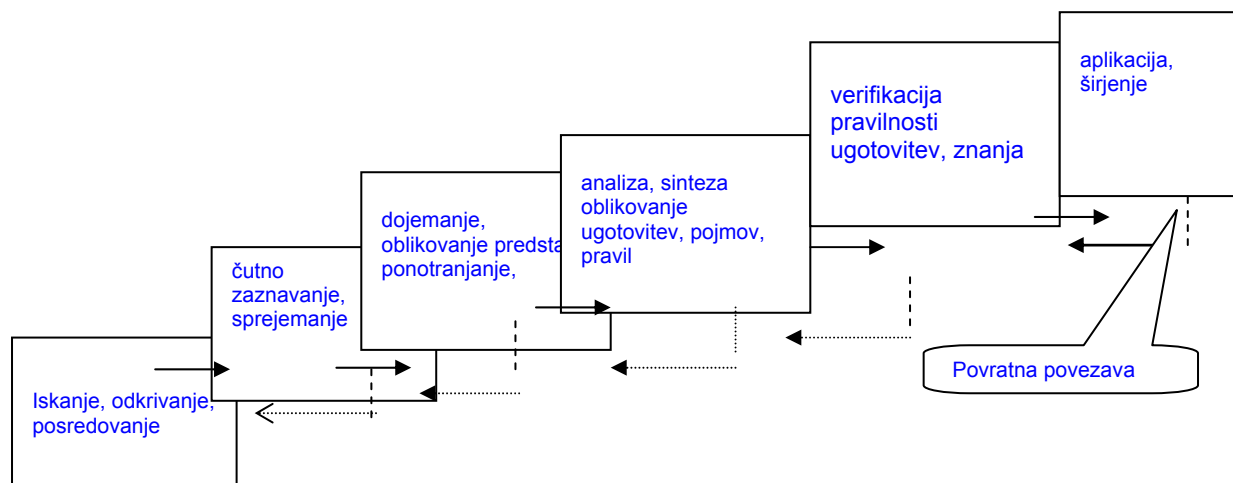
5.3.1 Metode obravnave nove snovi

Obravnava nove snovi, ki obsega iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, zaznavanje, sprejemanje, razumevanje, usvajanje in zadrževanje znanja, je po namenu, obsegu in raznolikosti osrednji in bistveni splet dejavnosti v izobraževalnem procesu. V tem spletu dejavnosti potekajo različni psihični in psiho-socialni procesi, s katerimi učenci pridobivajo in usvajajo znanje, razvijajo in oblikujejo svoje sposobnosti, spretnosti, osebnostne lastnosti in navade. Navzven se te aktivnosti kažejo kot didaktična komunikacija in interakcija med učno vsebino, učitelji in učenci, ki se povezuje s samostojno aktivnostjo učencev oziroma prehajata v njo.

Obravnava nove snovi, ki je v funkciji pridobivanja znanja, razvijanja sposobnosti in osebnostnih lastnosti učencev, je didaktično prirejen spoznavni in vrednostni proces. Zato metode obravnave nove snovi vsebujejo v didaktično prirejeni obliki vse bistvene faze spoznavnega procesa, presojanja in vrednotenja:

- iskanje, odkrivanje, posredovanje snovi,
- zaznavanje, sprejemanje,
- obravnavo, dojetje, ponotranjanje,
- analizo, sintezo, oblikovanje ugotovitev in posplošitev,
- verifikacijo pravilnosti znanja,
- aplikacija,
- doživljanje,
- presojanje in vrednotenje,
- osebno opredeljevanje do objektov oziroma problematike spoznavanja.

Shematični prikaz faz in zaporedja metodičnega procesa obravnave nove učne snovi:



To je le shematski prikaz procesa obravnave nove snovi oziroma pridobivanja znanja. Proces obravnave praviloma poteka tako, čeprav v resnici pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti ni tako preprost in premočten proces, kot ga prikazuje gornja shema.

Verbalno-tekstualne metode

V to skupino spadajo metode obravnave nove snovi oziroma pridobivanja znanja, ki potekajo kot govorna ali pisna aktivnost učiteljev in učencev. V teh metodah je govor temeljno sredstvo komuniciranja in sporazumevanja učiteljev in učencev. Zaradi tega so te metode na videz preproste in jih nekateri uvrščajo med manj zahtevne. Takšno gledanje je zgrešeno, saj so te metode v resnici zelo zahtevne. Glede na neposredno sodelovanje učiteljev in učencev v govorni komunikaciji te metode ločimo na monološke ali diseminativne (razlaga, predavanje), dialoške (razgovor) in interakcijske (razprava, diskusija).

5.3.1.1 Metoda razlage

Razlaga je govorna metoda, za katero je značilna enosmerna govorna komunikacija, najpogosteje je to učiteljevo govorno sporočanje učencem. Zato se ta metoda pogosto prepleta tudi z drugimi. Primerna je za obravnavo teoretičnih vsebin in snovi, ki jih učenci brez učiteljevega sistematičnega vodenja samo z lastno miselno in čutno zaznavno aktivnostjo ne bi mogli uspešno usvojiti. Z razlago učitelj učencem posreduje sistematično urejene strukture oziroma sisteme, ki jih učenci sprejemajo in dojemajo z lastno miselno aktivnostjo. Z razlago učitelj vzpostavlja stik med obravnavano snovjo in učenčevimi psihičnimi strukturami. Čeprav je v ospredju spoznavanje in usvajanje snovi, ta stik med učitelji, učenci in snovjo ni samo kognitiven, temveč zajema tudi čustveno doživljanje in procese vrednotenja.

Na prvi pogled je razlaga enosmerna komunikacija med učitelji in učenci, katere predmet je vsakokratna učna snov. Vendar je potrebno poudariti, da z razlago učitelj sproža, spodbuja in usmerja učenčev miselno aktivnost in dobra razlaga ni samo posredovanje dokončno izdelanega znanja, temveč aktivni stik med učiteljevo in miselno aktivnostjo učencev. Pri razlagi poteka tudi neverbalna komunikacija, ki vzpostavlja povratno zvezo in se razvije v dvosmerni komunikacijski proces med učitelji in učenci. Ti si med seboj sporočajo tudi

s svojim ravnanjem, gibanjem, telesno držo, s telesnimi gibi in z izrazom obraza. Učitelj s svojo pozornostjo, občutljivostjo in odzivanjem na negovorna sporočila učencev razvija in krepi stik z učenci in ga povezuje z govornim in drugim dogajanjem.

Učitelj se bo za metodo razlage odločil, kadar učenci o obravnavani snovi nimajo dovolj (pred)znanja, kadar je snov učencem čutno zaznavno in miselno težko dostopna, težko dojemljiva in bi drugačen pristop bil manj racionalen. V takšnih in podobnih primerih je razlaga racionalna, saj učitelj aktivira tudi učence, pozorno spremlja celoten proces in ga sproti prireja konkretnim (trenutnim) situacijam. Dele snovi lahko razložijo tudi učenci, in tako v razlagi neposredno sodelujejo, vendar je pri tem potrebno paziti, da se ne pretrga vodilna misel, ki jo učitelj in učenci z razlago razvijajo in oblikujejo.

Kakovostne značilnosti razlage:

Stvarna in jezikovna pravilnost in dojemljivost. Razlaga mora biti v jezikovnem in stvarnem vsebinskem pogledu pravilna in dojemljiva učencem. To učitelj zagotovi tako, da razlago prilagodi stopnji učenčevega jezikovnega razvoja in znanja. Med samo razlago učitelj govori jasno, razločno, jezikovno pravilno, retorično gladko, povezano in razlage ne bere. Hitrost govora je potrebno prilagoditi konkretnim razmeram, značilnostim in zmožnostim učencev.

Učencem manj znane, neznane in nove izraze učitelj sproti pojasni. Pomembne nosilne besede in druge oznake zapiše na tablo in učence usmerja, da razlago besed poiščejo v slovarjih. Na razumljivost vpliva tudi zgoščenost snovi, količina novih, neznanih ali manj znanih in težko razumljivih besed ali drugih izrazov, zato mora učitelj poskrbeti, da je to prilagojeno značilnostim učencev. Pomembno je tudi učiteljevo oblikovanje povedi, stavkov in skladenjsko povezovanje.

Med razlago naj učitelj ne zaide v dolge monologe, da ne bi govoril sam sebi. Razlaga je namenjena učencem! Vključevanje učencev v izvajanje naj ne pretrga vodilne misli razlage.

Skladna z obravnavano vsebino in pravilno grajena. Praviloma se razlaga ravna po sistematičnih in strukturnih značilnostih vsebine. Temu primerno morajo biti oblikovane didaktične situacije in koraki razlage. Didaktične situacije se morajo ujemati z elementarnimi deli vsebine, ki jih učitelj z ustreznimi didaktičnimi koraki povezuje vsebinsko in procesno sklenjeno, notranje skladno in povezano v celoto.

Zanimiva, privlačna in živahna. Z vsebino in izvajanjem naj učitelj učencem zbuja radovednost, pričakovanja in pozornost. Z razgibanim govorom, z negovorno komunikacijo in uporabo različnih pripomočkov naj učitelj razlago razgiba, naj ustvarja živahno dogajanje.

Med razlago je poleg učiteljeve govorne komunikacije zelo pomemben vidni stik in negovorna komunikacija z učenci. Učitelj naj bo na mestu, kjer ga vidijo vsi učenci, in naj se giblje umirjeno.

Učitelj naj z učenci vzpostavi in razvija pristne odnose, naj ne nastopa avtoritativno, vzvišeno in naj ne postavlja pregrad med sebe in učence.

Razlaga bo dobra in učinkovita metoda, kadar se bo prilegala vsem neposrednim subjektivnim in objektivnim okoliščinam izobraževalnega procesa, zato jo je potrebno dobro utemeljiti in pripraviti.

Vrste oziroma načini razlage.

Glede na neposredne konkretne subjektivne in objektivne pogoje poteka razlaga na več načinov. Z njimi učitelj učencem snov posreduje snov tako, da jo uspešno (čutno in miselno) sprejemajo, dojemajo in usvajajo, čeprav v vseh primerih ne gre za razlago v dobesednem pomenu, npr. pripovedovanje. V praksi pogostejši so naslednji načini razlage:

Pripovedovanje. S tem načinom razlage učencem govorno približujemo različne resnične objekte, pojave oziroma dogodke, pravila ravnanja, določila, zamisli in njihove interpretacije.

Pripovedovanje je v šolskem pouku dokaj pogosto, vendar vsako pripovedovanje ni samo po sebi že način metode razlage. Pripovedovanje je učiteljevo jezikovno prikazovanje leposlovnih, umetniških in poljudnoznanstvenih vsebin, z namenom, da si učenci o tem ustvarijo lastno predstavo.

Z vsebinskega vidika mora biti pripovedovanje

- *primerno detajlirano*: učitelj izbere in učencem z ustreznimi poudarki jasno predstavi pomembne podrobnosti;
- *lokalizirano*: predmet ali pojav obravnave je časovno, prostorsko in logično ustrezno povezan z okoljem in časom, v katerega spada oziroma v katerem je nastal, in postavljen v sistem, katerega sestavni del je;
- *aktualizirano*: povezuje preteklo s sedanjim, sedanje s prihodnjim v časovnem in razvojnem pogledu;
- *sistematično*: sledi sistematičnosti in logični zgradbi vsebine, učitelj naj ne preskakuje posameznih delov ali vprašanj;
- *logično in razumljivo*: razumljiv, jasen, razčlenjen in sistematiziran govor, jasno razčlenjene in logično oblikovane misli;

Poleg prikazanih vsebinskih značilnosti je za pripovedovanje pomembno, da je :

- *motivacijsko*: učencem razkriva zanimivosti, jih izziva, nakazuje dileme, postavlja vprašanja, zbuja interes, spodbuja k razmišljanju;
- *napeto, privlačno*: je ustrezno dramaturgizirano, postavlja retorična vprašanja in se izraža v prvi osebi, govor povezuje oziroma dopolnjuje z izrazi obraza, telesno držo in ustreznimi telesnimi gibi;
- *angažirano, čustveno zavzeto*: primerni poudarki, učitelj izraža svoj odnos, interes, zavzetost, se izogiba zguljenih izrazov, govori prijazno, v prijetnem tonu;
- *nazorno, jasno*: učitelj oblikuje kratke in jasne stavke, vključuje zanimive posebne izraze (besede), prisposodbe, govori dovolj energično, s pravilno razvrščenimi poudarki in uporablja različne didaktične pripomočke (Šilih, 1961).

Te zahteve so pomembne tudi pri drugih načinih razlage in pri drugih govornih metodah, zato naj jih učitelj vedno temeljito preuči in dobro pripravi.

Opisovanje je govorno slikanje čutnih značilnosti predmetov in pojavov. Vedno, kadar je mogoče, opisovanje povežemo s prikazovanjem in neposrednim opazovanjem predmetov oziroma pojavov ali njihovih nadomestkov. V takšnem primeru je opisovanje bolj v funkciji prikazovanja. Samo (govorno) opisovanje je lahko enostavno, poljudnoznanstveno, znanstveno in umetniško. Kakšno bo opisovanje, bo odvisno od vsebine in namena opisovanja.

Poljudnoznanstveno opisovanje se nanaša na manj zahtevne, navadno učencem bližje, bolj dostopne predmete in bolj razumljive pojave, zato je manj zahtevno.

Znanstveno opisovanje se najpogosteje nanaša na zgoščene eksaktne vsebine, ki so oblikovane v znanstvenem jeziku, polnem abstraktne simbolike. Takšno opisovanje mora biti objektivno, izčrpno in jedrnato, zato je tako za učitelje kot za učence zelo zahtevno. Učitelj mora pri tem poleg vsebine dobro poznati učence in upoštevati njihovo znanje in sposobnosti mišljenja. Pri opisovanju naj sproti pojasnjuje novosti in nejasnosti, poudarja podobnosti, razlike in povezave med sestavinami obravnavanega objekta, jasno naj izpeljuje ugotovitve in oblikuje misli v kratkih stavkih.

Pri umetniškem opisovanju bo težišče na vzbujanju in izražanju subjektivnega doživljanja objekta opisovanja.

Obrazložitev ali razlaga v ožjem pomenu je način razlage, ki vodi k poznavanju značilnosti predmetov in pojavov, ki jih učenci s čutnim zaznavanjem in z lastnim razmišljanjem ne morejo sami spoznati. Ta način razlage se najpogosteje nanaša na spoznavanje notranjih (bistvenih) značilnosti, ki jih zunanji videz na razkriva, na različne vzročno-posledične zveze, utemeljitve in ozadja predmetov in pojavov (npr. razlaga različnih bioloških procesov, delovanja sil, ozadja različnih dogodkov). Obrazložitev lahko izboljšamo s skiciranjem na tablo, s simulacijami različnih procesov in z uporabo drugih didaktičnih sredstev.

Pojasnjevanje je zelo podobno in zelo blizu obrazložitvi. Pojasnjujemo različne abstrakcije, kot so različni pojmi, posplošene ugotovitve, pravila, zakoni, definicije, teorije, pogledi, zamisli, odločitve, simboli, formule, kategorije, sheme in podobno. Pri tem gre za to, da učenec spozna in razume, kaj abstrakcija pomeni. (Pogosto se zgodi, da učenci poznajo formule, simbole in definicije, vendar jih ne razumejo, ne vedo, za kaj gre.). Pojasnjujemo z namenom, da učenci razumejo in dojamejo neko abstrakcijo. Učencem stvari pojasnjujemo z uporabo analognih primerov, s kontrastivnimi primeri, s prisposodobami, z že znanimi in usvojenimi abstrakcijami. Pri tem je zelo pomembno sodelovanje učencev, ki pojasnjujejo, kako sami kaj razumejo, in se pri tem opirajo na svoje znanje. Pri pojasnjevanju mora učitelj paziti, da učencem neznanih in nejasnih stvari ne bi pojasnjeval z novimi nejasnostmi.

Presojanje je način razlage z učiteljevim glasnim razmišljanjem o problemu obravnave. Podobno je metodi reševanja problemov, vendar ne vsebuje vseh faz. V primeru presojanja gre za učiteljevo presojo, analizo in interpretacijo konkretnega primera. Presojanje se lahko nanaša na spoznavanje in vrednotenje predmetov in pojavov. Pri tem lahko sodelujejo tudi učenci, vendar v takšnih primerih ne gre več samo za metodo razlage.

Opisani način razlage redko poteka posamično in ločeno. Tudi v isti didaktični enoti se med seboj povezujejo in prepletajo različni načini razlage in tudi drugih metod. Pomembno je, da učitelj temeljito preuči vse okoliščine in odloči, kateri načini bodo v konkretnih primerih najustreznejši. S tem bo kvalitetnejši celoten potek procesa.

Metoda razlage ima dobre strani, lahko pa pridejo na površje tudi nekatere pomanjkljivosti.

Dobre strani razlage so naslednje:

- Učitelju metoda razlage omogoča uravnavanje in sprotno prilagajanje celotnega izobraževalnega procesa konkretnemu (trenutnemu) stanju.
- Učitelj lahko snov jasno sistematizira, strukturira in jo oblikuje v celoto, poudarja ključne misli in nosilna spoznanja. Učitelj učence ustrezno miselno orientira, metodološko usmerja in uvaja v primerne metodične postopke, kar je zelo koristna opora nadaljnjemu samostojnemu delu učencev.
- Z vključevanjem učencev v razlago, z verbalno in neverbalno komunikacijo z vsemi učenci vzpostavlja psihični stik, vpliva na oblikovanje njihovega odnosa do obravnavane snovi in na motivacijo.
- Med razlago je učitelj z vso svojo aktivnostjo na voljo vsem učencem; s svojim odnosom do snovi, do obravnavanih problemov, s svojim delovanjem, z metodičnim ravnanjem, reševanjem problemov in z vrednotenjem je zgled učencem.

Slabosti, ki se lahko pojavijo pri tej metodi, so naslednje:

- Zaradi navidezne preprostosti in nezahtevnosti učitelj dela po tej metodi tudi takrat, ko so pogoji in utemeljitve za delo po drugih (ustreznejših) metode. To nadalje vodi v metodično enoličnost in siromašenje izobraževalnega procesa.
- Učitelja njegova središčna nosilna vloga lahko zavede v avtoritativni položaj in v zanemarjanje učencev.
- Če učitelj teži k temu, da pouk poteka brez vsakih zastojev, lahko pride do pasivnosti učencev in slabše učinkovitosti izobraževalnega procesa.

- Kakovost in učinkovitost razlage sta močno odvisni od učiteljevih didaktičnih kompetenc, zlasti od njegovih sposobnosti in spretnosti govornega in negovornega kumuniciranja z učenci – skupino in posamezniki.

Organizacijske oblike razlage

Metoda razlage najpogosteje poteka v *frontalni* obliki: učitelj snov razlaga celemu razredu, oddelku ali večji skupini učencev. V takšnih primerih so učenci v učilnici (ali drugem prostoru) razporejeni tako, da učitelja vsi vidijo in slišijo. Skupina učencev naj bo tako velika, da bo med učenci in učiteljem stalna vizualna neverbalna komunikacija. Primerna je polkrožna oblika, vendar je potrebno poskrbeti, da učenci ne bodo obrnjeni stran od izvora svetlobe. V razporeditvi v obliki U se pogosto zgodi, da si učenci delajo senco, kar z zdravstvenega vidika ni dobro.

Med razlago je učitelj spredaj v sredini in naj se ne oddaljuje s tega prostora. V tradicionalnih klasičnih učilnicah je to prostor pred tablo. Učitelj naj se giblje (premika) od enega do drugega roba table. Napačno je, če učitelj med razlago hodi po prostoru in učencem govori za hrbtom.

Učitelj razlaga tudi manjšim *skupinam* učencev ali *posameznikom*, kadar ti potrebujejo dodatno neposredno učiteljevo pomoč.

Razlaga je zelo pogosta metoda v osnovnem in srednješolskem izobraževanju. V nadaljnjih stopnjah izobraževanja se pogosteje pojavlja kot sestavina drugih metod.



Vaja: Pripravite in zapišite razlago izbranega problema s področja predmeta, ki ga poučujete.



- Kaj je značilno za metodo razlage?
- Kaj menite o trditvah, da je razlaga zastarela metoda izobraževanja?
- Katere značilnosti mora imeti dobra razlaga?
- V kakšnih oblikah poteka razlaga?
- Kakšno vlogo imajo učenci v metodi razlage?

5.3.1.2 Predavanje

Predavanje je zelo pogosta metoda v visokošolskem izobraževanju in izobraževanju odraslih. Je podobna metodi razlage, hkrati pa se od nje zelo razlikuje.

Predavanje je bolj kot metoda razlage predvsem prenašanje oziroma posredovanje določenih vsebin, informacij, stališč, vrednostnih ocen, metodoloških vzorcev in pristopov k obravnavani vsebini, z namenom, da jih udeleženci izobraževanja spoznajo in sprejmejo. Temu sledi nadaljnje poglobljanje v snov in usvajanje, kar pa udeleženci opravijo sami z individualnim študijem in učenjem. V tem je tudi bistvena razlika med predavanjem in razlago, ki je hkrati ena od slabih strani predavanja. Iz tega izhaja tudi odpor do predavanja, ki je včasih označeno kot predavateljski didaktični sistem oziroma kot sistem *ex-cathedra*.

Tudi tu velja opozoriti, da nobena metoda sama po sebi ni dobra niti slaba, ampak je to odvisno od celotnega didaktičnega okolja in konteksta.

Predavanje poteka kot enosmerna govorna komunikacija od predavatelja/učitelja k poslušalcem/učencem.

Pri predavanju ima ključno vlogo predavatelj, ki:

- sporoča oziroma prenaša vsebinske informacije, metodološke poti in metodične postopke,
- eksplicira oziroma pojasnjuje novosti, nejasnosti,
- dakazuje posamezne trditve,
- izpeljuje zaključke in oblikuje ugotovitve,
- nakazuje probleme in postavlja nova vprašanja,
- razvija in posreduje svoj odnos do obravnavane snovi,
- izraža svoje poglede,
- usmerja učence v samostojno spoznavanje, k virom in bazam informacij.

Pri predavanju predavatelj uporablja različna didaktična sredstva, s katerimi izboljša in poveča učinkovitost svojega izvajanja.

Učenci so pri predavanju zelo pomembni subjekti, ki aktivno poslušajo, gledajo, sprejemajo, zadržujejo (si zapisujejo) sporočila in o njih razmišljajo. Kljub temu je njihova vloga predvsem receptivna. Vendar so tudi pri predavanju možnosti za aktivno miselno sodelovanje učencev. Te predavatelj ustvarja oziroma sproža s pravnimi poudarki, opisi, postavljanjem retoričnih vprašanj, domnev; z nakazovanjem problemov in metodičnih pristopov k iskanju rešitev spodbuja miselno aktivnost učencev in usmerja v nadaljnjo individualno obravnavo oziroma dojetje in usvajanje snovi.

Pri predavanju se lahko hitro pojavijo razni odkloni, zato se je potrebno zavedati pasti, ki izhajajo iz značilnosti te metode in se predavatelj lahko hitro ujame v njih. Te pasti so v metodi predavanja zelo prikriti in jih marsikateri predavatelj ne uvidi, se jih premalo zaveda, zato so iz njih izhajajoče slabosti predavanja dokaj pogoste.

Te izhajajo predvsem iz naslednjih značilnosti metode predavanja:

Pri predavanju je neposredno aktiven predavatelj, kar ga lahko hitro zanese v avtoritativni položaj, ko je sam merilo vsega. Iz tega posledično sledi zapostavljanje učencev in zanemarjanje njihove aktivnosti. Res je, da so rezultati predavanja v veliki meri odvisni od predavatelja, vendar je enako pomembno tudi sodelovanje učencev, ki jim je predavanje namenjeno. Tudi učinkovitost in uspeh predavanja se kaže ta v dosežkih učencev oziroma udeležencev predavanja.

Predavatelj se mora zavedati, da je njegovo izvajanje namenjeno udeležencem, zato jim mora vzbuditi interes, jih s posredovanjem problematike pritegniti k razmišljanju, ohranjati njihovo pozornost, jih vsebinsko ter metodično usmerjati v dojetje in usvajanje obravnavane problematike. Predavatelj že z začetnim stikom z udeleženci vzpostavlja kooperativne miselne odnose, jih v nadaljevanju pogloblja, intenzivira, spodbuja in usmerja tudi v nadaljnje individualno oziroma samostojno delo.

Pri predavanju so cilji, vsebina, način izvajanja in kontrola poteka procesa vnaprej določeni. Tudi velik del vsebine predavatelj učencem posreduje večinoma v dokončno izdelani obliki. To je z vidika učencev celo dobro sprejeto, saj jim je tako vse jasno in ni vrzeli, ki bi jih morali sami reševati. Z didaktičnih in psiholoških vidikov pa se v tem skriva slabost predavanja, ki se kaže v tem, da si učenci vsebino le zapomnijo (zapišejo), pri tem pa so premalo miselno aktivni in so prikrajšani za kognitivne in socialno-afektivne izkušnje.

Pri predavanju pride pogosto tudi do tega, da je predavatelj glavni in najpogostejši (včasih edini) vir znanja. To po eni strani vodi k informacijskemu zapiranju in omejevanju izobraževalnega procesa, k metodološki plitkosti in k oblikovanju zaprtega, nefunkcionalnega znanja. Tega se predavatelj mora zavedati, zato naj poleg vsebine nakazuje tudi metodološke poti, navaja argumente, nakazuje nove probleme in z njimi povezane dileme in odprta vprašanja. Vse to je udeležencem lahko koristna opora pri njihovem nadaljnjem usvajanju in utrjevanju znanja.

Pri predavanju lahko nastanejo težave tudi zaradi enosmernosti govorne komunikacije, kilahko učence postavlja v podrejen (pasiven) položaj. Zato je toliko bolj potrebna in pomembna neverbalna komunikacija med predavateljem in udeleženci. To predavatelj vzpostavi že s prvim stikom v začetku, jo ohranja in razvija vse do konca predavanja. Tako se ob enosmernem govornem sporočanju razvije tudi dvosmerna komunikacija, ki govorno izboljšuje in krepi, hkrati pa predavatelj lahko dobi pomembne povratne informacije, ki mu omogočajo prilagajanje izvajanja trenutnim razmeram. Zato mora vzpostaviti, ohraniti in izboljševati stik s poslušalci. Pozoren mora biti na različna neverbalna sporočila udeležencev, kot so izraz obraza, pogled, telesni položaj oziroma drža, zbranost in neposredna aktivnost. Prav tako mora predavatelj paziti na svojo telesno držo, izraz obraza, usmerjenost pogleda, položaj in gibe rok. Predavatelj naj predava stoje, naj se na sprehaja po celem prostoru, temveč naj bo spredaj in se giblje umirjeno, brez naglih gibov telesa oziroma rok. Ohranjati mora vizualni stik z vsemi udeleženci in to omogočati tudi vsakomur od njih. Med pisanjem na tablo, med prikazovanjem na tabli ali na projekcijskih zaslonih naj udeležencem ne kaže hrbta in naj ne govori »preko ramen ali rok«.

Slabe strani enosmerne govorne komunikacije predavatelj lahko zmanjša tudi tako, da ob zaključku sklenjenih delov sodelujočim omogoči, da povejo svoje pripombe, izrazijo svoje misli, poglede ali postavijo vprašanja. Na to mora biti predavatelj dobro pripravljen, da se bo ustrezno odzval in bo pobude udeležencev konstruktivno vključeval v potek predavanja. Predavatelj naj predavanja nikoli ne bere, vsebine ne narekuje, se ne veže na projekcije besedil, temveč govori prosto, vendar tekoče, jezikovno pravilno, retorično kvalitetno in dovolj energično.

Predavatelj izboljša svoje izvajanje tudi z uporabo različnih didaktičnih sredstev (zapisovanje na tablo, vizualne projekcije, zvočni posnetki). Poskrbeti mora, da v komunikaciji ne pride do ovir in motenj. Ovire so lahko posledica različnih slabosti predavanja, kot so: nejasen in premalo zanimiv govor, premalo zanimiva in premalo privlačna vsebina, slaba razumljivost, nesistematičnost, slab stik predavatelja s poslušalci, preveč ali premalo prikazovanja, prehitro prikazovanje in podobni pojavi.

Motnje lahko povzročajo tudi različni objektivni dejavniki, kot so neustrezen prostor, slaba vidljivost, različni šumi, ropot.

Različnih odklonov in slabosti bo manj, če bo predavatelj predavanje dobro pripravil in izvajal. Pri tem so mu lahko v pomoč teoretične osvetlitve in izkustvena spoznanja o tej metodi.

1. Predavatelj svoje izvajanje lahko izboljša, če vanj vključuje elemente, ki dopolnjujejo, bogatijo in popestrijo govorno izvajanje. To so različni dramaturški elementi (razbijajo monotonost), retorična vprašanja (pritegnejo pozornost, vzbujajo radovednost), odgovori na postavljena retorična vprašanja, dileme in hipoteze, krajši odmori za razmišljanje in za premor poslušalcev.
2. Predavatelj naj ohranja stalni stik s poslušalci in zmanjšuje svoj avtoritarni položaj. To lahko doseže z ugodnim začetnim stikom pred začetkom predavanja, z vključevanjem dobro izbranih primerov, z izražanjem lastnih stališč in pogledov, ki jih bo ločil od utemeljitev iz drugih virov, s postavljanjem tez in antitez. S tem bo nakazoval probleme, spodbujal razmišljanje sodelujočih in se sam ne bo postavljaj nad celotno dogajanje.
3. Privlačnost in učinkovitost predavanja predavatelj lahko izboljša s kvaliteto in živahnostjo lastnega govora. V predavanju je govor predavateljevo orodje in sredstvo za ustvarjanje spoznavne in celotne psihične napetosti ter ugodnega počutja sodelujočih. Zato naj predavatelj bogati in neguje svoj govor (pravilnost, kultura, lepota govora), razvija svoj stil govora, posluša samega sebe in po predavanju analizira svoj govor in njegovo učinkovitost, se izpopolnjuje v retoriki.

Govor v predavanju ima dve pomembni funkciji:

1. priteguje poslušalce in
2. vodi k razumevanju snovi.

Predavanje se dopolnjuje :

- z razlago (pripovedovanje, pojasnjevanje, obrazložitev, opisovanje, presojanje),
- s krajšimi razgovori (uvodni, vmesni kot odziva na pobude udeležencev in kot odzivi na predavateljeve izzive),
- s prikazovanjem (zapisi in risanje na tablo, vizualne projekcije in drugo).

Predavanje je potrebno pripraviti:

- s ciljnega vidika : preučiti namen, pravilno oblikovati cilje in jih razporediti v potek procesa;
- z vsebinskega vidika: izbrati vsebino, ki bo skladna s cilji, preučiti vse didaktično pomembne značilnosti vsebine in le-to primerno didaktično oblikovati (razčlenitev na manjše dele, sistematiziranje, strukturiranje);
- s psihološkega vidika: spoznati poslušalce (interese, motive, pričakovanja, njihovo znanje, trenutno razpoloženje);
- s procesnega vidika: skladno s cilji in vsebino oblikovati posamezne faze procesa, dinamiko izvajanja;
- z vidika metodičnega ravnanja: preučiti in oblikovati konkretne metodične postopke predavatelja in predvideti aktivnosti drugih udeležencev.

Potek predavanja

Vsako predavanje je vsebinsko in procesno sklenjena celota, v kateri njegovi izvajalci uresničujejo svoje izobraževalne namene in dosegajo postavljene cilje. To dogajanje ima več faz.

Prva faza: uvod

To je kratka začetna faza, ki pomembno vpliva na nadaljnji potek predavanja.

Uvajanje je:

- vsebinsko: uvajanje v vsebino, navajanje oziroma zaznavanje problemov, ki so povezane z vsebino nadaljnje obravnave, osvežitev predznanja;
- racionalno: uvajanje v razumevanje, oživljanje asociacij z znanim, ponovitev pomembnih (nosilnih) znanih pojmov, dejstev, podatkov;
- emotivno – motivacijsko: vzpostavitev ugodnega stika in ustvarjanje ugodnega vzdušja, zbujanje radovednosti, pričakovanj in pripravljenosti za sodelovanje.

Uvod naj bo kratek in učinkovit, kar predavatelj lahko doseže: s tehniko presenečenja, z očaranjem (fascinacijo), ustvarjanjem začudenja (frapiranje), z dramaturškimi izzivi (navadno retoričnimi), z zmernim humorjem, z izražanjem osebnega interesa predavatelja, s povezovanjem s predhodnim

(prejšnjim) znanjem udeležencev, z aktualizacijo trenutnih razmer, s povezovanjem s praktičnimi primeri, z navezovanjem na izkušnje udeležencev in z ustvarjanjem problemskih situacij.

Druga faza: izvajanje predavanja

To je daljša faza, ki je razčlenjena na več didaktičnih situacij, ki so med seboj povezane z didaktičnimi koraki.

Didaktične situacije so oblikovane v manjše problemsko in vsebinsko sklenjene didaktične dele procesa, ki se ujemajo s sistematičnostjo in strukturo vsebine in so prirejene dinamiki izvajanja predavanja.

Z dobrim opazovanjem predavatelj zazna, kako udeleženi sledijo, kako so aktivni, si zapisujejo, beležijo ugotovitve in pripombe.

Predavatelj mora skrbeti za:

- dobro argumentacijo (navaja resnične utemeljitve in poti do spoznanj);
- za dobro selekcijo (izbira ključne nosilne dele vsebine, dobre primere za boljše razumevanje in motivacijo);
- za dobro kompozicijo informacij: postopno in sistematično oblikovanje delnih in končnih ugotovitev, pregledno in sistematično zapisovanje na tablo ali sistematično prikazovanje z drugimi pripomočki.

Tretja faza: sklepni del

Tudi to je kratka faza, v kateri predavatelj zaokroži misli in oblikuje posplošena sklepna spoznanja. Tu ne gre za grobo ponavljanje celotne vsebine, ampak naj predavatelj predavanje zaključi s poudarkom glavne misli ali poante predavanja.

Oblike predavanja

Predavanje ima več oblik, ki jih navaja zlasti andragoška didaktika (Samolovčev, 1979).

1. Ex cathedra je tipično monološko predavanje, ko predavatelj posreduje celotno vsebino sam. Poteka v frontalni obliki in v njem prevladuje predavateljev govor, zato je takšno predavanje manj primerno.
2. Timsko predavanje izvajata dva, lahko tudi več predavateljev, ki hkrati obravnavajo isto problematiko. Takšno predavanje je bolj razgibano, obravnava vsebine je lahko bogatejša in bolj poglobljena. Težave se lahko pojavijo v izmenjavanju oziroma usklajevanju predavateljev. Predavatelji morajo delovati zelo usklajeno oziroma uglašeno, zato je nujno, da so dobro razvit tim.
3. Predavanje z razpravo udeležencem omogoča neposredno sodelovanje. Po obravnavi krajših sklenjenih vsebinskih delov, delnih problemov, se udeleženci razdelijo v skupine po 5 – 10 in razpravljajo o vprašanjih, ki jih je nakazal predavatelj. Temu sledi poročanje skupin v skupnem delu in oblikovanje zaključnih ugotovitev.

Udeleženci v razpravi posamezna vprašanja v skupinah obdelajo bolj izčrpno, si izmenjajo poglede in stališča, odkrivajo nove probleme, postavijo nova vprašanja in skupno oblikujejo zaključne ugotovitve. To so prednosti te oblike predavanja pred drugimi.

4. Predavanje z uporabo različnih didaktičnih sredstev. Predavatelj svoje govorno izvajanje obogati in podpre z uporabo različnih didaktičnih sredstev. V današnjem času gre pogosto za rabo multimedijskih sistemov. Predavatelj v svoje izvajanje vključuje posnetke govorov ali predavanj drugih strokovnjakov, predvaja posnetke različnih procesov, pojavov ali predmetov, ki jih predavanje obravnava. Takšno predavanje je zahtevnejše, zato predavatelju običajno pomaga tehnični sodelavec, ki upravlja z napravami oziroma multimedijskim sistemom.

Te osnovne oblike predavatelji lahko priredijo konkretnim razmeram in jih oblikujejo z lastno iznajdljivostjo in tako izboljšajo svoje izvajanje, bolj pritegnejo in aktivirajo udeležence.

Predavanje je racionalna metoda za frontalno delo z velikimi skupinami učencev oziroma udeležencev, vendar skupina ne sme biti tako velika, da je predavatelj ne bi obvladal.



Glej tudi: Hans Jürgen Apel (2003): Predavanje : uvod u akademski oblik poučavanja; prijevod V.A. . –Zagreb : Erudita.



Vaja: *Ste že kdaj predavali? Napišite vtise, ki ste jih doživeli.*



- *Za katero stopnjo izobraževanja je predavanje primerna metoda?*
- *Navedite dobre strani in možne odklone predavanja.*
- *Kakšno naj bo dobro predavanje v današnjem izobraževanju?*

5.3.1.3 Metoda razgovora

Razgovor je dialoška ali erotemska metoda (gr. erotema - vprašanje) in poteka v obliki razgovora med subjekti, to je med učitelji in učenci in med učenci samimi. V primerjavi z metodo razlage, kjer je neposredno govorno aktiven le učitelj in je govorna komunikacija pretežno enosmerna, je pri razgovoru tudi govorna komunikacija dvosmerna. To pomeni, da imajo učenci neposredno dejavno vlogo in tako kot učitelji tudi oni sprožajo pobude za začetek pogovora.

V razgovoru naj bo komunikacija dvosmerna in uravnovešena, kar se kaže v pogostosti sodelovanja učencev v govoru in v učiteljevem spodbujanju in upoštevanju sodelovanja učencev.

Razgovor je primerna metoda za obravnavo nove snovi takrat, kadar učenci imajo neko predznanje, jim je problematika razgovora blizu in jih priteguje. To pomeni, da se morajo na razgovor poleg učitelja dobro pripraviti tudi učenci.

Metoda razgovora za obravnavo povsem neznanih, učencem odmaknjenih vsebin ni primerna.

Med razgovorom učenci snov spoznavajo, jo poglobljajo, sistematizirajo, razširjajo, jo prenašajo v nove situacije in na nove primere.

Razgovor je predvsem dogajanje, je prepletanje medosebne in intelektualne komunikacije med učitelji in učenci in med učenci, ki je usmerjeno k doseganju postavljenih ciljev. S takšnim načinom pridobivanja znanja si učenci razvijajo tudi svoje spoznavne sposobnosti in osebne lastnosti, socialne kompetence.

Razgovor mora biti:

- vsebinsko jasno zgrajen,
- usmerjen k postavljenim ciljem,
- jezikovno kakovosten, razločen, estetski, dovolj glasen in
- komunikacijsko ustrezen.

Razgovorne celote tvorijo:

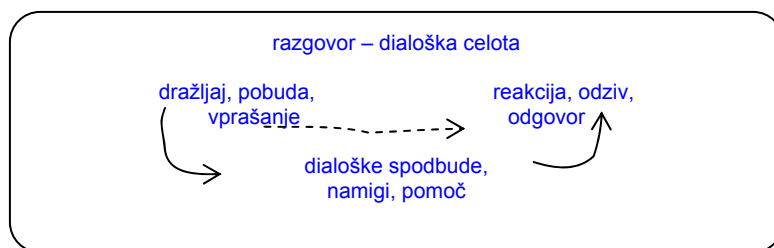
- dražljaji, pobude (inicijative),
- odzivi, odgovori (reakcije) in
- dialoške spodbude (dodatni dražljaji, vprašanja, namigi).

Spodbude oziroma dražljaji so najpogosteje v obliki vprašanj. Zato se vprašanja pojavljajo kot temeljni sestavni del (element) razgovora.

Drugi temeljni sestavni del razgovora so odzivi na dražljaje oziroma pobude, kar je zlasti v šolskem izobraževanju najpogosteje v obliki odgovora na vprašanje.

Med vprašanji in odgovori navadno učitelji sprožajo različne dialoške spodbude, ki so tudi pomembni sestavni deli razgovora. To so različni učiteljevi ukrepi, posegi v razgovor, s katerimi učence spodbuja, usmerja k odgovoru ali jim daje namige za oblikovanje odgovora.

Opisana struktura je le ogrodje in osnova za pripravo razgovora.



Vprašanja so v metodi razgovora (in v celotnem izobraževalnem procesu) zelo pomembna in jih je potrebno dobro poznati. Zelo splošno so vprašanja pot ali vsaj zelo pomembna sestavina poti do znanja. To je »sredstvo, s katerim se pride iz ne dovolj diferenciranega in ne dovolj strukturiranega stanja« v jasno stanje, v stanje gotovosti. Tako vprašanje izraža stanje miselne aktivnosti, ki nastane pod vplivom določene situacije, ki jo zavest zaznava kot nepopolno, problematično, pomanjkljivo, kar deluje kot spodbuda ali celo zahteva in je razlog za iskanje izhoda (Jurić, str.40).

V metodi razgovora in tudi širše v izobraževalnem procesu je vprašanje najpogosteje pobuda in pomembna sestavina poti do spoznanj. Vprašanje v širšem smislu je posledica potrebe po obvladovanju situacije, v kateri je subjekt.

Podrobnejša razčlenitev vprašanj pokaže, da vprašanje:

- vedno izraža potrebo po odgovoru,
- izraža namen, da pridemo do odgovora,
- krepi željo, da bi odgovor našli,
- zbujajo interes in motive, ki spodbujajo aktivnost za uresničitev namena.

Vprašanja, ki jih uporabljamo v izobraževalnem procesu, še posebej v procesu pridobivanja znanja, morajo imeti vse navedene sestavine, da bodo odigrala svojo didaktično funkcijo. Vsako vprašanje, ki ni posebej pripravljeno, vseh teh sestavin ne vsebuje v zadostni meri ali pa sestavine niso dovolj izražene. Zato učitelji vprašanja pripravljajo vedno znova.

Z didaktičnega vidika so vprašanja ustrezna, kadar so:

- *psihološko ustrezna*: so prirejena razvojni stopnji, znanju, sposobnostim in individualnim značilnostim učencev;
- *metodološko ustrezna*: so skladna z metodološkimi značilnostmi vsebine in tematiko razgovora;
- *jezikovno pravilna*: so z jezikovnega in strokovno-vsebinskega vidika pravilna, jezikovno pravilno oblikovana in izražena;
- *adekvatna odgovoru*: vprašanje vprašanega usmerja k odgovoru.

Z vprašanji so tesno povezani odgovori, še več, celota je vedno sestavljena iz vprašanja in odgovora. V izobraževalnem procesu je večina vprašanj vedno v funkciji odgovora. Zato je pomembno tudi, kakšen je odgovor.

Dober odgovor na vprašanje je:

- *natančen*, mora biti jasno, kaj želi povedati,
- *logično oblikovan* in adekvaten vprašanju,
- *jezikovno pravilen*, korekten in sprejemljiv.

Dialoške spodbude so besedna in gibalno izrazna sporočila, s katerimi potrjujemo in odobravamo odgovore, izražamo pomisleke, začudenje, negotovost, nadaljnje pričakovanje ali nakazujemo smeri in načine k oblikovanju odgovora. Spodbude praviloma razgovor bogatijo, lahko pa ga tudi ovirajo, če niso ustrezne, če jih je preveč, če se pojavljajo prehitro in izražajo nestrpnost do sogovornikov.

Kratek prikaz vrst vprašanj.

V izobraževalnem procesu so vprašanja učiteljev in učencev zelo pogosta. Pojavljajo se v vseh fazah izobraževalnega procesa, iz različnih razlogov in z različnimi nameni. Z ožjega didaktičnega vidika imajo nosilno vlogo v metodi razgovora, pri utrjevanju in preverjanju znanja. V vseh naštetih (in drugih) primerih velja, da so vprašanja in odgovori v tesnem vzročno-posledičnem medsebojnem razmerju. Velja torej: kakršno je vprašanje, takšen bo odgovor. Vpliv je tudi v obratni smeri: odgovor lahko nakaže ali kar postavi nova vprašanja. Vprašanja sprožajo in usmerjajo miselne procese, vplivajo na medsebojne

odnose, imajo torej pomembno spoznavno in socializacijsko vlogo. Most od vprašanja k odgovoru je miselna aktivnost vprašanih subjektov in od vrste in kakovosti vprašanj bo odvisno, kakšen bo ta most in kam bo vprašaneva vodila pot čezenj.

V strokovni literaturi je več klasifikacij vprašanj, ki sicer niso povsem enotne, vendar jih večina loči vprašanja po tem, h kakšnim odgovorom vprašanja vprašanega usmerjajo.

Glede na to, kakšne miselne procese na poti k odgovoru sprožajo, so vprašanja nižje in vprašanja višje ravni (Marentič Požarnik, Plut, 1980) ali vprašanja nižjega reda in vprašanja višjega reda (Kyriacou, 1995).

Vprašanja nižje ravni zahtevajo odgovor, ki temelji na spominskem znanju, torej se je pravilnega odgovora oziroma odziva potrebno le spomniti, ni ga potrebno posebej oblikovati.

Vprašanja nižje ravni

V to skupino spadajo naslednja vprašanja:

Sugestivna vprašanja. Za takšna vprašanja je značilno, da odgovor močno nakazujejo ali kar ponujajo. Tu je odgovor na dlani in ga ni potrebno posebej iskati, ne o njem dosti razmišljati, niti ga ni potrebno posebej oblikovati. Takšna vprašanja plitvijo miselno aktivnost učencev, ovirajo razvoj samostojnosti in razgovor siromašijo, zato je pri rabi teh vprašanj potrebna velika previdnost.

Zavajajoča vprašanja so tista, ki vsebujejo zmote, ki pa so oblikovane tako, da se vprašanemu zdijo povsem logični in možni odgovori. Zato takšna vprašanja povzročajo miselno zmedo, zlasti šibkejši in slabše sogovornike lahko zavedejo, jim krepijo neznanje in slabo vplivajo na medsebojne odnose. Zavajajoča vprašanja v razgovoru za obravnavo snovi in pridobivanje novega znanja niso primerna.

Fiktivna vprašanja. Razgovora ne morejo dovolj poglobiti.

Enopomenska vprašanja. Na takšna vprašanja navadno ni možno odgovoriti. Takšna vprašanja se v izobraževalnem procesu pojavljajo takrat, kadar se učitelj na razgovor slabo pripravi. To so kratka, jedrnata vprašanja v obliki jasnih vprašalnih stavkov. Takšna vprašanja so primerna za hitra kratka ponavljanja v uvodu obravnave snovi, ob koncu posameznih didaktičnih situacij in kot kontrolna vprašanja. Uporabna so tudi za priklic posameznih znanj ali podatkov v različnih didaktičnih situacijah.

Alternativna vprašanja. To so tista vprašanja, pri katerih sta na voljo dva odgovora in je treba izbrati pravilnega. Tu vprašani odgovora ne oblikuje, temveč ga le izbere. Ta vprašanja lahko zbujajo radovednost, spoznavni interes, nakazujejo dvome, spodbujajo razmišljanje in vodijo k oblikovanju različnih domnev. Njihova slaba stran je v veliki možnosti ugibanja, zato ne vodijo k oblikovanju resničnega znanja.

Dodatna vprašanja. Ta učitelj vključuje v razgovor, da bi učencem pomagal k odgovoru. Tako učitelj vprašanemu lahko pri oblikovanju odgovora pomaga, lahko pa ga ovira. Dodatna vprašanja motijo, če jih je preveč, če jih učitelj prehitro (nestrpno) postavlja in s tem trga, moti oziroma ruši učenceve miselne procese.

Retorična vprašanja. V izobraževalnem procesu pogosto pojavljajo zaradi zadrege ali razvade. To so vprašanja, ki jih učitelj postavlja samemu sebi, da bi razbil monotonost, zbudil radovednost, stopnjeval pričakovanja sodelujočih in povečal njihovo napetost. Prepogosta retorična vprašanja lahko delujejo kot mašila in potek razgovora tudi motijo.

Organizacijska vprašanja. Z njimi učitelj ugotavlja stanje v skupini, oddelku ali razredu in so namenjena vodenju procesa, ne pa pridobivanju znanja.

Vprašanja nižje ravni so primerna za pridobivanje faktografskega znanja, ki ga učenci lahko spominsko usvojijo in si ga zapomnijo. Toda tudi pri učenju takšne snovi je nujno tudi razumevanje, zato se učitelj pri razgovoru ne sme omejiti le na navedena vprašanja.

Vprašanja višje ravni .

Za ta vprašanja je značilno, da zahtevajo odgovore, ki jih je potrebno posebej oblikovati z lastnim razmišljanjem in jih navadno izraziti s svojimi besedami. Takšna vprašanja so pri metodi razgovora zelo ustrezna, ker učence usmerjajo v razmišljanje in k samostojni miselni aktivnosti.

Vprašanja višje ravni so *konvergentna in divergentna*.

Konvergentna vprašanja usmerjajo k istemu ali podobnemu odgovoru. Učence usmerjajo k razmišljanju, razumevanju in uporabi znanja.

Divergentna vprašanja usmerjajo k posploševanju znanja in k vrednotenju. Na ta vprašanja je možno odgovoriti z več odgovori. .

Vprašanja so lahko tudi *odprta in zaprta*. Odprtim vprašanjem lahko ustreza več pravilnih odgovorov. Na zaprta vprašanja pa je možno odgovoriti le z enim pravilnim odgovorom.

V šolskem izobraževanju (še zlasti v osnovnem) so pogostejša zaprta in konvergentna vprašanja.

Odprta vprašanja višje ravni so miselno (in intelektualno) zahtevnejša in delujejo zelo spodbudno.

Za vsa vprašanja velja, da jih je potrebno uporabljati skladno z namenom in primerno subjektivnim in objektivnim pogojem.

Poleg značilnosti pa je pomemben tudi način rabe posameznih vprašanj. Odgovori na posamezna vprašanja naj razgovora ne bi zaključevali (končali), temveč naj bi oblikovali nastavke oziroma izhodišča za nadaljevanje razgovora, dokler vsebina ne bo izčrpana ali v celoti obdelana. Poleg ustreznosti in kakovosti vprašanj je v razgovoru pomemben način spraševanja oziroma strategija spraševanja. Ta je prav tako pomembna pri ponavljanju in preverjanju znanja.



Vaja: Iz učnega načrta izberite vsebino ene didaktične enote in oblikujte vprašanja za razgovor z učenci o izbrani temi. Vprašanja napišite.

Strategija spraševanja

1. situacija : spodbuda, izziv, vprašanje, namenjeno vsem sodelujočim

Vprašanje, pobudo, zahtevo je treba prilagoditi učencem, izbrati pravi trenutek in ga postaviti vsem učencem, da vsi razmišljajo oziroma se pripravljajo na odziv oziroma odgovor.

2. situacija : kratek premor za razmišljanje

3. situacija: poziv konkretnega učenca k odgovoru.

Učitelj naj bo pozoren na vse učence, tudi tiste, ki se izmikajo sodelovanju in se skrivajo v skupini. Paziti mora tudi na to, da ni pristranski, da nikogar ne favorizira in nikogar ne zanemarja.

4. situacija : čas za razmislek, umiritev

Po potrebi učitelj postavi podvprašanje ali drugačne dialoške spodbude, vendar naj bo do učencev strpen. Pomoč posameznim učencem naj bo takšna, da bo učenca usmerjala v razmišljanje in k oblikovanju odgovora, ne pa takšna, da bi učencu razkrila odgovor.

5. situacija: odgovor učenca, sprejemanje odgovora.

Pri vsakem vprašanju naj učitelj kaže interes za pričakovani odgovor od vsakega učenca

6. situacija : odziv na odgovor, vrnitvena informacija: sprejem, potrditev, odobravanje, dopolnitev, zavračanje

Učitelj naj odgovorov učencev ne ponavlja, naj pa jih vključuje oziroma vgrajuje v ugotovitve, ki nastajajo med poukom. Izkoristiti oziroma uporabiti je treba tudi maj pravilne in nepravilne odgovore. Ti so z didaktičnega vidika lahko zelo pomembni, saj razkrivajo dejansko stanje, zmote in težave učencev, lahko pa sprožajo tudi nadaljnja zanimiva vprašanja.

V nadaljevanju razgovora je zahtevnost vprašanj potrebno progresivno stopnjevati.

Metoda razgovora je zahtevna, saj učitelj, ki vodi razgovor, mora biti pozoren na lastno ravnanje, na subjekte, ki sodelujejo, na vsebino razgovora in na situacije v skupini oziroma oddelku. Paziti je treba na vsebino vprašanj, ki se morajo prilegati obravnavani problematiki in na celotno dogajanje, ki mora pripeljati k predvidenim izidom.

Metoda razgovora bo uspešno potekala le v ugodnih psiho-socialnih razmerah, ki se kažejo v : ugodnih in nekonfliktnih medsebojnih odnosih, sproščenem vzdušju, v učiteljevi odprtosti, strpnosti in razumevanju različnih situacij ter počutja posameznikov.

V razgovoru so posamezniki, ki odgovarjajo na vprašanja, izpostavljeni, kar je z emocionalnega vidika lahko tudi tvegano. Zato je potrebno razvijati občutljivost za medsebojne odnose. V razgovoru ne sme sogovorcev nihče zasmehovati, se norčevati iz njihovih odgovorov ali jih sramotiti. V razgovoru imajo učenci pravico zmote, ki naj jo v čim večji meri izkoristijo. S kvalitetno intelektualno komunikacijo pa naj učitelji zmote v čim večji meri odpravijo ali vsaj zmanjšajo.

Učitelj naj s svojim odzivom na odgovore učencev na zavrača. Težišče razgovora naj bo vselej na obravnavani tematiki, ne na subjektih razgovora. Učitelj naj tudi pazi, da ne bo imel govornega monopola - naj ne ravna tako, da govori samo on ali pa upošteva le svoj del pogovora.

Metoda razgovora je primerna za vzgojno terapevtske in izobraževalne namene.

Kot izobraževalna metoda je razgovor primeren za:

- *ponavljanje usvojenega znanja,*
- *za ugotavljanje (pred) znanja učencev v uvodnih didaktičnih enotah ali v uvodni fazi didaktične enote,*
- *za obravnavo nove snovi oziroma za pridobivanje novega znanja, oblikovanje pogledov, sodb, stališč, vrednot,*
- *za preverjanje usvojenega znanja,*
- *za razvijanje, poglobljanje in bogatenje medsebojnih odnosov in javnega komuniciranja učencev..*

Po namenu je razgovor lahko *uvajalni, učni in kontrolni.*

Uvajalni razgovor je običajno v začetku izobraževanja, pred obravnavo snovi in pred različnimi drugimi dejavnostmi v izobraževalnem procesu.

Učni razgovor je metoda razgovora v najožjem pomenu in je v funkciji obravnave snovi oziroma pridobivanja novega znanja.

Kontrolni razgovor je namenjen preverjanju stanja in se najpogosteje pojavlja v sklepnem delu procesa kot analiza opravljenega dela in doseženih izidov.

Organizacija in potek razgovora

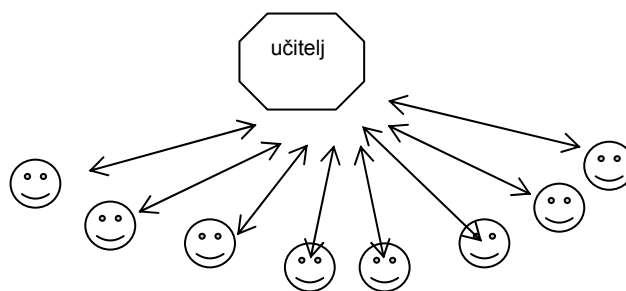
Razgovor je primerna metoda za delo v manjših skupinah učencev. V velikih oddelkih bo komuniciranje med udeleženci težje, zato razgovor ni primerna metoda dela. Zagotovljeni morajo biti subjektivni in objektivni pogoji. Med subjektivnimi pogoji je pomembno zlasti naslednje: celotno vzdušje, pripravljenost za sodelovanje, demokratični medsebojni odnosi, govorna razvitost sodelujočih, kultura komuniciranja (vsak ima pravico do besede, vsakdo vsakogar posluša), učiteljeva sposobnost vodenja razgovora, neopaznega korigiranja in oblikovanja izidov.

Med objektivnimi pogoji pa so v ospredju naslednji: zanimiva, privlačna in dostopna vsebina, ustrezen prostor in primerna razporeditev učencev ter dovolj časa.

Glede na položaj in vlogo učitelja in učencev razgovor poteka v frontalni obliki, v skupinah in v dvojicah. Svojevrsten pa je razgovor s samim seboj, ki se dogaja v primeru posamezniškega pouka.

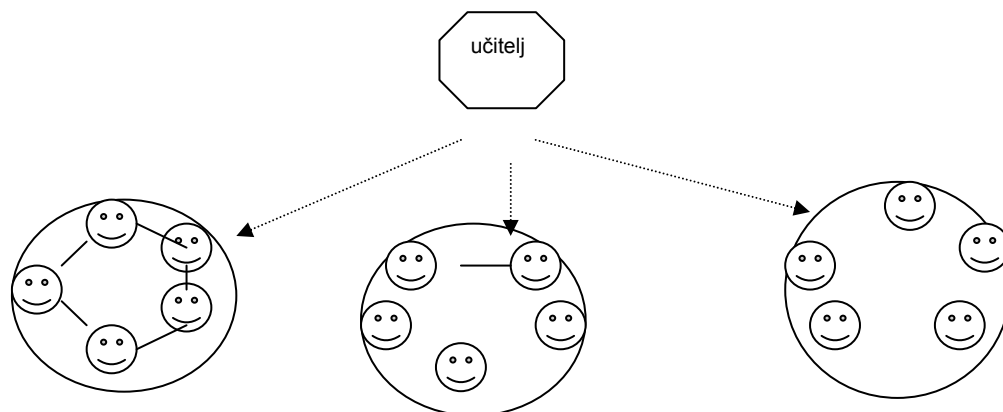
Frontalni razgovor

To je razgovor, ki ga neposredno vodi učitelj. V enosmernem frontalnem razgovoru je neposredna komunikacija med učiteljem in posameznimi učenci. Med učenci samimi neposredne komunikacije praviloma (žal) ni. Prav zaradi te komunikacijske pomanjkljivosti takšna oblika razgovora ni priporočljiva, čeprav se v šoli pojavlja najbrž dokaj pogosto. Takšen razgovor je primeren le za kratko, hitro ponavljanje in preverjanje, za obravnavo nove snovi pa ne.



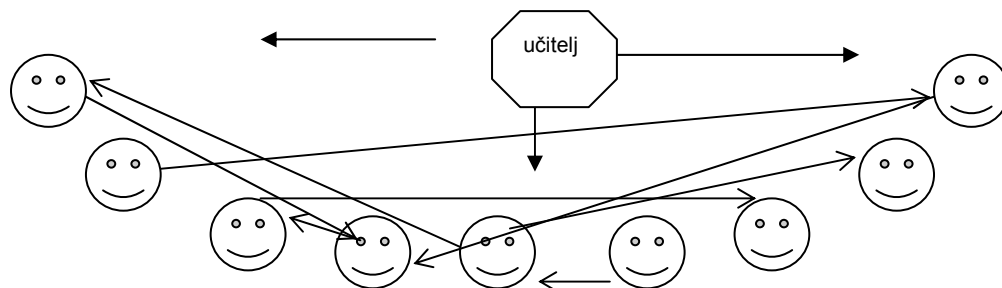
Skupinska oblika razgovora

Razgovor poteka v manjših skupinah učencev ali v dvojicah. V tej obliki je več možnosti neposrednega sodelovanja vseh učencev. Učenci so v neposrednem stiku drug z drugim, načelno vsak komunicira z vsakim. Delovni in medosebni odnosi so intenzivnejši in bogatejši. Učitelj v pogovoru sodeluje le posredno, kot organizator in vodja dela vseh skupin. V skupini naj bodo učenci, ki lahko med seboj sodelujejo.



Večsmerni razgovor

Razgovor v tej obliki je bolj razgiban, bolj spontan, bolj demokratičen in z didaktičnega vidika ustrežnejši. V njem poteka komunikacija v več smereh: med učiteljem in posameznimi učenci in med učenci samimi. Učitelj je v tej obliki razgovora v ozadju in potek le usmerja. Takšna oblika razgovora je primerna za delo v manjših skupinah, za ponavljanje, utrjevanje in razširjanje znanja. Večsmerni razgovor je težje voditi, zato se mora vodja dobro pripraviti.



Vrste metode razgovora

Ločimo naslednje vrste metode razgovora

Vezani razgovor. To je vsebinsko zelo jasno določen razgovor pri obravnavi strogo strukturirane in sistematizirane vsebine. Tu je metoda podrejena (prilagojena) značilnostim vsebine, od katerih se ne sme oddaljivati. To se kaže v vnaprejšnji pripravi glavnih nosilnih vprašanj in razporeditvi le-teh v določeno zaporedje. To je razvojni razgovor, s katerim učitelj učence usmerja k odkrivanju bistva (spoznavnih in logičnih značilnosti) vsebine.

Prosti razgovor ni vsebinsko niti procesno vnaprej določen in poteka bolj sproščeno. Takšen razgovor je bolj namenjen spodbujanju učencev k sodelovanju, k izražanju zamisli in k samostojnosti.

Katehetski razgovor je zelo stara vrsta razgovora. Tvorijo ga kratka določena (enopomenska) vprašanja, ki zahtevajo kratke in jasne (spominske) odgovore. Primeren je za hitra kratka vmesna preverjanja in ponavljanja

Sokratova metoda razgovora (Sokrat, 469 - 399 pred.n.š.) Temeljna ideja te vrste razgovora je predpostavka, da je odgovor v učencu in ga je z ustreznimi vprašanji potrebno le izvleči. To je lahko problematično. V tem razgovoru prevladujejo alternativna vprašanja in z njimi vodja razgovora ostalim

na neopazen način sugerira odgovore. Ta razgovor je sicer lahko koristen in živahen, ker vzbuja radovednost in interes ter stopnjuje stanje pričakovanja.

Hevristični razgovor (heureskein - najti), imenovan tudi razvojni razgovor, temelji na razvojnih vprašanjih. S pomočjo teh vprašanj učenci na induktivni način iščejo odgovore in iz njih izpeljujejo posplošitve. Pri tem razgovoru so vprašanja strukturirana v obliki grozda.

Diskusija (razprava) je prav tako vrsta razgovora. Kot metoda obravnave in spoznavanja nove snovi je primerna za starejše učence, ki imajo določeno znanje in razvite govorne spretnosti. V izobraževalni proces v osnovni šoli jo vključujemo, da se učenci navajajo na takšen način razgovora. V razpravi se položaji in vloge učiteljev in učencev spreminjajo.

Za sodelovanje v razpravi se morajo oboji, učitelj in učenci, dobro pripraviti, zato je razpravo potrebno pravočasno načrtovati. Problem obravnave mora biti takšen, da učence motivira za sodelovanje.

Diskusija mora temeljiti na argumentih. Za uspeh diskusije je potrebno naslednje:

- dobro poznavanje problema obravnave,
- interes udeležencev za problem diskusije,
- sposobnost za sodelovanje in vodenje diskusije, (sprotno oblikovanje ugotovitev in vodilne misli),
- sposobnost govornega izražanja,
- pozitivne lastnosti udeležencev (strpnost do sogovorcev, poslušanje vseh razpravljavcev, obzirnost do drugih, medsebojno spoštovanje).

Diskusija ima tudi vzgojno vrednost, saj učence navaja na socialno interakcijo.

Po vsebini je diskusija lahko tematsko določena ali tematsko svobodna.

Diskusija lahko poteka v plenarni, tandem, panelni in skupinski obliki.

Uspešnost metode razgovora bo v veliki meri odvisna od učitelja, ki naj se na vsak razgovor dobro pripravi. Pogoji za uspešnost metode razgovora pa so predvsem naslednji:

- učitelju mora biti jasen namen in pomen razgovora (cilj),
- obvladati mora predmet, vsebino in potek razgovora,
- učitelj mora biti zainteresiran za razgovor, zainteresirati pa mora tudi učence,
- dobro je treba poznati vrste vprašanj in vključevanje teh v proces,
- obvladati je treba diagnostiko odgovorov,
- obvladati spretnost vodenja poteka razgovora in obravnave snovi
- razvijati demokratične in sproščene medsebojne odnose.

Diskusija lahko poteka v frontalni plenarni obliki: sodelujejo vsi udeleženci, vodijo jo učitelj neposredno; v skupinski obliki: o isti vsebini razpravljajo udeleženci v majhnih skupinah; v dvojicah: med seboj razpravljata dva udeleženca.



- *Kaj je skupnega metodam razlage, predavanja in razgovora in v čem se te metode med seboj razlikujejo?*
- *Prikažite temeljno zgradbo metode razgovora in jo pojasnite.*
- *Navedite opišite vrste metode razgovora.*
- *Kakšno vlogo imajo vprašanja v metodi razgovora ?*
- *Navedite glavne vrste vprašanj in jih na kratko opišite.*

5.3.1.4 Metode z uporabo besedila

To so metode, pri katerih sta obravnava snovi in pridobivanje znanja vezana na rabo in izdelavo besedila. Z rabo različnih pisnih besedil učitelj učencem posreduje nova spoznanja, razširja in pogloblja obstoječe učencevo znanje, ga povezuje z novim ali ga aplicira na nove primere. Učence navaja, da s poglobljeno lastno aktivnostjo snov analizirajo, odkrivajo nove pojme, iščejo bistvo, povzemajo glavna spoznanja, jih komentirajo, oblikujejo posplošitve in lastne ugotovitve. S pridobivanjem znanja si razvijajo tudi sposobnosti analitičnega in analitično- sintetičnega mišljenja. Zelo pomembno je, da se z rabo pisnih virov učenci izobrazijo in usposobijo za samostojno pridobivanje znanja in za nadaljnje samoizobraževanje.

Učenci prihajajo v stik z različnimi stvarnimi, znanstvenimi, strokovnimi in leposlovnimi besedili in tako spoznavajo različne vrste in zvrsti pisne komunikacije. S tem, ko sami pripravljajo in izdelajo različne pisne izdelke, si razvijajo sposobnosti in spretnosti pisnega komuniciranja in bogatijo svojo funkcionalno pismenost.

Med pisnimi pripomočki je zelo pogosta raba učbenikov in drugih tiskanih virov. Te učitelj uporablja, da učencem posreduje nova stvarna vsebinska in metodološka spoznanja. Z vrednotami, ki jih besedilo vsebuje, učencem sproža čustveno doživljanje, sprejemanje in oblikovanje njihovih lastnih vrednot, vrednostnih sistemov ter razvijanje osebnostnih lastnosti.

Vsako pisno besedilo, tudi iz učbenika, mora učitelj posebej pripraviti in posredovati tako, da učencem sproža, usmerja in spodbuja njihovo lastno miselno aktivnost.

Obravnava nove snovi z rabo pisnih pripomočkov se prične s stvarno razlago. Učitelj s posredovanjem didaktičnih zapisov (prikazov) učence uvaja v besedilo. Učenci ga sprejemajo z branjem, ki vodi v bolj poglobljeno miselno aktivnost. Ta zajema odkrivanje in dojetje novih pojmov, analizo in pojasnjevanje delov besedila, iskanje glavnih misli (iskanje znanja), primerjanje novega z znanim, razčlenjevanje sistematičnosti in strukture vsebine, oblikovanje lastnih struktur in sistemov in končno oblikovanje novih spoznanj. Učitelj učence vedno, kadar je možno, navaja na rabo različnih pisnih (besedilnih) didaktičnih pripomočkov: priročnikov, leksikonov, slovarjev, zlasti pa učbenikov, ki so izrecno namenjeni didaktični rabi. Pri tem se prepletajo branje, razgovor, poslušanje, grafično skiciranje in zapisovanje.

V svojem metodičnem ravnanju naj učitelj uporablja učbenike in navaja učence, da jih pri pouku med pridobivanjem novega znanja uporabljajo tudi oni.

S takšnim delom se učenci učijo (in naučijo) najti besedilo, ga logično, estetsko, hitro, diagonalno in z razumevanjem brati, odkriti bistvo besedila, označevati bistvene sestavine (s posebnimi znamenji, s podčrtavanjem, s poudarjanjem), odkriti in pojasniti neznane besede, oznake, simbole, oblikovati izpiske (izvlečke in miselne vzorce), analizirati, razložiti, oblikovati pripombe in komentarje ter ovrednotiti besedilo (Prodanivić- Ničković, 1974, Mičić, 1998). S stvarno razlago se povezujejo tudi čustveno doživljanje, vrednotenje in sprejemanje snovi, kar pomeni, da se uresničuje izobraževalna in vzgojna vrednost besedila.

Učitelj lahko v obliki besedila posreduje učencem navodila za delo, različne pisne naloge in učno vsebino, da jo obravnavajo, dojemajo in usvajajo.

Za uporabo pisnega gradiva različnih oblik je v izobraževalnem procesu veliko razlogov in možnosti. Te je za vsak konkreten primer potrebno posebej preučiti in uporabo gradiva prirediti neposrednim pogojem.

- Učitelj lahko prebere sklenjeni del besedila, učenci poslušajo in ga komentirajo.
- Dele besedila lahko preberejo učenci sami in se o prebranem pogovarjajo z učiteljem (frontalni razgovor) in med seboj v skupinah ali dvojicah.
- Učenci preberejo besedilo, v njem poiščejo nove besede in pojme, jih pojasnijo z uporabo slovarja in razložijo, kaj so spoznali, kako besedilo razumejo.
- Učitelj obravnavano snovi povezuje z uporabo učbenika. Učence usmeri, da v učbeniškem besedilu poiščejo tisto, kar jim je posredoval učitelj, si označijo ali izpišejo v zvezek.
- Učitelj pripravi vprašanja, na katera učenci v besedilu poiščejo odgovore in jih oblikujejo s svojimi besedami v pisni obliki.
- O prebranem besedilu učenci sami oblikujejo povzetke ali širša poročila.

Poleg teh so pri različnih primerih še druge možnosti, ki jih učitelj uvaja v pouk in navaja učence, da jih usvojijo.

Učitelj tudi s svojimi lastnimi pisnimi izdelki (zapisi na tablo, skicami, plakati, različnimi projekcijami) učence uvaja v rabo obsežnejših pisnih virov, npr. učbenikov in drugih tiskanih pripomočkov. Ti izdelki so učencem v pomoč, so nekakšen ključ za rabo širših pisnih besedil, ki jih uporabljajo pri utrjevanju, poglobljanju, širjenju znanja in ustvarjanju lastnih pisnih izdelkov.

Pogosto bodo z besedilom delali skupaj učitelj in učenci, ko bodo med poukom uporabljali učbenike, priročnike, leksikone, delovne zvezke, delovne liste, plakate, zapise besedila na tabli in besedila v drugih oblikah. Pri tem je poleg rabe besedila pomembna tudi komunikacija, ki nastaja med učiteljem in učenci. Učenci v učiteljevem ravnanju lahko doživijo dobre delovne (metodične) zglede, učitelj pa ima dober vpogled v delo učencev, spozna njihove dosežke, težave in jim lahko ustrezno pomaga.

Učitelj z neposredno rabo besedila pri pouku in sodelovanjem učencev pri tem le-te usposablja in navaja na samostojno rabo besedilnih gradiv. V začetku bodo to predvsem besedila v učbenikih, kasneje pa tudi drugi pisni pripomočki, ki niso didaktično oblikovani. Omejevanje zgoj na rabo besedil (in drugih sestavin) učencem omejuje njihov informacijski interval in jim otežuje razvoj stika z resničnostjo. Zavedati se moramo, da je v učbenikih resničnost didaktično oblikovana, torej so stvarno-logične in metodološke značilnosti snovi prilagojene psihološkim in didaktičnim kriterijem in vodilom. Zato naj učitelj učence uvaja v rabo besedil v učbenikih, preko tega pa tudi v rabo drugih besedil, ki so učencem

na voljo v različnih oblikah (časopisi, revije, knjige...). Z rabo različnih pisnih gradiv pouk postaja informacijsko bolj odprt, bolj komunikativen, bolj funkcionalen in učence usposablja za rabo bogatih pisnih virov in za pisno komuniciranje. Ob tem skupno delo učitelja in učencev postopoma vse bolj prehaja v samostojno delo učencev, kar je za samostojno učenje in izobraževanje učencev zelo pomembno.

Pri delu z besedilom je ključnega pomena branje. Z njim učenci »vstopajo« v različna besedila, jih spoznavajo, razumejo, dojemajo, kritično presojujejo in se do njih opredeljujejo. Učitelj naj usmerja v konkretna pisna gradiva, jih vodi, da odkrijejo bistvo, ga označijo ali na kratko izpišejo. Učiteljeva pomoč je učencem še zlasti potrebna pri daljših besedilih, ki niso razdeljena na odstavke in ne vsebujejo napotil za delo učencev.

Tako kot branje je pomembno tudi pisanje. Pišejo učitelji in učenci. Učitelji večinoma pišejo na tablo, besedila prikazujejo z grafoskopskimi, računalniškimi in drugačnimi (npr. episkopskimi) projekcijami, učenci pa v različnih oblikah zapisujejo obravnavano snov. To je pogosto preprosto prepisovanje, ki pa razen tega, da učenci snov »shranijo«, nima posebne vrednosti. Večjo vrednost in pomen imajo zapiski, ki niso enostaven prepis, ampak so rezultat učenčeve miselne predelave posredovanih informacij oziroma vsebine. Čeprav pri tem prevladuje reproduktivno delo, je oblikovanje zapiskov pomembno, saj učenec razmišlja, oblikuje svoje misli in jih tudi zna pisno izraziti. Podobno učenci pišejo zapise pri različnih opazovanjih, pišejo poročila o opravljenih nalogah in zlasti pri jezikovnem izobraževanju ustvarjajo samostojne pisne izdelke brez predloge.

Med pisnimi izdelki so posebej pomembni miselni vzorci. To so grafični in besedilni zapisi idej, zamisli, predstav, struktur in sistemov, ki jih učenci obravnavajo in odkrivajo v snovi in si jih predstavljajo. V primerih, ko učitelj snov zapisuje v obliki miselnega vzorca, mora dosledno upoštevati njeno logično strukturo in sistematiko, da je zapis čimbolj objektivni. Učitelj se mora zavedati, da je vsak miselni vzorec grafično-besedilni zapis posameznikove subjektivne predstave o nekem objektu oziroma problemu spoznavanja. Učitelj s svojimi miselnimi vzorci učencem posreduje, ponuja, tudi vsiljuje svoje predstave. S tem učence lahko ovira, utesnjuje pri oblikovanju lastnih predstav in jim povzroča težave pri dojetju snovi (Svantensson, 1992). Učitelj naj učence didaktično usmerja tako, da bodo znali sami oblikovati miselne vzorce. Te bodo učenci lahko oblikovali šele, ko bodo odkrili bistvo in glavna obeležja obravnavanega problema in si jih bodo predstavljali tako jasno, da jih bodo lahko tudi ustrezno grafično in besedno zapisali. Tega učenci ne bodo zmogli že pri prvem stiku (obravnavi) s snovjo, temveč šele v nadaljnjih fazah procesa, predvsem v fazi utrjevanja.

Zato naj učitelj s svojim pisanjem na tablo in z ustreznimi navodili, stalnim spremljanjem in povratnimi informacijami učence usmerja in navaja, da bodo zapise znali sami oblikovati in jih bodo tudi resnično izdelovali.

Učenci naj pri pouku neposredno uporabljajo besedilo od začetka izobraževanja, torej, ko začnejo z učenjem branja in pisanja. V nadaljnjem izobraževanju (šolanju) svojo funkcionalno pismenost razvijajo in izboljšujejo.



Vaja: Izberite besedilo ene didaktične enote in ga didaktično obdelajte tako kot bi za uporabo v izobraževalnem procesu za obravnavo snovi. Označite glavne misli, temeljne pojme, ki naj bi jih učenci odkrili, spoznali in usvojili, skicirajte si miselni vzorec ali izpiske. Zapišite si ključna vprašanja, s katerimi bi učence usmerjali med obravnavo besedila.



- *Kaj menite o metodi izobraževanja z uporabo besedil v času elektronskih didaktičnih sredstev?*
- *Kakšen pomen ima metoda izobraževanja z rabo besedila za učence in njihovo nadaljnje izobraževanje?*
- *Kako naj se učitelj pripravi za metodo dela z uporabo besedila?*

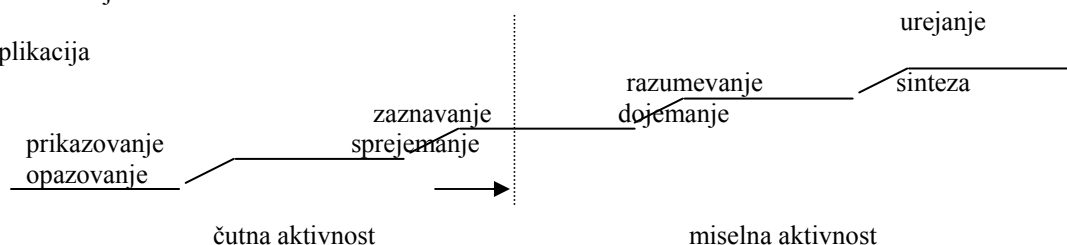
5.3.1.5 Metode prikazovanja

Metode prikazovanja so v izobraževanju zelo pogoste. Temeljijo na spoznanjih o pomenu čutnega zaznavanja v procesih učenja in izkustvenega učenja. V ožjem didaktičnem smislu gre za uresničevanje načela nazornosti, ki se uresničuje v smiselnem prepletanju čutnega zaznavanja, miselne in gibalne (psiho-motorne) aktivnosti.

Tu se v smiselno celoto povezujeta učiteljevo prikazovanje in učenčevo opazovanje, ki prehaja v zaznavanje, sprejemanje in nadaljnje faze miselne aktivnosti.

abstrahiranje

aplikacija



Prikazovanje je obsežno in raznoliko, obsega ilustrativno prikazovanje, prikazovanje resničnih objektov in demonstracijo delovanja in različnih procesov. Zato je prikazovanje ločeno na prikazovanje, ki obsega ilustrativno prikazovanje in prikazovanje predmetov, in demonstracijo, ki obsega prikazovanje delovanja in procesov. To je nadalje razčlenjeno glede na objekte, namen in način prikazovanja.

Prikazovanje je:

- Govorno jezikovno, to je govorno približevanje predmetov in pojavov učencem. To je podrobno obdelano v metodah razlage, predavanja in razgovora.
- Tekstualno jezikovno: podrobneje ga obravnava metoda dela s tekstom (branje, pisanje).
- Zvokovno: petje, posnemanje različnih glasov, igranje na instrumente, predvajanje zvočnih posnetkov.
- Grafično (slikovno): zajema uporabo različnih skic, slik, shem, fotografij, zemljevidov in drugih podobnih pripomočkov.
- Stvarno: prikazovanje resničnih predmetov, modelov, naprav.

Pri tem prikazovanju nastajajo slušni in vidni čutni dražljaji. Ti dve vrsti čutnih dražljajev v izobraževalnem procesu tudi prevladujeta. Zelo razširjeno je zlasti vidno (vizualno) prikazovanje, ki se naslanja na teoretično širši kompleks, na vizualizacijo to je na slikovno (grafično) prikazovanje (Muhovič, 1998, Seifert, 1996).

Druga vrsta prikazovanja je demonstracija, ki zajema:

- gibalno prikazovanje: prikazovanje gibov, telesnih dejavnosti (ples, ritmično izražanje, delovne operacije),
- dramatizacije: igranje vlog, negovorno sporočanje z gibi in položajem telesa,
- uprizorjanje oziroma izvajanje različnih delovnih (organizacijskih) procesov, dogajanja,
- prikazovanje fizikalnih, kemijskih, bioloških procesov, tehnoloških delovnih procesov.

V okvir metode prikazovanja spadajo tudi posebej pripravljene prikazi in eksperimenti, ki so v literaturi pogosto prikazani kot laboratorijsko-eksperimentalne metode. Dejansko je pri tem bistveno prikazovanje, ki nastaja z uporabo laboratorijske opreme, različnih naprav (instrumentov) in snovi, ki so potrebne za izvedbo prikaza. To so lahko samo laboratorijski prikazi, lahko pa so eksperimenti. Laboratorijsko prikazovanje, zlasti eksperimentalno, je učencem zelo zanimivo, privlačno, učinkovito (prepričljivo), vendar za izvajalca zahtevno in pogosto tudi drago.

Vrste prikazovanja

Statično (mirujoče).

S statičnim prikazovanjem prikazujemo predmete in pojave, ki sami niso dinamični, nimajo lastnosti gibanja. Statično prikazujemo tudi dinamične pojave, ki jih iz različnih razlogov ne moremo demonstrirati. V takšnih primerih gre pogosto bolj za ilustriranje obravnavanih pojavov.

Statično prikazovanje je običajno lažje izvedljivo, saj je v ta namen na voljo več pripomočkov, zato je v šoli statičnega prikazovanja več kot dinamičnega.

Pri statičnem prikazovanju objekt miruje in je za opazovanje na voljo toliko časa, koliko je potrebno. Zaradi tega je ta način prikazovanja zelo primeren za analitično opazovanje in zaznavanje mnogih detajlov. Te morajo učenci navadno najti in odkriti, zato potrebujejo več časa. Pri statičnem prikazovanju si učenci lažje zapisujejo ali kako drugače zadržijo čutne vtise. Pri tem ni bojzani, da bi pojav, slika oziroma čutni dražljaji zginili, zato so učenci bolj umirjeni in lahko tudi bolj zbrani.

Ob teh prednostih pa lahko pride tudi do slabosti. Pogosto je statično prikazovanje slabo pripravljeno, premalo zanimivo, premalo napeto in zaradi tega nepriljubeno. Do tega lahko pride tudi zaradi slabega učiteljevega ravnanja – posamezni prikazi trajajo predolgo časa ali učitelj celo »pozabi« na prikazano.

Vsako prikazovanje mora biti dobro pripravljeno in izvedeno. Pomembni so: izbor in priprava objektov prikazovanja, priprava učencev za opazovanje in zaznavanje prikazanega, postopek (potek) prikazovanja, uporaba čutnih zaznav v nadaljnjem procesu pridobivanja znanja oziroma v nadaljnjih aktivnostih v izobraževalnem procesu.

Pri tem upoštevamo naslednje:

1. Izberemo tipičen predmet. To je predmet, ki ima oziroma prikazuje značilnosti tudi drugih predmetov enake ali podobne vrste. Značilnosti, ki naj bi jih učenci opazovali (opazili), čutno zaznali, morajo biti opazne.
2. Objekt prikazovanja (predmet) mora biti dovolj velik in učencem dovolj blizu, da ga lahko opazujejo in zaznavajo njegove značilnosti. To je posebej pomembno v primeru frontalnega prikazovanja, ko vsi učenci opazujejo en sam objekt.
3. Čutni dražljaji morajo biti dovolj močni in morajo trajati dovolj dolgo. Ne prikazujemo vsega, kar je na voljo in je možno prikazati, temveč samo tisto, kar je potrebno prikazati, in to kakovostno.
4. Zagotoviti moramo potrebne pogoje za prikazovanje oziroma prikazovanje prilagoditi pogojem (posebej, če teh ni možno spremeniti). Prikazovanje lahko poteka v naravnih pogojih (opazovanje naravnih predmetov in pojavov v resničnem okolju), v umetnih pogojih (prikazi v učilnici, kabinetih), z neposrednim ali posrednim učiteljevim sodelovanjem.
5. Potrebno je pripraviti navodila za opazovanje: kaj in kako naj učeni opazujejo, po katerih vidikih, na kakšen način, s čim (z gledanjem, poslušanjem, tipanjem, vohanjem), v kakšnem zaporedju, kako naj zadržijo čutne zaznave (zapisovanje, skiciranje). Učitelj naj učence ustrezno motivira za opazovanje: spodbudi interes, ustvari napetost pričakovanja in izzove radovednost.
6. Učitelj naj istočasno prikazuje samo en objekt ali primer, da se bodo učenci osredotočili nanj in ga pozorno opazovali ter jasno zaznavali. Pogosto se dogaja, da učitelj hkrati prikazuje z grafoskopom, piše na tablo in učencem da na ogled predmet, knjigo ali podobno. Pri tem se pogosto zgodi, da učenci sledijo učiteljevemu govoru, na drugo pa sploh niso pozorni.

Sredstva prikazovanja

Za prikazovanje lahko uporabimo različna sredstva (predmete) in različne pojave (dogodke, delovne, tehnične, biološke, kemijske procese), ki so z didaktičnega vidika uporabni.

Uporabimo lahko

- naravne, resnične predmete in pojave in
- nadomestke naravnih predmetov in pojavov.

Resnična sredstva in pojavi so z vidika resničnosti in prepričljivosti najboljši pripomočki, vendar jih vedno ni možno prilagoditi didaktičnim zahtevam. Zato namesto resničnih predmetov in pojavov uporabljamo njihove nadomestke, ki jih lahko veliko bolj prilagodimo didaktičnim namenom.

Umetna didaktična sredstva kot nadomestke resničnosti uporabljamo:

- kadar resničnih sredstev ni na voljo ali niso dosegljiva,

- kadar resnična sredstva ali pojavi značilnosti, ki jih želimo prikazati, ne izražajo tako, da bi jih lahko čutno zaznali,
- kadar je raba naravnih pripomočkov nevarna (možnost telesnih poškodb učencev, zastrupitve),
- kadar bi z rabo resničnih sredstev povzročili škodo v okolju (uničenje rastlin, živali, naravnih objektov),
- kadar so resnična sredstva predraga in bi bila njihova raba v didaktične namene neracionalna

Za prikazovanje je na voljo mnogo raznovrstnih resničnih sredstev in nadomestkov, precej jih lahko izdelajo učitelji, učenci in drugi sodelavci.

Sredstva glede na učenčevo čutno zaznavanje delimo na:

- govorna in besedilna: živi govor, posnetki govora, različna pisna besedila v učbenikih, drugih knjigah in zapisih, zapisi na tablo, plakati, delovni listi;
- vizualna sredstva: resnični predmeti, slike, skice, sheme, modeli, fotografije, filmi, preglednice, zemljevidi;
- avditivna: različni zvočni posnetki (šum vetra, žuborenje vode, grom, glasovi živali, glasnost motorja, govor, glasbeni posnetki);
- audiovizualna: zvočni filmi, videoposnetki, televizijske oddaje.

Prikazovanje je povezano z uporabo različni didaktičnih pripomočkov (sredstev), ki so učiteljeva in učenčeva pomagala. To so različne table, pripomočki (naprave), vizualno prikazovanje (grafoskop, episkop, diaprojektor), naprave za predvajanje filmskih posnetkov. Danes je vse to združeno v multimedijjskih sistemih.



Vaja: Razmislite, kako prikazovanje je didaktično ustrezno pri vašem učnem predmetu. Ugotovitve zapišite.

Prikazovanje na šolski tabli

Prikazovanje na šolski tabli je v izobraževalnem procesu še vedno pogosto in je z didaktičnega vidika pomembno, zato mu tudi tukaj namenimo nekaj pozornosti. Tabla je sicer zelo tradicionalno in preprosto didaktično sredstvo, ki pa kljub novim tehnično visoko razvitim sredstvom ohranja svojo didaktično vlogo in pomen. Tabla je v učilnici informacijsko stičišče učitelja in učencev, je neke vrste semafor. Na njej učitelj učencem lahko prikazuje v obliki različnih (krajših) zapisov besedil, skic, preprostejših slik, shem, tabel, zamisli, diagramov ali jo uporablja kot prostor za pripenjanje različnih vnaprej pripravljenih izdelkov (plakatov, slik, tabel).

Prikazovanje na tabli ima to prednost, da prikaz nastaja sproti in tako učitelj učence lahko dobro vodi in usmerja. Danes tabla ni namenjena temu, da bi učitelj zapisoval celotno ali pretežni del besedila, da bi ga učenci prepisali, kar je bilo zelo pogosto v časih, ko učenci niso imeli učbenikov, šole pa ne naprav za kopiranje in razmnoževanje. Vsak zapis (besedilni, grafični ali slikovni) na tabli pa je dejansko namenjen razmnoževanju, saj si ga lahko prepišejo vsi učenci. Prikazovanje na tabli je potrebno uskladiti z rabo učbenikov, delovnih zvezkov in drugih pripomočkov, ki jih imajo učitelj in učenci na voljo. Različni prikazi na tabli so učencem v pomoč za rabo učbenikov, lahko so pomemben vezni člen med učiteljevo obravnavo snovi, učbenikom in učencem.

Tabelsko sliko, kot imenujemo prikaze na tabli, je potrebno skrbno pripraviti in oblikovati.

Učitelj bo na tablo večkrat napisal samo naslov in nekaj pomožnih zapisov, pogosto pa bo izdelal tudi sistematične in pregledne besedilno-grafične prikaze. Zapisi na tabli morajo biti dovolj (ne preveč) veliki, čitljivi, estetski, pravilno razporejeni (v smeri pisave: od leve proti desni, od zgornjega roba table proti spodnjemu), ne predolgi, ne preveč zgoščeni in razumljivi. Posamezne dele učitelj lahko označi z različnimi barvami, vendar mora posamezno barvo dosledno uporabljati v istem pomenu, dele zapisa lahko podčrta ali jih na drugačen način poudari.

Pri uporabi table mora učitelj paziti, da učencem na obrača hrbta in da z drugačnim neprimernim položajem in držo telesa ne trga vizualne komunikacije z učenci. Zato se mora usposobiti, da bo na tablo pisal s strani, tako da bo čimbolj obrnjen proti učencem. Prikazovanje na tabli se povezuje z drugim dogajanjem, z rabo drugih pripomočkov, ki jih učenci uporabljajo individualno, in s prikazovanjem s pomočjo grafoskopa ali računalniškimi projekcijami.

Prikazovanje z uporabo grafoskopa

Prikazovanje z grafoskopom je zelo podobno prikazovanju z uporabo table, vendar ima nekaj prednosti, mozne pa so tudi nekatere slabosti.

Glavna prednost prikazovanja z grafoskopom pred prikazovanjem na tabli je v tem, da učitelj gradivo za prikazovanje pripravi vnaprej in za pisanje med samim procesom ne zgublja časa. Sliko ali zapis na prosojnico lahko učitelj izdeluje sproti. Prosojnice lahko učitelj shrani in uporabi večkrat. Pri izdelavi prikazov na prosojnicah mora učitelj upoštevati zahteve kot pri prikazovanju na tablo.

Prosojnice morajo biti skrbno in estetsko izdelane, ne smejo vsebovati preveč sporočil. Zelo neprimerno je, da nekateri učitelji s pomočjo grafoskopa prikazujejo cele strani vezanega besedila in skoraj dobesedno berejo vrstico za vrstico. Tudi pri rabi grafoskopa mora biti učitelj pozoren na svoj položaj, gibanje in držo telesa. Učitelj naj ne kaže na zaslonu, ampak na prosojnici na grafoskopu, naj se ne postavlja v svetlobni snop. Vedno pred prikazom prosojnico postavi v ustrezen položaj, šele nato prižge grafoskop. Prikazi naj trajajo dovolj dolgo, vendar naj učitelj ne pozabi grafoskopa ugasniti, ko slika za neposredno dogajanje ni več potrebna.

Vse to velja tudi za prikazovanje s pomočjo računalnika. Pri vizualnem prikazovanju s pomočjo računalnika pogosto prihaja do prevelike nasičenosti. Ta se kaže v prevelikem številu projekcij in pogosto v preveč pobarvanih prikazih. Praviloma na eni projekciji uporabimo tri barve, razen v primeru, ko prikazujemo posnetke naravnih objektov, ki imajo svoje barvne značilnosti. Učitelja naj ne zavedejo možnosti različnih dodatkov, ki jih omogoča uporaba računalnik, npr. raba zvočnih efektov, ker bo s tem lahko preusmeril pozornost ali celo zakril bistvo prikazanega.



Vaja: *Napišite zapis, skico, sliko, ki bi ga med poukom napisali na tablo! Izdelajte prosojnico za grafoskop ali prikaz s pomočjo računalniške projekcije.*

Postopki prikazovanja

Postopke oziroma potek prikazovanja bo učitelj vedno prilagodil učencem, namenu, objektu in konkretnim objektivnim pogojem. Glede na različnost in spreminjanje navedenih okoliščin bo vsako prikazovanje potrebno posebej pripraviti. Drugačno bo prikazovanje, ki dopolnjuje druge metode, in drugačno v primeru, ko izobraževalni proces temelji na prikazovanju in je metoda prikazovanja prevladujoča, vodilna. V takšnih primerih je postopek naslednji.

1. Ustvarjanje ustreznega delovnega vzdušja, zburjanje interesa, radovednosti, usmerjanje pozornosti, približevanje oziroma napoved namena opazovanja, seznanitev učencev s postopkom opazovanja – navodila za opazovanje, zadrževanje zaznav (zapis, skice...).
2. Prikaz celotnega objekta prikazovanja, da učenci zaznajo celotno podobo, sliko.
3. Sistematično, postopno, podrobno prikazovanje.
4. Prikazovanje in opis značilnosti predmeta ali delovanja. To lahko prikazuje neposredno učitelj ali pa značilnosti z opazovanjem odkrivajo učenci sami, učitelj jih pri tem usmerja in jim po potrebi pomaga.

Dinamično prikazovanje

Dinamično prikazovanje. Z njim prikazujemo objekte in pojave, ki imajo lastnosti gibanja ali se pojavljajo v obliki delovanja. Takšno prikazovanje učence navadno bolj pritegne, ker v mnogih primerih aktivnosti le-ti tudi sami izvajajo. Zaradi tega je izobraževalni proces bolj razgiban, vendar je možnost opazovanja in zaznavanja omejena s časom trajanja pojava. Zato morajo biti opazovalci zelo zbrani in pogosto je potrebno v kratkem času zaznati veliko dražljajev. To lahko vodi k pomanjkljivostim (učenci kaj spregledajo, izpustijo), zlasti učencem, ki se počasneje osredotočijo na prikazani pojav, so manj pozorni in imajo slabše razvito čutno občutljivost in sposobnosti čutnega zaznavanja, lahko povzročajo preveliko napetost. Te pomanjkljivosti danes lahko zmanjšamo ali odpravimo z uporabo modernih didaktičnih sredstev, ki omogočajo prilagoditev hitrosti in ponovitev dogajanja.

Dinamično prikazovanje učencem bolj približa različne povezave med vzroki in posledicami, zaporedje različnih dejavnosti, ki so povezane v sklenjeni proces, sistematičnost in postopnost različnega dogajanja. Tudi pri demonstraciji je potrebno zagotoviti primerne didaktične pogoje, podobno kot pri prikazovanju mirujočih predmetov.

V izobraževalnem procesu demonstriramo različne naravne situacije (naravne biološke, kemijske, fizikalne pojave), delovanje tehničnih naprav, strojev, aparatov in instrumentov. V to sodijo tudi različni laboratorijski prikazi in eksperimenti.

Obsežne in raznolike so demonstracije telesnih gibov (telesna drža, gibi rok, nog, gibanje telesa in s tem povezane telesne dejavnosti), osebnih in družbenih situacij (dramatizacije, igranje vlog) in družbenih (delovnih) procesov (delo po protokolu, scenariju, delovanje organizacij).

Demonstracije izvaja učitelj ali različni strokovnjaki, ki učencem dejavnost lahko demonstrirajo najbolj kakovostno. Velika vrednost demonstracije je v tem, da neposredno sodelujejo sami učenci in znanje pridobivajo na izkustveni način. To je pomembno pri razvijanju, učenju in oblikovanju različnih telesnih spretnosti in pri vživljanju učencev v različne situacije, vloge v različnih družbenih situacijah in procesih.

5.3.1.6 Demonstracije in psihomotorno učenje

Z demonstracijo je povezano zlasti psihomotorno učenje, ki zajema učenje psihomotornih ali zaznavno-gibalnih (perceptivno-motornih, senzorno-motornih) spretnosti in veščin. Gre za učenje z delovanjem oziroma neposrednim izvajanjem tega, kar se učenec uči.

Enostavne in kratke situacije, pojave in dejavnosti demonstriramo v celoti, sestavljene pa po delih, ki so navadno posamezne sklenjene situacije. Zahtevne sestavljene aktivnosti so logično in hierarhično organizirane, začnejo se s posamičnimi preprostimi sestavinami in nadaljujejo v sestavljene celote. Pri teh postopkih sta pomembna povezovanje posameznih faz oziroma delov v celoto in stalna sprotne povratna informacija (Andrilović, Čudina, 1985, str. 39). Pri psihomotornem učenju se prepletajo »motorična ali gibalna in psihična ali miselno-analizatorska« aktivnost (Marentič Požarnik, 1978, str. 47). Pri tem je metodični postopek večinoma ustaljen in obsega naslednje faze:

1. Faza spoznavanja ali kognitivna faza. V tej fazi učenci pojav čutno zaznajo, spoznajo in ga razumsko dojemajo. Učitelj ali drugi demonstrator najprej izvede dejavnost v celoti, da jo učenci čutno zaznajo takšno, kakršna je. Temu sledi počasnejša (didaktična) demonstracija s sprotno razlago. Učitelj učence vodi in usmerja njihovo pozornost pri zaznavanju demonstracije. Krajše primere demonstriramo v celoti od začetka do konca, sestavljene pa po posameznih sklenjenih delih. Prikazovanje po delih mora potekati sistematično in postopno, skladno z logično zgradbo celote. Zato je potrebno skrbeti za povezovanje delov v celoto – gre za vprašanje stičnosti.

Pri zapletenih, zahtevnih, daljših, bolj sestavljenih primerih lahko pride do težav pri zaznavanju in razumevanju, zato je po vsaki didaktični situaciji potrebno ugotoviti stanje, kako so učenci pojav zaznali in ga dojemali. Težave in napake, ki se lahko pojavijo, je potrebno sproti odpravljati. Posamezne dele, zlasti zahtevne, demonstriramo počasneje in jih večkrat ponovimo. Po demonstriranju po delih zopet demonstriramo pojav v celoti in tako, kot je v resničnosti.

2. Utrjevanja ali fiksacije. V tej fazi učenci sami izvajajo aktivnost, ki se je učijo in delajo tako, kot je potekala demonstracija v predhodni fazi: v celoti ali po delih. Učitelj učence spremlja, jih spodbuja, opozarja na napake oziroma pomanjkljivosti ter jih pomaga odpraviti. Po vsakem zaključenem delu je potrebna povratna informacija: uvid v stanje, analiza, popravki, spodbude. Med izvajanjem dejavnosti učenci usvajajo (razvijajo) posamezne dele in jih hkrati povezujejo v celoto. Učenci primer obvladajo, kadar ga v celoti izvedejo brez zastojev in napak.

3. Faza avtomatizacije. V tej fazi učenci usvojeno znanje utrdijo in izboljšajo. Praviloma jo utrjujejo z izvajanjem v celoti. V primeru, da imajo v posameznih fazah težave, te faze bolj utrjujejo.



- *Na katerih teoretičnih temeljih temeljijo metode prikazovanja?*
- *Pojasnite metodo prikazovanja in metodo demonstriranja?*
- *Kakšna je didaktična vrednost eksperimentov kot načinov prikazovanja?*
- *Katera didaktična sredstva lahko uporabimo/uporabljamo pri metodah prikazovanja in demonstriranja?*
- *Katere didaktične pogoje je potrebno zagotoviti za uspešno prikazovanje?*
- *Didaktični vidiki (možnosti, zahteve, pogoji) prikazovanja na šolski tabli, z grafoskopom, z računalniškimi projekcijami ...*

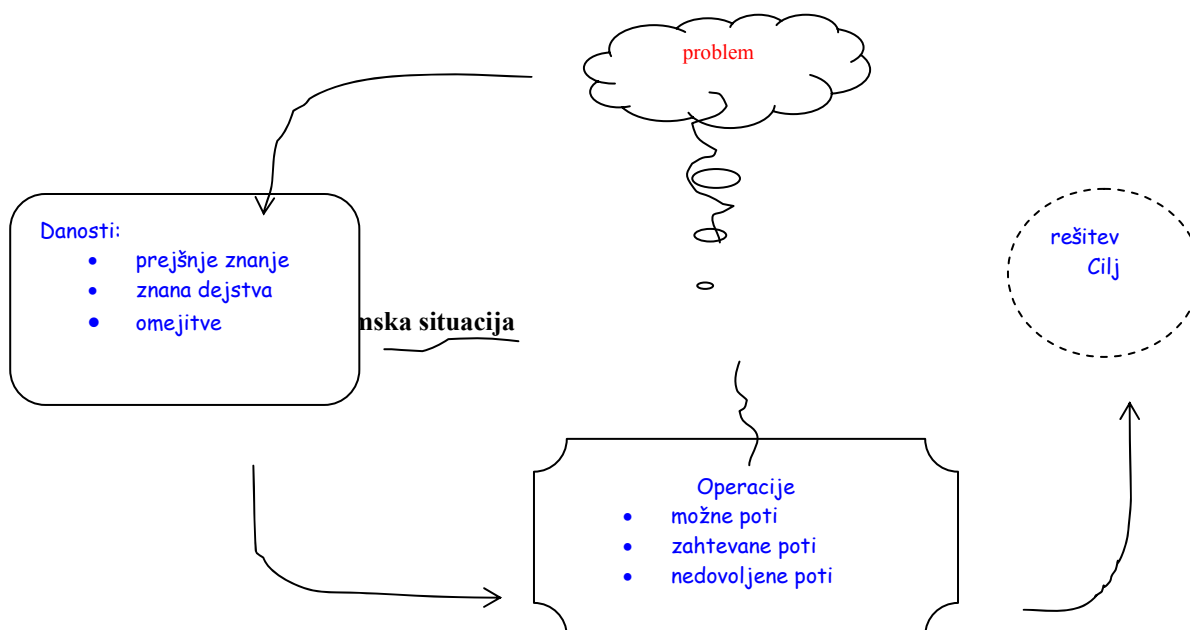
5.3.1.7 Problemska metoda

Problemska metoda temelji na psiholoških teorijah učenja z reševanjem problemov. Po psiholoških teorijah so trije osnovni načini reševanja problemov: »po metodi poskusov in napak ali s slučajnim poskušanje, z nenadnim vpogledom in s postopno analizo« (Marentič Požarnik, 2000, str. 78). V takšni dejavnosti so učenci miselno najbolj aktivni in znanje v največji meri pridobivajo z lastno aktivnostjo (Marentič Požarnik, 1978, 2000; Prodanović-Ničkovič, 1974). Pri tem se učenci opirajo na že usvojeno znanje, vendar rešitev najdejo na nov način. Lahko gre za prenos že usvojenega znanja v nove razmere ali za uporabo na drugačen način. Tu je pridobivanje novega znanja iskanje rešitve problema in pri tem so učenci ustvarjalno aktivni. Po tem se reševanje problemov razlikuje od navadnega reševanja nalog, ki so pogosto problemsko enake ali pa sploh niso zastavljene problemsko. Naloga ne vsebuje takšne težave, ki je učenec s svojim znanjem ne bi mogel obvladati. Pri reševanju nalog je postopek navadno znan in učenci iščejo le rezultat. Pri problemski metodi pa je potrebno odkriti oziroma razviti tudi postopek sam. Pri problemski metodi je izhodišče aktivnosti problem. To je stanje oziroma pojav, v katerem se nekdo znajde in ga na doslej znani način ne obvlada, in stanja na doslej znani način ne more spremeniti- rešiti. Problem (grško: problema) je težko rešljiva naloga; sporno dvomljivo vprašanje (Veliki slovar tujk, 2002, str. 926). Problem ima v primerjavi z običajnimi šolskimi nalogami in vprašanji dve bistveni posebnosti: to sta spornost in težavnost. Problem je subjektivno zaznana in sprejeta danost in pri njegovem reševanju gre za reševanje nasprotij med danim in zahtevanim, med znanim in neznanim, med razvitim in nerazvitim (Prodanović-Ničkovič, 1974). Pri problemski metodi se praviloma pojavljajo problemske situacije, ki so le del, določen člen ali faza reševanja širših celovitih problemov. Proces reševanja širših, resničnih ali didaktično oblikovanih, celovitih problemov je v didaktičnem smislu artikuliran kot problemski didaktični sistem izobraževalnega procesa ali na kratko problemski pouk. Problemska metoda je lahko sestavni del tega širšega procesa, to je didaktičnega sistema, lahko pa se pojavlja kot sestavina drugih ali kot samostojna metoda v posameznih didaktičnih enotah. Problemska metoda se praviloma nanaša na problemske situacije, ki so manjši zaključen problem ali delni problem širšega problema. Problem ali problemska situacija je resnično ali didaktično prirejeno nerešeno stanje, ki ga je potrebno rešiti. Objektivno gledano, so v izobraževalnem procesu didaktično prirejene problemske situacije, ki jih učitelji pripravijo in učencem približajo kot probleme. Učenci probleme rešujejo zato, da bi na takšen način pridobili določeno znanje in si razvijali oziroma razvili miselne ustvarjalne sposobnosti.

Problem je v vsakem primeru neko nerešeno stanje, ki učence priteguje k iskanju rešitve. Gre za animacijsko moč, ki lahko izhaja iz aktualnosti, privlačnosti, pomembnosti problema oziroma njegove rešitve. Začetna faza problemske metode je ustvarjanje problemskega stanja in oblikovanje konkretne problemske situacije. Za nadaljnji potek procesa je zelo pomembno, da je učencem jasno, kaj oziroma v čem je problem, ki ga je potrebno rešiti.

Ta del procesa lahko poteka kot razgovor med učitelji in učenci. Učitelj razgovor usmerja v oblikovanje in končno v opredelitev problema oziroma problemske situacije. Problemska situacija mora vsebovati vse njene konstitutivne sestavine, ki jih prikazuje spodnja skica.

Problemska situacija



Danosti so vse okoliščine, ki lahko koristijo reševanju problema in jih učenec lahko uporabi. Z omejitvami lahko uporabo nekaterih okoliščin izločimo ali prepovemo.

Operacije so vsi možni postopki ali dejavnosti, ki vodijo k rešitvi problema. Operacije so lahko neomejene – učenec lahko rešitev išče po vseh mogočih postopkih. Z zahtevami lahko zahtevamo delo po določenih postopkih, z opisom nedovoljenih poti pa raba določenih postopkov ali poti do rešitev izločimo oziroma prepovemo.

Problemska metoda ima naslednje faze:

1. Zaznavanje problema. Običajno z razgovorom, lahko pa tudi z drugimi postopki, npr. prikazovanjem, učitelj in učenci ustvarjajo problemsko stanje tako, da uvidijo problem. Problem naj bo resničen (verjeten, zaradi didaktične priredbe neizumetničen), da bo v učencih zbudil interes, pritegnil pozornost in pripravljenost za iskanje rešitev.
2. Opredelitev in omejitev problema. To je zelo pomembna faza, v kateri učenci iz širše problematike oziroma problema jasno izluščijo in opredelijo konkreten problem, ki ga bodo reševali. V tej fazi je potrebno preveriti, ali je učencem resnično jasno, kaj je problem. Slabo in premalo ali nejasno opredeljen problem bo učencem v nadaljnjem delu povzročal resnične probleme, ker ne bodo vedeli, kaj naj rešujejo.
3. Razmišljanje o rešitvah, postavljanje hipotez. Učenci samostojno, v dvojicah ali v manjših skupinah razmišljajo o možnih rešitvah in predvidevajo možne (verjetne) rešitve ali oblikujejo hipoteze. To je miselno zahtevna faza učenčevega ustvarjalnega dela. Učenci osvežijo svoje znanje, razmislijo o podobnih problemih, opirajo se na svoje izkušnje in razmišljajo o rešitvah in napišejo hipoteze.
4. Razčlenitev in operativizacija problema. Obsežnejše in bolj sestavljene problema razčlenimo na manjše delne probleme, ki jih nadalje oblikujemo v konkretne naloge. Problem operativiziramo na raven konkretne naloge tudi, če ga ni potrebno členiti na delne probleme.
5. Reševanje delnih problemov. Učenci opravijo konkretne naloge in s tem dobijo delne rešitve. Sproti preverijo njihovo pravilnost oziroma veljavnost in popravijo napake. Delne rešitve so pomembne za oblikovanje končne rešitve, niso pa same po sebi končna rešitev problema.
6. Posplošitev – oblikovanje končne rešitve. Učenci delne rešitve sintetizirajo, iz njih izpeljejo splošne ugotovitve, ki so odgovor na začetno vprašanje. Rešitev ustrezno jezikovno ali drugače oblikujejo.

Problemska metoda se prilega obravnavi posameznih primerov, ki jih je možno obdelati v eni didaktični enoti. Zelo je primerna za obravnavo širših problemov, ki so oblikovani kot didaktični sklopi v okviru enega ali več predmetov. To se lahko zelo dobro povezuje s projektnim in timskim didaktičnim sistemom. V izobraževanju odraslih je problemski metodi zelo blizu oziroma se z njo povezuje metoda primera. V visokošolskem izobraževanju pa se razvija kot PBL (Problem Based Learning), ki se navadno povezuje z raziskovalnim delom študentov.



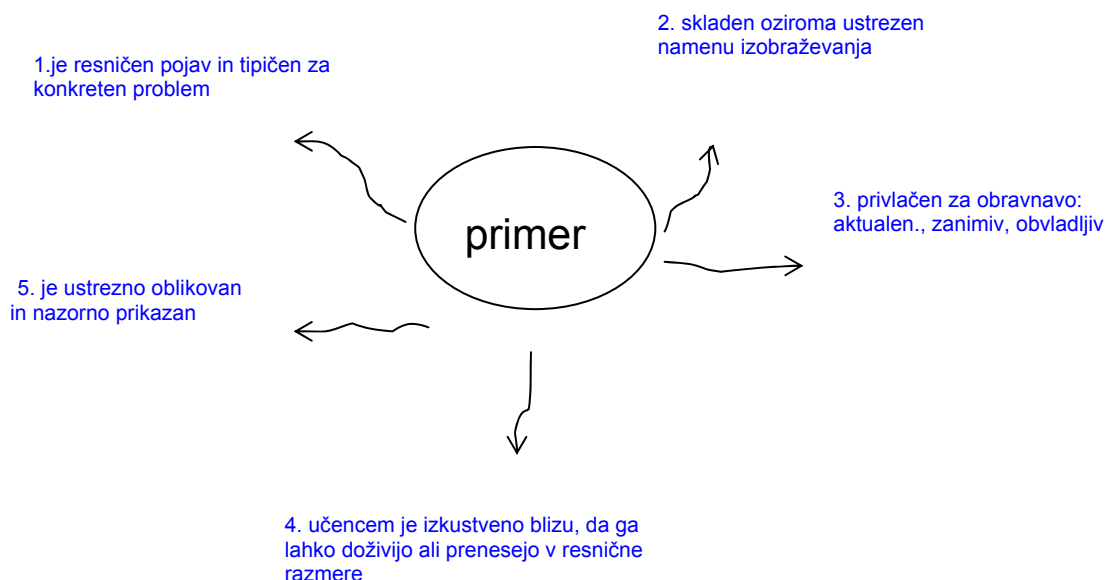
- *Navedite glavne prednosti problemske metode pred drugimi metodami.*
- *Prikažite, opišite konkreten primer dela s problemsko metodo.*
- *V kakšnih razmerah problemska metoda ni ustrezna za metodično ravnanje učiteljev in učencev?*

5.3.1.8 Metoda primera

Značilna za to metodo je obravnava konkretnih primerov. Podobno kot pri problemski metodi tudi tu učenci rešujejo neko situacijo, jo razčlenjujejo, odkrivajo odnose med sestavinami konkretnega primera, spoznavajo vzročno-posledične zveze in oblikujejo različne rešitve. Glede na zahtevno in poglobljeno miselno aktivnost učencev pri iskanju in oblikovanju najboljših rešitev, ima ta metoda značilnosti problemske metode. Metoda primera ni tako izrazito usmerjena v iskanje rešitve kot novega spoznanja, temveč v iskanje oziroma izdelavo različnih in različnih primera. Zato je ta metoda usmerjena v usposabljanje in je zelo primerna v visokošolskem izobraževanju ter v strokovnem spopolnjevanju v izobraževanju odraslih. Pri metodi primera je pogosta tudi raba besedilnega gradiva. Primeri so običajno prikazani v

pisni obliki, učenci oziroma udeleženci izobraževanja pa svoje rešitve tudi izdelajo v pisni obliki. Tu je besedilo didaktični pripomoček in ni objekt spoznavanja in usvajanja. Poleg besedila lahko subjekti izobraževanja uporabljajo tudi druge pripomočke za ilustrativno prikazovanje primerov in zlasti svojih zamisli: miselne vzorce, tabele, grafikone, sheme in različne ilustracije.

Vsebinska osnova pri tej metodi so posebej izbrani in pripravljene primeri. Ti so lahko izbrani iz resničnih razmer ali so za konkretno izobraževanje posebej pripravljene. Vsekakor morajo biti izbrani primeri resnični in imeti morajo naslednje značilnosti.



V začetku je dobro izbrati preprostejše, bolj vsakdanje primere, da jih učenci lažje uspešno obdelajo. Postopoma se zahtevnost primerov povečuje. Primere je potrebno pripraviti pravočasno in v primerni obliki. Učitelj jih pripravi v fazi priprave in jih učencem posreduje v pisni obliki. V zahtevnejših primerih dobijo učenci pisno gradivo pred začetkom izobraževanja, da ga do začetka izvajanja procesa lahko preučijo. Preprostejše primere učitelj posreduje učencem na samem začetku izobraževalnega procesa.

Izobraževalni proces z obravnavo primerov poteka po naslednjem postopku:

1. Začetna faza

V tej fazi učenci spoznavajo primere, ki jih bodo v nadaljevanju obravnavali. Kot je že prej navedeno, dobijo učenci zahtevnejše in obsežne primere, ki zahtevajo več znanja, več informacij in pogosto tudi posebno predhodno pripravo, v pisni obliki pred pričetkom izvajanja procesa. Gradivo poleg opisanega primera vsebuje tudi naloge oziroma sporočila/navodila, kaj naj učenci še predelajo (pregled literature), zberejo podatke (opazovalne naloge, spremljanje pojavov), ponovijo določeno znanje in si pripravijo potrebne pripomočke.

Krajše in predvsem manj zahtevne primere učitelj učencem posreduje v začetku procesa, v uvodu. Tudi te primere je dobro (potrebno) pripraviti v pisni obliki, da so učencem v nadaljnjem delu na voljo.

Primere je učencem potrebno predstaviti na zanimiv način, poleg pisnega besedila tudi s pomočjo grafičnih prikazov, z uporabo slik, plakatov, shem ali z videoposnetki.

Predstavljenih primerov učitelj sproti ne komentira.

2. Priprava na obravnavo primera

Učenci spoznavajo primere in njihove značilnosti. Primere razčlenjujejo in o njih razpravljajo. V prvi vrsti gre za razumevanje in dojetje primerov. Teh učenci ne smejo spreminjati in se ne oddaljevati od njih. Zato vodja delo spremlja, po potrebi sproti pojasnjuje in delo, ki običajno poteka kot razgovor, previdno usmerja. Ideje, mnenja in predloge učencev, ki vodijo k rešitvi primera, poudarja, drugo čim manj opazno zanemara.

3. Delo v skupinah

Po tem, ko so učenci primer dobro spoznali in ga dojeli, delo nadaljujejo v skupinah. Za lažje primere oblikujemo skupine sproti, za zahtevne pa jih pripravimo vnaprej, da se lahko vsaka skupina dobro pripravi za obravnavo svojega primera. Skupine je potrebno sestaviti tako, da bodo uspešno delale. Zato je pri sestavitvi potrebno upoštevati interese, potrebe, motive, znanje, sposobnosti in osebnostne značilnosti posameznikov. Skupine obravnavajo konkretne primere in izoblikujejo svoja mnenja ter predloge rešitev.

4. Skupno delo vseh

Po končanem delu v skupinah predstavniki skupin predstavijo ugotovitve in predloge skupin. Sledi razprava o poročilih oziroma o predlogih skupin. Razpravljavci kritično pretresajo predloge, izražajo svoje pripombe, ideje, pripombe in predvsem predloge sprememb ali dopolnitev.

5. Nadaljnje delo v skupinah

V primeru, da nastane v skupni razpravi veliko tehtnih pripomb in predlogov sprememb posameznih rešitev in je na voljo čas, delo ponovno poteka v skupinah. Vsaka skupina dobro preuči pripombe iz razprave in utemeljene predloge upošteva v svojih zaključkih.

6. Zaključna faza

Po obravnavi poročil oziroma (dopolnjenih sli spremenjenih) predlogov skupin vsi udeleženci sodelujejo v zaključni razpravi in oblikujejo zaključke cele skupine.

V metodi primera se prepletajo različni metodični postopki, kot so prikazovanje (v začetni fazi in prikaz predlogov skupin), razgovor (v fazi spoznavanja in dojemanja primera), razprava (v fazi obravnave primerov) in različni vidiki reševanja problemov. Metoda primera lahko dopolnjuje tudi druge metode, zlasti v fazi utrjevanja usvojenega znanja, ko učenci znanje prenašajo v nove situacije, ga implementirajo na različnih primerih in z utrjevanjem širijo ter poglobljajo svoje znanje.

Pri metodi primera so učenci neposredno aktivni, med njimi se v skupinah razvija didaktična interakcija, kritičnost, samokritičnost in sposobnost predvidevanja posledic določenega ravnanja. Med učenci se razvijajo tudi intenzivnejši medsebojni (medosebni) odnosi, kar je pomembno tudi z vzgojnega oziroma socializacijskega vidika.

Metoda primera je v šoli primerna za obravnavo različnih vzgojnih primerov, v izobraževalne namene pa predvsem za usposabljanje, za utrjevanje (širjenje) znanja s prenašanjem in uporabo v novih primerih.



Glej: Marentič Požarnik, B: (2000). Psihologija učenja in pouka

Kako do znanja psihologije : didaktično-metodični priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah (1998). /F. Mičić, T. Rupnik Vec, J. Vurdan Popovič



- *Za kakšne izobraževalne namene in v kakšnih pogojih je metoda primera ustrezna?*
- *Kako poteka delo po metodi primera?*

5.4 Metode utrjevanja

V vzgojno-izobraževalnem procesu se tesno prepletata pridobivanje oziroma usvajanje in zadrževanje oziroma ohranjanje pridobljenega znanja. Metode izobraževanja, ki so prikazane v predhodnem besedilu, so v funkciji pridobivanja in usvajanja znanja. To je zahteven in pomemben del procesa, ne pa proces v celoti. Celovit izobraževalni proces obsega tudi aktivnosti, s katerimi učenci posredovano in pridobljeno znanje in druge dosežke relativno trajno zadržijo, ponotranjijo in ohranijo. Ta splet aktivnosti imenujemo utrjevanje, ki obsega ponavljanje, urjenje in uporabo pridobljenega znanja. Utrjevanje je komplementarno s pridobivanjem znanja, vendar je med metodami pridobivanja znanja in metodami utrjevanja razlika.

Utrjevanje je predvsem učenčeva lastna, notranja aktivnost, učitelj pri tem sodeluje le kot pobudnik, organizator, usmerjevalec, ki učenca motivira, preverja in vrednoti/ocenjuje njegove dosežke in mu v primeru težav, ki jih učenec ne more sam premagati, tudi pomaga. Učitelj predvsem skrbi za to, da učenci pridobljeno znanje na najustreznejši način sproti tudi trajno prisvojijo, razširijo, poglobijo, izboljšajo in funkcionalno uporabijo.

Utrjevanje so v preteklosti (in v veliki meri še danes) pojmovali kot rutinsko aktivnost učencev in učiteljev v smislu, da je ponavljanje mati modrosti (repetitio est mater studiorum). Ponavljanje je res namenjeno tudi zmanjševanju pozabljanja, vendar ne samo z zapomnitvijo posredovane snovi. Danes je utrjevanje zadrževanje, povezovanje, urejanje, sistematiziranje, strukturiranje, širjenje, poglobljanje, povezovanje, pretvarjanje in uporaba pridobljenega znanja. Učenec med utrjevanjem pridobljeno znanje dokončno dekodira in si oblikuje lastne predstave, ki jih nadalje objektivizira. Gre za razumsko dojetje in usvajanje snovi, česar ni možno doseči z mehanskim ponavljanjem, temveč z resnično poglobljeno miselno aktivnostjo. Govorimo o produktivnem problemsko zasnovanem (Poljak, 1980, Andrilović, 1985, 24) in širšem integracijskem ponavljanju.

Pri takšnem utrjevanju ima pomembno vlogo tudi učitelj, ki ponavljanje vključuje v redni izobraževalni proces, za individualno ponavljanje pripravlja učencem vprašanja, naloge, navodila za delo, za iskanje sprotih povratnih informacij o poteku dela in dosežkih in jih tako navaja na samostojno delo. V širšem smislu je za ponavljanje pomembno vsako sodelovanje pri obravnavi nove snovi, kjer se učenci navajajo na rabo učbenikov, drugih pisnih in drugačnih pripomočkov, se učijo oblikovati besedilne in skicne zapise, izpiske snovi in miselne vzorce.

V funkciji ponavljanja so tudi domače naloge učencev, zato jih mora učitelj izbirati tako, da bodo učencem pri samostojnem delu v pomoč.

Z utrjevanjem in ponavljanjem učenci spoznajo metodološke poti, razvijajo tudi lastne poti oziroma pristope iskanja znanja in racionalne metodične postopke pridobivanja in zadrževanja znanja.

Utrjevanje je stalna in obsežna sestavina izobraževalnega procesa, ki se uresničuje kot interakcija med učiteljem in vsemi učenci, kot kooperacija (koakcija) med učiteljem in posameznimi učenci in kot samostojna aktivnost (avtoakcija) posameznih učencev.

Utrjevanje mora biti preiščeno, sistematično in logično vključeno v izobraževalni proces kot njegova sestavina in neločljiva sestavina celotne učenčeve učne aktivnosti. Zato ga je potrebno dobro načrtovati in stalno sproti pripravljati, spremljati, analizirati, vrednotiti in izboljševati. Prilagojeno mora biti objektivnim pogojem (ciljem, vsebini, didaktičnim pogojem v šoli in objektivnim okoliščinam učencev doma) in subjektivnim pogojem (individualnim značilnostim učencev, psiho-socialnim razmeram učenčevega domačega okolja in v šoli).

Po metodičnih kriterijih razlikujemo naslednje temeljne metode: ponavljanje, urjenje, uporaba.

5.4.1 Ponavljanje

Ponavljanje je usmerjeno v usvajanje vednosti in različnih psihomotornih dejavnosti. To sledi zapomnitvi, ki jo z večkratno ponovitvijo učenec dokončno usvoji. Praviloma bi snov učenci morali usvojiti (razumeti, si zapomniti) v izobraževalnem procesu (v šoli), po končanem procesu usvojeno samo utrdijo. Zato je ponavljanje stalna sestavina aktivnosti učiteljev in učencev v izobraževalnem procesu, kjer se faza usvajanja novega znanja zaključi s ponavljanjem. Ob tem učitelji in učenci sproti dobijo vpogled (povratno informacijo) v trenutne dosežke. Govorimo o prvem ponavljanju, ki je za usvojitev snovi zelo pomembno (Šilih, 1961).

S prvim oziroma sprotim ponavljanjem učenci: spoznavajo nove primere in vključujejo novosti (ponavljajo na novih primerih, na drugačen način).

Takšno prvo ali sprotno vodi učitelj in naj:

- vsebuje novosti (ponovitev na novih primerih, v novih razmerah),
- usmerja v poglobljanje (učenci razčlenjujejo, povezujejo, posplošujejo, sistematizirajo, strukturirajo znanje),
- usvojeno snov dopolnjuje in razširja (odkivanje, spoznavanje novih podrobnosti in dejstev),
- vključuje rabo drugih pripomočkov (delovni zvezek, delovni listi, računalnik),
- čim bolj aktivira učence in jih usmerja k izražanju s svojim besedami, na svoj način.

Prvemu sledi nadaljnje ponavljanje, s katerim učenci znanje utrjujejo, povezujejo v večje vsebinske tematske sklope. To stalno ponavljanje naj bo vedno, kadar se pojavijo priložnosti (razpoložljivi čas, korelacije z znanjem učencev in obravnavano vsebino, možnosti transfera, različne aktualnosti).

Nadaljnje ponavljanje je tudi načrtno in posebej pripravljeno. V izobraževalnem procesu so to ure ponavljanja. To je namenjeno sistematiziranju, izpopolnjevanju in izboljšanju znanja, odpravljanju pomanjkljivosti in težav v znanju učencev.

To je rekapitulativno ponavljanje po zaključeni obravnavi širših didaktičnih celot (didaktičnih sklopov), namenjeno posplošenemu urejanju, sistematiziranju znanja in oblikovanju pregleda čez celo snov, da učenci bolje uvidijo bistvo in logično strukturo celote. Zato poteka po enakem zaporedju kot pridobivanje znanja, to je od začetka do konca. To ponavljanje mora biti ustrezno strnjeno, da učenci dojamajo celoto in časovno ekonomično. Pri tem mora biti učitelj previden, da ne bi prišlo do tega, da bi učenci znanje obvladali samo v takšnem zaporedju, kot so ga pridobivali (bukvalno znanje). Zato je potrebno tudi ponavljanje v spremenjenem zaporedju, to je inverzivno ponavljanje.

Inverzivno ponavljanje je neke vrste deduktivni način ponavljanja: razčlenjevanje posplošenih spoznanj na sestavine. Z njim se zmanjšujejo možnosti oblikovanja togega znanja, ki v veliki meri temelji na zapomnitvi posameznih poglavij v enakem zaporedju, kot so v učbeniku. Takšno ponavljanje je miselno zahtevnejše, bolj razgibano in koristno.

Problemsko ponavljanje je ponavljanje znanja po posameznih vidikih, ki jih izbiramo različno, ne glede na zaporedje obravnave ali razvrstitve snovi v učbeniku. Pri tem ponavljanju učenci dejansko sami oblikujejo znanje, ga po svoje pravilno oblikujejo, da odgovorijo na postavljena vprašanja ali rešijo postavljene probleme. Takšno ponavljanje vodi predvsem k temeljitemu razumevanju in ustvarjalnemu znanju učencev.

Zavedati se je treba, da smisel ponavljanja ni v usvajanju oziroma usvojitvi ogromne količine snovi, temveč v razumevanju in obvladovanju. S ponavljanjem učenci svoje znanje razvijajo na vedno višjo raven. Usvojeno snov reducirajo na jedrne, bistvene, principieline sestavine in si razvijajo miselne in druge sposobnosti.

Po namenu je ponavljanje uvodno, informativno in dopolnilno.

Uvodno ponavljanje je najpogostejše v uvodni fazi izobraževalnega procesa: v začetku pouka v novem šolskem letu, v začetku obravnave širših didaktičnih celot, npr. didaktičnih sklopov, v uvodnem delu didaktičnih enot in v okviru didaktične enote v začetku nove didaktične situacije. Namen tega ponavljanja je priklicati v spomin ali osvežiti znanje, ki je pomembno za obravnavo snovi ali za druge nadaljnje aktivnosti.

To ponavljanje je običajno v obliki frontalnega razgovora ali v drugih oblikah, kot so razgovor v skupinah, v dvojicah ali individualno delo učencev.

Informativno ponavljanje je namenjeno utrjevanju znanja in predvsem temu, da učitelj (in učenci) dobijo vpogled v obstoječe znanje. Zato je takšno ponavljanje lahko tudi pred fazo načrtovanja in priprave novega izobraževalnega procesa. Informativno funkcijo ima tudi stalno sprotno ponavljanje, s katerim učenci utrjujejo usvojeno znanje, učitelj pa dobi pomembne sprotne povratne informacije o dojemanju in usvajanju obravnavane snovi.

Dopolnilno ponavljanje običajno sledi informativnemu ali preverjanju znanja učencev. Namenjeno je dopolnjevanju in izpopolnjevanju znanja učencev, odpravljanja napak in drugih pomanjkljivosti. Zato ima takšno ponavljanje tudi korektivno funkcijo.

Po vsebini ločimo delno, tematsko in globalno ponavljanje.

Delno ponavljanje zajema le nekatere dele vsebine, ki so izhodišče za nadaljnji potek procesa, ponavljanje delov, ki jih učenci težje dojemajo in usvajajo. Delno ponavljanje se kaže tudi v tem, da snov ponovijo samo nekateri učenci.

Ponavljanje večjih celot po delih ni delno ponavljanje, saj v takšnih primerih učenci ponavljajo celoto, ne samo posameznih delov.

Tematsko ponavljanje je dejansko tudi delno, s tem da se nanaša na tematski sklop, ki je sklenjena celota. Če je tematski sklop oblikovan kot problem in s ponavljanjem učenci rešujejo nove probleme, je takšno ponavljanje *problemsko*.

Globalno ponavljanje zajema ponavljanje ožjih ali širših celot. Lahko poteka kot ponavljanje sklenjene celote ali razdeljene celote na logično sklenjene dele. Odločitev o tem bo odvisna od obsega, težavnosti in strukture vsebine, od značilnosti (zmogljivosti, znanja, navad in sposobnosti) učencev, od razpoložljivega časa in didaktičnih sredstev.

Glede na didaktične oblike je ponavljanje: kolektivno (frontalno), skupinsko, v dvojicah in individualno. Ponavljanje je *frontalno*, kadar vsi učenci oddelka ali razreda ponavljajo isto vsebino. Pogosta so hitra kratka uvodna ponavljanja ter ponavljanje po končani obravnavi snovi v didaktični enoti. V takšnem

ponavljanju so možnosti za neposredno sodelovanje učencev omejene, zato za poglobljeno, produktivno, problemsko ponavljanje takšna oblika ni primerna oziroma je manj primerna.

Za kolektivno ponavljanje gre takrat, kadar vsi učenci ali skupina učencev ponavlja skupno (kolektivno) pomembno snov. To je pri kolektivnih nalogah, kjer vsi učenci rešujejo isti, skupni problem, izvajajo skupni projekt, izdelujejo nek skupni izdelek.

Skupinsko ali ponavljanje po skupinah. Učenci ponavljajo v skupinah. Ponavljanje je lahko vsebinsko enako ali različno. Z dobro pripravljenim in dobro izvedenim ponavljanjem v skupinah si učenci lahko med seboj pomagajo, se spodbujajo, kontrolirajo in popravljajo. V slabših razmerah pa se lahko pojavi pasivnost posameznih učencev, zapostavljanje, prevlada zmogljivejših učencev nad šibkejšimi.

Ponavljanje v dvojicah ima podobne značilnosti in prednosti kot delo v skupinah, so pa možnosti za aktivno ponavljanje v dvojicah veliko večje kot v skupini. Tudi pri ponavljanju pridejo v ospredje didaktične značilnosti dela v dvojicah, ki so prikazane v obravnavi didaktičnih oblik izobraževalnega procesa. Sestavljanje dvojic učencev za ponavljanje je zelo pomembno, zato se učitelj mora v to zelo poglobiti.

Individualno ponavljanje, imenovano tudi posamezniško ponavljanje, izvaja vsak učenec sam. Lahko poteka v času izobraževalnega procesa ali v izven procesa. Vsekakor naj učenci individualno ponavljajo tudi v izobraževalnem procesu, da bodo takšen način ponavljanja usvojili in se zanj kar se da usposobili. Tudi zaradi teh ali takšnih razlogov učitelj individualno ponavljanje načrtuje in vključuje v redni izobraževalni proces. Individualno ponavljanje je praviloma vedno individualizirano, torej po določenih vidikih prilagojeno individualnim značilnostim učencev.

V šolski praksi bo ponavljanje največkrat kombinirano, saj ga bo tako najlaže prilagoditi značilnostim učencev in objektivnim razmeram. Kombinirano ponavljanje bo za učence tudi manj monotono in manj utrudljivo. Ponavljanje je potrebno vnaprej načrtovati in sproti pripravljati.

V fazi načrtovanja in v pripravi učitelj:

- preuči in opredeli (določi) cilje in vsebino ponavljanja,
- načrtuje in pripravi načine in oblike ponavljanja,
- načrtuje čas (fazo v procesu in količino) ponavljanja,
- opredeli spremljanje in kontrolo,
- preuči in določi načine sprotnega povratnega informiranja,
- opredeli svojo vlogo in načine sodelovanja in zagotavljanja pomoči učencem,
- sam pripravi ali poskrbi za pripravo potrebnih didaktičnih gradiv in sredstev.
-

5.4.2 Urjenje

Urjenje je vidik ponavljanja, namenjenega utrditvi in izboljšanju izvajanja psihomotornih dejavnosti in miselnih procesov. Nekateri dejavnosti učenci z urjenjem razvijejo na zelo visoko raven – na raven avtomatizacije. Z urjenjem učenci razvijajo navade, spretnosti in sposobnosti. Mnoge od teh so tudi miselno zahtevne, zato je urjenje večdimenzionalna miselna in psihomotorna aktivnost.

Urjenje je redna sestavina izobraževalnega procesa. Pojavlja se v različnih metodičnih postopkih in kot posebna dejavnost. Dejavnost, spretnost ali proces, ki ga učenci urijo mora biti smiselna in učencem razumljiva, učenci morajo biti primerno motivirani in dejavnost izvajati redno, v celoti ali po delih, od začetka do konca.

Tudi urjenje je sprotno ali prvo in nadaljnje. Sprotno ali prvo sledi takoj, ko učenci to, kar so usvojili, urijo. Za takšno urjenje je že v pripravi vzgojno-izobraževalnega procesa potrebno načrtovati in zagotoviti dovolj časa.

Nadaljnje urjenje ima namen izboljšati dejavnost, ki so jo učenci z učenjem usvojili in z urjenjem utrdili, skrajšati čas izvajanja, izboljšati kakovost in dejavnost razviti do ravni avtomatizacije. Zato mora biti urjenje temeljito, dosledno, dolgotrajno, brez večjih premorov in dovolj podkrepjeno s sprotnimi (takošnjimi) povratnimi informacijami. Tako učitelj učence spremlja, jim po potrebi pomaga in jih motivira.

5.4.3 Uporaba

Uporaba oziroma uporabljanje znanja je eden od načinov utrjevanja, kjer gre za uporabo usvojenega znanja na novih, drugačnih primerih in situacijah. To je zadnji, sklepni stadij utrjevanja, kjer usvojeno

znanje šele z uporabo postane resnično znanje. Z uporabo se znanje utrdi, okrepi, razširi, poglobi in prilagodi (modificira) novim primerom oziroma novim razmeram. Tu se med seboj prepleta utrjevanje, preverjanje pravilnosti in ustreznosti in spreminjanje (modificiranje) pridobljenega znanja. Z uporabo učenec tudi doživi lastno izkušnjo in njegovo usvojeno znanje postaja funkcionalno. Tako imenovano šolsko znanje postaja resničnost, zaživi v ravnanju in delu, dobi v širšem smislu uporabno vrednost in pravi smisel. Zaradi tega uporaba znanja ima tudi pomembno motivacijsko funkcijo. Učencem prinaša zadovoljstvo, samopotrjevanje in jih spodbuja k nadaljnjemu pridobivanju novega znanja. Razpon uporabe znanja je zelo širok: od preproste neposredne uporabe znanja na podobnih novih primerih, do aplikacije in uporabe v povsem novih pogojih.

Uporaba znanja se pojavlja v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa. To je sprotna uporaba pridobljenega znanja v novih situacijah in na novih (drugačnih) primerih v fazi pridobivanja in nadaljnja uporaba v fazi ponavljanja v šoli ali med učenčevimi samostojnim utrjevanjem znanja izven pouka. Tako učenci uporabijo svoje znanje (branje, pisanje) za boljše sprejemanje nove snovi (novega znanja). Nadalje takšno in drugo svoje znanje uporabijo v okviru problemske metode, pri projektnem delu, pri raziskovanju različnih pojavov in v drugih aktivnostih pridobivanja znanja. Tako je pridobivanje znanja v vzgojno-izobraževalnem procesu in v njegovi najbolj šolski obliki, to je v pouku, bolj življenjsko, učencem bližje, bolj smiselno in bolj privlačno.

V omenjenih primerih gre za *metodično* uporabo, ki se tesno povezuje s pridobivanjem znanja in mu neposredno sledi. Za te namene je potrebno pripraviti posebne primere, da učenci znanje lahko sami uporabijo. Zato so takšni primeri didaktično in metodično prirejani, so bolj šolski in zaradi tega (pogosto) tudi manj življenjski (resnični) in učencem lahko ustvarjajo idealizirane predstave o resničnosti. To je zlasti z metodološkega vidika lahko zelo škodljivo, saj učence oddaljuje od resničnosti, ki naj bi jo v vzgojno-izobraževalnem procesu (in z njegovo pomočjo) spoznavali. V šoli so še pogosti primeri, da znajo učenci brez težav znanje uporabiti le na didaktičnih primerih, v resničnih razmerah ali primerih pa povsem odpovedo. K odpravi in zmanjšanju teh slabosti veliko pripomorejo problemsko zasnovan pouk, problemska metoda, metoda primera in metode praktičnih del.

Učenci znanje utrjujejo, širijo in poglobljajo tudi s *praktično* uporabo le tega. Gre za prenos in uporabo znanja v resničnih življenjskih razmerah in situacijah, ki niso didaktično in metodično prirejene vzgojno-izobraževalnim razmeram. Pri praktični uporabi gre za funkcionalno rabo, ko učenci v svojem vsakdanjem življenju in delovanju ravnajo s pomočjo ali skladno z usvojenim znanjem, npr. pravilno govorjenje, pisno sporočanje, branje. Na to učitelji učence navajajo z odprtim in komunikativnim poukom, torej s povezovanjem pouka z življenjem učencev.

Uporaba (aplikacija) znanja je možna tudi pri reševanju konkretnih strokovnih in drugih zahtevnih primerov in situacij. V te namene je potrebno poiskati ustrezne primere, ki jih bodo učenci s svojim znanjem in miselnim naporom obvladali ter uspešno rešili oziroma izdelali izdelke. Poleg primerov je potrebno pripraviti tudi navodila za delo in učencem zagotoviti ustrezno pomoč. Učenci znanje uporabijo pri izdelovanju različnih izdelkov, kot so npr. pisni izdelki, poročila, projekti, raziskovalna poročila in elaborati, konstrukcije tehničnih izdelkov, različni tehnični izdelki.

Uporaba znanja je lahko tudi v smislu implemetacije: učenci izvedejo določene primere, upoštevajoč zakonitosti, pravila, določila, na primer pri izvajanju konkretnih funkcij in vlog, v poslovanju podjetij, v reševanju pravnih primerov.

Učenci usvojeno znanje uporabljajo tudi za pridobivanje novega znanja. Ta vidik uporabe je zelo pomemben način izobraževanja in usposabljanja učencev za nadaljnje samostojno izobraževanje.

Uporaba znanja ni omejena samo na predmete, ki vsebujejo praktične dejavnosti, temveč se nanaša na vsa vzgojno-izobraževalna vsebinska področja. Načeloma morajo učenci na vseh področjih spoznati uporabnost znanja in ga imeti možnost tudi praktično uporabiti. Pri tem je potrebno upoštevati različne možnosti in načine uporabe znanja na različnih področjih in paziti, da ne pride do pragmatičnega prakticisma, kjer bi šlo za površno, šablonsko rabo znanja, podrejeno praktičnim koristim.

Učenci znanje uporabljajo tudi med praktičnim delom v šolskih delavnicah, v učnih firmah, med strokovno vodeno prakso v različnih obratovalnicah in drugje v neposrednih delovnih in proizvodnih procesih. Tu je veliko možnosti neposredne rabe enostavnega in tudi aplikacije ter implemetacije zelo zahtevnega znanja. Zato je pomembno pri teoretičnih predmetih nakazovati načine in možnosti uporabe znanja in to povezovati s praktičnimi predmeti ali praktičnim delom na teh področjih.

Uporabo znanja je potrebno načrtovati, dobro pripraviti in vključevati v vse faze vzgojno-izobraževalnega procesa, kjer je to logično in možno. Prav tako je potrebno načrtovati in pripraviti možnosti in primere za učenčevo samostojno (skupinsko in individualno) uporabo znanja. To je potrebno upoštevati tudi pri domačih nalogah učencev, ki naj v čim večji meri vključujejo uporabo znanja, že usvojenega in tistega, ki ga učenec z reševanjem naloge utrjuje.

Priprava uporabe znanja obsega pripravo ustreznih didaktično strukturiranih ali didaktični rabi prilagojenih resničnih primerov, pripravo konkretnih nalog, načrt procesa in postopkov rabe, vidikov in

kriterijev za presojo pravilnosti rabe znanja in kakovosti izdelkov, zagotovitev delovnih pogojev (prostor, čas, pripomočke) in sredstev, ki jih bodo učenci potrebovali.



- *Kako naj bo utrjevanje vključeno v izobraževalni proces?*
- *Kakšno naj bo utrjevanje in ponavljanje v današnjem izobraževanju?*
- *Glavne vrste, oblike in načini utrjevanja?*
- *Kakšno vlogo in pomen imajo domače naloge učencev v utrjevanju znanja?*
- *Kakšne naj bodo domače naloge učencev v sedanjem izobraževanju?*
- *Kakšno vlogo in vpliva naj imajo učenci na domače naloge?*
- *Vrste domačih nalog.*

5.4.4 Preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev

Preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev je zelo pomembna učiteljeva dejavnost in redna sestavina izobraževalnega procesa, ki močno vpliva na počutje, motivacijo in aktivnost učencev ter na celoten izobraževalni proces. Pri nobeni drugi dejavnosti učenci niso tako izpostavljeni kot pri preverjanju in zlasti pri ocenjevanju.

S preverjanjem učenčevih dosežkov učitelji in učenci dobijo tudi vpogled v učinkovitost in kakovost izobraževalnega procesa (→ didaktična analiza). S preverjanjem učenci dobijo povratno informacijo o njihovem delu. Te so pomembno vodila v nadaljnjem delu.

Z analizo učitelji in učenci natančneje osvetlijo ugotovljeno stanje in ugotovijo, kakšen je dosežek v količinskem in kakovostnem pogledu in zlasti glede na namene in v izhodišču postavljene cilje. Z globljo analizo tudi osvetlijo, kaj in kdo je vplival na rezultate.

Analizi sledi **vrednotenje**. Namen vrednotenja je ovrednotiti (ugotoviti in določiti) vrednost dosežka. Učenci naj spoznajo, kakšno strokovno, teoretično, praktično vrednost ima njihov dosežek, kaj dosežek pomeni učencem in kakšen širši (družbeni) pomen ima. To je pomembno tudi za razvoj in krepitev učenčeve motivacije.

Sledi **ocenjevanje** ali oblikovanje ocene za dosežen rezultat. Učitelj ne bi smel oblikovati ocene brez predhodne analize in vrednotenja dosežka, ki ga namerava oceniti. Zelo ozko gledano z ocenjevanjem ocenjevalec po veljavni lestvici ocen dosežku določi določeno vrednost (oceno).

Preverjanje mora biti takšno, da učenec, katerega dosežke preverjamo, te lahko čim bolj izkaže. Zato mora biti prilagojeno: namenu, predmetu (vsebini), pogojem preverjanja in učencem.

Preverjanje je zahtevno in za učence zelo občutljivo, zato ga je potrebno temeljito in dobro pripraviti in odgovorno izpeljati. Že v pripravi preverjanja je potrebno najti odgovore na naslednja vprašanja.

- Zakaj in čemu preverjanje?

Glavni razlogi so: zaradi ugotavljanja, analize, vrednotenja dosežkov, zaradi motivacije in usmerjanja učencev, zaradi ocenjevanja)

- Kaj ?

Preverjanje naj zajame dosežke, ki izhajajo iz postavljenih ciljev in so jih učenci dosegali v izvajanju procesa. Zato je na preverjanje potrebno pomisliti že v fazi načrtovanja in priprave izobraževalnega procesa vse do sprotne priprave didaktičnih enot.

- Kdaj?

Preverjanje je sprotno v vsaki didaktični enoti (formativna analiza) in po zaključenih didaktičnih celotah (po tematskih vsebinskih oziroma didaktičnih sklopih, po zaključenih časovnih obdobjih procesa).

-Koga?

Preverjanje z namenom ocenjevanja mora učitelj učencem vnaprej napovedati, še boljše pa je preverjanje dogovorjeno z učenci. (Glej tudi pravilnike, ki s pravnega vidika urejajo to problematiko.)

-Kako?

Vrsta in način preverjanja se mora prilagajati predmetu (vsebini), namenu (povratna informacija, ocenjevanje), učencem (sposobnosti in možnosti izražanja oziroma izkazovanja dosežkov), pogojem (čas, potrebni pripomočki). V praksi je razširjeno ustno, pisno in praktično preverjanje.

- Kriteriji

S preverjanjem so povezani tudi kriteriji za presojo in vrednotenje ugotovljenih dosežkov. Poznati jih morajo učitelji in učenci. Učenci, ki poznajo kriterije za vrednotenje dosežkov, se bodo lahko sami uspešno preverjali, kar je zelo pomemben pogoj za njihov uspešno samostojno učenje in širše izobraževalno delo.

Vrednotenje in ocenjevanje

Ugotovljene dosežke učitelji in učenci vrednotijo po jasnih vidikih, ki jih oboji, zlasti pa učitelji (ocenjevalci) morajo zelo dobro poznati in upoštevati. Vidiki in kriteriji za vrednotenje izhajajo iz predmeta vrednotenja (vsebina), iz vrednosti in pomena, ki ga dosežek ima za posameznika in družbo, iz učenčeve dejavnosti (zavzetosti, delovanja) v izobraževalnem procesu. Pri tem se resno postavljajo vprašanja ali naj vrednotimo sam dosežek ali naj ga vrednotimo in ocenjujemo upoštevajoč širši učenčev socialni kontekst in delovanje v izobraževalnem procesu. V zvezi s tem lahko pride do resnih odklonov, zato je nujno razlikovati vrednotenje (upoštevamo tudi učenčeve razmere, aktivnost, prizadevnost) in ocenjevanje, kjer čimbolj objektivno ocenjujemo dosežek sam.

Vrednotenje in ocenjevanje mora biti javno. To pomeni, da pri tem sodelujejo tudi učenci in da učitelj vsako oceno učencem utemelji.



Glej: Kramar, M. (1994): Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa. Nova Gorica : Educa, str. 76 – 84.
Sodobna pedagogika (2005), 55, št. 1, Vse razprave do strani 228.

5.5. Zaključek o metodah

Prikazali smo temeljne metode izobraževanja oziroma poučevanja ali pouka. To so klasične metode, ki so tudi v praksi v mnogih prirejenih različicah najpogostejše. Mogoče bo marsikdo pomislil, da so to tradicionalne metode, ki sodijo v preteklost, ne v današnje izobraževanje. Na to lahko odgovorimo, da o vrednosti metod (in drugih didaktičnih pojavov) ne gre soditi po tem, ali so stare ali novejšega izvora, temveč po drugih vidikih in kriterijih, ki so v besedilu na mnogih mestih nakazani in pojasnjeni. Tudi tradicionalne metode učence lahko vsestransko (miselno, čustveno in motorno) angažirajo, da z lastno aktivnostjo pridobivajo znanje in dosežajo druge dosežke (razvoj sposobnosti, osebnostnih lastnosti, telesnih spretnosti in sposobnosti), ki vodijo v razvoj celovitega človeka. Metodično ravnanje učiteljev in učencev ni le spretnost ravnanja, temveč delovanje, ki ga učitelj po temeljiti strokovni presoji, teoretičnih in izkustvenih utemeljitvah z ustvarjalnim razmišljanjem vedno znova oblikuje. Za to ne zadošča le poznavanje najnovejših metodičnih postopkov (spretnosti), ampak je potrebno tudi širše temeljno metodično znanje. To bo učitelj lahko obogatil tudi z metodičnimi postopki, ki jih bo spoznal, razvil in usvojil predvsem v okviru predmetnih didaktik. S poglobljenimi, širše zastavljenimi metodami se zmanjšujejo nevarnosti metodističnega plitvenja in siromašenja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Prikazane metode niso usmerjene samo v posredovanje, temveč v pridobivanje znanja učencev z njihovo lastno aktivnostjo. Nobena metoda sama po sebi ni omejena samo na posredovanje, ampak sproža, spodbuja in usmerja tudi učenčev aktivnost. Prav tako nobena metoda sama po sebi ni aktivna metoda.

Prikazane metode so aktivne metode, pri čemer se je treba zavedati, da je pri različnih metodah v ospredju drugačna učiteljeva in učenčeva aktivnost. V širokem smislu so te metode tudi praktične (delovne), čeprav so učenci dostikrat »samo« miselno aktivni in ne opravljajo praktičnega fizičnega dela. Opisane metode se v vzgojno-izobraževalnem procesu med seboj in z oblikami pouka povezujejo, prepletajo in dopolnjujejo. Vsaka metoda ima svoje značilnosti in nobena sama po sebi, ločena od drugih, ne zagotavlja kakovostnega poteka pouka. V korelativnosti z drugimi metodami in različnimi oblikami pouka se kaže vrednost posamezne metode. S korelacijami in medsebojnim prepletanjem metode tvorijo dialektično celoto, ki se aplicira v konkretno metodično dogajanje.

S korelacijo in izmenjavanjem različnih metod se povečuje in izboljšuje pestrost in dinamičnost pouka in zmanjšujejo možnosti njegovega utesnjevanja v utirjene toge metodične poti. V učiteljevi izbiri in korelaciji metod se kaže njegova didaktična ustvarjalnost.

V tem, kako učitelj s povezovanjem in prepletanjem metod metodično ravnanje prilagaja raznolikosti vzgojno-izobraževalnega procesa in značilnostim učencev, se kaže kakovost njegovega metodičnega ravnanja: odločanja in delovanja.

6. Oblike vzgojno-izobraževalnega procesa

Organizacijske oblike izobraževalnega procesa se pojavljajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev.

Tesno so povezane s konkretnimi metodami in so jim podrejene, vendar ne v absolutnem smislu, saj tudi metode prilagajamo oblikam, če to vodi do boljšega dela in rezultatov.

Oblike so odvisne tudi od učencev (število in psihične značilnosti učencev), od ciljev, vsebine, razpoložljivih didaktičnih sredstev, od didaktičnega okolja (velikost prostorov), od didaktične zasnove in usmerjenosti vzgojno-izobraževalnega procesa in od učiteljevih didaktičnih kompetenc za oblikovanje, vodenje oziroma izvajanje procesa v različnih oblikah.

Danes je izobraževalni proces organizacijsko dokaj pester in dinamičen, čeprav nekatere tradicionalne oblike, npr. frontalna še vedno prevladujejo.

Glede na odnose med učitelji in učenci, razlikujemo neposredni in posredni pouk. Tako prvi kot drugi lahko poteka v frontalni, skupinski ali individualni obliki.

6.1 Neposredna oblika pouka

V zgodovini izobraževanja, ko šolanje ni bilo množično, je prevladoval individualni neposredni pouk (domači učitelji). Danes se ta oblika pojavlja v okviru dopolnilnega in dodatnega pouka, v glasbenem in drugem umetniškem izobraževanju, v usposabljanju vrhunskih športnikov in v drugih primerih posebnega izobraževanja in usposabljanja.

Kolektivni neposredni pouk je bolj znan pod oznako frontalna oblika pouka ali kar frontalni pouk. To je organizacijska oblika, pri kateri učitelj neposredno izvaja izobraževalni proces s celim oddelkom ali večjo skupino učencev. Razvijala se je z napredovanjem in širjenjem osnovnega (in drugega) izobraževanja, ki ga zaradi vse večjega števila učencev v neposredni individualni obliki niso več mogli izvajati. Danes je ta oblika zelo pogosta na vseh stopnjah in področjih izobraževanja, zaradi tega jo nekateri didaktiki uvrščajo med didaktične sisteme (Poljak, 1977), kar ni ustrezno, saj so oblike, kot je že omenjeno, le organizacijska značilnost pouka, didaktični sistemi pa imajo tudi svoje vsebinske in didaktično-metodične posebnosti. Za frontalni pouk je torej značilno, da učitelj neposredno izvaja izobraževalni proces z večjo skupino učencev. Sam uravnava njegov potek, tempo dogajanja, neposredno vpliva na aktivnost učencev in jih vodi od začetka do konca procesa. To je z ene strani dobro, saj proces poteka povezano od začetka do konca, učitelj ga sproti prilagaja trenutnemu stanju, skrbi za sistematičnost in postopnost dogajanja, za logično strukturiranje in oblikovanje znanja. S pozornim spremljanjem dogajanja in na osnovi sprotih povratnih informacij učitelj proces vodi tako, da ne prihaja do zastojev ali raznih zapletov. To je za učencevo zaznavanje in sprejemanje obravnavane snovi dobro. Poleg tega je takšna organizacija (vsaj navidezno) ekonomična, saj en učitelj dela z večjim številom učencev, potrebnih je manj didaktičnih sredstev in učenci v določenem času predelajo predvideno snov. Pri frontalnem pouku je učitelj na voljo vsem učencem, ki ga opazujejo, doživljajo in sprejemajo, kar jim posreduje. V vsem tem pa se skrivajo tudi mnoge pasti, ki učitelja lahko zavedejo.

Med glavnimi slabostmi frontalnega pouka je gotovo ta, da so učenci v podrejenem položaju, so pretežno sprejemalci vsega, kar jim posreduje učitelj. Tako je njihova aktivnost omejena samo na čutno zaznavanje (poslušanje, gledanje) in zapomnjevanje posredovanega. To je zlasti z vidika kognitivnih, posebej konstruktivističnih psiholoških teorij učenja, zelo slabo, saj učencem znanja ni mogoče preprosto dati v končni obliki, temveč ga naj učenci pridobivajo z lastno miselno aktivnostjo. To slabost učitelj lahko zmanjša ali celo prepreči tako, da učence čim bolj angažira, da miselno sodelujejo, se odziva na njihova govorna in pogostejše negovorna sporočila.

Zaradi velikega števila učencev, omejenih učiteljevih didaktičnih kompetenc in objektivnih pogojev (omejen čas, didaktična sredstva) je takšen izobraževalni proces pogosto prirejen nekemu domnevnemu povprečju in premalo upošteva individualne značilnosti in potrebe učencev. Zaradi tega je izobraževalni

proces pogosto oblikovan po utrjenih vzorcih, je monoton, premalo zanimiv, učencev ne pritegne niti jih ne aktivira.

Govorna komunikacija je pretežno enosmerna: učitelj → učenci, kar učence potiska v podrejen položaj in krepi učiteljevo avtoritativnost. Tega se zavedati in mora učitelj naj z učenci vzpostavi ugoden stik, naj bo pozoren na lastno obnašanje in negovorno komunikacijo z učenci.

Te slabosti se ne pojavljajo same po sebi, zato skrajno stališče, da je frontalna oblika izobraževalnega procesa povsem neustrezna oziroma slaba, ni sprejemljivo. Frontalni pouk je lahko ustrezen in kvaliteten, če je prilagojen pogojem, če je dobro pripravljen in dobro izpeljan. Slabosti lahko preprečimo ali močno zmanjšamo s kombinacijo in dinamičnim spreminjanjem različnih oblik.

Frontalna oblika je primerna za uvodno fazo, za dogovarjanje z učenci, za posredovanje teoretičnih vsebin, ki jih učenci sami ne bi mogli ustrezno dojeti in usvojiti brez učiteljeve neposredne pomoči.

Ta oblika se pojavlja pri vseh metodah izobraževanja, najpogosteje pa se povezuje z razlago, predavanjem, razgovorom in prikazovanjem.

Pri frontalni obliki je pomembna razporeditev učencev, mesto ter gibanje učitelja v učilnici, dovolj glasen in razločen govor, učiteljev nepristranski odnos do učencev in primerno prikazovanje, da ne prihaja do ovir in motenj pri slušnem in vizualnem zaznavanju ter sprejemanju učiteljevega posredovanja znanja.



Vaja: Razmislite, kako se frontalna oblika pouka prilega vašemu predmetu in zakaj.

6.2 Posredne organizacijske oblike izobraževalnega procesa.

Kritika frontalnega pouka in nova teoretična didaktična, psihološka, pedagoška, sociološka spoznanja ter pozitivne izkušnje prakse so vodile v razvoj posrednih oblik izobraževalnega procesa. K razvoju in zlasti k uresničevanju oblik posrednega pouka so veliko pripomogle boljše materialne razmere v izobraževanju, razvoj in zagotavljanje didaktičnih sredstev učiteljem in učencem in razvoj izobraževalne funkcije sodobnih komunikacijskih sredstev.

Za vse oblike posrednega pouka oziroma izobraževanja je značilno, da med učiteljem in učenci v izvajanju izobraževalnega procesa ni stalnega neposrednega odnosa ali ta ne prevladuje. V vseh takšnih primerih so učenci neposredno aktivni, sami z lastno aktivnostjo pridobivajo znanje, si razvijajo sposobnosti, skratka z lastno aktivnostjo dosegajo vzgojno-izobraževalne cilje. Tudi v tako organiziranem procesu ima učitelj zelo pomembno vlogo. V fazi načrtovanja, priprave, verifikacije in posebej pri vrednotenju dosežkov učitelj še vedno ima pomembno neposredno vlogo.

V šolah se posredni izobraževalni proces pojavlja kot skupinska oblika, delo v dvojicah in individualni pouk. Poleg tega je razvito tudi izobraževanje na daljavo, ki se v zadnjem obdobju vse pogosteje pojavlja tudi v rednem visokošolskem izobraževanju.

Oblike posrednega izobraževanja so primernejše za starejše učence, ki so že sposobni delati samostojno. Tako je več posrednega izobraževanja v srednjem, zlasti pa v višjem in visokošolskem izobraževanju, kjer bi takšne oblike morale prevladovati. Podobno velja za izobraževanje odraslih.

6.2.1 Skupinska oblika

Izobraževalni proces je skupinski, kadar so učenci šolskega oddelka ali večje skupine razdeljeni na več manjših skupin, ki samostojno izvajajo del procesa. Učitelj vodi celoten potek procesa, vendar je z učenci v posrednem odnosu preko skupin. Kljub temu je učiteljeva vloga zelo pomembna, saj poleg vodenja dela skupin učencem v primerih, kjer je potrebno, tudi neposredno pomaga.

Izkušnje prakse in ugotovitve raziskav kažejo, da je skupinsko organiziran izobraževalni proces bolj razgiban, večje in boljše so: delovna disciplina, motivacija za delo in delovna učinkovitost (Prodanović-Ničković, 1974, Tomič, 1999).

Poleg tega, da so učenci v skupinah aktivnejši, je skupinsko delo pomembno tudi z vzgojnih oziroma socializacijskih vidikov. V skupini so odnosi med učenci bolj neposredni, intenzivnejši in bolj razgibani, saj učenci delujejo v različnih vlogah, ki si jih menjavajo. Tako doživljajo tudi različne socialne izkušnje, razvijajo medsebojno komuniciranje, se medsebojno spodbujajo, si pomagajo, so med seboj solidarni in tudi odgovorni za rezultate skupnega dela. Zaradi tega danes tudi psihologi poudarjajo dobre strani skupinskega dela, ki ga sicer imenujejo sodelovalno ali kooperativno učenje. Naj k temu dodam, da je

sodelovalno učenje kot skupinska učna oblika v didaktiki že dolgo razvito. Pozna ga tudi pedagogika, ki je skupinsko delo povezovala in v praksi uveljavila kot vzgojo v kolektivu (kolektiv kot subjekt vzgoje, Makarenko, Schmidt).

Posreden izobraževalni proces je organizacijsko zahtevnejši, saj je pri njem poleg objektivnih pogojev potrebno upoštevati predvsem učence, njihove značilnosti, znanje, sposobnosti in usposobljenost za samostojno delo.

Po organizacijski strani so skupine stalne in občasne (priložnostne). Stalne skupine so najpogosteje formalne in se pojavljajo kot konstitutivne enote šole in izobraževalnega procesa (razred, oddelek učencev, krožki). Skupine, ki jih oblikujemo v didaktične namene, običajno v strogem pomenu niso formalne, niti niso stalne, temveč so sestavljene za konkretne primere. Relativno stalne so skupine v okviru fleksibilne diferenciacije, vendar se sestav takšnih skupin spreminja po vsakem didaktičnem sklopu. Bolj stalne so skupine v zunanji diferenciaciji učencev, a tudi tu učencem načelno ostaja možnost spremembe odločitve, kar vodi v spremembo sestava skupine. Skupine učencev pri dopolnilnem pouku praviloma ne smejo biti stalne, saj se učenci v takšno vrsto pouka vključujejo po potrebi.

6.2.2 Oblikovanje skupin

Pri oblikovanju skupine je potrebno upoštevati značilnosti učencev, psiho-socialne razmere, cilje in vsebino dejavnosti, didaktične pogoje in objektivne okoliščine. V skupini naj bodo učenci, ki bodo hoteli in znali delati in predvsem med seboj sodelovati. Zato skupino sestavljajo učenci, ki se zblížujejo v medsebojnih odnosih (socialni vidik), po interesih, potrebah in motivaciji, po znanju in učenem uspehu, razgledanosti, informiranosti ali so si blizu v domačem okolju. Skratka, skupino naj tvorijo učenci, ki imajo nekaj skupnega in med njimi ni potencialnih ali že konkretnih konfliktnih situacij.

Pomembna je tudi velikost skupine oziroma število učencev v skupini. Po velikosti naj bo skupina takšna, da bodo lahko aktivni vsi njeni člani in da jo bodo učenci lahko uspešno vodili. Velike skupine učenci sami težko vodijo, so navadno premalo homogene in težijo k razpadu. V manjših skupinah so si učenci med seboj bližji, so med seboj bolj enakopravni in vodenje je bolj demokratično kot v velikih skupinah.

Na velikost skupine vplivata tudi obseg in zahtevnost predvidene naloge. Toda zaradi tega ni dobro oblikovati prevelikih skupin, ampak je potrebno prilagoditi naloge.

Skupina, zlasti v osnovnem in srednjem izobraževanju, naj šteje tri do pet oziroma sedem članov.

Po sestavi so skupine homogene, tvorijo jo učenci s primerljivimi (podobnimi) značilnostmi, in heterogene, kjer so učenci po svojih značilnostih med seboj različni. Heterogenost na sme biti takšna, da bi ovirala delovanje in delo skupine. Pri tem so pomembne osebne značilnosti, od katerih je odvisno stanje v skupini (medsebojna povezanost, pripravljenost za sodelovanje) in sposobnosti (znanje, spretnosti) za izvajanje nalog. Zato naj učitelj skupin ne oblikuje nasilno, temveč naj se dogovori z učenci. Pri tem upošteva socialno sliko oddelka in previdno skupine sestavlja tako, da bodo te pozitivno vplivale na razvoj odnosov med učenci.

Za krajše in manj zahtevne naloge lahko skupine oblikujemo povsem naključno, tako kot je najhitreje: skupino sestavijo učenci sosednjih klopi ali po naključnem številu. Za zahtevnejše naloge, ki jih bodo učenci izvajali dalj časa, sestavimo skupine bolj preudarno. Združujemo učence s skupnim ali podobnim interesom, s podobnim uspehom, s podobnimi načini dela, s podobnim znanjem in predznanjem, po medsebojnih odnosih in po lokalni bližini.

Po vsebini dela se skupine med seboj lahko razlikujejo ali pa ne.

Skupine z enakimi nalogami organiziramo, kadar želimo čim bolj zaposliti vse učence in so naloge takšne, da jih bodo vse skupine uspešno opravile. V takšnih primerih so skupine med seboj enakopravne in lahko spodbujamo tekmovanje med njimi. Prednost skupinskega dela z enako nalogo skupin je tudi v tem, da vsi učenci obdelajo celoten primer oziroma celotno snov.

Skupine z vsebinsko različnimi nalogami organiziramo, ko se učenci združujejo po interesu (raziskovalno delo, seminarske naloge), v primeru dopolnilnega in dodatnega pouka, pri izbirnih vsebinah in v interesnih dejavnostih.

Tudi v primeru projektnega didaktičnega sistema, ko učenci izvajajo različne projekte, posamezne skupine izvajajo dele projekta, zato imajo vsebinsko drugačne naloge. Tu gre dejansko za kolektivno delo: vse skupine uresničujejo skupni projekt, vendar vsaka skupina opravi svoj del projekta. Tu nastaja problem, da vsi učenci ne obdelajo celotnega projekta. Dele projekta spoznajo preko poročil drugih skupin, kar je v bistvu posredovanje končno izoblikovanega znanja, ki si ga učenci navadno preprosto zapomnijo. To je pri odločitvah za skupinsko delo z različnimi nalogami skupin potrebno dobro preučiti in poskrbeti, da zaradi tega ne bo prišlo do lukenj oziroma praznih lis v znanju učencev.

Različne naloge izvajajo tudi skupine v diferenciranem izobraževalnem procesu. Tudi tu lahko pride do nezaželenih posledic, na kar moramo biti zelo pozorni

Pri organizaciji skupinskega pouka so pomembni:

1. adekvatna sestava skupin glede na cilj, vsebino dela in značilnosti učencev,
2. primerna organizacija: jasno opredeljene naloge in načini dela, natančno določene vloge, pristojnosti in dolžnosti posameznih članov skupine,
3. jasno opredeljene komunikacije v skupini in med skupino in učiteljem, določen način in časovni potek (urnik) komuniciranja skupine z učiteljem,
4. odnosi in komunikacija med skupinami, povezovanje skupinskega in skupnega dela v razredu oziroma oddelku,
5. dobro pripravljena in izdelana navodila za delo posameznih skupin,
6. zagotovitev primernega didaktičnega okolja (ureditev prostora) in didaktičnih sredstev.

Priprava in izvajanje skupinskega dela

Skupinsko delo načrtujemo v okviru načrtovanja in priprave celotnega izobraževalnega procesa za določeno zaključeno didaktično celoto. Splošna priprava skupinskega dela se nanaša na razvoj in zagotavljanje potrebnih subjektivnih in objektivnih pogojev. Priprava subjektivnih pogojev vključuje razvoj ustreznih medsebojnih odnosov med učenci, razvijanje sodelovanja, razvijanje metodičnih postopkov in samostojnega dela učencev, razvijanje interesov in želja po sodelovanju s sošolci, razvijanje kakovostne komunikacije med učitelji in učenci in med učenci samimi. Priprava objektivnih pogojev zajema analizo, izbiro in oblikovanje ciljev in vsebin za delo skupin, pripravo didaktičnega okolja in potrebnih didaktičnih sredstev.

Na skupinsko delo se pripravijo tudi učenci individualno: zberejo potrebne informacije, predelajo dele vsebine, osvežijo potrebno predznanje in si pripravijo potrebne didaktične pripomočke.

Splošni pripravi sledi sprotna neposredna priprava, v kateri podrobneje razčlenimo, načrtujemo in pripravimo vse objektivne sestavine: oblikovanje operativnih ciljev, oblikovanje konkretnih nalog in navodil za delo, izdelavo konkretnega programa in urnika dela vseh in vsake posamezne skupine.

Sprotna priprava zajema tudi pripravo učencev: predstavitev dela vseh in vsake posamezne skupine, priprava učencev za delo v skupini, dogovor o poteku dela, o medsebojnih odnosih in komunikaciji ter motiviranje učencev za sodelovanje.

Sprotna priprava poteka v frontalni obliki, najpogosteje kot razgovor med učiteljem in učenci.

Sledi faza izvajanja dela po skupinah:

- Učenci v skupinah izvajajo naloge, oblikujejo zaključke in izdelajo poročilo o opravljenem delu in dosežkih.
- Predstavniki skupin poročajo o delu skupin in predstavijo svoje ugotovitve, predloge in dosežke.
- Temu sledi skupna plenarna obravnava poročil skupin in oblikovanje skupnih ugotovitev vseh skupin. To je nujno v skupnih projektih, kjer posamezne skupine obdelajo delne probleme, celoto pa oblikujejo vsi učenci skupaj.
- V fazo izvajanja spada tudi verifikacija, to je analiza in vrednotenje dela posameznih skupin in njihovih dosežkov in analiza in vrednotenje skupnega dela in dosežkov celega razreda ali oddelka učencev.
- V primeru skupinskega dela, povezanega z diferenciacijo izobraževalnega procesa (predvsem v fleksibilni diferenciaciji), po končanem delu skupin sledi preverjanje znanja. Na osnovi rezultatov učencev načrtujemo nadaljnje delo.
- V primerih, ko je skupinsko delo povezano z izvajanjem projekta, na koncu učenci izdelajo tudi predlog ukrepov ali program za aplikacijo doseženih rezultatov projekta.

Skupinsko delo se prilega več metodam izobraževanja. Lahko poživi in izboljša celo razlago in predavanje. Zelo se prilega metodi razgovora, kjer se frontalni pogovor prepleta s skupinskim in tako sodeluje večje število učencev, ki obravnavano snov razširijo, poglobijo ali dopolnijo. Skupinska didaktična oblika se dobro povezuje s problemsko metodo, v okviru katere učenci znanje pridobivajo tudi z raziskovanjem in odkrivanjem.

Tudi prikazovanje lahko poteka v skupinski obliki. Učenci lahko po skupinah opazujejo enake predmete ali pojave (eksperimente, demonstracije, simulacije) ali pa je objekt opazovanja v različnih skupinah drugačen. V tem primeru se skupine pri opazovanju menjavajo. Prikazovanje je pripravljeno na več delovnih/opazovalnih točkah in skupine krožijo od enega objekta /mesta k drugemu.

V primeru prikazovanja po skupinah kje potrebno zagotoviti primerno število objektov prikazovanja in didaktično urediti mesta opazovanja. Za demonstracije in izvajanje poskusov je potrebno pripraviti oziroma usposobiti tudi izvajalce.

Z dobro didaktično analizo izobraževalnega procesa učitelj sproti ugotavlja ustreznost odločitve za delo v skupinski obliki. Ob tem tudi odkriva potrebe in možnosti za skupinsko delo v izobraževalnem procesu.

6.2.3 Delo v dvojicah

Delo v dvojicah ali tandem je najstarejša didaktična oblika, vendar ji didaktična teorija ni posvečala toliko pozornosti kot drugim oblikam. Gotovo je tudi zaradi tega ta oblika še danes nekako v ozadju. Ta oblika ima pred ostalimi vrsto prednosti: je organizacijsko preprosta, člani dvojic imajo več možnosti za aktivnost kot v frontalni in skupinski obliki in niso sami kot v individualni obliki. Tako je s to obliko izobraževalni proces možno v veliki meri prilagoditi značilnostim učencev, povečati možnosti za njihovo aktivnost in hkrati neposredno komunikacijo med učenci. Zato je delo v dvojicah primerno za prehajanje iz frontalnega v skupinsko in individualno delo. V dvojicah se učenci medsebojno spodbujajo, si pomagajo, lahko sproti eden drugega kontrolirajo in sproti s skupnimi napori premagujejo težave in odpravljajo možne napake. V tej didaktični obliki so zelo velike možnosti za sodelovalno izobraževanje in učenje.

Delo v dvojicah se lahko prepleta z drugimi oblikami in se pojavlja kot sestavni del, ki popestri in razgiba frontalno delo, lahko je v pomoč učencem pri individualnem delu in vodi k intenziviranju aktivnosti v skupinah. V takšnih primerih je delo v dvojicah spontano in so dvojice sestavljene naključno. Navadno sodelujejo učenci, ki skupaj sedijo oziroma so si prostorsko blizu. Na primer sosednja učenca se med seboj pogovorita o posameznih vprašanjih, skupaj obdelata konkretne primere, poiščeta odgovor na postavljeno vprašanje, si med seboj pomagata pri iskanju odgovora na postavljeno vprašanje ali pri iskanju rešitev krajših nalog in podobno. Po takšnih (krajših) didaktičnih situacijah se izobraževalni proces nadaljuje v prejšnji obliki.

Delo v dvojicah je primerna oblika za različne didaktične aktivnosti učencev: za pridobivanje novega znanja, za utrjevanje, ponavljanje, vadenje, za izdelavo različnih izdelkov, za skupno učenje in medsebojno pomoč učencev.

Za priložnostne primere, ko to obliko vključujemo v druge oblike izobraževalnega procesa, se dvojice navadno oblikujejo spontano. Kljub temu je potrebno upoštevati individualne značilnosti posameznikov in psihološke in socialne razmere v razredu, da ne bi prihajalo do nasilnega združevanja posameznikov v dvojice.

Pri oblikovanju dvojic, ki bodo delovale dalj časa in bodo izvajale zahtevnejše naloge (različne projekte, raziskovalne naloge, pripravo referatov in drugih izdelkov), je potrebno upoštevati psihološke, sociološke in pedagoške vidike. Dvojico naj sestavljata učenca, ki se po svojih osebnostnih in drugih značilnostih ujemata. Učenci, ki se med seboj odbijajo, odklanjajo, so v konfliktnih odnosih ali se po svojih značilnostih močno razlikujejo, v dvojicah ne bodo mogli uspešno delati.

Dvojice naj slonijo na nečem skupnem: interesu, načinu dela, dobrih medsebojnih odnosih, želji po druženju in sodelovanju. Posebej pozorno je potrebno oblikovati dvojice učencev za medsebojno učno pomoč. Med seboj si lahko uspešno pomagajo učenci, med katerimi je empatični odnos ali so vsaj pogoji, da se takšen odnos razvije. Učenci, med katerimi so zelo velike razlike v metodah in stilu dela, v delovnih navadah, v interesih in motivaciji, bodo zelo težko uspešno sodelovali.

Učitelj z vodenjem razreda, z razvijanjem dobrih medsebojnih odnosov med učenci, s sodelovanjem učencev v različnih situacijah, z razvijanjem medsebojne skrbi učencev za sošolce, z razvijanjem uspešnih načinov dela in samostojne aktivnosti ustvarja oziroma razvija pogoje za uspešno samostojno delo, za delo v dvojicah in v skupinah učencev.

Za delo dvojic je potrebno upoštevati didaktične zahteve in zagotoviti pogoje, ki so že navedeni pri skupinski didaktični obliki. V dvojicah je odnos med učenci intenzivnejši in tesnejši kot v skupinah, zato je potrebno vse psiho-socialne razmere še bolj upoštevati.

6.2.4 Individualna oblika

Za to didaktično obliko je značilno individualno delo vsakega učenca posebej. Vrednost te oblike je prav v tem, da je vsak posameznik v določenih delih ali fazah procesa neposredno aktiven in tako cilje vzgojno-izobraževalnega procesa dosega z lastno aktivnostjo. Tako posameznik pridobiva znanje, si razvija miselne in druge sposobnosti, osebnostne lastnosti in se navaja na samostojno (izobraževalno in drugo) delo. V zvezi s tem je posebej pomembno razvijanje sposobnosti samostojnega načrtovanja, organiziranja, vodenja, kontroliranja in sprotne prilagajanja lastne aktivnosti. Z individualnim delom se učenci tudi izobražujejo za (samostojno) nadaljnje izobraževanje oziroma za samoizobraževanje, kar je

eden od pomembnih ciljev današnjega izobraževanja. Čeprav je v individualni didaktični obliki neposredno aktiven vsak učenec posebej in je z učiteljem v posrednem didaktičnem odnosu, je učiteljeva vloga potrebna in pomembna. Učitelj načrtuje, pripravlja, organizira, posredno vodi delo vseh učencev in posameznikom po potrebi tudi neposredno pomaga.

Individualno učenci delajo v rednem pouku, predvsem pa v času samostojnega učenja, to je v osnovni šoli v podaljšanem bivanju, širše pa v času učenja doma, torej izven neposrednega izobraževalnega procesa. Za takšno delo se učenci vsekakor morajo pripraviti oziroma usposobiti v rednem izobraževalnem procesu. To je stalna naloga rednega izobraževalnega procesa in učenci v mnogih didaktičnih situacijah v rednem procesu lahko delajo samostojno, čeprav ne prevladuje individualna oblika. Samostojno individualno delo učencev je pomemben pogoj za vzgojno-izobraževalni uspeh in razvojni napredek učencev, hkrati pa tudi dosežek izobraževanja.

Zato ga je v izobraževalnem procesu potrebno razvijati od samega začetka šolanja. Tako se bodo učenci stalno in sistematično navajali na samostojno delo. Postopoma bomo širili njegov obseg in ga stopnjevali po težavnosti.

Pri mlajših bo individualno delo učencev usmerjal in vodil učitelj. Učiteljevo pomoč bodo v večji meri potrebovali tudi šibkejši starejši učenci. Svojo usmerjevalno in vodilno vlogo učitelj postopoma zmanjšuje in učence navaja na vedno bolj samostojno delo, ki naj se razvije v popolnoma samostojno individualno delo. To pomeni, da bodo učenci svoje delo znali in zmogli sami načrtovati in pripraviti, ga izpeljati oziroma opraviti, analizirati in preveriti ter ovrednotiti dosežke.

Po vsebini je individualno delo učencev lahko enako, vsi izvajajo enake naloge, ali različno, vsak učenec ima svojo, drugačno nalogo. Pri vsebinsko enakem individualnem delu je v ospredju aktivnost učencev, učenci delajo individualno zato, da je vsak neposredno aktiven. Takšno delo se pogosto pojavlja v povezavi z drugimi didaktičnimi oblikami, posebej primerno je za popestritev in izboljšanje frontalne oblike.

Vsebinsko različne naloge učenci opravljajo v primerih skupnih projektov, kjer vsak učenec opravi del naloge. V izobraževalni praksi je vsebinsko različno individualno delo učencev povezano z uresničevanjem individualizacije. Zaradi tega je izobraževalni proces notranje ali drugače diferenciran, o čemer je več v poglavju o individualizaciji in diferenciaciji pouka. V takšnih primerih gre za individualizirano individualno delo, kar pomeni, da je izobraževalni proces prilagojen individualnim značilnostim posameznih učencev.

Individualno delo učencev zahteva dobro pripravo. Učence je potrebno primerno motivirati, jim pripraviti naloge (vsebino dejavnosti), navodila za delo (metodične napotke), vidike za samovodenje, kriterije za preverjanje pravilnosti oziroma veljavnosti dosežkov (vprašanja za samopreverjanje, rezultate oziroma rešitve nalog), potrebna didaktična sredstva (navedbo učbenikov, delovnih zvezkov, pripravo delovnih listov, usmerjevalnih vprašanj in opornih točk) in natančen raspored časa. Individualno delo v izobraževalnem procesu v šoli naj se povezuje s samostojnim delom učencev izven izobraževalnega procesa. Z vidika učencev je oboje povezano v usklajeno celoto. Z individualnim delom v izobraževalnem procesu se učenci pripravljajo za samostojno delo izven izobraževalnega procesa. Z individualnim delom izven izobraževalnega procesa pa dejavnosti iz izobraževalnega procesa nadaljujejo, da dosežejo postavljene cilje procesa. Učenci se s samostojnim individualnim delom tudi pripravljajo na aktivno sodelovanje v izobraževalnem procesu. S tega vidika so pomembne domače naloge, ki jih učenci dobivajo v šoli. Z domačimi nalogami učitelj usmerja individualno delo učencev, zato mora naloge pripravljati in jih nalagati učencem predvsem s teh vidikov.

Učencem je treba omogočiti vpliv na njihovo individualno delo, posredno tako, da učitelj upošteva drugačnost učencev, neposredno pa tako, da učenci sodelujejo pri načrtovanju in izbiri vsebine njihovega individualnega dela.

6.3 Povezava med različnimi didaktičnimi oblikami

Izobraževalni proces ne bo pogosto od začetka do konca potekal v isti organizacijski obliki, ampak se bo v tem pogledu spreminjal tako, da se bo najbolj prilagal vsakokratnim konkretnim okoliščinam. Vse didaktične organizacijske oblike oblikujejo funkcionalno celoto. Tako se vzgojno-izobraževalni proces pogosto začne v frontalni obliki, se nadaljuje v skupinski obliki, v dvojicah ali z individualnim delom in zelo pogosto zopet konča v frontalni obliki. Izobraževalni proces naj vedno poteka v tisti organizacijski didaktični obliki, ki se najbolj prilaga konstitutivnim sestavinam in značilnostim subjektov, da kar se da zanesljivo in učinkovito vodi k doseganju ciljev.



- *Navedite temeljne oblike izobraževalnega procesa in njihove značilnosti.*
- *Kaj je potrebno upoštevati pri odločanju za posamezne oblike izobraževalnega procesa?*
- *Podrobneje opišite značilnosti posameznih oblik in jih pojasnite.*
- *Kakšne možnosti so v (osnovni, srednji) šoli za izvajanja posameznih oblik izobraževalnega procesa?*

7. Načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa

Načrtovanje in priprava sta začetni fazi vsakega namerne delovnega procesa. To velja tudi za vzgojno-izobraževalni proces, ki je vsebinsko obsežna, raznolika, dialektična zapletena, k ciljem usmerjena dejavnost učiteljev in učencev. Ta temelji na teoretičnih in izkustvenih znanstvenih temeljih in je oblikovana po didaktičnih zakonitostih in spoznanjih. V njem se prepletajo vplivi mnogih različnih psihičnih in socialnih procesov, ki nastajajo v samem vzgojno-izobraževalnem procesu in v okolju, kjer ta poteka.

Zato je vsak vzgojno-izobraževalni proces, čeprav temelji na istih znanstvenih osnovah, dinamično, spreminjajoče se, vedno drugačno dogajanje, ki se po svojih konkretnih zlasti psihosocialnih značilnostih razlikuje od prejšnjega. Tudi njegove relativno stanovitne strukturne sestavine, kot so vsebina, cilji in objektivni pogoji, je potrebno vedno znova prilagoditi konkretnim razmeram. Vse to je potrebno upoštevati in čimbolj prirediti predvidenemu dogajanju, to je delovanju učiteljev in učencev. Tudi predvideno delovanje učiteljev in učencev mora biti prirejeno objektivnim in subjektivnim okoliščinam oziroma pogojem. Skratka gre za načrtovanje in pripravo strukturno in procesno obsežnega, zapletenega, dinamičnega, spreminjajočega, k ciljem usmerjenega delovanja, s katerim učitelji in učenci želijo (hočejo) doseči določene cilje.

Zato sta načrtovanje in priprava nepogrešljivi sestavini dejavnosti subjektov izobraževalnega procesa, ki sta najbolj poglobljeni in strnjeni v začetni fazi, v nadaljnjih fazah izobraževalnega procesa pa se v različnih vidikih pojavljata kot sestavine drugih dejavnosti.

Načrtovanje

Načrtovanje obsega pripravo vzgojno-izobraževalnih programov, učnih načrtov za posamezne vrste in stopnje šolanja ali za drugače organiziran

o izobraževanje (strokovno spopolnjevanje, izobraževanje odraslih), izdelavo letnih delovnih načrtov šol in drugih izvajalcev izobraževanja vse do izdelave vzgojno-izobraževalnih načrtov posameznih predmetov in drugih zaokroženih manjših vsebinskih in procesnih celot procesa.

Načrtovanje je stalna kontinuirana dejavnost, ki jo na različnih ravneh: globalni družbeni (šolski sistem), na ravni šol in na ravni neposrednega procesa, izvajajo različni subjekti izobraževanja. Načrtovanje poteka tudi v različnih okvirih, kot so: področje izobraževanja, okvir šole ali programa (v nešolskem izobraževanju), okvir razreda, oddelka, predmetnega področja in posameznega predmeta.

Načrtovanje izhaja iz različnih teoretičnih didaktičnih izhodišč in se po njih ravna, kar se v praksi kaže v različnih vrstah oziroma v različno usmerjenem načrtovanju. Več o tem je v poglavju o načrtovanju.

Priprava

Z načrtovanjem se tesno povezuje priprava izobraževalnega procesa. Tudi to je načrtovanje, vendar usmerjeno v konkretizacijo in pripravo neposrednega izvajanja procesa. Z delovnega vidika se priprava povezuje z načrtovanjem iz katerega izhaja, neposredne teoretične osnove pa ima v didaktični teoriji o artikulacije izobraževalnega procesa.

Teoretični pogledi so v različnih didaktičnih teorijah različni, kar se odraža tudi v teoretičnih izhodiščih, usmeritvah in konkretnih značilnosti didaktičnih enot in priprav.

Priprava je dejansko premišljeno predvidena konkretizacija in izpeljava didaktičnega koncepta (sistema teoretičnih zamisli in usmeritev izobraževalnega procesa) do neposredne izvedbene ravni.

Tudi priprava didaktične enote /ure pouka/ temelji na znanstveno teoretičnih temeljih, vendar učitelj v njej predvsem operacionalizira predviden potek izobraževalnega procesa. Pri tem dejansko skladno s teoretičnimi izhodišči in usmeritvami predvideva in oblikuje zelo konkretne didaktične situacije in ravnanje. V teh se prepletajo teoretično didaktično in področno predmetno znanje, ugotovitve analize konkretnih razmer in učiteljeve praktične izkušnje.

Tako je izobraževalni proces ustrezno teoretično utemeljen in usmerjen, prirejen konkretnim objektivnim in subjektivnim pogojem in v smislu metodičnega ravnanja realen oziroma izvedljiv.

Pomen načrtovanja in priprave izobraževalnega procesa poudarjajo vse didaktične teorije oziroma smeri v novejši didaktiki. Te so celoviteje opisane v prvem poglavju (glej str. 4), so v nadaljevanju v strnjeni obliki le njihovi teoretični pogledi na načrtovanje in pripravo.

V didaktiki kot teoriji izobraževanja ali izobraževalno-teoretični didaktiki (Klafki, v: Gudjons, 1992) načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa temelji na naslednjih izhodiščih:

- Cilj izobraževanja je razvoj učenčevih sposobnosti samoodločanja, solidarnosti in soodločanja. Bolj konkretno se to kaže v razvitih racionalnih in emocionalnih osebnostnih kompetencah posameznika za kritično presojo in razumevanje realnosti, razvijanje pozitivnega odnosa do narave in družbe in ustvarjalno delovanje.

- Izobraževalni proces je interakcija poučevanja in učenja. Učenci s svojo lastno aktivnostjo razvijajo svoje intelektualne spoznavne sposobnosti, sposobnosti vrednotenja, delovanja in nadaljnega (samo) izobraževanja.

- Učenci znanje sami odkrivajo, ga oblikujejo, dojemajo z lastni razmišljanjem. Temu so podrejene in prilagojene vse druge aktivnosti v izobraževalnem procesu, zlasti učiteljevo delovanje.

- Skladno načrtovanje in priprava morata biti usmerjena v učence, učenci naj skladno s svojimi psihičnimi pogoji sodelujejo v načrtovanju, pripravi in vseh drugih fazah procesa.

- Izobraževalni proces je vedno tudi socialni proces, v katerem učenci doživljajo socialne izkušnje in si razvijajo socialne kompetence.

Skladno s tem načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa vedno izhajata iz didaktične analize. Ta obsega analizo vsebine, ciljev, konkretnih psiholoških, socialnih, kulturnih in objektivnih pogojev, v katerih izobraževanje poteka in analizo neposrednega didaktičnega okolja.

Didaktika kot teorija poučevanja (Schulz, v: Gudjons, 1992) ali učno-teoretična didaktika (Strmčnik) poudarja nujnost sodelovanja učiteljev na vseh ravneh načrtovanja in priprave. V načrtovanje in pripravo je potrebno vključevati tudi učence. Ta didaktična teoretična smer razlikuje tri ravni načrtovanja in priprave:

- Dolgoročno (»perspektivno«) načrtovanje in priprava za daljše časovno obdobje, celo šolsko leto in znotraj tega za posamezne predmete in razrede. To je priprava okvirnih programov, ki učiteljem puščajo možnosti samostojnega strokovnega odločanja v nadaljnji konkretni pripravi.

- Grobo načrtovanje in priprava je usmerjeno v pripravo posameznih didaktičnih enot. Izhodišče tej pripravi je širša didaktična celota, v katero enota, ki jo pripravljamo, spada.

- Najbolj podrobna in konkretna je korektivna ali sprotna priprava posameznih delov procesa. To je v praksi razvito kot sprotna priprava pouka.

V kibernetično-informacijski didaktični teoriji (Cube, v: Gudjons, 1992), Strmčnik: kibernetična didaktika) se priprava neposrednega izobraževalnega procesa naslanja na operacionalizirane izobraževalne programe in obsega tri faze.

- razvijanje strategije: priprava metodičnega delovanja učiteljev in učencev,
- priprava uporabe didaktičnih sredstev: izbira in priprava ustreznih medijev in načrt vključevanja oziroma rabe v konkretnih fazah in situacijah procesa,
- priprava »didaktičnih postaj«, določenih točk ali situacij v procesu, v katerih izvajalci poiščejo povratne informacije in glede na ugotovitve usmerjajo nadaljnji potek procesa.

Izobraževalno-ciljno usmerjena didaktična teorija ali v didaktika kot teorija kurikulumuma (Moeller, v: Gudjons, 1992) v načrtovanju in pripravi temeljno pozornost namenja iskanju, določanju in didaktičnemu oblikovanju ciljev. Temu sledi izbira in priprava metod izobraževanja in priprava poteka procesa.

V kritično komunikativni didaktični teoriji (Winkel, v: Gudjons, 1992) je načrtovanje in priprava trifazni proces, ki zagotavlja usklajenost širših didaktičnih celot (npr. sklopov), didaktičnih enot in konkretnega ravnanja.

V procesnem pogledu je priprava sklepna faza načrtovanja izobraževanja in začetna faza izvajanja konkretnega izobraževalnega procesa. To je konkretizacija in operacionalizacija programov na različnih ravneh in v različnih okvirih, ki zagotavlja skladnost ravnanja s teoretičnimi izhodišči in usmeritvami, po drugi strani pa kvalitetno in učinkovito delovanje subjektov v izvajanju procesa in doseganje postavljenih ciljev. Zato priprava zajema pogoje, kriterije in odločitve o oblikovanju in poteku, spremljanju in analizi procesa, o delovanju in konkretnih aktivnosti učiteljev in učencev ter vrednotenju njihovih dosežkov oziroma izidov procesa.



- *Kaj je načrtovanje in kaj priprava izobraževalnega procesa?*
- *Ravni in okviri načrtovanja in priprave izobraževalnega procesa.*

7.1 Didaktična analiza – izhodišče priprave izobraževalnega procesa

Vsaka priprava se začne analizo teoretičnih osnov in usmeritev (didaktični koncept), analizo sestavin (cilji, vsebina, didaktičnih sredstva) in subjektov (učenci, učitelji, sodelavci) ter analizo širših okoliščin (širše in lokalne družbene razmere) in didaktičnega okolja (prostor, čas, razmere).

Ta analiza je v didaktični teoriji poimenovana didaktična analiza (Klafki, 1977, Peterssen, 1982) in ima tudi druge namene in funkcije ne samo diagnostično in prognozično, (Kramar, 1999). Vseh razsežnosti in značilnosti didaktične analize tu ne bomo predstavljali, ampak se bomo omejili na tiste, ki so povezane z načrtovanjem in pripravo vzgojno-izobraževalnega procesa.

Na osnovi ugotovitev didaktične analize, znanja in lastnih izkušenj učitelj oblikuje in konkretizira svoje didaktične odločitve: didaktično usmeritev, glavne didaktične pristope, cilje, vsebino, metodične in organizacijske značilnosti procesa in konkretno metodično ravnanje. V to fazo aktivnosti spada tudi priprava vseh predvidenih, za izvajanje procesa potrebnih, didaktičnih sredstev.

Didaktična analiza je na različnih ravneh in različnih vrstah priprave usmerjena v različne sestavine procesa in jih osvetljuje z različnih vidikov. Kljub temu je v vsaki pripravi zelo pomembna in nepogrešljiva.

V dolgoročnih in globalnih pripravah je didaktična analiza splošnejša in zajema: konceptualne teoretične pedagoške in didaktične utemeljitve in usmeritve, širše splet pogojev in okoliščin. Na tej ravni priprave so didaktične odločitve o oblikovanju in izvajanju izobraževalnega procesa dolgoročne in bolj splošne. Te so podlaga in izhodišče za oblikovanje nadaljnjih operativnih in operacionaliziranih didaktični odločitev v nadaljnjih pripravah. Tako je tudi didaktična analiza na globalni ravni osnova oziroma izhodišče didaktični analizi v nadaljnjih operativnih (etapnih in sprotih) pripravah. Na etapni in neposredni izvedbeni ravni priprav je didaktična analiza zelo konkretna in zajema vse neposredne sestavine, okoliščine in pogoje in jih tudi osvetli z vseh didaktično pomembnih vidikov.



- **Kaj obsega didaktična analiza v fazi priprave izobraževalnega procesa in kakšen je njen namen?**
- **Navedite, kaj učitelj zajame z didaktično analizo v fazi priprave izobraževalnega procesa.**



Vaja: Izdelajte didaktično analizo vsebine enega tematskega sklopa.

7.2 Vrste priprav

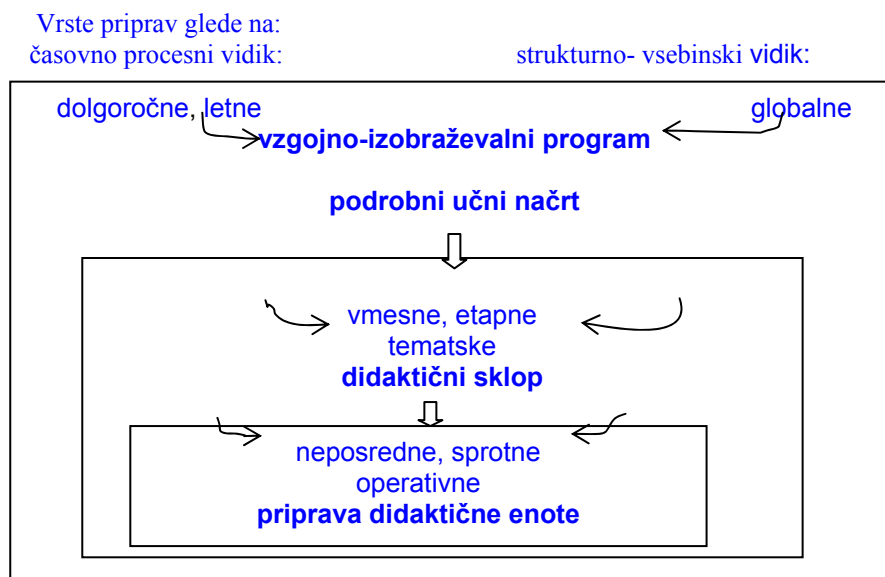
S pripravo je poleg zanesljivega in kakovostnega poteka potrebno zagotoviti povezanost (zveznost, kontinuiteto) vzgojno-izobraževalnega procesa od temeljne konceptualne do neposredne operativne ravni. Zato se pri načrtovanju in pripravi ravnamo po sistematiki in strukturi ciljev in vsebin ter po psiholoških značilnostih učencev. Po teh kriterijih so priprave *dolgoročne*, *vmesne* in *sprotne*. V teh pripravah je proces ciljno, vsebinsko in didaktično-metodično logično sklenjena celota, oblikovana za časovno različno dolga sklenjena obdobja. Pri tem ni vodilni vidik za oblikovanje priprave čas, temveč že omenjene bistvene jedrne strukturne sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa.

Klasificiranje in razvrščanje priprav po časovnem kriteriju je zelo formalno, mehansko in premalo upošteva jedrne bistvene sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa in druge pomembne okoliščine.

Čas je tudi pomembna okoliščina in ga je vsekakor potrebno upoštevati, vendar ne more biti glavni kriterij za oblikovanje (didaktičnih) priprav za pouk. Členitev programa po časovnih obdobjih in enotah, kar je nekakšen napovednik dejavnosti, je treba razlikovati od didaktično utemeljene in oblikovane priprave.

S ciljnih, vsebinsko stvarno-logičnih, strukturnih, didaktičnih in metodičnih vidikov so dolgoročne priprave globalne (zajemajo celoten izobraževalni proces), vmesne ali etapne so tematske (zajemajo

tematske sklope) in sprotne so podrobne priprave didaktičnih enot (do podrobnosti določajo strukturo in potek didaktične enote).



V pripravi nastaja konkretna struktura, ki jo tvorijo konstitutivne sestavine izobraževalnega procesa, med seboj povezane po njihovih značilnostih in didaktičnih zakonitostih. Ta skupaj s z zamišljenim potekom izobraževalnega procesa tvori problemsko, vsebinsko in procesno sklenjeno celoto, ki je podlaga oziroma osnova predvidenemu ravnanju subjektov – izvajalcev procesa.

7.2.1 Globalna priprava

Globalna priprava je v strukturnem in vsebinskem pogledu celovita in splošnejša, s časovnega vidika pa dolgoročna. V globalno pripravo spada tudi priprava izobraževalnih programov in učnih načrtov, kar je obdelano na drugem mestu (glej stran ...). Tu bomo zajeli globalno pripravo izobraževalnega procesa. V šolski praksi je to letna priprava, ki obsega ravnateljevo pripravo celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa in letne priprave za posamezna predmeta vzgojno-izobraževalna področja oziroma izobraževalne predmete, ki jo pripravljajo učitelji.

Globalna priprava vzgojno-izobraževalnega procesa zajema:

- oblikovanje pedagoškega koncepta šole, katerega jedrni sestavni del je didaktični koncept izobraževalnega procesa in
- letno pripravo izobraževalnega procesa.

Osnova globalni pripravi je vzgojno-izobraževalni program, ki ga izvaja šola ali drugi izvajalec in pedagoški oziroma didaktični koncept šole oziroma izobraževalnega programa. Didaktični koncept je poglobljena teoretično utemeljena zamisel o oblikovanju, izvajanju in vrednotenju izobraževalnega procesa vsebuje teoretične osnove in nakazuje glavne smeri delovanja šole in izvajalcev procesa, zato je dolgoročno usmerjen (Kramar, 1993).

Na njem šola ali drugi izvajalec izobraževanja gradi svojo identiteto, svojo avtonomijo in razvija kakovost izobraževanja (Kramar, Sod. P.), zato mora zelo dobro utemeljiti in zasnovati dolgoročno, saj z njim načrtuje temeljne in dolgoročne procese. Pedagoškega oziroma didaktičnega koncepta šola ne spreminja vsako leto, temveč vsako leto oziroma pred vsakim ponovnim načrtovanjem in pripravo izobraževanja preuči, prilagodi resničnim razmeram, dopolnjuje in izboljšuje.

7.2.1.1 Letna priprava v okviru šole

Globalna letna priprava je sestavni del letnega delovnega načrta, ki je obsežnejši delovni dokument šole (Šolska zakonodaja I, 1996). Globalna letna priprava se nanaša na vzgojno-izobraževalni proces, letni delovni načrt pa zajema celotno delo šole. V nadaljevanju se bomo omejili na načrtovanje in pripravo vzgojno-izobraževalnega procesa. Načrtovanje in priprava nekaterih drugih dejavnosti, ki jih šola (lahko) izvaja in urnik šolskega dela je obdelano na drugem mestu.

Globalna letna priprava vzgojno-izobraževalnega procesa šole vsebuje naslednje spletke:

- znanstveno teoretične didaktične osnove in usmeritve /didaktično paradigmo/, glavne usmeritve in načine delovanja izvajalcev procesa,
- cilji izobraževalnega procesa,
- vsebina izobraževanja,
- subjekti izobraževalnega procesa,
- struktura in organizacija izobraževalnega procesa,
- didaktično okolje in sredstva ter druga materialna sredstva,
- povezanost izobraževalnega procesa z drugimi dejavnostmi v šoli in njenem okolju,

Teoretične didaktične osnove in usmeritve izobraževalnega procesa

Globalna priprava ni le tehnični delovni dokument, ampak predstavlja teoretično in empirično utemeljeno osnovo ter nakazuje glavne usmeritve uresničevanja vzgojno-izobraževalnega procesa. V njej so na kratko opredeljena teoretična didaktična izhodišča in nakazane glavne usmeritve za oblikovanje, izvajanje in vrednotenje izobraževalnega procesa. S tem je globalna priprava osnova, povezovalni okvir, referenčni objekt vseh izvajalcev procesa, vodilo z regulativno usmerjevalno funkcijo.

Cilji

Čprav se globalni cilji izobraževanja od enega do drugega leta ali od ene do druge (naslednje) izvedbe programa, razen v primeru prenove ali reforme izobraževanja, bistveno ne spremenijo, jih je v vsakokratni globalni letni pripravi potrebno ponovno preučiti in opredeliti ter prilagoditi konkretnim razmeram: interesom in potrebam učencev, širšim družbenim razmeram (usmeritvam), objektivnim in subjektivnim pogojem šole. Tako oblikovani cilji so izhodišče njihovi nadaljnji konkretizaciji in operativizaciji v letnih, etapnih in sprotnih pripravah in vodilo v procesu njihovega uresničevanja.

Vsebina

Vsebina je v globalni pripravi določena v strukturalni obliki, ki vsebuje: vzgojno-izobraževalna vsebinska področja, učne (izobraževalne) predmete, zaokrožene projekte, integrirane sklope, raziskovalne projekte in dodatne izbirne vsebine, ki niso učni predmeti v ožjem pomenu.

Subjekti izobraževalnega procesa.

V globalni pripravi naj bodo opredeljene vloge vseh subjektov, ki bodo neposredno ali posredno sodelovali v vzgojno-izobraževalnem procesu. To so učenci, učitelji, ravnatelj, svetovalni delavci, knjižničarji, tehnični in administrativni delavci v šoli in zunanji sodelavci. Njihove vloge in položaji, naloge in pristojnosti, medsebojna razmerja, načini in smeri komunikacije naj bodo jasno določeni. Tako bo celoten sistem dejavnikov pregleden, ne bo prihajalo do prekrivanja vlog in nalog, ne do izpada, lažje bo medsebojno sodelovanje, spremljanje, preverjanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Organizacija učencev

Organizacija učencev v razrede, oddelke, integracija učencev s posebnimi potrebami v posamezne oddelke in predvidene spremembe organizacije med šolskim letom npr. zaradi diferenciacije. Organizacija skupin učencev za izvajanje dejavnosti, povezanih z izobraževalnim procesom: raziskovalni in drugi projekti.

Vloge in naloge učiteljev

V ta okvir sodijo: učna obveznost, razredništvo, mentorstvo učencem, vodenje različnih dejavnosti, vodenje skupin, timov in zborov učiteljev; sodelovanje med učitelji, svetovalnimi delavci in drugimi sodelavci. V pripravi naj bodo natančno opredeljeni način delovanja: delovni sestanki, skupno načrtovanje, analiza in vrednotenje procesa, pristojnosti in obveznosti, komunikacija med ravnateljem, učitelji učenci in starši.

Posebno pozornost je potrebno posvetiti oblikovanju in delovanju timov v posameznih razredih in na predmetnih področjih. Timi niso naključne skupine učiteljev, temveč so sestavljene po posebnih vidikih in kriterijih. Člani tima so med seboj usklajeni in povezani. Dober tim nastaja in se oblikuje dalj časa. Zato je oblikovanje timov učiteljev in njihovo delovanje potrebno načrtovati v globalni pripravi vzgojno-izobraževalnega procesa.

V osnovni šoli so na primer: tim učiteljev v prvem razredu (učitelj/ica, vzgojitelj/ica, specialni pedagog/inja), tim učiteljev v primeru fleksibilne in zunanje diferenciacije, medpredmetni timi za različne didaktične sklope, projektni pouk, raziskovalno delo in timsko sodelovanje učiteljev pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Zunanji sodelavci, odnosi in sodelovanje s starši

Zunanji sodelavci v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko sodelujejo priložnostno, ob posebnih dogodkih, praznikih, obiskih in podobnem, kot izvajalci določenega dela programa ali kot člani timov v okviru različnih projektov. Da bo sodelovanje kakovostno in uspešno, ga je potrebno pravočasno načrtovati in se o tem dogovoriti s predvidenimi sodelavci.

Prav tako je potrebno načrtovati razvoj odnose, komunikacije in sodelovanje s starši učencev. (Več o tem je v posebnem poglavju.)

Struktura in organizacija vzgojno-izobraževalnega procesa

Vzgojno-izobraževalni program, ki ga bo šola izvajala, je potrebno prilagoditi konkretnim razmeram, ga povezati s celotno organizacijo šole in uskladiti z organiziranostjo učencev po razredih in oddelkih. Oblikovan naj bo v notranje urejeno, povezano in sklenjeno celoto, ki poleg obveznih predmetov oziroma predmetnih področij vsebuje tudi izbirne predmete in druge sestavine programa (podaljšano bivanje, dodatni, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti, varstvo učencev, šola v naravi, tečajji), ki jih bo šola izvajala.

Na tej ravni priprave je potrebno urediti prehode in povezave med posameznimi zaključenimi celotami programa, ki imajo tudi svoje didaktične značilnosti. V osnovni šoli gre za prehod od celotno oziroma močnejše integriranega (prvi trije razredi), k integraciji predmetov v predmetna področja (4. – 7. razred) do povsem predmetno strukturiranega procesa v osmem in devetem razredu. To se povezuje tudi z diferenciacijo pouka, ki jo je prav tako potrebno natančneje načrtovati. Skladno s zakonskimi določili, ki urejajo to vprašanje (Šolska zakonodaja I, 1996) in glede na konkretne razmere (število in značilnosti učencev, učitelji, prostorski, finančni in drugi materialni pogoji) je potrebno opredeliti, kako bo šola izvajala diferenciacijo na posameznih stopnjah, razredih in oddelkih in kdo jo bo izvajal.

Pripraviti je potrebno tudi vključevanje učencev s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces in delo z njimi. Prilagajanje vsebine, metod in oblik dela, vrste posebne pomoči, kdo jo bo učencem nudil.

Didaktično okolje in didaktična sredstva

Globalna letna priprava vsebuje tudi jasno opredeljene materialne pogoje oziroma nakazuje, zagotovitev teh pogojev. Med te sodi didaktično okolje: vsi objekti v naravnem okolju, šolski objekti in konkreten šolski prostor, kjer bo potekal vzgojno-izobraževalni proces; didaktična sredstva in druga potrebna materialna sredstva.

Povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa z drugimi dejavnostmi v šoli in njenem okolju.

Globalna letna priprava naj nakazuje, s katerimi dejavnostmi v šoli in izven nje in kako se bo vzgojno-izobraževalni proces povezoval. Delno bo to zajeto tudi v drugih delih priprave (v vsebini in sodelovanju zunanjih sodelavce).

Globalno letno pripravo celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa vodi ravnatelj oziroma pedagoški vodja izobraževanja, sodelujejo pa vsi subjekti, ki bodo vzgojno-izobraževalni proces neposredno izvajali (učitelji, vzgojitelji, specialni pedagogi) ali v njem na različne načine sodelovali (šolski svetovalni delavci, knjižničarji, tehnični sodelavci).

V nadaljnjih učiteljevih pripravah, ki so vedno bolj podrobne in operativne, ravnatelj neposredno ne sodeluje, ampak skrbi za to, da učitelji in drugi izvajalci vzgojno-izobraževalni proces temeljito in kakovostno načrtujejo in pripravijo.

7.2.1.2 Učiteljeva letna priprava

Učitelji izobraževalni proces pripravljajo že s sodelovanjem pri globalni letni pripravi v okviru šole, za svoje vzgojno-izobraževalno predmetno področje, predmet in razred pa izdelajo posebno letno pripravo. To je globalna priprava za eno šolsko leto oziroma za izvedbo celotnega programa konkretnega vsebinskega oziroma predmetnega področja za določen razred (ali določene udeležence). Zato bodo strukturne sestavine procesa v pripravi opredeljene le splošno, saj na tej ravni vseh pomembnih podrobnosti ni mogoče predvideti.

V fazi letne priprave učitelji analizirajo in preučijo položaj in vlogo konkretnega predmetnega področja v skupnem (celotnem) vzgojno-izobraževalnem programu šole, učni načrt svojega predmetnega področja, korelacije z drugimi področji, potrebe in možnosti povezovanja vsebin med predmeti in med razredi

Podrobneje preučijo vse subjektivne in objektivne okoliščine in pogoje, ki bodo vplivali na vzgojno-izobraževalni proces. Učitelj naj podrobno preuči svoje ugotovitve in ugotovitve širše didaktične analize vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli (zapisniki pedagoških konferenc, poročila o vzgojno-izobraževalnem procesu in uspehu učencev in druge povratne informacije).

V nadaljevanju svoje letne priprave se učitelj osredotoči na učni načrt ali načrte svojega predmetnega področja ali področij in jih temeljito preuči, aktualizira in priredi predvidenemu izvajanju procesa. Učni načrt je iz več sestavin strukturirana celota in takega ga je tudi potrebno obravnavati. V fazi priprave, to je pri oblikovanju podrobnega učnega načrta je dobro vsako strukturno sestavino posebej preučiti, oblikovati in nato vse sestavine zopet povezati v urejeno didaktično celoto.

Vzgojno-izobraževalni cilji.

Iz globalnega cilja celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je integriran iz ciljev predmetnih področij in predmetov, je v letni pripravi potrebno opredeliti cilje predmeta oziroma področja, na katerega se priprava nanaša. Preučiti je potrebno tudi korelacije in možnosti integriranja ciljev različnih predmetov in predmetnih področij. S tem je zagotovljena tako imenovana prečna povezava ali integracija ciljev.

Nadalje je cilje predmeta ali predmetnega področja potrebno procesno razčleniti: določiti cilje po razredih in cilje krajših sklenjenih celot ali delov procesa. V letni pripravi je končni (globalni) cilj potrebno razčleniti in oblikovati etapne cilje. To vodi k boljši zveznosti oziroma transverzalni povezanosti ciljev posameznih etap in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Cilje v letni pripravi je potrebno primerno aktualizirati in jih prirediti učencem in konkretnim razmeram.

Vsebina

S cilji se tesno povezuje vsebina, ki je objekt predmet učenčeve in učiteljeve vzgojno-izobraževalne aktivnosti, didaktične komunikacije in interakcije.

S stvarno in didaktično analizo je potrebno podrobno spoznati stvarno in vzgojno-izobraževalno ciljno vrednost ter druge didaktično pomembne značilnosti vsebine. (več o tem je v poglavju: Učna vsebina in didaktična transformacija.)

Učitelj, ki ima več izkušenj in vsebino dobro pozna, bo svoje ugotovitve le dopolnil in aktualiziral.

Vsebino, ki je v učnih načrtih različno, navadno le splošno, nakazana, je potrebno po njenih strukturnih značilnostih razčleniti na *tematske skope*, ki so vsebinska osnova kasnejšim didaktičnim sklopom.

Čas, didaktično okolje in didaktična sredstva.

V letni pripravi je potrebno ustrezno opredeliti:

- predvideno potrebno količino časa za izvajanje posameznih delov programa,
- prostore: učilnice, kabinete, delavnice, prostor v knjižnici, druge potrebne prostore,
- objekte izven šole: naravni in drugi objekti za ogled, opazovanje, raziskovanje in druge dejavnosti,
- didaktična sredstva in medije, ki jih bodo potrebovali izvajalci procesa,
- razna sredstva (potrošni material).

Splošne/strateške didaktične odločitve

Letna priprava naj nakazuje tudi splošne (strateške) didaktične usmeritve za izvajanje programa.

Tako učitelj v letni opredeli:

- metodološke poti spoznavanja: empirične, racionalne, doživljajske;
- didaktične sisteme, po katerih bo proces oblikovan: npr. timski pouk, problemski pouk, projektni pouk in drugi,
- načine individualizacije in vrste diferenciacije: kaj in kako bo v izvajanju procesa individualizirano in diferencirano,
- povezave med sklopi različnih predmetov,
- povezovanje pouka z drugim dejavnostmi,
- obdobja in načine preverjanja dosežkov učencev,
- načine spremljave, didaktične analize in evalvacije izvajanja procesa.

Izvajalci procesa

Poleg učitelja, ki načrtuje in učencev, ki jim je proces namenjen, bodo v izvajanju sodelovali tudi drugi subjekti na šoli ali izven nje.

Učitelj v svoji pripravi upošteva splošne značilnosti učencev. Čimbolj naj spozna (in upošteva) tudi njihove konkretne posebne značilnosti. Vsekakor je potrebno upoštevati učence s posebnimi potrebami, ki bodo integrirani v konkreten razred in že v letni pripravi predvideti prilagajanje programa in delo z njimi.

V letni pripravi je potrebo načrtovati sodelovanje drugih sodelavcev.

Učitelj naj jasno opredeli, kdo, s čim, kako, kdaj in kje bo sodeloval.

Pri tem posebej opozarjam na načrtovanje timskega dela učiteljev. Kot je na drugem mestu že omenjeno, tim nastaja in se oblikuje dalj časa, poleg tega posamezni učitelji sodelujejo v več timih, pri različnih

predmetih in dejavnostih. Zato je njegovo delo potrebno načrtovati za daljši rok oziroma vnaprej za daljše časovno obdobje.

Zaradi medpredmetnih povezav, neposrednega sodelovanja učiteljev v izvajanju procesa (timsko delo), usklajenega delovanja in racionalizacije vzgojno-izobraževalnega procesa naj učitelji sodelujejo tudi v nastajanju lete priprave.



Vaja: Izdelajte letno pripravo za vaš predmet za en razred.



- Kaj zajema učiteljeva letna priprava in kakšen je njen pomen?
- Kakšna povezava je med podrobnim učnim načrtom in učiteljevo letno pripravo?

7.2.2 Etapna priprava

Priprava na etapni ravni, na kratko etapna priprava je vez med učiteljevo globalno in podrobno pripravo. Pri tem ne gre za načrtovanje posameznih etap kot so: »letno načrtovanje, polletno ali semestrsko načrtovanje, tematsko načrtovanje in načrtovanje učne ure« (Tomić, 1999, str. 152), temveč za oblikovanje *vmesne priprave*. To je didaktični sklop, ki je vez med podrobnim učnim načrtom (globalno letno pripravo) in pripravo didaktične enote (podrobno sprotno pripravo). Kjer vmesnih oziroma etapnih priprav učitelji ne delajo, je pogosto razkorak med trenutnim dogajanjem, ki je usmerjeno le v mikro situacije, in nadaljnjim doseganjem (pomembnimi), ki vodi k doseganju nadaljnjih globalnih ciljev.

Etapna priprava je pomembna, ker:

- vodi k boljši kontinuiteti oziroma transverzalni povezanosti vzgojno-izobraževalnega procesa,
- vbodi k boljši integraciji predmetov oziroma korelaciji in integraciji vsebine in ciljev,
- vodi k boljši sistematičnosti, strukturiranosti in preglednosti vzgojno-izobraževalnega procesa,
- olajšuje ločevanje pomembnih in manj ali nepomembnih sestavin vsebine in ciljev in omogoča boljši uvid bistvo procesa,
- učencem približa nadaljnje (etapne) cilje in s tem omogoča boljšo miselno (spoznavno) orientacijo v obravnavani snovi,
- učitelji in učenci pripravo didaktičnih sklopov boljše načrtujejo in pripravljajo svoje delo,
- svoje delo, sodelovanje, pravočasno načrtujejo tudi drugi učitelji in njihovi sodelavci (npr. člani tima),
- se tudi učenci lahko pravočasno pripravijo na sodelovanje v posameznih didaktičnih enotah pouka.

Vmesna ali etapna priprava je didaktični sklop. To je širša problemsko, vsebinsko, časovno sklenjena didaktično oblikovana celota, usmerjena k doseganju etapnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Po vsebinskem vidiku se didaktični sklopi praviloma ujemajo s tematskimi sklopi, saj je v obeh vsebina sklenjena tematska celota. Razlike je v tem, da didaktični sklop vsebuje vse pomembne sestavine (cilje, vsebino, čas, didaktična sredstva, aktivnosti učiteljev in učencev), ki so ustrezno didaktično oblikovane in povezane v didaktično urejeno celoto. Po teh značilnostih je didaktični sklop zelo podoben didaktični enoti, vendar se od nje razlikuje po tem, da je obsežnejši (vsebuje več didaktičnih enot) in ni oblikovana tako konkretno kot posamezna didaktična enota. V didaktičnem sklopu, ki je priprava za časovno daljši del procesa, vseh (pomembnih) podrobnosti ni možno tako zanesljivo predvideti kot v sprotni (dnevni) pripravi didaktične enote.

Oblikovanje didaktičnih sklopov

Didaktični sklopi so v grobem opredeljeni že v letni pripravi. Te je v fazi etapne priprave potrebno sproti natančneje opredeliti in jih nadalje konkretizirati do ravni didaktičnih enot. Na osnovi didaktične analize

sestavin in pogojev oblikujemo konkretne didaktične odločitve o obsegu, dolžini, ciljnih, vsebini, strukturi in izvajanju sklopa.

Obseg in dolžina sklopa sta v največji meri odvisna od vrste in zahtevnosti ciljev, strukture in zahtevnosti vsebine in od značilnosti učencev, ki jim je sklop namenjen. Vsak sklop mora biti tematsko, problemsko sklenjena celota, ki jo učenci lahko dojamajo, zato se didaktični sklopi vselej ne ujemajo s poglavji učne vsebine. Obsežne tematske sklope je potrebno razdeliti na več manjših sklenjenih celot. Če so sklopi preobsežni in zaradi tega njihovo izvajanje traja dolgo časa, vodilni namen, ki je povezovalna nit, zbledi ali se pretrga. V izvajanju (pre)dolгих sklopov lahko pride do naveličanosti učencev in upadanja motivacije za delo. Če so sklopi zelo majhni, lahko pride do velike razdrobljenosti procesa in do rušenja sistematike in strukture ciljev in vsebine.

Didaktične sklope pripravlja vsak učitelj za predmete, ki jih bo izvajal. Posebej pomembno pa je oblikovanje didaktičnih sklopov za diferenciran pouk, ki ga je potrebno zelo dobro in pravočasno načrtovati in pripraviti. Načrtovanje in priprava notranje in fleksibilno diferenciranega pouka je po didaktičnih sklopih ustrežnejše in kvalitetnejše kot samo sprotno od ene do druge didaktične enote oziroma ure pouka.

Nadalje je priprava didaktičnih sklopov nujna za timski pouk, za različne medpredmetne in medrazredne sklope oziroma projekte.



Vaja: *Izdelajte didaktični sklop, izberite ga iz letne priprave (podrobnega učnega načrta)*

Shematični prikaz strukture in opis didaktičnega sklopa

Šola(program): _____, **razred** (oddelek, skupina): _____, **predmet**: _____

Učitelj(izvajalci): _____
čas: _____

Naslov sklopa : Naslov sklopa naj bo domiseln, privlačen in naj vsebuje glavno poanto problema

1. Cilj sklopa:

To je etapni cilj, v katerega so izpeljani in integrirani operativni cilji didaktičnih enot sklopa. Zapisan je bolj splošno kot operativni cilji didaktičnih enot, vendar mora vsebovati vse predvidene končne dosežke učencev v okviru sklopa.

2. Vsebina sklopa:

1.1 Operativni cilji:

Razčlenjen cilj sklopa na operativne cilje, predvideni operativni cilji posameznih didaktičnih enot. V primeru diferenciranega pouka, zapis diferenciranih ciljev.

2.1 Vsebina didaktičnih enot

Razčlenitev vsebine sklopa na didaktične enote, Zapis predvidenih naslovov vsebin didaktičnih enot. V primeru diferenciranega pouka zapis diferencirane vsebine.

Didaktične odločitve o izvedbi sklopa:

(Te odločitve se nanašajo na celoten sklop, zato niso opredeljene do podrobnosti, ki jih bodo vsebovale sprotne priprave didaktičnih enot.)

- 1. Temeljne didaktične zamisli o izvedbi sklopa:**
(metodološke usmeritve, didaktični sistemi, vodilne metode in oblike pouka)
- 2. Aktivnost učiteljev in učencev**
(Zapis predvidenih nosilnih aktivnosti učiteljev in učencev v vseh fazah od priprave do zaključka sklopa. Vse konkretne naloge in zadolžitve je potrebno natančno zapisati: kaj, kdo, kdaj.)
- 3. Didaktično okolje in sredstva:**
(Kje bo potekal proces in katera sredstva bodo potrebna. V pripravi naj navedeno tisto, kar je potrebno posebej zagotoviti ali pripraviti, različni didaktični pripomočki, ki jih učitelj nima vedno na voljo oziroma pri roki, sredstva, ki jih morajo priskrbeti ali pripraviti učenci.)
- 4. Čas**
(Predvidena potrebna količina časa razčlenjena za posamezne enote, čas izvajanja: datum, ura.)
- 5. Opombe**

Priloge: priprave didaktičnih enot



- *Zakaj je potrebna etapna priprava izobraževalnega procesa?*
- *Na osnovi česa učitelj določa in oblikuje didaktične sklope?*
- *Katere sestavine vsebuje didaktični sklop in kako naj bodo te oblikovane?*

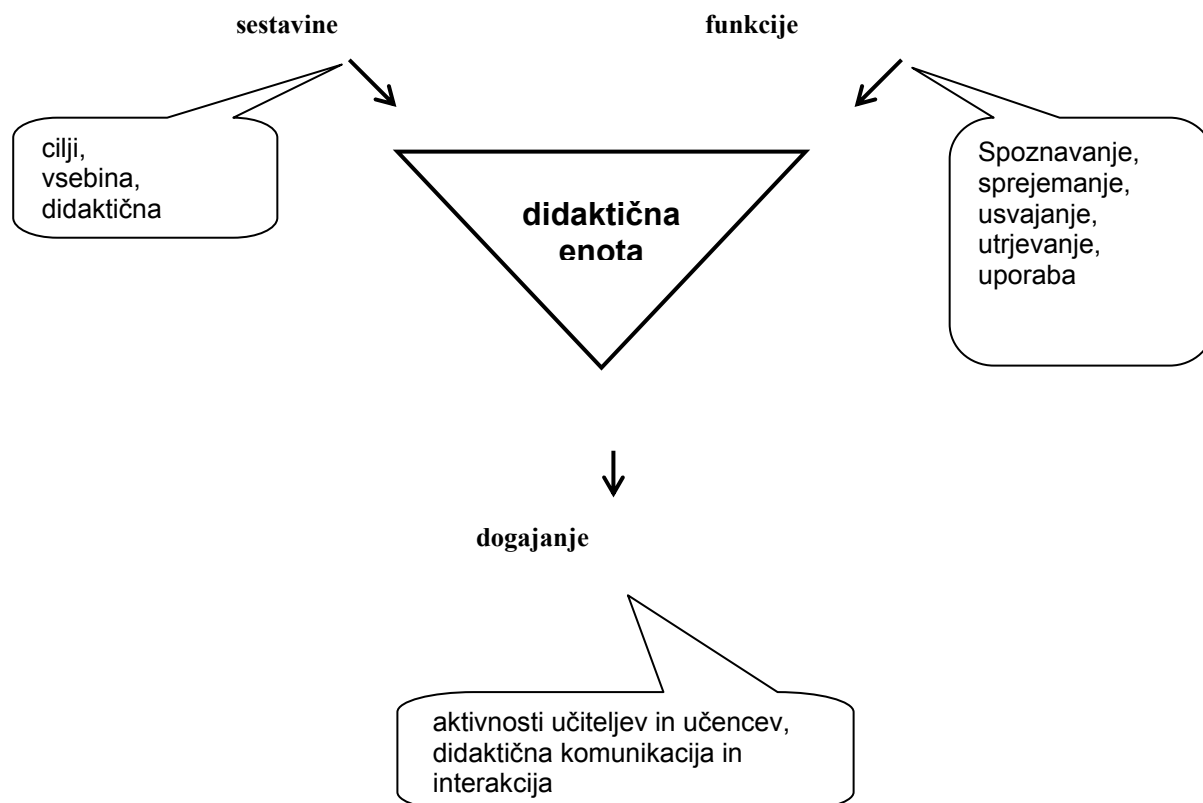
7.2.3 Neposredna priprava - priprava didaktične enote

To je zadnja faza celotnega načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa. Tu gre za pripravo didaktične enote, to je neposrednega vzgojno-izobraževalnega dogajanja, ki je usmerjeno k doseganju operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tudi na tej ravni priprave učitelj sproti preučuje vse pomembne okoliščine in sestavine, strukturira didaktične enote in pripravlja njihovo izvajanje oziroma uresničevanje. V tej pripravi učitelj sproti upošteva vse pomembne neposredne razmere, posebno vse pomembne podrobnosti, ki jih v predhodnih fazah priprave ni bilo mogoče predvideti. Prav tako upošteva tudi sprotne izkušnje iz poteka predhodnih didaktičnih enot.

Didaktične enote so didaktično utemeljene in artikulirane problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožene celote vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerih se uresničujejo operativni vzgojno-izobraževalni cilji. Najpogosteje didaktična enota sovпада z eno šolsko uro, ni pa to nujno. Didaktična enota je lahko tudi daljša in traja strnjeno dve ali več ur pouka. V nekaterih primerih izvajanje neke enote lahko poteka en šolski delovni dan (npr. praktično delo). To v organizaciji pouka na šoli povzroča težave, zato je oblikovanje didaktičnih enot pogosto podrejeno okoliščinam, ki bi jih sicer bilo potrebno prilagoditi (podrediti) drugim didaktično bolj utemeljenim zahtevam in odločitvam.

Sprotna priprava temelji na didaktični teoriji artikulacije vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je opisana v posebnem poglavju in je tu ponovno ne bomo ponovno prikazovali.

V splošnem pogledu v pripravi didaktične enote gre za naslednje:



Vsaka didaktična enota je zaključena celota, vendar se z drugimi povezuje v širše didaktične celote in v celovit proces. Tam, kjer učitelji pripravljajo tudi didaktične sklope, so enote sestavine didaktičnih sklopov. Učitelj jih nakaže že v pripravi didaktičnega sklopa in jih v neposredni sprotni pripravi samo izoblikuje do konca.

Sestavine in struktura priprave didaktične enote

Priprava didaktične enote je didaktično utemeljen scenarij izvajanja didaktične enote. Ta scenarij vsebuje vse konstitutivne sestavine konkretnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so po njihovih značilnostih in po didaktičnih vidikih strukturirane v logično urejeno sklenjeno struktura in didaktične odločitve o organizaciji in poteku pouka.

Strukturne sestavine priprave didaktične enote:

Cilji. To so v operativni obliki zapisani cilji, ki naj bi jih učenci dosegli v konkretni didaktični enoti. Morajo biti celoviti (kognitivni, konativni, psihomotorni), vsebinsko konkretno in jasno oblikovani, prilagojeni učencem in po potrebi diferencirani. V nadaljnji pripravi so zapisani kot delni cilji v posameznih didaktičnih situacijah.

Vsebina. Vsebina je prilagojena ciljem in se z njimi pogosto tesno prepleta. Učitelj vsako vsebino vedno temeljito preuči z vidika njene ciljne vrednosti in z drugih didaktičnih vidikov, ki so že opisani v predhodnih delih tega besedila. V pripravi vsebino elementarizira in jo razčleni, da se prilega značilnostim učencev in metodam dela oziroma pouka.

Metode in oblike dela. V pripravi učitelj temeljito preuči razmerja med metodami in objektivnimi ter subjektivnimi dejavniki in oblikuje svoje odločitve o metodah in oblikah pouka v konkretni didaktični enoti.

Razmerja med vsebino in metodami izobraževanja oziroma pouka so podrobneje prikazana v poglavju o metodah izobraževanja in jih ne bomo obravnavali.

Didaktična sredstva. V pripravi je potrebno zajeti tudi didaktično okolje in didaktična sredstva. Učitelj naj v pripravi navede okolje oziroma prosto, kjer bo pouk potekal in tista sredstva, ki jih bodo v izvajanju pouka potrebovali učenci ali on sam. Za pripravo teh sredstev je potrebno poskrbeti že prej, v etapni pripravi.

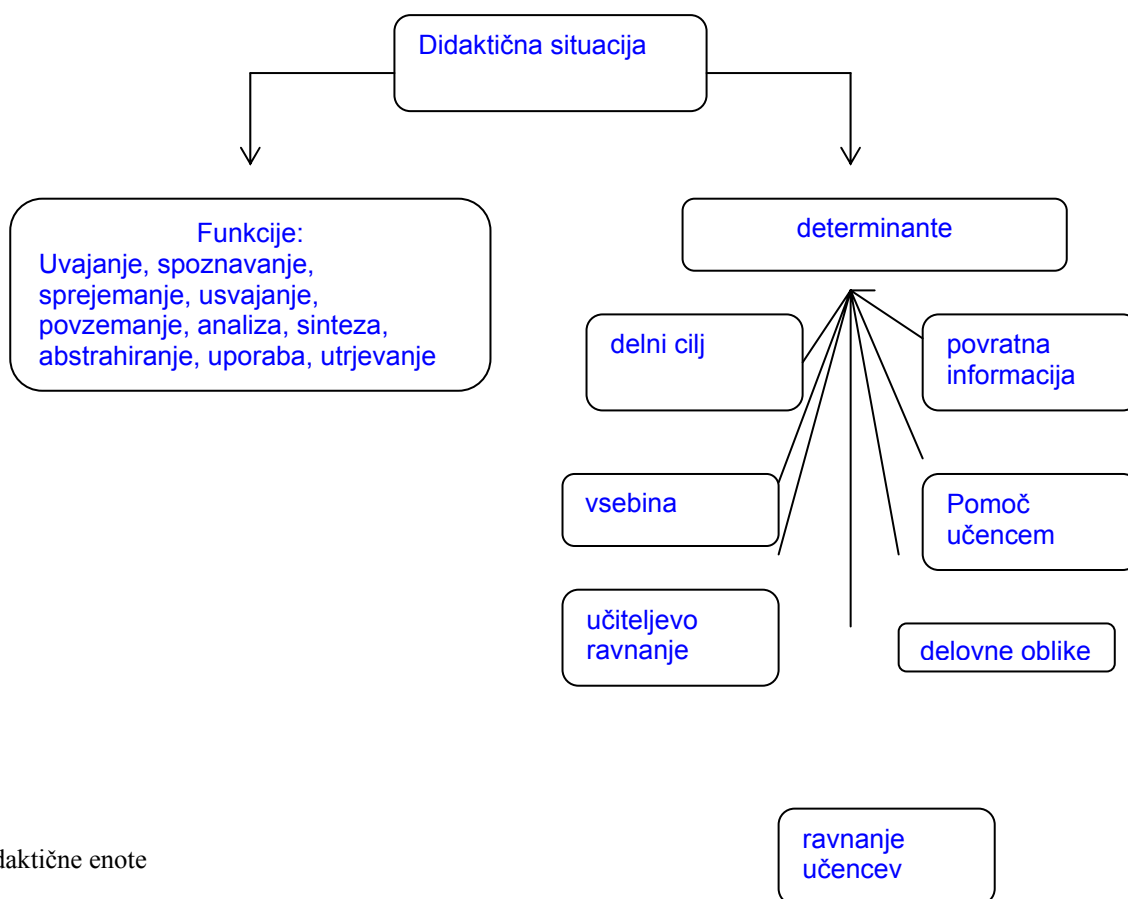
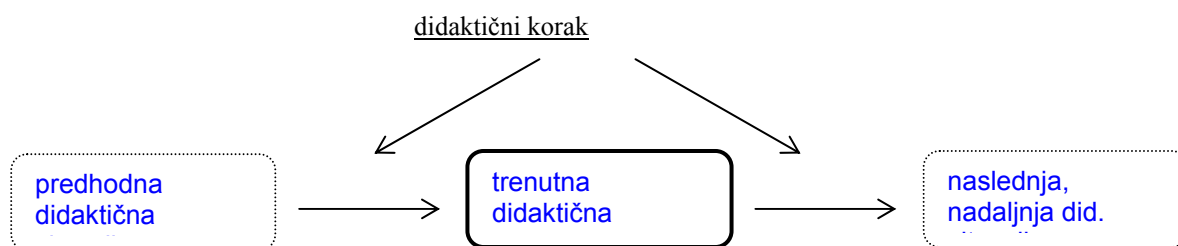
Izvajalci. Običajno učitelj pripravlja didaktične enote, ki jih bo z učenci sam izvajal, zato sebe kot izvajalca v vsaki pripravi posebej ne navaja. V primeru, da bodo v izvajanju didaktične enote sodelovali tudi drugi (knjižničar, vzgojiteljica, specialni pedagog, asistent, laborant, zunanji sodelavec), je njihovo delovanje potrebno nakazati v pripravi.

Procesni del priprave

Procesni del se ravna po artikulaciji didaktične enote, ki jo učitelj priredi konkretnim primerom. V tem zapisu vseh njenih različic ne bomo prikazovali, temveč se bomo naslonili na razmeroma splošno obliko

Strukturnemu delu v pripravi sledi zapis procesnega dela ali zamišljenega scenarija poteka procesa, ki ga tvorijo posamezne faze ali stopnje. Te so razčlenjene na didaktične situacije in povezane z didaktičnimi koraki, kar prikazuje spodnja shema.

Didaktične situacije in koraki:



Faze didaktične enote

Uvodni del. Uvod je pomembne del didaktične enote in njene priprave. V njem učitelj predvideva dogajanje, s katerim bo z učenci vzpostavil ugoden stik in odnose, ustvaril napetosti pričakovanj, zbudil radovednost, spoznavni interes in pripravljenost za sodelovanje.

Napoved namena oziroma cilja To je pomemben del priprave, ki nakazuje situacijo, ki je najustreznejša, da učitelj učencem primerni nakaže in približa namen oziroma cilj didaktične enote. To naj ne bo suhoparno deklamiranje cilja, ampak naj učitelj na čimbolj razumljiv, zavzet in mikaven način učencem nakaže namen oziroma cilj.

Osrednji del. To je najdaljši del didaktične enote, zato bo tudi v pripravi najboljše. V njem učitelj zapiše potek procesa različnih njegovih in učenčevih osrednjih dejavnosti. Potrebno je poudariti, da ne gre za skrčeno zapisovanje vsebinskih opornih točk, temveč za zapis predvidenega dogajanja.

Sklepni del. V tem delu izvajalci sklenejo proces, pospravijo delovne pripomočke in mirni zaključijo delo.

Opombe. V pripravi naj učitelj pusti tudi prostor za sprotne in kasnejše pripombe, ki jih bo zapisal in mu bodo koristile v njegovem nadaljnjem delu in izboljševanju njegove kakovosti.



Vaja: Iz didaktičnega sklopa, ki ste ga pripravili, izberite eno didaktično in napišite pripravo za to enoto.



- Zakaj je potrebna sprotna priprava izobraževalnega procesa?
- Katere vidike je potrebno preučiti in po njih pripraviti didaktično enoto izobraževalnega procesa?
- Navedite strukturne sestavine in procesne faze didaktične enote, ki jih vsebuje priprava .

8. Spremljanje, analiza in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa

Učitelj in drugi pedagoški delavci stalno spremljajo potek izobraževalnega procesa, ugotavljajo njegove učinke in vrednotijo dosežke učencev.

Ugotavljanje, analiza in vrednotenje je sprotno - formativno in zaključno – sumativno.

Namen sprotne analize uvid v trenutno dogajanje in potek procesa, ki ga glede na povratne informacije učitelj sproti prilagaja trenutnemu stanju oziroma razmeram.

Po izvedenih sklenjenih celotah izobraževalnega procesa učitelj opravi končno ali sumativno analizo in vrednotenje. Po določenih didaktičnih vidikih analizira ustreznost svojih didaktičnih odločitev o oblikovanju in pripravi izobraževalnega procesa ter potek procesa, posebej še lastno in delovanje učencev.

Glavni namen analize je čim bolj spoznati izobraževalni proces, ki ga je učitelj pripravil in ga skupaj z učenci izvedel, ga po veljavnih didaktičnih vidikih osvetliti, ovrednotiti, ga nadalje razvijati, spreminjati in izboljševati.

Učitelj naj didaktično analizo izvaja tudi zaradi lastnega strokovnega (didaktičnega) razvoja in spopolnjevanja (refleksivno učenje). Zato naj po vsaki opravljeni didaktični enoti (uri pouka) izobraževalnega procesa opravi analizo .



Glej: www.pfmb.uni-mb.si/kramar, študijska gradiva: PAI samoevalvacija.

Več o didaktični analizi glej: Kramar, M. (1999). Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa. – Ljubljana : šola za ravnatelje.



Vaja: Analizirajte uro pouka, ki ste jo izvedli.