

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Andreja Moškon

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan
Somentorica: asist. dr. Maruša Pušnik

**METODA FOTOGOVORICE V POUKU
DRUŽBOSLOVJA**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2005

Zahvala

Diplomsko delo je nastalo pod mentorstvom doc. dr. Alojzije Židan in somentorstvom asistentke dr. Maruše Pušnik. Brez njune pomoči, idej, nasvetov, prizadevanj in strokovnega vodenja diplomska naloga ne bi postala resničnost, zato se jima iskreno zahvaljujem.

Zahvaljujem se tudi staršem, ki so me skozi študij denarno in moralno podpirali, sestri Poloni, ki me je po prekinitvi študija motivirala za nadaljevanje, fantu Alešu za spodbujanje v trenutkih omahovanja in Živi iz Centra za raziskovanje javnega mnenja za dodatno pomoč in nasvete.

KAZALO

UVOD	5
A. TEORETIČNI DEL	8
1. O FOTOGOVIČNICI IN FOTOGRAFIJI.....	8
1.2. ZNAČILNOSTI FOTOGRAFIJE.....	10
2. VLOGA IN POMEN ČASOPISNE FOTOGRAFIJE V DRUŽBI	12
2.1. ZGODOVINA ČASOPISNE FOTOGRAFIJE.....	13
2.2. PROCES OZNAČEVANJA – NOVIČARSKA FOTOGRAFIJA V ČASOPISIH.....	16
2.3. ZGODBE O GLEDANJU FOTOGRAFIJ	19
3. UPORABA METODE FOTOGOVIČNICE V DRUŽBOSLOVJU	21
3.1. KJE, KDAJ IN KAKO UPORABLJATI FOTOGOVIČNICO?	22
3.1.1. Osnovna pravila pri izvajanju metode fotogovornice.....	22
3.1.2. Značilnosti dobre profesorje.....	23
3.1.3. Pomen čutnih zaznav pri učečih.....	23
3.1.4. Fotogovornica in izobraževalni sistem	24
3.1.5. Fotogovornica in projekcija.....	26
3.2. ZAKAJ UPORABLJATI FOTOGOVIČNICO?	28
3.2.1. Kriteriji za izbiro fotografij.....	28
3.2.2. Formulacija vprašanj in navodila za delo s fotografijami.....	29
4. POVEZANOST METODE FOTOGOVIČNICE Z OSTALIMI METODAMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA	30
4.1. METODA RAZLAGE	32
4.2. METODA RAZGOVORA	33
4.3. METODA DEMONSTRIRANJA (KAZANJA)	34
4.4. METODA PISNIH (GRAFIČNIH) IZDELKOV	35
4.5. METODA DELA S TEKSTOM	36
4.6. METODA URJENJA	37
5. INFORMACIJSKA IN KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA (IKT).....	38
5.1. POMEN IKT V PEDAGOŠKEM PROCESU	38
6. DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA	41
6.1. OKOLJA DOŽIVLJAJSKE PEDAGOGIKE	45
6.2. CILJNE SKUPINE DOŽIVLJAJSKE PEDAGOGIKE	46
6.3. MEJE IN NEVARNOSTI	47
6.3.1. Fizično področje nevarnosti.....	47
6.3.2. Čustveno področje nevarnosti.....	48
6.3.3. Nevarnost storilnostne orientacije	48
6.3.4. Meje vplivanja.....	49
6.3.5. Omejenost narave.....	49
6.4. METODIČNO ZAPOREDJE.....	50
6.5. MEDSEBOJNI ODNOSI IN LASTNOSTI IZVAJALCEV	51

6.6...PRIMER MOŽNE DIDAKTIČNE IZPELJAVE DRUŽBOSLOVNIH UČNIH VSEBIN »STRPNOST KOT VREDNOTA« ZA IZVAJALCE ŠOLE V NARAVI.....	52
B. PRAKTIČNI DEL	56
7. ŠTUDIJA PRIMERA: UPORABA METODE FOTOGOVORICE V SLOVENSКИH ŠOLAH	56
7.1. METODOLOGIJA IN NAČIN PREVERJANJA HIPOTEZ	58
7.2. PREIZKUS VELJAVNOSTI HIPOTEZ	58
7.2.1. <i>Preizkus prve hipoteze</i>	59
7.2.2. <i>Preizkus druge in tretje hipoteze</i>	65
8. ZAKLJUČEK	68
9. SEZNAM LITERATURE	71
10. PRILOGE.....	75
PRILOGA A: IZPIS KOMPONENTNE ANALIZE V PROGRAMSKEM PAKETU SPSS 11.0	
PRILOGA B: REZULTATI PREVERJANJA POVEZANOSTI V PROGRAMSKEM PAKETU SPSS	
PRILOGA C: FREKVENČNE PORAZDELITVE ZA SPREMENLJIVKO »XTEORIJA« IN »XPRAKSA«	
PRILOGA D: IZPIS VREDNOSTI (MULTI RESPONSE)	
PRILOGA E: VPRAŠALNIK - METODA FOTOGOVORICE	
PRILOGA F: VPRAŠALNIK ZA FOTOGRAFIJO	

UVOD

S fotogovorico se srečujemo vsakodnevno, ne da bi se tega zavedali. Fotogovorica igra zelo pomembno vlogo pri našem načinu sprejemanja in obdelovanja informacij. V diplomski nalogi govorimo o fotografiji in njeni sporočilni vrednosti, saj ima ta številne možnosti uporabe. Osredotočili se bomo predvsem na pojavljanje metode fotogovorice v pedagoškem procesu, bolj natančno pri pouku družboslovja. K tej določitvi je pripomogel pogovor z nekaterimi srednješolskimi profesorji/profesoriciami in osnovnošolskimi učitelji/učiteljicami, na podlagi katerega smo sklepali, da med pedagoškimi delavci obstaja splošno nepoznavanje izbrane metode preučevanja.

Drugi pomemben razlog za podrobnejšo obravnavo metode fotogovorice je naša predpostavka o njeni uporabni vrednosti in odličnosti, ki bi morala nedvomno zasedati pomembno mesto v sodobnem kompleksnem pedagoškem delu.

Tretji pomemben razlog za boljše poznavanje in seznanitev z metodo fotogovorice pa je njena temeljna komponenta – fotografija, ki predstavlja pomemben del v našem vse bolj vizualnem svetu. Vse tri razloge bomo skušali zaobjeti in predstaviti v treh hipotezah, ki jih bomo preverjali v nalogi:

H1: *Metode fotogovorice se poslužuje veliko več osnovnošolskih učiteljev/učiteljic kot pa srednješolskih profesorjev/profesoric.*

H2: *Metoda fotogovorice močnejše aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečem kot metoda dela s tekstom.*

H3: *Fotografija pri učečih spodbuja bolj spontane, besedilo pa bolj naučene miselne procese oziroma pridobljeno šolsko znanje.*

Naloga bo razdeljena na šest poglavij. Na samem začetku bomo opredelili pojem fotogovorice, kasneje pa še metodo fotogovorice in ostale sorodne pojme, ki se z njo povezujejo in prepletajo.

Tako bomo v drugem poglavju posebno pozornost namenili fotografiji, natančneje časopisni fotografiji, s katero se vsakodnevno bolj ali manj srečujemo kot bralci različnih časnikov. Časopisna fotografija je srž metode fotogovorice, zato jo bomo poskušali s pomočjo teorij

vizualnega opismenjevanja Hanna Hardta in teorije o procesu označevanja novic ter modela zakodiranja/odkodiranja Stuarta Halla predstaviti v širši dimenziji.

Sledi poglavje, ki odgovarja na preprosta vprašanja, kdaj, kje, kako in zakaj uporabljati metodo fotogovorice pri pedagoškem delu. Prikazali bomo osnovna pravila, ki se jih je priporočljivo držati, ko se odločimo za uporabo metode fotogovorice pri pouku. Spregovorili bomo tudi o pomembnih značilnostih, ki jih mora imeti dober voditelj oziroma pedagog, kadar operira z omenjeno metodo. Ker smo v hipotezah predvideli, da metoda fotogovorice močnejše aktivira miselne procese pri učečih, se bomo na kratko dotaknili in predstavili tudi pomen čutnih zaznav, predvsem se bomo osredotočili na to, kako jih prepoznati.

V četrtem poglavju bomo pogledali vzporedne povezave med izbrano metodo in ostalimi metodami vzgojno-izobraževalnega dela ter poskušali na pregleden način prikazati prepletenost in odvisnost od ostalih metod.

Peto poglavje predstavlja informacijsko in komunikacijsko tehnologijo v izobraževanju. Menimo, da je potrebno za izpeljavo in popestritev učnega procesa, v katerem operiramo z metodo fotogovorice, dobro poznati tudi sodobno izobraževalno tehnologijo, ki zagotovo prispeva k bolj učinkoviti izpeljavi same metode. Prav zato je potrebno približati sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo pedagoškim delavcem, ki se še vedno bolj kot ne izogibajo (predvsem pedagogi-tradicionalisti) vsakršne novosti, ki prodre v pedagoški proces. Šesto poglavje o doživljajski pedagogiki pa nas bo konkretnije povežalo z obravnavano metodo. Predstavili bomo značilnosti in pomen novega pristopa, ki je izredno povežan z metodo fotogovorice in ji je podoben.

V zadnjem, empiričnem poglavju, se bomo lotili študije primera uporabe metode fotogovorice v šolstvu, saj bomo s pomočjo analize glavnih komponent in na osnovi Likertove lestvice testirali zastavljene hipoteze ter poskušali poiskati vzroke za nepoznavanje ali poznavanje metode fotogovorice. Naši izsledki bodo temeljili na rezultatih raziskave, ki smo jo opravili na desetih osnovnošolskih in treh srednješolskih ustanovah v mesecu februarju in marcu 2005. V anketi so sodelovali učitelji in učiteljice osnovnih šol, profesorji in profesorice srednjih šol ter dijaki in dijakinje.

S pomočjo analize podatkov, ki bo temeljila na deskriptivni (opis in interpretacija stanja v pedagoški praksi) in eksplanatorni ravni (medsebojni povežanosti in vzročnosti med spremenljivkama), bomo poskušali prikazati glavni namen naše naloge.

Namen naloge je torej predstavitev pomembnosti, učinkovitosti, uporabnosti in odličnosti metode fotogovorice v kompleksnem pedagoškem delu, pokazati na njeno povežanost z

ostalimi metodami vzgojno-izobraževalnega procesa in spoznati ter prikazati, kako pravilno zaznavati različne dimenzije fotografije kot vizualnega medija.

A. TEORETIČNI DEL

1. O FOTOGOVORICI IN FOTOGRAFIJI

Pojem fotogovorice je precej nov in neznan splošnemu občinstvu. Fotogovorico v svojem priročniku iz leta 1978, z naslovom Metode fotogovorice, Alain Baptiste in Claire Belisle opisujeta kot »nov, dobro izbran izraz, ki začenja področje plodnega raziskovanja« (1978: 1). Pravita, da »ima fotogovorica čisto posebno mesto« (Baptiste in Belisle, 1981: 2). To mesto pa zavzema zaradi celostnega učinka, ki nam ga nudi, in zaradi globokih čustev, ki jih zbuja. Zasluži ga tudi, ker dopušča, da z njo uresničimo celo vrsto slikovnih projekcij in izborov. Omogoča nam sporočati čustvenost in razumnost, povezano z domišljijo, opirajoč se na izkustvo in zgodovino (Baptiste in Belisle, 1981: 2). S pomočjo fotogovorice, kot menita Baptiste in Belisle, naj bi se ljudje zavedali razlik v dojetanju in čustvenosti (1981: 2). Poleg vsega pravita, da nam fotogovorica ponuja tudi različne predstave v dojetanju in da odpira neslutene možnosti za razumevanje samega sebe in drugih ter vabi na tiha skupna raziskovanja. Prav tako nudi profesorju/profesorici in učitelju/učiteljici¹ osnovo za svoja opažanja in priložnost za poslušanje učečih ter jim odpira raznolikost poti za raziskovanja in srečanja (Baptiste in Belisle, 1981: 3).

Branko Balažic opisuje fotogovorico kot zbirko fotografij in skupek metod dela s fotografijami v različnih skupinah. Pravi, da gre za nov pogled na sliko: ne gre za formalno analizo, ampak za osebni vtis in odmev na čutnem, čustvenem in doživljaljskem področju. Gre za celosten pogled, zato moramo pustiti, da nas fotografija osvoji. Poudarja, da v ospredju ni objektivna vsebina, ampak resonanca, odmev, ki nam spregovori o kakšnem detajlu našega notranjega počutja in gledanja na življenje (2002: 30). Po Balažicu je fotogovorica samo sredstvo, ki pomaga k pogovoru v skupini. Pomaga pri odkrivanju človekovega notranjega sveta in pri sproščenem odpiranju za sodelovanje v skupini (2002: 32).

Caroline Wang² (2003) razlaga fotogovorico kot združitev ljudskega dostopa do fotografije z družbenimi procesi. Wangova želi s pomočjo fotogovorice spodbuditi ljudi, da zase in za

¹ V nadaljevanju bomo zaradi boljšega jezikovnega sloga uporabljali poleg besed profesor in učitelj, tudi poimenovanja, kot so pedagog, pedagoški delavec in voditelj. Obravnavali jih bomo kot osebe, ki se poklicno ukvarjajo z vzgojo in poučevanjem mladine. Izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, bodo uporabljeni kot nevtralni za ženski in moški spol.

² Med pisanjem diplomske naloge o izobraževanju v javnem zdravstvu na kalifornijski univerzi na Berkeleyu je dobila štipendijo za študij reproduktivnega zdravja in razvoja na kitajskem podeželju. Med delom na Kitajskem se je s prijateljico Mary Ann Burris leta 1992 domislila ideje o fotogovorici. Prek fotografskega samoizražanja

ostale, vključno s politiki, odločijo, kaj je vredno ohraniti in kaj je potrebno spremeniti. Poudari, da fotografski aparat omogoča zdravljenje ljudi, ki nimajo vpliva na odločitve, ki zadevajo njihovo življenje. Pravi, da se tisto, kar strokovnjaki menijo, da je dobro, vedno ne sklada s tistim, kar ljudje menijo, da je pomembno. Wangova (1998) še dodaja, da je fotogovorica proces, prek katerega se lahko ljudje identificirajo, predstavijo in poudarijo značilnosti svoje skupnosti s pomočjo posebne fotografske tehnike. Ljudem tako omogoči, da postanejo zapisnikarji in potencialni pobudniki za družbene akcije in spremembe znotraj svoje skupnosti, saj uporablja neposrednost vizualnih podob in zgodb z dokazi. Fotogovorica po njenem mnenju omogoča, da pridobimo možnost dojetja sveta skozi oči ljudi.

Fotogovorica je kreativno orodje, pravi Tony Webb (2004), sredstvo, ki omogoča razpravo z neposrednimi opazovalci – fotografi, kateri lahko, na primer, usposobijo, marginalizirane skupine ljudi, da opozorijo na družbene probleme, ki jih zadevajo. Webb govori tudi o tem, da lahko fotogovorico uporabimo kot orodje za osebno in družbeno rast ter za kritično izobraževanje.

Tim in Wendy Booth³ (2003) pa menita, da fotogovorica uporablja fotografije kot sredstvo za doseganje različnih človeških svetov in da dela te svetove dostopne tudi ostalim ljudem. Vključuje razdeljevanje fotografskih aparatov in uporabo fotografij za spodbujanje procesa pripovedovanja zgodb, skozi katere s povezovanjem z resničnimi življenjskimi izkušnjami podobe dobivajo pomen. Fotogovorica ljudem omogoča, da sami odločijo, kako se bodo predstavili in kako bodo opisali svoje življenje. Fotogovorico vidita kot točko vidika: ujame in sporoči osebni vidik človeka s fotografskim aparatom. Fotogovorica nas povabi, da pogledamo svet skozi iste leče kot fotograf in da z njim delimo njegovo zgodbo.

Richard Woolrych (2002) označuje fotogovorico kot na prvi pogled zelo enostaven način, ki daje glas različnim skupinam ljudi in ki jim omogoča fotografiranje in komunikacijo, s pomočjo katere lahko z lastnimi besedami opozorijo na neravnotežje moči in imajo nadzor nad svojimi življenji ter nadzor nad tistimi, ki imajo vpliv na njihova življenja. Gre za tip akcijskega raziskovanja z udeležbo, kjer ljudje dobijo nadzor nad procesom raziskovanja in načinom, kako bodo predstavljeni.

sta ozavestili in usposobili člane skupnosti z namenom izboljšati njihovo zdravje in s tem vzbudili pozornost lokalnih voditeljev.

³ Wendy in Tim Booth se ukvarjata s starši, ki so se pri svojem odraščanju srečevali z različnimi težavami pri učenju in kako to sedaj vpliva na njihove otroke. Izvedla sta akcijsko raziskovalni projekt, kjer sta uporabila tudi metodo fotogovorice, z naslovom Starši skupaj, s katerim sta dobila podporo za starše, ki imajo težave pri učenju.

Več o projektu fotogovorice in analizi rezultatov glej na spletnih straneh http://www.supported-parenting.com/publications/abs_dis-soc.html in http://www.shef.ac.uk/l/learningdis/people/booth_wendy.html.

Pri iskanju definicije izraza metoda fotogovorice smo večkrat naleteli na medsebojno prepletanje obeh pojmov, fotogovorice in metode fotogovorice. Veliko avtorjev namreč enači oba pomena in ju nesistematično uporablja v svojih delih. To je razumljivo, saj sta neizogibno povezana in prepletana, vendar kljub temu najdemo nekaj posamičnih definicij, ki opredeljujejo metodo fotogovorice.

Lopezova in Wangova (2002) vidita metodo fotogovorice kot inovativno metodo, pri kateri so posamezniki aktivni udeleženci, ki fotografirajo in nato diskutirajo in s tem vzpostavljajo vezi z ostalimi ljudmi ter njihovimi življenjskimi realnostmi.

V centru za pomoč ljudem s psihičnimi motnjami metodo fotogovorice razumejo kot metodo, s pomočjo katere se lahko ljudje identificirajo, predstavijo in obogatijo svoje izkušnje s posebno fotografsko tehniko (Centre for psychiatric rehabilitation and trustees of Boston, 2004).

Številni raziskovalci z Univerze v Severni Karolini (2004) uporabljajo metodo fotogovorice za iskanje kvalitativnih podatkov, ko udeleženci fotografirajo določene vidike svojega življenja, okolja, skupnosti. Fotografije nato služijo kot osnova za skupinska razpravljanja in za vir pomembnih kvalitativnih informacij o fotografovem vedenju, prepričanju, itd.

S fotogovorico je tesno povezana tudi simbolična govorica, saj je fotogovorica neke vrste simbolična govorica, ki pripoveduje zgodbe prek vizualnih podob. Medmrežna enciklopedija Wikipedia, ki jo ustvarjajo in urejajo uporabniki interneta, ponudi definicijo: »Simbolična govorica je dejanje, ki ne vsebuje pisane ali govorjene besede, vendar kljub vsemu izraža mnenje. Primer simbolične govorice je korakanje v paradi ali sežig zastave« (Wikipedia, 2004).

Arbetman in O'Brien (1999) menita, da je simbolična govorica ravnanje, ki izraža idejo. Čeprav razumemo govor kot verbalno izražanje, vemo da obstajajo tudi neverbalne oblike komuniciranja, kot so stavkovne straže, plapolanje zastave, demonstracije in nošnja oblačil. Primer simbolične govorice po njunem mnenju je npr. značka s protestnim sporočilom.

1.2. Značilnosti fotografije

Fotografija je najbolj razširjen jezik zahodne civilizacije prav zaradi posebnih značilnosti fotografskega medija in njene vsestranske aplikativnosti. Lampič poudarja, da je fotografija objektivno integralni del vizualne produkcije zahodnega sveta vse od svojega nastanka dalje

in je kot taka od samega začetka prihajala tudi v neposreden stik z drugimi zvrstmi likovne umetnosti (2000: 11).

Fotografija kot vizualni posnetek resničnosti po Baptistu in Belislu ni nikdar popolna objektivna reprodukcija resničnosti, ampak je predvsem površina z dvema razsežnostima, ki prikazuje uokvirjanje in zorni kot avtorja, ki je stal pred resničnostjo in jo je posnel glede na možnosti, načine in okuse tehnike in dobe. Zato pravita, da je pri fotografiji utvara objektivnosti in realizma trdo zakoreninjena v nas. Rečemo si: »To je res, to sem videl na fotografiji«. Dejstvo je, da fotografijo lahko povečamo, prikrojimo, popačimo, celo izdamo resničnost, ki jo prikazuje, kot pripominjata Baptiste in Belisle (1981: 61). V tem oziru fotografija ni zgolj optično-mehanična registracija vidnega, ampak je beleženje vidnega (Kurillo, 1981: 5). Fotografije vsekakor ostajajo najbolj prepričljivi mediji dokazovanja in še naprej vzdržujejo sloves zelo kredibilnih upodobitev realnosti. Ne glede na pogoste kritike v zvezi z njihovo uporabnostjo pri iskanju izčrpnih informacij in resnice velja, da brez njih v sodobni družbi ni komunikacije (Hardt, 2002: 323).

Arrigler je za razlago fotografije uporabil zanimivo anekdoto o Rubinsteinu. Maestro Rubinstein je menda na mnenje neke svoje poslušalke, da igranje klavirja ni pravzaprav nič posebnega, odvrnil, da res ne, le na pravo tipko moraš pritisniti v pravem trenutku. Kot pravi Arrigler, podobno velja tudi za fotografijo, kdorkoli lahko vzame v roke fotoaparatus in pritisne. Rezultati pa so različni, saj gre pri fotografiranju za kompozicijo in pravi trenutek (1994: 3).

Še ena značilnost odlikuje fotografijo, to je njena sposobnost zamrznitve časa, saj ujame določen trenutek, ki ga lahko ponese v večnost. Sean Kalahan, urednik pri reviji *American Photographer*, o tem pravi, da televizija »/.../ za trenutek zatrepeta, nato izgine. Fotografija pa je kot resno predavanje: vedno ostane poleg vas« (v: Mojsilovič, 1997: 87). Roland Barthes v knjigi *Camera lucida* poudarja, da lahko fotografija reproducira v neskončnost nekaj, kar se je zgodilo samo enkrat: mehanično ponavlja, kar se eksistencialno ne more več ponoviti (1992: 12).

Ko govorimo o fotografiji, pa je potrebno omeniti časopisno fotografijo, ki je danes ena izmed najpogostejših oblik fotografije, s katero se ljudje srečujejo. Zavedati se moramo, kot poudarja Hardt, da »ljudje danes nenehno stopamo v različne interakcije z mediji, 'beremo' podobe in se soočamo z vizualnimi reprezentacijami sveta, praviloma pa pogosto tudi sami uporabljamo različne segmente vizualne tehnologije, na primer fotoaparatus, da bi proizvedli lastne vizije eksistence« (Hardt, 2002: 316). Ne le, da se s časopisno fotografijo srečujemo v medijih, ta tudi v šolah pogosto zavzema pomembno mesto. Tako se tudi pri metodi fotogovorice nenehno srečujemo z različnimi fotografijami, med katerimi dandanes v

pedagoškem delu še posebej izstopa časopisna fotografija. Pedagoški delavci pogosto posegajo po njej, ker je lahko dostopna, ali kot pravi Hardt, »so slike oziroma fotografije simboli industrijske dobe« (2002: 323). Pogosto posegajo po njej tudi zaradi tega, ker pokriva širok spekter tematik, ki jih zaobjema izobraževalni proces.

2. VLOGA IN POMEN ČASOPISNE FOTOGRAFIJE V DRUŽBI

Časopisna fotografija je ena od najbolj dostopnih fotografij, saj ne zahteva kakšnega posebnega napora, da jo najdemo in uporabimo. Prav zaradi tega je večkrat neposredno prisotna skoraj v vseh segmentih vzgojno-izobraževalnega procesa, saj si pedagoški delavci pogosto pomagajo pri razlagi učne snovi s fotografijami iz tiskanih medijev. Pri pripravi učne snovi iščejo vizualne materiale, da bi povedano še vizualno podkrepili in tako najpogosteje

posežejo prav po fotografijah iz priljubljenih revij, dnevnih časopisov in drugih tiskanih medijev. Vsak profesor, kot tudi učeči, se bodo pri metodi fotogovorice prej ko slej srečali tudi s časopisno fotografijo. Poleg očitnega dejstva, da se z njo vsi bolj ali manj srečujemo vsakodnevno in da vedno pogosteje postaja tudi del vzgojno-izobraževalnega procesa v šolah, je potrebno poudariti, da moramo, preden jo uporabimo, dobro razumeti njeno kompleksnost. Vedeti moramo, da je fotografija skupaj s tekstom pod fotografijo pomemben dejavnik pri bralčevem razumevanju sveta in prav tako tudi pri učenčevem razumevanju sveta, če je kot taka rabljena v pedagoškem procesu, saj je namreč »tekst /.../ še vedno bistveni sestavni del sodobnega časnika, medtem ko fotografija ni, vendar kljub temu fotografije vedno, kadar se pojavljajo, tekstu dodajo novo razsežnost pomena« (Hall, 2004: 195).

Ravno v tej drugi razsežnosti pomena fotografije v okviru teksta bomo podrobneje govorili v naslednjih poglavjih, saj obstajata dva pomembna načina označevanja fotografij v časopisih in poznavanje obeh, lahko bralca zagotovo pripravi k bolj kritičnemu medijskemu razmišljanju, kot tudi učeče se in pedagoške delavce, ki se srečujejo s tovrstnimi fotografijami.

2.1. Zgodovina časopisne fotografije

Časopisna fotografija ima svoje korenine že sredi 19. stoletja, ko so začeli časopisi objavljati prve fotografije in so se kmalu zatem začeli pojavljati tudi prvi poklicni fotoreporterji. Za nastanek prve fotografije nasploh pa štejemo leto 1827, ko se je Josephu Nicéphoru Niépceju s pomočjo litografije posrečilo fiksirati sliko, dobljeno v temnici (camera obscura), na posrebrni plošči, prevlečeni z občutljivo plastjo asfaltnega laka (Bihajli-Merin, 1975: 726).

Niepce kot pripadnik intelektualne buržoazije, takratnega najuglednejšega sloja buržoazije, je bil znanstvenik amater. Svojo prvo fotografijo je moral eksponirati osem ur, zato so bile na njej vidne dvojne sence. Ker je bil izdelek narejen na srebrni plošči, je to postopek precej podražilo, zato tudi ni našel nikogar, ki bi ga bil pripravljen finančno podpreti (Kokot, 1983: 11).

Prva časopisna fotografija se je pojavila kar nekaj let kasneje, čeprav si raziskovalci niso enotni glede letnice prve objave fotografije v časopisu. Kokot meni, da se je prva časopisna fotografija pojavila leta 1850 (1983: 17). Neka publikacija njujorškega muzeja moderne umetnosti pa navaja, da se je časopisna fotografija pojavila že osem let prej, in sicer leta 1842, ko so nekatere ilustrirane revije začele uporabljati fotografijo kot model za svoje klišeje oziroma gravure v lesu. Drugi raziskovalci pa poudarjajo, da je bil postopek tiskanja s

poltonskega klina odkrit šele leta 1880, tako da za pojav prve tiskane fotografije navajajo leto 1880. Takrat naj bi se v časopisu The New York Daily Graphic vzporedno s črkami pojavila tudi tiskana fotografija (Mojsilovič, 1997: 86).

Kljub nesoglasju glede pojava prve fotografije v časnikih, pa se je fotografija v petdesetih letih devetnajstega stoletja vedno bolj uveljavljala in utrjevala svoj položaj v življenju tedanjega človeka. Format in cena sta se postopoma manjšala, fotografija je na industrijski razstavi leta 1855 že imela posebno mesto, tako da si je počasi izborila tudi trdno mesto v časopisih. Tehnika za prenos fotografije na časopisne strani pa je bila tedaj še sila zapletena stvar. Posnetek je najprej prišel v roke lesorezcu, ki ga je »prerisal« (»pregraviral«) na leseno ploščo, s katero so fotografijo natisnili. A lesorez, čeprav takrat edini, ni bil zadosti kvaliteten prenos fotografije, saj sploh ni šlo za direkten prenos le-te v tisk (Kokot, 1983: 17).

Šele odkritje poltonskega postopka je skrajšalo čas od nastanka fotografije do njene objave skoraj na minimum. Kot navaja Kokot, je princip poltonskega postopka takšen, da je fotografija razdeljena na točke, večje ali manjše, njihova velikost pa določa svetlejše ali pa temnejše področje na reproducirani fotografiji (1983: 22).

Polni razmah je časopisna fotografija tako doživela šele takrat, ko se je tisk izpopolnil in ko je bila mogoča takojšnja objava aktualnih dogodkov. Šele v tridesetih letih dvajsetega stoletja pa je prišlo do radikalne prenove časopisov (tednikov) s fotografijami. Z vpeljavo »ermanox« kamere,⁴ ki je bila opremljena z objektivom zelo močne svetlobne jakosti, so bili ustvarjeni pogoji, da se časopisna fotografija tudi likovno obogati in izboljša. Ta kamera, ki je imela relativno majhen format (4,5 X 6 cm), je odprla novo obdobje v časopisni fotografiji. Z njo je bilo mogoče snemati tudi v notranjosti prostorov, seveda pri določeni svetlobi. Kot opozarja Mojsilovič, je bilo od takrat naprej mogoče posneti brez magnezijeve svetlobe tako diplomatske sprejeme kot vladne seje, skupščinsko življenje in druge dogodke, ki so se dogajali med štirimi stenami (1997: 86).

Šele leta 1928, ko je bila v časopisu Berliner Illustrierte objavljena fotografija Ericha Salomona,⁵ čigar osebnost predstavlja posebno poglavje v zgodovini novinarske fotografije,

⁴ Ermanoxov fotografski aparat je bil ponos družine Ernemann. Samo ohišje fotografskega aparat ni bilo nič posebnega, posebne so bile leče, ki so bile sestavljene iz masivnih delov stekel z zaslonsko odprtino 2 nasproti 1.8. Z velikimi zaslonskimi odprtinami so fotožurnalizmu dali prave možnosti za razvoj. Erich Salomon, eden od pionirjev fotožurnalizma, je temu fotografskemu aparatu prinesel slavo s fotografiranjem slavnih osebnosti in dogodkov, ki so bili nedostopni tistim fotografom z večjimi fotografskimi aparati z uporabo bliskavice (Photographica pages, 2005).

⁵ V medvojni Nemčiji je bilo veliko dobrih in slavnih fotografov, a najslavnejši med njimi je bil Erich Salomon. Bil je Žid, zaradi česar je 1944 končal v plinski celici v Auschwitzu. Na filmski trak je posnel množico ljudi: od politikov (Briand) in glasbenikov (Casals) do pisateljev (Mann) in milijonarjev (Hearst). Njegov način beleženja dogodkov na celuloidni trak je imel velik vpliv na kasnejše generacije fotoreporterjev po celem svetu. (Kokot, 1983: 26).

ki je prikazovala sojenje nekemu morilcu, so časopisni fotografi dojeli, kakšne možnosti odpira ta kamera. Najpomembnejše fotografije Ericha Salomona so bile narejene med leti 1928 ter 1932 in prikazujejo različne dogodke s takratne politične scene, kot so npr. mednarodne konference, seje v Reichstagu (nemškem parlamentu), itn. Salomon je s svojo skrivno kamero posnel fotografije iz življenja politikov in te še danes predstavljajo vrh v zgodovini časopisne fotografije. Aristid Brian imenuje Salomona za »kralja indiskrecije«, mnogi zgodovinarji pa menijo, da so ravno Salomonove fotografije bile tiste, zaradi katerih se je pojavil nov strokovni termin, in sicer 'skrita kamera', ki se še danes pogosto uporablja v novinarstvu (Brian v: Mojsilovič, 1997: 86-87).

Potrebno je omeniti še nekaj pomembnih fotografov, ki so zaznamovali začetek te fotografije, to sta bila Mathew B. Brady in Roger Fenton, poznana tudi kot prva vojna fotografa. Fenton je 1855 dobil finančno podporo časopisa The Illustrated London News, da se je lahko podal v Krimsko vojno. A denar je dobil pod pogojem, da snema le take dogodke, ki ne bi razburili javnosti. Rezultat teh zahtev je bil ta, da so Fentonove fotografije prikazovale vojno kot družinski piknik, ne pa kot boj in mesarsko klanje. Mathew B. Brady pa svojih poklicnih obveznosti ni opravljal več le v zaledju in se je podal tudi na fronto, ko je fotografiral ameriško državljansko vojno od 1861 dalje. Finančno je bil neodvisen in je zavoľjo tega lahko fotografiral vso resnico in grozo vojne (Kokot, 1983: 19).

Pomemben fotograf je bil tudi Jacob A. Riis, ki je med prvimi uporabljal bliskavico. To je počel še v časih, ko so umetno svetlobo proizvajali z 'magnezijevimi' bombami, ki so poleg svetlobe proizvajale velike količine plina, ki pa je ljudi v prostoru tako motil, da so napravo v Franciji celo prepovedali. Riis je tudi začetnik socialne fotografije, saj je fotografijo uporabil kot sredstvo družbene kritike. Njegova prva tovrstna fotografija je bila objavljena že leta 1900 v časopisu New York Tribune (Kokot, 1983: 24).

Ko govorimo o zgodovini časopisne fotografije, je potrebno omeniti, da si je fotografija dokončno izborila pomembno mesto v časopisih z začetkom izhajanja ameriškega ilustriranega tednika Life (1936). Revija Life je med prvimi vpeljala fotografije kot glavni časopisni material in od takrat naprej lahko govorimo le še o izrazitem porastu fotografije v časopisih. V tem času se je začela uveljavljati tudi fotoreportaža kot pomemben del časopisnega poročanja. Sodobna fotoreportaža se je rodila in razvila v Nemčiji, zasluge za to pa gre pripisati agenciji Dephot (Deutscher Photodienst) ter glavnemu fotoreporterju Združenega tiska v Berlinu Alfredu Eisenstaedtu. Po »zaslugi«
nacistov se je fotoreportaža iz Nemčije razširila tudi v druge države, saj so znani nemški fotografi pred nacizmom zbežali zlasti v Anglijo in ZDA (Mojsilovič, 1997: 87).

Fotonovinarstvo pa v osemdesetih letih dvajsetega stoletja stopi v prelomno obdobje, saj se mu je s pojavom televizije in s prenehanjem izhajanja znanih ilustriranih časopisov pisala črna prihodnost, a fotografija je preživela kot pomemben del časopisnega poročanja.

2.2. Proces označevanja – novičarska fotografija v časopisih

Ko govorimo o vlogi novičarske fotografije v časopisih, je treba razlikovati med dvema vidikoma označevanja v novicah. Prvi je novičarska vrednost⁶ fotografskega znaka. Drugi pa je ideološka raven fotografskega znaka. Po Hallu »novičarska vrednost« predstavlja elaboracijo ali izpeljavo zgodbe (fotografija + tekst) v luči profesionalne ideologije novic – tj., zdravorazumsko razumevanje, kaj sestavlja novice v časnikarskem diskurzu (2004: 199).

Po drugi plati je ideološka raven sestavljena iz izpeljave zgodbe v obliki njenih konotiranih tem in interpretacij. Formalne novičarske vrednosti so stvar okolja in diskurza časnika, novinarjev kot poklicne skupine in institucionalnega aparata ustvarjanja novic. Ideološke novičarske vrednosti pa so stvar sfere moralno-političnega diskurza v družbi kot take. Ideološke teme so tako prirejene na različne načine in v skladu s posamezno konstrukcijo, ki jo sleherni časnik izbere. Takšno prirejanje pa je vodeno tudi z načinom delovanja časnika, s politično orientacijo, z določenimi vrednotami in s časnikovo tradicijo ter samopodobo (Hall, 2004: 199).

Struktura »novičarskih vrednosti« se kaže kot nevtralna, operativna raven produkcije novic, a vendar tovrstne vrednosti nikakor niso nevtralne vrednosti, kot poudarja Hall (2004: 200). Zdi se, da novičarska fotografija tako najprej služi označevanju na tako imenovani ravni »formalnih novičarskih vrednosti«, preden lahko označuje ideološko vsebino. Tako denimo Hall navaja primer fotografije demonstranta, ki se je z brcami spravil na policista. Ta fotografija ima novičarsko vrednost, ker je nema priča nedavnega dogodka, ki je dramatičen, nenavaden in kontroverzen. S povezavo tako imenovanega »zaključnega sporočila« prvega reda branja fotografij (kar dejansko kaže fotografija) in interpretacije se ustvarjajo »pomeni drugega reda« z močno ideološko vsebino. Ta fotografija je zatorej v določenih časopisih

⁶ Novičarske vrednosti so mišljene kot operativne prakse, ki dopuščajo urednikom delo s kopico fotografij, selekcioniranje, razvrščanje, klasificiranje in izdelovanje fotografij s pomočjo tiste »zaloge znanja«, ki jim narekuje, kaj ustvarja »novico«. Večina »pravih novinarjev« naj bi jih posedovala, vendar jih je sposobna ali pripravljena prepoznati in definirati zgolj peščica. Novinarji govorijo o »novicah«, kot da bi dogodki izbirali sami sebe. Izmed milijonov dogodkov, ki se vsak dan pripetijo na svetu, jih le drobec postane viden v obliki »potencialnih novičarskih zgodb« in iz tega drobca jih le majhen del dejansko vstopi v dnevne novice medijev. Zdi se torej, da imamo opravka z »globoko zakoreninjeno strukturo«, ko govorimo o novičarski vrednosti, katere funkcija selekcioniranja je netransparentna celo za tiste, ki s svojega poklicnega vidika največ vedo o njenem upravljanju (Hall, 2004: 201).

sporočala natančno določene pomene skupaj s tekstom, denimo: »Govorili so o provokaciji!« (The Sketch), »Kaj so doživljali kifeljci« (Express), »Zmaga policije« (Telegraph), »Dan, ko je bila policija čudovita« (Mirror) (Hall, 2004: 200). Po Hallu ta fotografija selektivno poudarja določene pomene in tudi specifični način poročanja. V kontekstu novičarskih vrednosti so policisti označeni kot jedro zgodbe, na drugi ravni pa so v ideološkem kontekstu policisti označeni kot junaki zgodbe – to interpretacijo konotativno poudarja predvsem fotografija (Hall, 2004: 200).

Ugotovimo lahko, da je v praksi verjetno med tema dvema vidikoma novičarske produkcije zelo majhna razlika, ali pa je morebiti sploh ni. Hall opozarja, da urednik ne le, da išče in izbira fotografije glede na vplivnost, dramatičnost, nenavadnost, polemičnost, odzive na označeni dogodek itd. (kar so formalne novičarske vrednosti), temveč hkrati ocenjuje, kako bodo tovrstne vrednosti obravnavane oziroma s katerega zornega kota bodo prebrane (2004: 200). Ta dvojna artikulacija – formalna novičarska vrednost/ideološko obravnavanje – torej po Hallu povezuje notranji diskurz časnika z ideološkim univerzumom družbe (2004: 201). To z drugimi besedami pomeni, da je institucionalna plat časnika, katerega manifestna funkcija je izmenjava novičarskih vrednosti, podrejena latentni funkciji reproduciranja ideoloških tem v družbi.

Pomembna značilnost je tudi ekonomska plat vključevanja fotografij v medije. Časniki trgujejo z novičarskimi zgodbami in tako je ideološka funkcija fotografskega znaka vedno skrita v njegovi menjalni vrednosti. Hall meni, da ekonomska dialektika tako do določene mere določa produkcijo in prisvojitve simbolnih vrednosti, zaradi česar je menjalna vrednost fotografije nad-determinirana (2004: 201).

Če ilustriramo, vrednost ideološko obarvanim fotografijam daje količina povpraševanja na medijskem trgu in s tem določa njihovo dejansko vrednost, na katero vplivajo različni faktorji. Zagotovo je eden od pomembnih faktorjev število potencialnih bralcev, ki bo fotografijo želelo videti. Zelo pomemben dejavnik je tudi, v kakšnem družbenem-zgodovinskem kontekstu se ta fotografija pojavi. Če bi se, na primer, v času komunizma v dnevnem časopisju pojavila fotografija predsednika vlade, ki je udeležen pri cerkvenem obredu na Brezju, bi menjalna vrednost takšne fotografije zagotovo astronomsko poskočila. Danes pa je to nekaj popolnoma sprejemljivega, kljub še vedno malce zadržanim postkomunističnim pogledom. Kljub vsemu pa je potrebno opozoriti, da te delitve na formalno novičarsko vrednost in ideološko označevanje, kakršne funkcije opravlja časopisna fotografija, bralec niti ne prepozna niti ne loči med njima. To dvoje težko ločijo tudi poklicni novinarji. Bralec kot tudi novinarji bi tako morali postati bolj dovzetni za to, da so fotografije v časopisih izbrane

predvsem na temelju dramatičnosti, nenavadnosti in polemičnosti, se pravi na kriterijih senzacionalizma in ne na nekih izobraževalno-vzgojnih kriterijih, ki bi ljudi razsvetljevali in poučevali. V tem oziru, upoštevajoč kriterije izbora fotografij, bi lahko fotografijo demonstrantov doumeli kot tisto, ki bralca tudi razsvetli in pouči o tem, da so demonstracije lahko tudi precej nasilne in da lahko v njih podležejo poškodbam tako demonstranti kot policisti. Vendar to ni glavni namen te fotografije, nasprotno, glavni namen fotografije je čim intenzivnejša pritegnitev pozornosti bralcev, da časnik kupijo in s tem prispevajo k dobičku časopisne hiše.

Bralce fotografij je torej potrebno podučiti o kompleksnih procesih zakodiranja in odkodiranja pomenov. Vse fotografije prenašajo specifične pomene, in če, na primer, uredniki želijo, da ima določeno »sporočilo fotografije nek učinek in da zadovolji neko 'potrebo' oziroma je uporabno, mora biti prvo primerno za pomenski diskurz in biti pomensko dekodirano. To pa je tisti zbir dekodiranih pomenov, ki 'imajo učinek', vpliv, zabavajo, vzgajajo ali preprečujejo z zelo kompleksnimi dojemljivimi, kognitivnimi, čustvenimi, ideološkimi in vedenjskimi posledicami« (Hall, 2000: 53). Hall v modelu zakodiranja/odkodiranja pomenov, ki velja za vse vrste medijskih tekstov, namreč prikaže, da sporočilo, ki naj bi ga določena fotografija izražala, najprej nastane v okviru določenega znanja (npr., ki ga ima urednik, ko izbere in obdela fotografijo, ali fotograf, ki fotografijo posname). Določene strukture pomenov se tako zakodirajo v pomenski diskurz te fotografije, tega pa nato bralci odkodirajo v svoje strukture pomenov v okviru svojega znanja, ki je del specifičnega družbeno-zgodovinskega konteksta (Hall, 2000: 54). Zatorej ni nujno, da je struktura pomena, ki jo želijo uredniki sporočiti s fotografijo, in struktura pomena, ki jo preberejo bralci, vedno enaka. Stopnja simetrije med obema pomenoma oziroma stopnja razumevanja/nerazumevanja v tej komunikacijski izmenjavi prek fotografije je odvisna od stopnje simetrije/asimetrije med proizvajalci teh novičarskih fotografij (uredniki, fotografi – proces zakodiranja) in med sprejemalci (bralci – proces dekodiranja) (Hall, 2000: 54).

Sklenemo lahko dvoje, da je izbor fotografij vedno povezan s predstavo časopisa o njegovem občinstvu oziroma o bralcih in da fotografijo v večini primerov gledamo na način, kot želijo uredniki, da jo gledamo. To gledanje je pogosto v skladu s politiko časopisa. Kot opozarja Hall, lahko seveda pride tudi do »'predružačenja' ali 'nerazumevanja', ki nastane zaradi pomanjkanja odnosa enakovrednosti med obema stranema v komunikacijski izmenjavi« (2000: 54), kar pa vodi v drugačna branja fotografij od tistih, ki jih kot dominantne predpisuje uredniška politika časopisa. Menimo, da so takšna drugačna branja prej izjema kot pravilo, saj je glavna naloga fotografij v časopisih ustvarjanje dobička in zatorej privilegirajo določene

pomene, ki jih prenašajo fotografije, kar dosežejo z objavljenim besedilom ob fotografiji. Vsaka časopisna hiša podnaslavlja in objavlja svoje fotografije na podlagi uveljavljenega, pričakovanega medsebojnega družbeno-zgodovinskega sistema oziroma na podlagi zakodiranja/odkodiranja sporočil.

V tem oziru moramo biti pozorni na različne načine gledanja in interpretiranja fotografij, saj je glavni namen vsake fotografije poleg estetskega tudi informiranje in izobraževanje, vendar je tovrstno izobraževanje s pomočjo fotografij lahko precej oporečno, zato moramo fotografije kritično prenašati v vzgojno-izobraževalni proces in se zavedati, da lahko obstajajo različna branja fotografij.

2.3. Zgodbe o gledanju fotografij

Številne intelektualne tradicije so se ukvarjale z gledanjem ali opazovanjem fotografij. Te analize so se pogosto osredotočale na formalne značilnosti fotografije same, pri čemer so pogosto izključevale zgodovino in kulturo (Lutz in Collins, 2004: 214). Gledanje oziroma branje fotografij je odvisno od številnih družbeno-kulturnih dejavnikov oziroma položajev, ki jih bralci v družbi zasedajo, in ne obstaja le eno samo branje fotografije. Kar po Lutzevi in Collinsovi pomeni, »da načini pogleda, zaznavni v fotografiji, kažejo na številne sile, ki proizvajajo fotografski pomen, med katerimi je ena izmed najpomembnejšimi ravno bralčevo kulturno pogojeno interpretativno delo« (2004: 214).

Branje je lahko odvisno od spola. Na primer, feministična filmska teorija se je osredotočila na načine, na katere se je gledanje v patriarhalni družbi »razcepilo na aktivno/moško in pasivno/žensko. Položaj gledalca potemtakem pripada moškemu in dopušča konstrukcijo ženskosti" (Mulvey v: Lutz in Collins, 2004: 214). Tudi John Berger se strinja, da je v sodobni medijski družbi pogled moškega spola. Mediji moške prikazujejo kot aktivno dejavnost, ženske pa označujejo kot pasivno navzočnost (Berger v: Lutz in Collins, 2004: 214). Branje oziroma gledanje fotografij je lahko odvisno tudi od rase ali nacionalnosti. Bralec fotografij v časopisu namreč vedno deluje znotraj določenega rasnega sistema ali znotraj določenega nacionalnega-etničnega sistema, v katerem obstajajo tabuji o določenih načinih gledanja. Kot podajata primer Lutzeva in Collinsova, če na primer črni moški gledajo bele ženske (2004: 215).

Pogled na fotografijo zagotovo igra pomembno vlogo pri tem, kako bo fotografija dojeta, še posebej, ko je tej fotografiji dodano besedilo. Na vsaki fotografiji tako lahko odkrijemo veliko

pogledov (Lutz in Collins, 2004: 217). To pomeni, da je isto fotografijo mogoče nasloviti na mnogo različnih načinov in ji s tem nadeti različne pomene. Z drugimi besedami, pogled ni preprosto zgolj pogled fotografiranega subjekta ali fotografov pogled na ta subjekt. Lutzeva in Collinsova navajata različne vrste pogledov, ko analizirata fotografije National Geographica, in natanko med temi pogledi se tvorijo pomeni fotografij. Ti pogledi so: fotografov pogled, pogled revije, pogled bralcev revije, pogled nezahodnega subjekta, neposredni zahodnjaški pogled, prelomljeni pogled drugega: ko sebe vidijo tako, kot jih vidijo drugi in akademski pogled (Lutz in Collins, 2004: 217-233).

Podrobneje bomo izpostavili tri poglede, ki so pomembni za našo analizo in ki vplivajo na percepcijo in izobraževanje učečih ter na gradnjo pomenov ob branju fotografij v vzgojno-izobraževalnem procesu, in sicer fotografov pogled, pogled revije in pogled bralca. Ko govorimo o izboru fotografij, moramo upoštevati dejstvo, da lahko časopis s pomočjo fotografije, morda nezavedno, umetno vpliva na pogled bralcev (prek takšnega procesa, kot je npr. selekcija fotografij) – če parafraziramo Lutzevo in Collinsovo – tako da lahko v teh fotografijah bralci vidijo odsev samih sebe na načine, ki jim godijo, so jim domači in prijetni (2004: 215). Zato je potrebno vsaki fotografiji, ki jo izberemo za delo v vzgojno-izobraževalnem procesu, najprej določiti vir, se pravi avtorja fotografije: iz katerega kulturno-družbenega prostora prihaja, katerega spola je itd. Dobro bi bilo tudi poiskati in analizirati njegove/njene predhodne fotografije in najti (če se da) njihove skupne točke ter poskušati umestiti fotografijo v določen časnik (obstajajo namreč razlike med fotografijami, objavljenih v časopisih Delo, Slovenske novice, Cosmopolitan, Moj mikro itd.). To lahko storijo tudi učeči, saj s tem spoznavajo drugačnost in kompleksnost fotografije kot tudi ekonomsko politiko časnika. Tako pri učečih ne spodbujamo le njihove lastne aktivnosti in kreativnosti, ampak jih navajamo tudi na kritično branje medijskih tekstov in fotografij.

Nadalje moramo vedeti, da »vsak posameznik gleda objekt v kontekstu svojega osebnega, kulturnega in političnega ozadja ali niza lastnih interesov« (Lutz in Collins, 2004: 219). Zato lahko profesor sociologije pri obravnavi nekaterih učnih tem, kot je družbena neenakost in gibljivost, kultura, spol in spolna razlika, družbena moč in oblast itd., učečim s pomočjo metode igre vlog in metode fotogovorice prikaže različne vloge bralcev, ki gledajo isto fotografijo, a jo berejo različno. Tukaj je potrebno kar nekaj empatije in domišljije, vendar s pomočjo različnih vlog in interpretacij le teh, lahko pri učečih razbijemo marsikateri stereotip, ki se v sodobni medijski družbi reproducira tudi s pomočjo fotografij. Preden pa vstopimo v učilnico, pa moramo dobro obvladati različne pedagoške metode dela, zato je potrebno imeti

najosnovnejša znanja ne le o fotografiji in branju fotografij, ampak tudi o metodi fotogovorice oziroma o delu s fotografijami.

3. UPORABA METODE FOTOGOVORICE V DRUŽBOSLOVJU

Že pri opredelitvi pojma fotogovorice smo naleteli na nekatere uporabne vidike metode fotogovorice. Če jih izluščimo, ugotovimo naslednje: da z njo lahko uresničimo celo paleto slikovnih projekcij in izborov, da lahko sporočamo svoja duševna stanja, da se ljudje zavedajo razlik v dojemanju in čustvenosti, da odpira neslutene možnosti za razumevanje samega sebe in drugih ter vabi na tiha skupna raziskovanja, da je kot sredstvo za doseganje različnih človeških svetov, da pomaga k pogovoru v skupini, da ljudem omogoča posneti in izražati njihovo stanje in probleme, da skozi fotografijo ljudje diskutirajo o pomembnih problemih, da aktivira politike, da se lahko skozi njo ljudje identificirajo, predstavijo in poudarijo značilnost

svoje skupnosti, da ljudem omogoča, da postanejo zapisnikarji in potencialni pobudniki za družbene akcije itd.

Uporabnosti in raznolikosti metode fotogovorice ne moremo oporekati, saj marsikje pomaga prebiti mučno tišino in spodbudi proces medsebojne komunikacije ter omogoča posamezniku, da postane pomemben član skupine. Metoda fotogovorice se pojavlja na različnih in mnogoterih področjih človekovega življenja, a eden od še posebej pomembnih je prav gotovo področje šolstva in vzgoje. Kje natančno in kdaj ter kako jo umestiti oziroma uporabiti v pedagoški praksi, bomo poskušali odgovoriti v naslednjem poglavju.

3.1. Kje, kdaj in kako uporabljati fotogovorico?

Metoda fotogovorice je primerna predvsem za skupine in šola je prostor, kjer najdemo najrazličnejše skupine otrok in mladostnikov. Preden pa se pedagoški delavec v vzgojno-izobraževalnem procesu odloči operirati z metodo fotogovorice, jo mora najprej dobro spoznati in obvladati nekaj bistvenih pravil pri samem izvajanju metode, kajti tudi dobra metoda slabemu učitelju nič ne pomeni.

3.1.1. Osnovna pravila pri izvajanju metode fotogovorice

Balažic izpostavi, da je treba pred izvajanjem upoštevati, da je fotogovorica samo sredstvo, ki pomaga k pogovoru v skupini in da voditelj ni v vlogi 'kritika', ki bi posamezne izbire in razlage opredeljeval kot pravilne ali zgrešene, ampak je bolj v vlogi vzdrževalca komunikacijskega procesa, v katerem je enakovredno udeležen vsak član skupine. Dodaja, da mora voditelj upoštevati in ceniti enakovreden položaj v skupini, saj je sam 'prvi med enakimi', in da je idealno število za delo s fotogovorico od 10 do 20 članov, saj če jih je več, je že težko ohranjati kvalitetno poslušanje (2002: 32). Kljub priporočilom o idealnem številu članov v skupini, pedagog velikokrat ne more vplivati na število učečih v razredu in tako se lahko pojavi ena izmed težav skupinskega dela. To je nesposobnost, da bi se različni udeleženci razgovorili. Na to sta opozorila že Baptiste in Belisle, ko izpostavita vprašanje: »Kako naj dosežemo, da se nobeden izmed učečih ne čuti izključenega iz razgovora ali da, nasprotno, nekdo s preobilnim govorjenjem ne bo motil ostalih ali da se ne bi nekdo zatekel k obilici besed, da bi zbežal pred resničnostjo« (1981: 11)?

Menimo, da lahko to uspešno premagamo, če upoštevamo in se zavedamo, da noben pedagoški ali učni proces ni uspešen, če ni najprej strokovno in organizacijsko dobro načrtovan ter suvereno voden. To pomeni, da je potrebno usposobiti takšne pedagoške delavce, ki bodo sposobni obvladovati večje skupine učečih brez ustvarjanja svoje avtoritete na strahospoštovanju.

3.1.2. Značilnosti dobrega profesorja

Nekaj značilnosti, ki jih mora imeti dober voditelj, so: 1. dobro mora poznati skupino in predvideti določene mehanizme, ki se lahko nekontrolirano sprožijo, kar pomeni, da mora biti za svoje delo dobro usposobljen in navdušen; 2. sposoben mora biti natančno opredeliti posamezne stopnje dela in med udeleženci zbuditi zanimanje za tak način dela; 3. ker fotografija dopušča osebno izražanje, naj voditelj pogovor le usmerja, da se ne bi posamezniki preveč oddaljili od sprejetega načrta; 4. voditelj je eden od udeležencev, zato si tudi sam izbere fotografijo in svojo izbiro pojasni, vendar naj to naredi kot zadnji, saj udeleženci pripisujejo voditeljevi izbiri in razlagi večji pomen kakor svojim; 5. voditelj mora slediti vsakemu udeležencu, pozorno poslušati, kaj govori, razumeti njegov molk in izpoved njegovih kretenj; 6. voditelj mora ugotoviti vzdušje v skupini, poglobiti se mora v ritem vsakega posameznika, v čas govorjenja in molka, v ton in v drobne posebnosti posameznikovega pripovedovanja; 7. fotogovorica je za voditelja pomembno sredstvo pri odkrivanju resničnosti, zato mora poznati formalne značilnosti fotografije, govornico oblik in kompozicijo (Balažic, 2002: 45).

Pomembna lastnost dobrega voditelja pa je tudi sposobnost odkrivanja in spoznavanja pomenov čutnih zaznav pri učečih.

3.1.3. Pomen čutnih zaznav pri učečih

Centrihova poudarja, da profesor jutrišnjega dne postaja vedno bolj moderator dogajanja in komunikacije pri pouku, zato mora v svojo zaznavno polje vključiti razpoznavanje različnih občutkov pri učencih in hkrati mora sam uporabljati raznovrstne čute. Pedagog, ki ima razvejan čutni sistem, lahko po njenem mnenju v procesu učenja stopi v stik z učenci, ki pripadajo različnim čutnim tipom (1995: 24).

Centrihova razlikuje pet zunanjih in pet notranjih čutov in na njihovi osnovi pet čutnih tipov. V mednarodni literaturi so ti tipi označeni kot vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorični in gustatorični. Notranji čuti so notranje predstave zunanjih čutov. Večina ljudi spada

dominantno v eno skupino, vendar ima lahko zelo dobro razvit tudi drugi ali celo tretji čut. Dober primer je Beethoven, ki je imel tako dobro razvit notranji avditivni čut, da je lahko komponiral naprej, čeprav je popolnoma izgubil zunanji avditivni čut (Centrih, 1995: 24). Tipe ljudi, ki spadajo v posamezne skupine, bi lahko opisali takole: **vizualni** zaznavajo barve, svetlobo, intenzivnost slike, površino predmeta, material, velikost, oblike, položaj v prostoru, gibanje, hitrost, smer, dimenzije, oddaljenost; **avditivni** zaznavajo šum, višino tona, melodijo, naglaševanje, jakost zvoka, hitrost govora, trajanje zvoka, mono-stereo glasove; **kinestatični** zaznavajo telesna občutja, kot so hlad, toploto, srbenje, pritiske, položaj telesa, gibanje telesa, hitrost gibanja, intenzivnost občutkov, trajnost občutkov; **olfaktorični** zaznavajo vonj; **gustatorični** pa zaznavajo okus. Zadnja dva sta primešana k prvim trem tipom, vendar dominantni gustatorični tipi niso izjema. Mladi ljudje, ki se iz notranjega prepričanja odločajo za kuharski poklic so prav gotovo dominantni olfaktorični in gustatorični tipi, vendar morajo imeti tudi dobro razvit vizualni čut, sicer bi bile njihove jedi okusne, a brez vizualne privlačnosti (Centrih, 1995: 24). Centrihova dodaja, da mora biti dober pedagog sposoben prepoznati vseh pet vrst izražanja občutkov pri učečih, zaznavati mora, kateri čut prevladuje pri posameznemu učencu in v pouk mora tudi sam vnašati raznovrstne čute (1995: 24).

Proces prepoznavanja različnih občutkov pri učečih je na prvi pogled zelo zahteven, saj predvideva visoko strokovno-psihološko usposobljenost pedagoškega delavca. Zato menimo, da se za pedagoški poklic v večji meri odločajo ljudje, ki že v osnovi premorejo sposobnost empatije, ki jim omogoča lažje ter hitrejšo prepoznavanje različnih občutkov pri učečih. Natanko fotogovorica je metoda, ki v izobraževalni proces vnaša inovativne, raznolike in življenjske pristope, ki od pedagoškega delavca zahtevajo podkrepljenost z bogato čustveno inteligenco.

3.1.4. Fotogovorica in izobraževalni sistem

Balažic poudarja, da je fotogovorica ena od metod, ki nam razkriva številne funkcije vizualne komunikacije in da je ta metoda primerna predvsem za mlade, pa tudi odrasle, ki so odprti za življenje in v svojem mišljenju in čustvovanju puščajo prostor za novosti in nepredvidljivo (2002: 44). Lahko jo vključimo v različne faze delovnega in oblikovalnega procesa, kot so procesi asociacije, meditacija, refleksija ali razmišljanje in diskusija (2002:35). Tem fazam so blizu naslednje vrste uporabe: proste asociacije, ki jih določene fotografije zbudijo; slikovne asociacije k določeni temi; ponazarjanje in vizualizacija določene teme; tematsko delo s fotografijami; opremljanje in ilustriranje določenih besedil in pojmov; odkrivanje zgodb;

fotografski natečaj; konkretizacija in aktualizacija določene teme in slikovna meditacija (Balažic, 2002: 35).

Delo s fotografijami je zelo odprto, zato lahko fotogovorico uporabljamo pri osebni delu, v partnerskih skupinah, v majhnih in velikih skupinah, saj se pri analiziranju in predstavljanju fotografij ustavi čas in to je priložnost za počasno in intenzivno opazovanje, ponovno odkrivanje starih stvari, sprejemanje določenih posamičnosti, razvijanje fantazije, premišljeno napredovanje, meditacijo, oblikovanje besedil in opisovanje slikovnih zgodb (2002: 35-36). Ob vseh teh splošnih vidikih pa ne smemo zanemariti osnovne značilnosti, da namreč vsaka fotografija naleti pri različnih opazovalcih na različne odzive – glede na to, na kakšno vedenje, občutja in spomine zadene. V ospredje stopijo osebne izkušnje, individualne usmeritve, mnenja in pogledi in vse to potem izrazimo z besedami. Tako fotogovorica po mnenju Balažica lahko usmeri pozornost udeležencev na predmet ali temo, s katero se je potrebno resno ukvarjati, kajti fotografije lahko tudi prizadenejo, zavrnejo, sprejmejo in vržejo osebo na stranski tir. Udeleženci se morajo z vsem tem soočiti, na koncu se morajo spraviti in rešiti konfliktno situacijo (Balažic, 2002: 36). Fotogovorica kot izrazno sredstvo ni nekaj vsakdanjega, običajnega, s čimer bi lahko imeli veliko izkušenj, zato zahteva pripravo in upoštevanje nekaterih temeljnih značilnosti. Balažic navaja tri pomembne odločitve, ki vplivajo na rabo fotogovorice v vzgojno-izobraževalnem procesu. Najprej govori o *praktičnih odločitvah*, ki zadevajo udeležence (bodisi gre za mladino ali odrasle, za majhne ali večje skupine) in kraj (ali je to učilnica, mize za razvrstitev fotografij, oglasna deska ali magnetna tabla). Pomembne so tudi *metodične odločitve*, s katerimi se mora soočiti pedagoški delavec, in sicer, da si postavi vprašanja, kaj hoče s fotogovorico doseči ali spremeniti, katere metode bo uporabil, koliko fotografij potrebuje, ali morajo biti med fotografijami določene teme, koliko časa ima na razpolago, katere dodatne medije ali pomožni material potrebuje (npr. glasbo, besedila, papir, pole za plakate, svinčnik, barvice, lepilo, škarje itd.). Na koncu pa si mora postaviti vprašanje, *na kaj mora biti še posebej pozoren*. Kdor uporablja fotogovorico, mora upoštevati dejstvo, da je to delo osebni proces in zatorej ne smemo pričakovati pravih ali napačnih trditev ob izbranih fotografijah. Odprtost voditeljevega mišljenja daje namreč udeležencem svobodo in možnost, da izrazijo to, kar mislijo, in da pogovor naredijo življenjski in koristen (Balažic, 2002: 37). Kadarkoli pri poučevanju uporabljamo fotografije na tak način, se moramo zavedati, da v tistem trenutku vstopamo v osebni prostor mladostnikov. To je prostor zasebnosti, ki ga nihče nima pravice razkrivati brez njihovega dovoljenja in prav tega ne smemo nikoli pozabiti in prekoračiti. Za poučevanje z metodo fotogovorice se odločimo, ko smo dobro izurjeni in ko smo suvereni o svojem znanju ter

voditeljskih sposobnostih, kajti lahko se zgodi, da pri občutljivih posameznikih naletimo na odzive, ki imajo vse prej kot pričakovan in pozitiven učinek. Zanja se je dobro odločiti tudi takrat, kadar pri obravnavanju določene učne enote naletimo na vsebinski vozec in tako s fotogovorico podkrepimo in osvetlimo nerazumljivo obravnavano učno vsebino. Zavedati pa se moramo, da fotogovorica sproža poleg čustvenih reakcij tudi projekcijsko vedenje. Mladostniki so v tem obdobju še posebej dovzetni za kakršnekoli negativne pripombe pedagoga. Te bi morale zato biti utemeljene na konstruktivni kritiki, ki pa jo marsikateri pedagoški delavec ne zmora in ne zna oblikovati, ne pa na ocenjevanju od ena do pet, ki je veliko hitrejša kritika kot poglobljena in strokovna utemeljitev pedagoškega mnenja o delu in izjavah učečega. A kadar uporabljamo fotogovorico, ocene ne obstajajo in tega ne smemo pozabiti.

3.1.5. Fotogovorica in projekcija

Balažic navaja, da uporaba fotogovorice udeležencem daje priložnost za 'projekcijsko vedenje'.⁷ To pomeni, da ko udeleženci začnejo opisovati svoje vtise o določeni fotografiji, govorijo pravzaprav o sebi in svojih izkušnjah oziroma doživetjih, ki so prišla iz podzavesti v zavest ob opazovanju in analizi fotografije (Balažic, 2002: 38). Namen fotogovorice je ravno ta, da udeleženci ne jemljejo fotografije zgolj v njeni formalni strukturi, ampak da se s pomočjo fotografije izrazijo. Princip projekcije razkriva posamezniku njegovo lastno zgodovino in poglede, ki bi jih rad obdržal zase in prikriji pred drugimi. Prav fotogovorica je tista, ki želi udeležence pripeljati do osebne izpovedi, ki se navdihuje ob človeški domišljiji, to je v ustvarjalnosti, ne pa v nekem iluzornem svetu. Balažic še dodaja, da tukaj ne gre za domišljijo, ki bi bila polna zmot in laži ter zato toliko bolj prebrisana, kolikor bolj je redka, tudi ne gre za otroški način spoznavanja in verovanja. Tu je domišljija tisti psihični proces, ki je sposoben preseči meje človeškega mišljenja, kajti psihologi so prišli do spoznanja, da sta domišljija in fantazijski svet otroka mnogo bogatejša kot najbolj razvita družba. Zato je otrok tako dovzeten za pravljичni in metaforični svet. Ko uporabljamo fotografije, sprožamo delovanje fantazije, ki jo premalo poznamo in jo mnogi celo izrivajo iz svoje zavesti. Fotografije se namreč navezujejo na mite, arhetipe, podobe in simbole, ki jih vsakdo nosi zakopane v sebi in se jih bolj ali manj zaveda, lahko pa jih tudi zavrača (Balažic, 2002:38). Zato fotografije pomagajo izraziti tiste stvari, ki so v človeku porinjene na stranski tir, ki so v senci in jih ne poznamo: to so predstave, čustva, vtisi itd. Zanemarjanje tega področja po mnenju Balažica lahko privede do procesa projekcije (2002: 38).

Projekcija je zelo zahteven in kompleksen proces, ki zahteva od pedagoga precejšnjo odgovornost pri odločitvi za uporabo metode fotogovorice v pedagoškem procesu. Zato naj pedagoški delavci zahtevijo po strokovni usposobljenosti pri procesu uporabe metode fotogovorice jemljejo kot spodbudo in ne kot možen vir za težave in probleme v učnem procesu. Menimo namreč, da ne obstaja takšna metoda, s katero bi lahko že vnaprej predvideli vse možne učne situacije in odzive učencev v razredu.

⁷ Projekcija je obrambno vedenje, pri katerem človek išče vzroke za svoje napake, pomanjkljivosti, strahove in frustracije v zunanjem svetu. Že otrok projicira na druge vse, kar je slabo, grešno in kaznivo, sebi pa pripisuje vse, kar je dobro, lepo, pohvalno. Pri projekciji je na delu obrambni mehanizem, s katerim v zunanjem svetu in predvsem v drugih ljudeh prepoznavamo samega sebe, svoje notranje vzgibe, konflikte in lastnosti. To zrcaljenje samega sebe v drugih je lahko bolj ali manj zavestno, odvisno od posameznika in okoliščin. O projekciji torej govorimo, ko okolje in druge ljudi razumevamo v funkciji lastnih interesov, sposobnosti, navad, stalnih in trenutnih čustvenih razpoloženj, pričakovanj, načrtov, želja itd. Freud govori o projekciji kot izvirnem načinu obrambe proti notranjim nagonom in instinktom. Premočno notranje delovanje lahko postane neprijetno, česar posameznik ni sposoben sprejeti in zato to projicira navzven. Projekcija pomeni torej zmotno ali napačno dožemanje samega sebe (Balažic, 2002: 39).

3.2. Zakaj uporabljati fotogovorico?

Omeniti je potrebno nekaj pomembnih funkcij, ki jih ima fotografija kot učni pripomoček oziroma uporaba fotogovorice v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Kot pravi Centrihova, fotografije pomagajo pedagogom, da premostijo razkorak med učno situacijo in vsakdanjim življenjem. Pravi, da imajo funkcijo povezovanja pouka in življenjske resničnosti ter da ne morejo podati popolne resničnosti nekega srečanja, pač pa lahko le zgostijo in problematizirajo doživeto resničnost tako, da izzovejo asociacije (1997: 29). Za pouk imajo poleg dokumentarnih fotografij pomembno vlogo tudi simbolične fotografije, kajti pri govorici slik ne gre le za to, da učenci natančno opisujejo slike ali jih razvrščajo, temveč gre tudi za to, da pogled na sliko v učencu izzove določene misli in čustva, ki ga spodbujajo, da razmišlja in govori o določeni tematiki. Fotografije lahko tako sprožijo komunikacijo med opazovalcem in sliko ali pa med več opazovalci, zbudijo fantazijo, budijo čustva in izzovejo asociacije. Prav tako lahko fotografije učencu vlivajo pogum, da izrazi svoje izkušnje, da sprejme izkušnje drugih in da se pogovarja o svojih osebnih izkušnjah z drugimi, lahko pa služijo tudi kot razgrajevalci stresa in učence pomirjajo (Centrih, 1997: 29-30). Centrihova izpostavi še ostale pomembne funkcije fotografije, in sicer da spodbujajo kreativno razmišljanje, kreativen govor, da posredujejo impulze in od učencev zahtevajo, da si ustvarijo svoje stališče o določeni stvari, o sebi, o snovi, da učencu dajejo priložnost, da razmišlja in čuti preko horizontov vsakdanjega življenja. Poleg tega pa so fotografije tudi večpomenske in vsak opazovalec jih lahko razlaga in interpretira drugače, zato fotografije povezujejo tudi različne poglede na resničnost (Centrih, 1997: 30). Prav zaradi tega, ker imamo edinstvene poglede in interpretacije na svet okoli nas, moramo dano raznolikost med učečimi še spodbujati in biti še posebej pazljivi pri izbiri fotografij, kajti vse fotografije niso primerne za delo z mladostniki. Pri iskanju in izboru fotografij moramo prav zato poznati določena merila presojanja – kakšno fotografijo izbrati in kako jo predstaviti.

3.2.1. Kriteriji za izbiro fotografij

Osnovni kriterij pri izbiri fotografij je povezan z namenom ali temo srečanja. Balažic svetuje, da dajemo prednost fotografijam, ki sporočajo zaradi vtisa, ki ga naredijo na opazovalca zaradi sposobnosti projekcije in zaradi estetskih kvalitet ter simbolike. Potemtakem so dobre

in pomembne takšne fotografije, ki udeležencu omogočajo izmenjavo informacij na področju čustev in domišljije, ki mu omogočajo, da se izpovejo samemu sebi in da drugim posreduje svoje misli, radosti, bojazni, stiske, želje, upanja in sanje. Vsebina fotografij naj bo točno določena, povezana naj bo z življenjsko problematiko, kar pa je lahko prikazano z nenavadnim predstavljanjem ali z izvirno sestavo elementov, ki izzovejo nove poglede in presegajo vsakdanjost. Balažic tako zaključi, da so za delo v skupini dobre prav reportažne fotografije in fotografije iz vsakdanjega življenja (2002: 46). Centrihova pa daje možnost izbire, da naj fotografije izbira bodisi pedagog bodisi učenci sami. Pomembno je le, kot pravi, da izbrane fotografije pred uporabo dobro obdelamo – nalepimo jih na trd karton in jih plastificiramo, s čimer si gradimo tudi primerno zbirko/arhiv fotografij. Pomembno vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, koliko fotografij naj si pedagog pripravi. Premalo slik namreč ne spodbuja učečih, preveč pa jih lahko zaduši delovno vzdušje (Centrih, 1997: 30). Izbira fotografij in primerno število le-teh je eden od pomembnejših korakov pri načrtovanju učne ure, saj je od tega odvisno, kako uspešno bomo posredovali in približali učno snov učečim. Zelo pomemben korak, s katerim pravzaprav vstopamo v osebni svet mladostnikov, pa je tudi predstavitev teh fotografij, kako ob njih zastavimo vprašanja in kakšna vprašanja postavljamo.

3.2.2. Formulacija vprašanj in navodila za delo s fotografijami

Ko izberemo ustrezne fotografije, je na vrsti izbira vprašanj, ki je po Baptistu in Belisleju »ključni člen za delo s fotogovorico« (1981: 25). Vprašanja zastavlja voditelj, ki mora biti več fotogovorice,⁸ sicer ne bo sposoben na ilustrativen način zastaviti vprašanj. Vprašanja tako ne smejo biti preveč splošna (npr. kateri ekonomski sistem se vam zdi najbolj privlačen?), biti morajo jasna, da lahko po kratkem premisleku pridemo do izbire (npr. izberite dve fotografiji, ki po vašem mnenju najboljše kažeta na vrednote, ki so danes najpomembnejše pri delu). Vprašanje se mora nanašati na vsebino, ki jo bomo pozneje obravnavali, kot pravi Balažic, in dobro je tudi, da se nanašajo na osebno izkušnjo vsakega posameznika (2002: 46-47).

Navodila za delo s fotografijami morajo biti oblikovana tako, da učenca med opazovanjem in izbiranjem fotografij ne zanese preveč v fantaziranje in asociacije (Centrih, 1997: 30). Najbolje je, kot predlaga Centrihova, da fotografije in slike razstavimo na določenem mestu,

⁸ To je govornica, »ki odpira vrata v razumevanje vizualne kulture, se pravi razumevanje jezika v produkciji pomena oziroma natančneje, razumevanje jezika kot sistema znakov (vključujoč slike, fotografije ali gibljive podobe)« (Hardt, 2002: 324).

kjer jih bodo lahko učenci nemoteno opazovali in jih premišljeno izbirali. Izbira slike naj poteka v tišini in naj jo vsak opravi zase, sprehodi naj se med vsemi slikami in si vzame dovolj časa za izbiro. Ko izbere določeno sliko, naj jo pusti na mestu, kamor lahko položi svoj znak in počaka, da slike izberejo vsi, nakar jih lahko odnesejo na svoja mesta (Centrih, 1997: 30).

Tovrstnih pravil in navodil pri postavljanju vprašanj se je potrebno kar se da dosledno držati, kajti pogosto se lahko zgodi, da disciplina popusti in se tako čas, namenjen razpravljanju, izgubi, s tem pa je zgrešen tudi namen in načrt učne ure. Eden od dobrih prijemov obvladovanja discipline pri učečih je spodbujanje njihove motivacije, ki pa jo lahko po našem mnenju pedagog prav z vključevanjem in prepletanjem metode fotogovorice z drugimi metodami vzgojno-izobraževalnega procesa še dodatno neguje in podkrepi.

4. POVEZANOST METODE FOTOGOVORICE Z OSTALIMI METODAMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Danes je skoraj vsakemu pedagoškemu delavcu jasno, da v kompleksnem pedagoškem delu nikoli ni dobro oziroma ni niti zaželeno operirati zgolj z eno metodo. Tako so bili v toku zgodovinskega razvoja prepričani, da je možno zgolj z eno samo metodo uresničevati vse zapletene smotre vzgojno-izobraževalnega dela (koncept panmetodičnosti). Takšno gledanje je seveda danes zastarelo, neučinkovito in neustrezno za podajanje učnih vsebin v 21. stoletju. V sodobnem pedagoškem procesu je namreč skoraj nemogoče delovati brez medsebojne komplementarnosti pedagoških metod, saj bi bilo nesmiselno ignorirati paleto različnih didaktičnih metod, ki so na voljo in ki opravljajo različne funkcije. Le preudarna uporaba teh metod in iskanje različnih načinov poučevanja lahko popestrijo pedagoški proces ter učečim ponudijo obogaten, pester, privlačen in spodbuden vstop v zakladnico znanja. Židanova poudarja, da »morajo v kompleksnem pedagoškem delu družboslovja zaživeti različni stili poučevanja Različni stili poučevanja, ki dopuščajo (bodo tudi dopuščali) različne učenjske stile. Zato je (in bo še) treba nenehno iskati nove, še uspešnejše poti za njihov didaktični prenos« (2004: 15-16).⁹ Dodaja, da le didaktično aktivne, raznolike, participatorne delovne

⁹ Stil poučevanja je odvisen od naših stališč, zaznavanj, prepričanj, vendar vsak pedagog spada v en čutni zaznavni tip. Večina jih je vizualnih in kinestetičnih, vendar, če poznamo svoje zaznavno polje, bomo razumeli, zakaj nam določeni učeči z razumevanjem prikimava, drugi gleda skozi okno, tretji pa nekaj išče v torbi. Prostor, v katerem delamo, sredstva, ki so nam na voljo, število učečih v razredu – vse to je primerno za duševne in miselne aktivnosti, pri katerih so telesne aktivnosti zapostavljene. Vse aktualne metode poučevanja skušajo združiti telesne in duševne aktivnosti, v pouk skušajo vpeljati čim več komunikacijskih aktivnosti, učence skušajo pritegniti k igri, k skupnim aktivnostim in k interakciji vseh vrst. Pedagog, ki pozna osnovne elemente

strategije lahko vodijo h kakovostnemu učenju družboslovja, kajti čim manj je učenec objekt učiteljevega dela in tem bolj objekt samoaktivnosti, toliko pomembnejši so vzgojno-izobraževalni rezultati (1997: 17). Didaktično aktivne, produktivne, participatorne, raznolike delovne strategije so lahko zadovoljevalec zelo raznolikih učnih energij učencev, ki jih je potrebno izkoristiti (Židan, 1997: 17-18).

Konstruktivistični pogled pa pravi »da so vse metode primerne, če vzpodbujajo k razmišljanju, omogočajo nova, presenetljiva spoznanja in nenavadne načine opazovanja ter če odpirajo nove poglede, širijo interese in nova obzorja« (Marentič Požarnik, 2004: 66). Ravno metoda fotogovorice, se pravi vnašanje fotografij v pedagoški proces, je zato ena od pomembnih metod modernega pedagoškega dela. Kot poudarja Trškanova, se »učenci pri uporabi fotografij naučijo natančnega opazovanja, analiziranja, prepoznavanja sporočila fotografije, pomena in uporabnosti ter tudi kritičnega pogleda do fotografij« (2002: 5). Fotografije po mnenju Centrihove omogočajo učencu, da se identificira s konkretno situacijo in s predstavljenimi osebami ali pa se od njih distancira, kajti fotografije nagovarjajo globlje sloje zavesti v človeku in omogočajo projekcije: čustva in doživetja lahko poljubno dodajamo in razvijamo (1997: 30).

Marsikdo bi lahko oporekal, da skušamo metodo fotogovorice favorizirati in jo predstaviti kot najbolj primerno in učinkovito za poučevanje v pedagoškem delu. Kljub vsemu pa se moramo zavedati, da ima vsaka metoda svoj bipolarni obraz, ima pozitivne in negativne lastnosti, oziroma je sklop enkratnih didaktičnih lastnosti, katere izražajo svojo moč oziroma nemoč v konkretni situaciji. Zato lahko le s kombinacijo različnih pedagoških metod dosegamo odličnost pri pedagoškem delu, ki kot proces spodbuja, aktivira, vzgaja in bogati učečo se osebnost. Omenimo lahko nekaj metod, ki so z metodo fotogovorice neobhodno povezane. Andoljšek pravi, da v didaktiki niso razčiščeni pojmi o številu učnih metod in klasifikaciji letih.¹⁰ Pri določitvi učnih metod se po Andoljšku tako naslanjamo na naslednje učne metode:

1. metoda ustne razlage (monološka metoda),
2. metoda razgovora (dialoška metoda),
3. metoda demonstriranja (kazanja),

gledališke tehnike, nekaj govornih in glasbenih vaj, kjer telo in duša ubrano sodelujeta, bo znal tudi za učeče ustvariti pogoje, v katerih bi lahko sproščeno delovali in govorili, vzpodbudil jih bo h gibanju in izražanju svojih misli. Tehnike, ki pripomorejo k ubranosti in skladnemu telesnemu in duševnemu delovanju (gibanje + govor), se navezujejo na spoznanje: a) učečemu ne smemo kazati, predstavljati, ne smemo dovoliti posnemanja, b) učečemu moramo dovoliti, da čuti, raziskuje, odkrije, najde (Centrih, 1995: 29).

¹⁰ Več o tem glej v Blažič, Marjan, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar, France Strmčnik (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

4. metoda pisnih (grafičnih) izdelkov,
5. metoda dela s teksti (tekstovna metoda),
6. metoda urjenja (1976:70).

Vse te metode se venomer spreminjajo in izpolnjujejo. Zaradi hitrega razvoja znanosti in tehnike so predmetniki in učni načrti vse bolj obremenjeni in prav zato je potrebno upoštevati tudi sodobne načine za podajanje učne snovi v šoli. Šola v pogledu učnih metod ne sme zaostajati za sodobnim življenjem, kot je o tem aktualno pisal Andoljšek že pred dobrimi tridesetimi leti (1976: 70). Tudi danes lahko v najrazličnejših množičnih medijih zasledimo skrbi in pritožbe staršev in pedagoških delavcev o preobsežnih kurikulumah in prekomerni obremenjenosti njihovih otrok. Znova in znova se poudarja iskanje novih, sodobnih in inovativnih učnih metod, ki bi učeče usposobile in oborožile z zadostnim znanjem za prihodnost njihovega delovanja v družbi ter bi jih v učnem procesu navdajale z občutkom bogatenja lastne osebnosti. Prav metoda fotogovorice je lahko v tem oziru zelo inovativna in učinkovita metoda, ki pa je žal, kot pričajo pogovori z nekaterimi pedagogi, v našem učnem procesu precej neznana metoda. Kljub vsemu pa tudi metoda fotogovorice ni samozadostna in potrebuje dopolnilo, zato bomo poskušali prikazati, v katere povezave z drugimi metodami lahko uspešno vstopa in kako se lahko z njimi dopolnjuje.

4.1. Metoda razlage

Prenašanje znanja z govorno besedo je staro toliko kot človeštvo. Kot pravi Andoljšek, je bila metoda razlage poglavitna učna metoda v srednjem veku. V 18. stoletju so jo močno napadali meščanski pedagogi (Komensky, Rousseau, Pestalozzi idr.), češ da se tako zanemarja pravi vir znanja – opazovanje narave in življenja (Andoljšek, 1976: 71). Po Andoljšku je razlaga na slabem glasu tudi danes. On namreč ne zagovarja te metode, sodi pa, da učiteljeve žive besede ne moremo izgnati iz šole, ker je ustna beseda kljub vsemu še vedno glavno občilo med ljudmi. Tudi ustna razlaga je po njegovem mnenju v šoli potrebna in pomembna, ampak glede na didaktično situacijo. Umestna je, kadar učenci nimajo toliko znanja, da bi bil mogoč razgovor, ali ko vsebine sploh ni mogoče spoznati na drugačen način. Umestna je tudi takrat, kadar ni na voljo ustreznih učnih pripomočkov, da bi ob demonstriranju neposredno spoznali predmete in procese. Dobro pa jo je uporabiti tudi v tistih situacijah, ko hoče učitelj z živo besedo vplivati na fantazijo in čustva učencev ali pa ko je prisiljen varčevati s časom (Andoljšek, 1976: 71). Metoda razlage ima tudi nekatere

pomanjkljivosti, ki se jih mora učitelj zavedati, kajti pri razlagi ni mogoče ugotoviti, ali so jo učenci razumeli. Andoljšek pripominja, da nekateri pedagogi sicer menijo, da se to vidi na obrazih učencev, a da je lahko to tudi zavajajoče, saj se znajo učenci delati, da razumejo snov. Med razlago naj bi učenci sicer sledili učiteljevim mislim, a učenec lahko razlago pasivno sprejema, ni pa nujno, da ga vsebina zanima, kljub temu da jo učitelj pravilno oblikuje in spretno podaja (Andoljšek, 1976: 71).

Kljub omenjeni pomanjkljivosti metode razlage, si brez nje ne znamo predstavljati dela z metodo fotogovorice, saj mora voditelj že v »prvi stopnji razložiti skupini metodo dela in vnaprej opisati posamezne stopnje z namenom, da vsakdo ve, kaj in kako bodo delali. Prav tako napove 'nalogo', se pravi vprašanje, formulirano v začetku teme« (Baptiste in Belisle 1981: 17). Voditelj mora biti tudi »sposoben točno predstaviti svojo nalogo, jo obrazložiti, jo točno opredeliti, nakazati razloge in tako zbuditi zanimanje udeležencev« (Baptiste in Belisle, 1981: 19). Metoda razlage je pri uporabi metode fotogovorice ključnega pomena tudi po mnenju Trškanove, predvsem v uvodnem delu, kjer mora pedagoški delavec predstaviti načrt dela učečih in vpeljati novo učno temo ter jim razložiti, da se bodo novo učno snov poskušali naučiti prek fotografij, ki jih bodo poiskali sami za izbrano temo (2002: 4).

4.2. Metoda razgovora

V skupini igra metoda razgovora ključno vlogo, saj omogoča učečim izražati svoja mnenja, čustva, razpoloženja, prepričanja, skrbi, pomisleke itd. Z njo razvijamo kulturo argumentiranja oziroma discipliniramo svoja mišljenja. Brez te metode bi bilo delo v skupini nesmiselno, s tem pa seveda tudi uporaba metode fotogovorice, ki je primerna prav za skupinsko delo. Šola je pravzaprav institucija, ki uravnava socializacijo mladih in je tudi prostor, kjer je nujno potrebno negovanje medsebojne komunikacije, ne samo med pedagogom in učečim, temveč tudi med pedagoškimi delavci. Prav zato je metoda razgovora ena od bistvenih elementov v kompleksnem pedagoškem delu. Andoljšek svetuje, da je razgovor primeren takrat, kadar imajo učenci o vsebini že določeno znanje oziroma izkušnje, da pridejo z razgovorom do prečiščenega in sistematiziranega znanja. Uporablja pa se jo na vseh fazah v učni uri: pri razlagi, ponavljanju in preverjanju znanja (Andoljšek, 1976: 74). To lahko ponazorimo s primerom, ko se posameznik s pomočjo metode fotogovorice in razgovora predstavi v skupini, ki ga navaja Balažic. Predlaga, da si vsak udeleženec izbere eno do dve fotografiji, ki povesta nekaj osebnega o njem, npr. o njegovem poklicu, družini,

hobiju, posebnih interesih itd. Udeleženci se počasi sprehodijo mimo miz, na katerih so razporejene fotografije. Nato vsi sedejo v krog. Oseba, ki začne govoriti, drži fotografijo tako, da jo vsi udeleženci vidijo, in pove svoje ime, razloge za izbiro fotografije ter to, kaj ji fotografija pomeni. V teku pogovora pridejo do besede vsi, a posameznih razlag ne komentirajo. Če je na razpolago več časa, se lahko kasneje zaustavijo tudi ob posameznih izjavah. Balazic svetuje, da je dobro, da se tudi voditelj predstavi s svojo fotografijo, saj se v takšnem osebnem predstavljanju vzpostavlja začetno zaupanje, ki navadno olajša nadaljnje pogovore (2002: 49). Trškanova pa meni, da lahko razgovor med učečimi in kasneje tudi s pedagogom ob uporabi metode fotogovorice poteka tudi v obliki vprašanj. Navede nekaj vprašanj, primernih za različne fotografije: Kakšen je vaš prvi vtis o fotografiji? Kakšna je vsebina fotografije? Kaj fotografija konkretno prikazuje (osebe, stavbe, predmete, dejanja itd.)? Kakšna je vsebina (družbena, politična, verska, kulturna itd.)? Kdo je fotograf? Kaj veste o fotografu? Kaj je hotel fotograf, da se vidi na fotografiji? Kakšen je bil namen fotografa oziroma avtorja? Komu je bila namenjena fotografija? Kaj na fotografiji se lahko uporabi za opis dogodka? Kdaj je bila fotografija narejena? Kakšna je uporabnost oziroma koristnost sporočila fotografije? Kakšna je pomembnost oziroma vrednost sporočila fotografije? Nato pa predlaga, da v sklepnem delu učenci skupaj s pedagogom poiščejo še podobnosti in razlike med fotografijami ter v obliki miselnega vzorca pripravijo sintezo vsebin vseh fotografij (Trškan, 2002: 4).

Pri metodi razgovora je potrebno poudariti, da »učencevo osebnost lahko vrednotno plemeniti le tisti učitelj družboslovja, ki je na svojem zelo širokem didaktičnem polju superučitelj, ne pa učitelj tehnik« (Židan, 1997: 18). Superučitelj je po Židanovi učitelj, didaktik, ki je zelo inovativen in ustvarjalen uresničevalec družboslovnega kurikulumu, ki predpisanemu družboslovnemu kurikulumu dodaja (mora »pridajati«) vedno nove didaktične prvine, dimenzije, razsežnosti, kvalitete in ki jih ustvarjalno didaktično osmišlja (1997: 18). Pravi tudi, da k ustvarjalnem vrednotenju lahko navaja učenca le njegovo aktivno, produktivno, dialoško učenje in to učenje mora voditi učenca v dialog s samim seboj (k intra-diskusiji) in v dialog z drugim (h kolektivni diskusiji). Navajanje učenca tako na intra kot tudi kolektivno diskusijo je zanj pomembno, kajti prav od tega je odvisno, kako se zna učenec samovrednotiti in kako bo vrednotil druge (Židan, 1997: 19).

4.3. Metoda demonstriranja (kazanja)

Metoda demonstriranja se je uveljavila z načelom nazornosti in s poudarjanjem opazovanja kot osnove spoznavanja. Kažemo lahko predmete, modele, slike, prikazujemo pa tudi eksperimente, določene gibe pri delu, telovadbi, pisanju, risanju, demonstriramo branje, recitiranje itd. (Andoljšek, 1976: 76-77). Učenci pri opazovanju zaznavajo predmete in njihove lastnosti, z miselnimi operacijami (abstrahiranje, primerjanje, posploševanje) pa lahko tako prihajajo do pojmov. Z uporabo demonstracije, dodaja Andoljšek, razvijamo pri učencih opazovanje in mišljenje (1976: 77). Glede demonstriranja slik moramo poznati določene didaktične zahteve: slika je didaktično zelo pomembna in slik ne demonstriramo samo tedaj, kadar ne moremo demonstrirati naravnih predmetov, ampak slike pokažemo tudi po demonstraciji naravnih predmetov in pojavov. Slika ima včasih celo prednost pred naravnim predmetom, ker lahko prikaže in izpostavi tisto, kar je bistveno. Sliko lahko kažemo na različnih fazah učnega procesa (v uvodu v učno snov, pri ponavljanju, po opazovanju naravnega predmeta), kot pravi Andoljšek. Učenci imajo tako možnost opazovati najprej celo sliko, nato njene dele (analiza) in po analizi spet sliko v celoti (Andoljšek, 1976: 79).

Ni pa nujno, da fotografije izbirajo pedagogi, kot dodaja Trškanova, saj lahko pri uporabi fotografij pri obravnavi nove učne snovi proces iskanja fotografij opravijo učenci in jih nato pokažejo. Od učencev se zahteva, da fotografije izbirajo glede na izbrano temo in jih poiščejo v strokovnih knjigah, enciklopedijah, na CD-ROM-ih, na internetu ali v muzejih (Trškan, 2002: 4).

4.4. Metoda pisnih (grafičnih) izdelkov

»Pri poimenovanju te metode z imenom metoda pisnih in grafičnih del sta poudarjeni dve področji, na katerih se je metoda uveljavila, če pa jo imenujemo metoda grafičnih izdelkov, moramo pod pojmom grafični izdelki razumeti pisna in likovna dela, s katerim to ali ono ilustriramo (skice, risbe, sheme idr.)« (Andoljšek, 1976: 80). S to metodo naj bi si učenci pridobili določene navade (pisanje, branje, risanje idr.), saj naj bi pedagogi popravljali pomanjkljivosti pri učenčevem opazovanju predmetov, pojavov, dogodkov in bi s tem popravljali napake v znanju, širili besedni zaklad učečih, jih usposabljali za pravilno izražanje z besedo, skico in shemo ter jih navajali na natančnost (Andoljšek, 1976: 81). Tako lahko tudi z metodo pisnih izdelkov skupaj z uporabo metode fotogovorice negujemo pisne navade učečih, predvsem v fazah, kjer od učečih zahtevamo, da poskušajo v pisni obliki odgovoriti in izraziti svoja mnenja ob določenih vprašanjih, ki jih zastavimo ob izbranih fotografijah. Med

prakse negovanja pisne kulture pri učečih lahko prištevamo tudi izdelavo referatov, saj referat, kot navaja Židanova, »predstavlja za učenca preizkušnjo v njegovem didaktičnem ravnanju, ki pa je tvorjen iz mnogih prvin: prezentacijskih, vizualizacijskih in komunikacijskih« (1997: 19).

Pri metodi fotogovorice se lahko medsebojno prepletata tako metoda pisnih izdelkov kot tudi metoda razgovora. Eden od primerov, ki jih navaja Balažic, je, da udeleženci opazujejo fotografije in nato z določenim besedilom (molitev, zgodba, pesem, pregovor) v pisni obliki opišejo svoje spomine in prebujene občutke. Svetuje, da je pri končani posamezni predstavitvi dobro za nekaj trenutkov vztrajati v tišini, da fotografija in besedilo dobita odmev v skupini. Ko se posamezniki izpovedo, se lahko skupina na videno in slišano odzove. Pri tem pa se je potrebno izogniti kritiziranju slike ali besedila, zato Balažic predlaga, da je najbolje, da opišemo še svoja občutja ob tem, kar smo videli in slišali (2002: 54).

4.5. Metoda dela s tekstom

Andoljšek ugotavlja, da je knjiga kljub vsem modernim občilom še zmeraj pomemben vir znanja. Knjiga ima namreč to prednost, da jo bralec vzame v roke takrat, ko hoče, lahko se pogloblja vanjo, kolikor dolgo hoče in zmore. Knjiga tako še vedno ostaja pomemben vir za samoizobraževanje (Andoljšek, 1976: 87). A ne le knjiga, tudi ostali segmenti, o katerih piše Židanova v knjigi *Didaktizacija družboslovja za mlade*, so pomembni. Poudarja, da je v sodobni družbi zelo pomembno in nujno tudi navajanje učenca na stalno spremljanje vsakodnevnega tiska, ki je prenašalec fluidnih, tekočih družboslovnih informacij. Takšne informacije naj bi učenci stalno spremljali, osmišljali, vrednotili. Opozarja, da so tovrstne informacije pluralnega značaja in kot takšne lahko imajo zelo različno vplivno moč na razvoj učenčeve osebnosti (Židan, 1997: 23). Pedagog se mora pri uporabi metode fotogovorice zavedati, da je ne le fotografija, ampak tudi tekst pod fotografijo pomembno izhodišče za učenčevo razumevanje sveta, pri katerem dandanes različni množični mediji igrajo pomembno vlogo. Prav zato mora biti sodoben pedagoški delavec dober poznavalec medijske kulture in medijskih tekstov, saj, kot poudarja Židanova, je moč pluralne medijske vzgoje danes zelo velika (1997: 23). Živimo namreč v svetu, v katerem so mediji prisotni povsod, pravita Košir in Ranfl (1996: 11). Zato menimo, da je kritično razumevanje medijske kulture in medijskih tekstov za učeče prav tako pomembno kot, na primer, znanje osnov matematike.

4.6. Metoda urjenja

Metoda urjenja je po Andoljšku namenjena strokovnemu izobraževanju. Pri urjenju učitelj pokaže (demonstrira) neko delo oziroma dejanje, pojasnjuje, kako potekajo kretnje, jih morda prikaže tudi s sliko. To pomeni, da je pri urjenju udeleženih nekaj metod (demonstracija, razlaga). Kljub vsemu pa to ni vzrok, da urjenja ne bi opredelili kot samostojno metodo, saj se skoraj vsaka metoda prepleta z drugimi (Andoljšek, 1976: 93). V kompleksnem pedagoškem delu namreč ne moremo govoriti o uporabi in delovanju ene in edine metode, zato pri strokovnem izobraževanju tudi med metodo urjenja in metodo fotogovorice zagotovo obstaja povezanost, čeprav ne moremo govoriti o veliki povezanosti med metodama. Na primer, če pogledamo učni načrt za pridobitev naziva fotografski tehnik, spoznamo, da se bodo dijaki in dijakinje v svojem izobraževanju srečali tudi z metodo fotogovorice, saj bodo v učnem procesu po kurikulumu razvijali pozornost v opazovanju in smisel za sporočilno in oblikovno jasnost fotografij (Katalog znanj, 2000). Učne metode se pri pouku torej kombinirajo in prepletajo. Prepletanje učnih metod je utemeljeno s tem, kot navaja Andoljšek, da spoznavni proces ne poteka po strogo razmejenih stopnjah, in sicer, da gre najprej za opazovanje, ki mu sledi oblikovanje pojmov, zakonov in pravil, ampak je tudi pri opazovanju že udeleženo mišljenje. Stopnje v spoznavnem procesu se torej prepletajo, čeprav določena prevladuje in tako se prepletajo tudi metode. Andoljšek pri tem opozarja, da so nekatere metode včasih ocenjene z napačnih vidikov in da so verbalne metode glede na metodo demonstracije manj vredne, ker ne aktivirajo učečih. A odgovarja, da takšno ocenjevanje ni umestno, ker tudi z dobrim pripovedovanjem učitelj lahko aktivira učeče, slab učitelj¹¹ pa jih pri demonstraciji pušča pasivne. Vrednost metode je odvisna tudi od tega, kdaj, kje in kako jo uporabimo. Metoda demonstracije je pri naravoslovnih vedah nepogrešljiva, metoda tekstov pa je nepogrešljiva pri jezikovnem pouku. Andoljšek še doda, da vrednost metod ne moremo oceniti samo s tega vidika, koliko prispevajo k podajanju znanja, spretnosti in navad, ampak

¹¹ Jose Ortega izhaja iz konstruktivistične paradigme in opiše pojem dobrega učitelja, pri čemer implicitno spregovori tudi o tem, kaj pomeni biti slab učitelj: »Učenec ni stvar, je drama. Učenec ni trivialen stroj, ki bi ga lahko objektivno opisali, s katerim bi lahko delali po vnaprej določenem algoritmu. Učenec ni fotokopirni stroj, ki bi ga bilo treba samo primerno 'nastaviti', mu na 'pravi' način predložiti 'dejstva' in že bi lahko ta objektivna dejstva kopiral v svoj kognicijski sistem. Če učitelj izbere konstruktivistično stališče (sem del sveta), potem se mu pokaže učenec kot drama v nastajanju, drama, ki se piše in odigrava hkrati. Najpomembnejše pri vsem pa je, da je tudi učitelj sam prav tako drama in da prav tako kot učitelj piše del učenčevega besedila tudi učenec piše del učiteljevega. Se pravi: mi 'pišemo' učenca in učenec 'piše' nas. Bolje povedano: mi izumljamo učenca in učenec izumlja nas. Medsebojno 'izumljanje' je pogojeno z osebni zgodovinama obeh udeleženih, z njunimi predhodnimi izkušnjami, z njunimi spoznavnimi navadami. Vsak od njiju si ustvarja svoje interpretacije in nikoli ne bosta mogla resnično vedeti, kakšne so interpretacije drugega. V najboljšem primeru si lahko naredita funkcionalni model drugega, ki omogoča kar se da uspešno usklajevanje« (v: Marentič Požarnik, 2004: 91-92).

tudi z vzgojnega vidika (1976: 95). Vrednost metode lahko ocenjujemo tudi po njeni ekonomičnosti (koliko časa potrebuje določena metoda za razlago učne vsebine), po nosilcu dela metode (pomembno je, kdo je nosilec – učitelj ali učeči), po tem, v kateri didaktični stopnji jo uporabimo, ali pa metodo determinira informacijska-komunikacijska tehnologija, ki zagotovo vpliva na vrednost in učinkovitost učnih metod.

5. INFORMACIJSKA IN KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA (IKT)

Informacijska-komunikacijska tehnologija¹² postaja v sodobnih družbah pomemben dejavnik pedagoškega procesa. Marsikje si je že trdo izborila to mesto, zato je potrebno podrobno poznati njeno vlogo, funkcije, njene elemente in tudi mesto in vlogo pedagoga pri seznanjanju učečih z IKT.

5.1. Pomen IKT v pedagoškem procesu

Najrazvitejše države danes trdno stopajo v fazo razvoja, ki se imenuje informacijska družba in taka družba rešuje probleme zastoja v razvoju industrijske proizvodnje z uvajanjem robotov, z množičnim uvajanjem računalnikov ter s silovitim razvojem znanosti in izobraževanja, kot pravi Gerlič. Taka družba po njegovem mnenju tudi močno poudarja pomembnost vloge informatizacije izobraževalnega sistema in to tako na področju uvajanja računalnikov kot tudi

¹² O izobraževalni tehnologiji se je pri nas začelo pisati in razpravljati v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Izobraževalna tehnologija ni enopomenski, splošno sprejeti termin, je pa najpogostejši tako pri nas kakor v svetu. Za pojmovna področja, ki jih termin pokriva ali pa vsaj deloma zaobsega, so se začeli uveljavljati izrazi tehnologija izobraževanja, učna tehnologija, pedagoška tehnologija, tehnologija pouka, pedagoška tehnika, učna tehnika, edukativna tehnologija, računalniška tehnologija, didaktična tehnologija, tehnologija sodobnega pouka, šolska tehnologija, pa tudi parcialne opredelitve izobraževalne tehnologije, kot so na primer AV – sredstva, AV – pripomočki itd. Analiza kaže, da je terminologija na eni strani rezultat jezikovnih razlik, na drugi pa različnih konceptov izobraževalne tehnologije, in da so različni koncepti odraz različnih razvojnih stadijev izobraževalne tehnologije (Blažič, 1993: 6).

druge izobraževalne tehnologije (Gerlič, 2000: 7). Strmčnik se strinja, da brez učne tehnologije tudi ni moderne šole. Razvije misel, da šole, ki so z učno tehnologijo dobro opremljene, zlasti z računalniško tehnologijo, zmorejo vsestranski, predvsem izobraževalni razvoj učencev veliko bolj pospeševati kakor šole, ki teh možnosti nimajo (Strmčnik v: Gerlič, 2000: 7). Vemo pa, da marsikdaj zelo dobro tehnično opremljena šola še vedno tiči v tradicionalnem načinu poučevanja, zato ponavadi ni dovolj samo dobra tehnična opremljenost šol, temveč Gerlič, moramo za tako delo ustrezno usposobiti tudi učitelje v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju. Gerlič zaskrbljeno ugotavlja, da je v naših šolah dokaj veliko sodobnih učnih pripomočkov, kot so grafoskopi, avdio–video naprave, računalniki in sodobni informacijski mrežni sistemi, vendar raziskave kažejo, da se ti pripomočki marsikje malo uporabljajo in se zato spreminjajo v naložbe, ki zastarevajo, ne da bi dale pričakovane sadove. Razlaga, da je pred leti v slovenske šole množično vstopila izobraževalna televizija, ni pa prinesla nujnih didaktičnih sprememb, kakršne bi morala. Podobno je sedaj tudi z računalniško in informacijsko tehnologijo. Zato se ne smemo zadovoljiti, da jo na šoli uporabljamo le za poslovno-uslužnostne in ozko učne posle, temveč, da jo uporabljajo vsi učitelji in da vsak učeči na koncu šolanja zna uporabljati osnovna orodja informacijsko-komunikacijske tehnologije (Gerlič, 2002: 471). Gerlič zahteva, da naj bo IKT pomemben element prenovljene šole E-izobraževanje, elektronski in multimedijski elementi (npr. zgoščanka) pa naj postanejo tudi vsakdanji dodatek učbeniškem gradivu s svojo logično navezavo v učnih načrtih. Informacijsko-komunikacijska tehnologija mora biti pri pouku tista, ki omogoča učencem, da lahko za svoje učno mesto pridobijo najnovejše podatke in jih med učno uro tudi takoj uporabijo pri delu. Nove tehnologije namreč lahko postopno vodijo učitelje in učence na pot raziskovanja, ki jim omogoča skupinsko učenje in individualno povezovanje med uporabniki z različnim začetnim znanjem. Seveda pa je zelo pomembno tudi to, kako je to delo prikazano učitelju. Informacijska-komunikacijska tehnologija mora biti po mnenju Gerliča orodje za pomoč pri delu, ne pa dodatna obremenitev. Dodaja, da moramo pri novih naložbah v izobraževalno tehnologijo hkrati misliti na tehnične pripomočke, programe in na didaktično gradivo ter centre, kjer bodo učitelji lahko dobili potrebna učila. Tako ne smemo zanemariti sistematičnega usposabljanja učiteljev, pedagoških in andragoških vodij, izobraževalna tehnologija pa naj prodre v vse vzgojno-izobraževalne organizacije (Gerlič, 2002: 472).

Po vsem navedenem lahko zatrdimo, da k sodobnemu pedagoškemu procesu nujno spada tudi informacijska in komunikacijska tehnologija, pa četudi se je mnogi pedagoški delavci izogibajo, ne le pedagogi–tradicionalisti, ampak tudi pedagogi, ki so šele na začetku svoje

poklicne kariere. Japelj in Čuček ugotavljata, da izkušnje kažejo, da je pomanjkanje ustreznega IKT-znanja pedagogov pglavitna ovira pri uresničevanju šolskih ciljev. Zato ju ne preseneča, da je večina šol sprejela načrte v zvezi z IKT-izobraževanjem vseh pedagogov, vendar se je izkazalo, da uresničevanje teh ciljev še vedno ni na zadovoljivi ravni (2000: 125). Navajata, da je mednarodna primerjalna raziskava SITES (The Second Information Technology in Education Study) o uporabi informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju pokazala, da je znatno število učiteljev obiskovalo osnovne IKT-tečaje tudi tam, kjer to ni bilo predpisano. Rezultati te raziskave pričajo o tem, da obstaja potreba po dodatnem IKT-izobraževanju zaposlenih in kot še dodajata Japelj in Čuček, je bilo iz predstavljenih rezultatov razvidno, da so IKT-usposabljanju učiteljev še posebno zelo naklonjeni v Singapurju. Skleneta, da bo v naslednjih letih eden od izzivov verjetno tudi to, kako se lahko v okviru omejenih proračunov IKT-izobraževanje učiteljev kljub vsemu še izboljša (Japelj in Čuček, 2000: 126). Potreba po usposabljanju za uspešno uporabo izobraževalne tehnologije torej obstaja, le da jo marsikje v Sloveniji ne želijo, marsikje pa je ne morejo realizirati. Zato menimo, da je potrebna večja skrbnost pri delitvi finančnih sredstev, tako da bo IKT zaživela tam, kjer jo resnično želijo in potrebujejo. Sodobna izobraževalna tehnologija bo po vsej verjetnosti za zmeraj spremenila vlogo pedagoških delavcev, kajti današnji pedagogi se morajo zavedati, da živijo v času splošne spremenljivosti, kjer so nagle spremembe v njihovem poklicu nekaj povsem vsakdanjega. Vzroke za sedanjo situacijo Wheeler vidi v ekonomski nestabilnosti, tehnoloških inovacijah, političnih iniciativah itd., in eden od najprodornejših sprememb v profesionalnem poklicu pedagoga je prav zagotovo pojav informacijske in komunikacijske tehnologije (2001: 7). Vse spremembe ponavadi spremlja določena mera negotovosti, a če bodo želeli pedagoški delavci obdržati svoj strokovni nivo, se bodo morali prilagoditi tudi tej tehnologiji, kajti, kot napoveduje Wheeler, se bo IKT široko razširila in koristi bodo obojestranske, tako za pedagoške delavce kot tudi za učeče. IKT namreč omogoča boljši dostop do informacij, spodbuja timsko delo ter nove načine poučevanja in učenja (Wheeler, 2001: 15). Uporaba IKT v izobraževalnem procesu lahko obogati učenje, učečim pomaga pri bolj kreativnem razmišljanju in komunikaciji ter sodelovanju. Poleg tega bo otroke in mladostnike IKT pripravila za uspešno življenje in na njihove poklicne kariere v vedno bolj tehnološkem svetu (Wheeler, 2001: 16). Izobraževalna tehnologija mora tako čimprej postati pomemben dejavnik pri učnem procesu mladostnikov in pedagoški delavec 21. stoletja si tovrstnega neznanja ne more več privoščiti. Kljub naštetim pozitivnim lastnostim IKT, pa ostaja pedagoški delavec še vedno ključnega pomena, ne samo za izobraževanje, temveč tudi za vzgojo učečega. Sama tehnologija lahko

hitro postane škodljivo orodje za mladostnike, če ni profesionalnega vodenja in usmerjanja. Tukaj mislimo predvsem na uporabo svetovnega spleta, ki ponuja raznovrstne informacije, katere mladi večinoma neselektivno sprejemajo in absorbirajo, zato mora biti pedagoški delavec, ki se odloči za uporabo svetovnega spleta pri svojem poučevanju, najprej sam dobro strokovno podkovan. Za sodobnega učečega je vstop na svetovni splet zagotovo posebna vrsta doživetja, izkušnje in spoznanja, ki tvorijo tudi enega od zanimivejših delov sodobne pedagogike, ki jo imenujemo doživljajska pedagogika. Ta se z metodo fotogovorice tesno prepleta v njeni uporabnosti in učinkovitosti.

6. DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA

Doživljajska pedagogika in fotogovorica se ujemata v številnih lastnostih. Doživljajska pedagogika je po Krajncanu znanstvena sinteza praks pedagoških velikanov, ki so ugrabljali celostno pedagogiko, osebno-odnosno noto in neposredno izkušnjo kot edinstveno povezane kategorije pedagoškega delovanja. Navaja, da so doživetje, izkušnja in spoznanje bistveni elementi doživljajske pedagogike, ki se tvorijo prek načel celostnosti, sodelovanja in soodgovornosti, naravnosti k delovanju, naravi, skupini in pobegu iz vsakdana ter prek naravnosti na potrebe mladih (2004: 227). Ziegenspeck doživljajsko pedagogiko razume kot alternativo in dopolnitev tradicionalnih in uveljavljenih vzgojnih oziroma izobraževalnih ustanov (v: Krajncan, 2004: 228). Bullens pa pravi, da je to vzgoja za življenje, ki je več kot ideja ali teorija. Zanj je to človeška slika, je izziv mišljenju, učenju in ravnanju pedagogov, je izziv za vsakega člana in vodjo, saj je vsak projekt po njegovem mnenju enkrat in neponovljiv (Bullens v: Krajncan, 2004: 228). Tudi za Krajncana je doživljajska pedagogika vzgoja za življenje, ki hoče nazaj k preprostim, preglednim, obvladljivim situacijam, v katerih je razpoznan neposredni smisel (2004: 228). Ziegenspeck posebej poudarja, da doživljajska pedagogika ni niti trening preživetja niti skavtsko ali taborniško izobraževanje in tudi nima nič skupnega s pogubnim geslom 'Velja samo tisto, kar utrjuje'. Doživljajska pedagogika je in ostaja vzgoja: socialnovzgojna moč mora biti pri vseh načrtih in v vseh okoliščinah opredeljena ter mora ostati vidna, torej mora praksi vedno omogočati utemeljenost in transparentnost (Ziegenspeck v: Krajncan, 2004: 228). Bauer doživljajsko pedagogiko jemlje kot možnost, da v tradicionalni vzgoji prelomimo zakrnele strukture in da znova formuliramo vsebine in metode, da bi tako prišli iz pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti (v: Krajncan, 2004: 228).

Kaj natančno pa mora vsebovati pedagoško delo, da ga lahko imenujemo doživljajska pedagogika? Jürgen Funke je povzel nekaj meril, ki so pomembna predvsem za naravnošportno zasnovano doživljajsko pedagogiko. Ta mora vsebovati doživetje in izkustvo narave, temeljiti mora na soodgovornosti vseh udeležencev za uspeh projekta, izrecno mora učiti znanje in ravnanje, ki je potrebno za obstoj projekta, na podlagi projekta mora vzpostavljati socialne odnose, usmerjena mora biti k mladostnikom na pragu odraslosti, k osebju mora prištevati ne le pedagoge, temveč tudi posamezne strokovnjake (mornarje, alpiniste itd.), ki sodelujejo strokovno in ne pedagoško, vsebovati mora določeno tveganje, ki ga je mogoče nadzorovati in zadrževati ter zasnovana mora biti vzgojno (Funke v: Krajncan, 2004: 228). Na tem mestu se odpira njena povezava z metodo fotogovorice in trdimo lahko, da sta si pristop doživljajske pedagogike in metoda fotogovorice zelo podobna in da sta tesno povezana. Če za primer navedemo projekt Caroline Wang in Mary Ann Burris, s katerim sta želeli s pomočjo fotogovorice izboljšati življenje žensk na kitajskem podeželju, in ga preučimo v luči Funkovih meril. Projekt, ki je močno odmeval v strokovnih krogih in prebudil lokalne veljake, vsebuje predstavljene elemente doživljajske pedagogike. Za ženske, ki so bile vključene v projekt Wangove in Burrisove,¹³ je bilo fotografiranje zagotovo posebno doživetje in izkustvo. To je izjavila tudi ena od udeleženk, da je bila zelo ponosna in srečna, da je lahko sodelovala in prispevala k spremembam v svojem okolju. Če pogledamo navedena Funkova merila, ugotovimo, da so vsi sodelujoči v projektu morali spoštovati medsebojno povezanost in soodgovornost za imenovani projekt, če so želeli, da ta uspe in zaživi. Prav tako sta morali Wangova in Burrisova jasno pokazati kitajskim ženskam, ki še nikoli niso videle fotografskega aparata, kako ravnati z njim, da bi s pomočjo fotoaparata predstavile pripoved žensk iz južnokitajske province Yunnan o njihovem življenju, zdravju ter vsakdanjih opravilih. Marsikdo bi lahko oporekal, da je bil tak proces učenja zelo hiter in površen in da ga ne moremo primerjati z nekim bolj poglobljenim, dolgotrajnejšim in usmerjenim učenjem, ki je prisoten pri doživljajski pedagogiki. To mogoče drži, a zavedati se moramo, da projekt Caroline Wang in Mary Ann Burris ni bil namenjen usposabljanju udeleženk za profesionalno fotografiranje, temveč za prikaz njihovega življenja. Fotografski aparat je služil zgolj in le kot sredstvo za uresničitev projekta. Proces učenja fotografiranja je bil res kratek, a brez kakršnegakoli učenja sploh ne bi bilo projekta in Funk v svojih merilih poudari predvsem to, da mora doživljajska pedagogika »izrecno učiti znanje in ravnanje, ki je potrebno za obstoj projekta« (Funk v: Krajncan, 2004:228).

¹³ Za podrobnejše informacije glej <http://www.dukemagazine.duke.edu/dukemag/issues/010203/depmini-wang.html>

Naslednje merilo, ki govori o vzpostavljanju socialnih odnosov na podlagi projekta, skoraj zagotovo drži za projekt Wangove in Burrisove, saj so se z njegovo pomočjo vzpostavile socialne vezi med udeleženci projekta, ki se drugače ne bi. Projekt je povezal svetove družbeno zelo različnih udeležencev in ustvaril zelo raznoliko družbeno mrežo. Svetovi Wangove in Burrisove so se povezali s svetom podeželskih žensk, te pa so se nadalje povezali s svetovi lokalnih voditeljev ter se preko časopisov dotaknili še svetov vsakdanjih ljudi. Tako doživljajska pedagogika kot tudi fotogovorica ne moreta obstajati brez socialnih odnosov, saj se obe napajata prav iz medsebojnih odnosov udeležencev.

Nadalje, doživljajska pedagogika je usmerjena k mladostnikom in poleg pedagoških delavcev vključuje tudi ostale strokovnjake, ki niso iz pedagoškega področja, vsebuje pa tudi določeno tveganje, a je zasnovana vzgojno. Tudi pri fotogovorici lahko govorimo, da je namenjena mladim ljudem, da jo vodijo različni strokovnjaki, ki se pri svojem delu zavedajo določene stopnje tveganosti, a so pripravljene ter usposobljene za vzgojo udeležencev. Enega takšnih projektov fotogovorice so izvedli v Flintovem centru za preprečevanje mladostniškega nasilja v Michiganu.¹⁴ Ta projekt, ki je vključil mlade ljudi z namenom omogočiti razpravo, na osnovi kateri bi mladi lahko predstavili svoje izkušnje in dožemanja ter ugotovili vzroke in rešitve za nasilje v njihovi skupnosti. Pri projektu so sodelovali številni poznavalci stroke, ki niso bili iz pedagoških vrst, in sicer od lokalnih katoliških duhovnikov, fotografov do socialnih delavcev. Fotografski strokovnjaki so udeležence naprej poučili o etiki fotografiranja, tehničnih podatkih in o rokovanju ter nastajanju fotografij. Nato so vsi sodelujoči svoja pridobljena znanja lahko uresničili na strokovno vodeni fotografski ekskurziji. Udeleženci so se kasneje zbrali na skupnem srečanju, kjer so izmed posnetih fotografij izbrali eno ali dve, ob kateri so napisali svoja doživljanja in jih delili z ostalimi udeleženci skupine. Njihovo mnenje je bilo osredotočeno zgolj na zgodbo za fotografijo in na podlagi tega so nato oblikovali tudi vprašanja. Eno od pomembnejših vprašanj je bilo, kako vnesti pozitivne spremembe v njihove skupnosti. Na razpravi so se odprle številne skupne teme, saj je bilo veliko težav podobnih. Večina udeležencev je fotografirala svoje družine, prijatelje in na tej osnovi so ugotovili, da so dane socialne vezi, predvsem občutek biti ljubljen in srečen, izjemno pomembne. Nekaj udeležencev pa je prineslo podobe svoje soseske in izpostavilo skrb za okolje. Smeti in opustele hiše so identificirali kot znak, da so ljudje

¹⁴ Poslanstvo Flintovega centra za preprečevanje mladostniškega nasilja je razvijanje, izpolnjevanje in spremljanje vsestranskih strategij, ki pomagajo preprečevati mladostniško nasilje in spodbujajo zdrav razvoj prek sodelovanja skupnosti, univerze in ministrstva za zdravstvo, tako da se osredotočijo na interdisciplinarne, ekološke, kulturne in na skupnosti osnovane pristope (Flint's youth violence prevention center, 2003). Več o projektu glej na elektronskem naslovu <http://www.sph.umich.edu/yvpc/projects/photovoice>

prenehali skrbeti za okolico in tako so predlagali več čistilnih akcij in tako tudi večjo odgovornost soseske. S tem so opozorili, kako pomembna je za njih varna okolica, kjer se jim ni treba bati poškodb ali nasilja (Flint's youth violence prevention center, 2003).

Na podlagi predstavljenega lahko ugotovimo, da se doživljajska pedagogika in fotogovorica ujemata v številnih lastnostih. V obeh se namreč prepletajo, dopolnjujejo in izmenjujejo izkustva, spoznanja, doživetja, samoizražanja, vzgoja in medsebojna povezanost ter odgovornost. Obe sta izrazito vzgojno naravnani in primerni za delo z mladostniki. To še posebej poudari Krajnčan, ko pravi, da je doživljajska pedagogika vzgoja in predvsem vzgoja in da njen temeljni kamen predstavlja celostni pristop, ki ne izključuje nobene bistvene komponente človeškega učenja in se lahko v grobem naslovi s srcem, glavo in rokami (2004: 227). Ne favorizira kognitivne komponente, kar pa še ne pomeni, da jo zanemarja, nasprotno, z etabliranim šolstvom ne zanemarja niti čustvene, fizične in duhovne plati otrokovega učenja, ki za otroke s težavami v doseganju zelenih šolskih zahtev velikokrat ponujajo ustrežnejši pristop (Krajnčan, 2004: 227). Tudi metoda fotogovorice v tem oziru uspešno pomaga pri učenju in uveljavljanju posameznikov v družbi. Takšen je primer staršev, ki so imeli kot otroci težave pri učenju in so po mnenju socialnih centrov odrasli v nesamozavestne in nezrele osebe, ki niso sposobni biti starši. S tem se nista strinjala Tim in Wendy Booth (2001), ki sta s pomočjo metode fotogovorice staršem nudila osebno podporo. Z ustreznim znanjem in spretnostmi sta jih spodbujala k bolj samostojnemu odločanju in postavljanju zase. S pomočjo demonstriranja njihovih sposobnosti sta jim poskušala dvigniti samozavest in razširiti njihove socialne mreže, da bi izpolnila potrebe njihovih otrok.¹⁵ Fotogovorica ni usmerjena izključno zgolj na mlade in otroke in namenjena zgolj njim, temveč se lahko uspešno izvaja tudi v okviru izobraževanja za odrasle. V tem primeru bi lahko uporabili tudi pristop doživljajske pedagogike, saj je po svoji zgradbi in namenu precej podobna metodi fotogovorice.

Tako fotogovorica kot tudi doživljajska pedagogika namreč lahko pripomoreta k uveljavljanju t.i. problematičnih mladostnikov in k razbijanju stereotipov v družbi. Nekateri poznavalci javnega zdravstva (Kim, Crutchfield, Williams, Hepler) in psihologije (Chinman in Linney) so razvili teoretični model, ki podpira usposabljanje mladih prek dodatnih kurikularnih aktivnosti. V akcijsko-raziskovalni projekt, imenovan fotogovorica, so vključili člane štirih različnih mladinskih organizacij in udeleženci so v fotografskih esejih dokumentirali, kako lahko mladostniki pripomorejo k spremembam v svojih skupnostih. Nato so vse udeležence

¹⁵ Več o projektu na elektronskem naslovu <http://www.supported-parenting.com/projects/slp.html> (Booth, 2001).

intervjuvali o njihovih esejih in o pogledih na mladinske organizacije, v katere so bili vključeni. Večina članov družbe je imela zelo stereotipni pogled na t.i. samozaverovane težavne mladostnike in veliko truda je bilo potrebno vložiti v razbijanje teh stereotipov in v to, da bi se ti t.i. problematični mladostniki razvili v zdrave in pozitivne člane družbe. Organizirali so dodatne kurikularne programe, ki so podpirali takšna mladostniška usposabljanja. Posamezniki, ki so jih usposobili, so bili opisani kot osebe, ki imajo zelo dobro mnenje o sebi, ki imajo občutek samoučinkovitosti in nadzora nad svojim življenjem in ki imajo večjo kritično zavest in večjo željo po sodelovanju v družbenih dejavnostih. Rezultati so tudi pokazali, da so se ti mladostniki pred tem pogosto počutili kot zlobne in nerazumljene v družbi, ki jih je imela za rogovileže in izzivalce nemirov. Tem podobam so se želeli zoperstaviti s pomočjo lastnih pogledov na realnost in s pomočjo lastnih izkušenj, saj so njihovi fotografski eseji pokazali alternativne podobe mladostnikov kot aktivno sodelujoče v svojih skupnostih ter kot pripravljene pomagati. V intervjujih so mladostniki izpostavljali vrednost prispevanja k družbenim spremembam in se tako nanašali na pomembnost družbeno-političnega usposabljanja. Ti mladi so ob koncu izrazili, da so se v priložnostih, ko so lahko pomagali drugim, zopet počutili 'nekaj vredne' (Youth Perspectives on Youth Empowerment, 2004).¹⁶

Predstavljeni primeri in projekti fotogovorice v luči značilnosti doživljajske pedagogike nas vodijo k ugotovitvi, da se tako fotogovorica kot doživljajska pedagogika pojavljata pretežno zunaj šole, se pravi zunaj zidov vzgojno-izobraževalnih ustanov. Naš namen ni razvrednotenje učinkovitosti in uspešnosti metode fotogovorice znotraj šole oz. v pedagoškem procesu, ampak s tem skušamo opozoriti na skupne lastnosti in učinkovitosti, ki si jih delita. Ena izmed njih so zagotovo okolja, kjer se pojavljata in uporabljata.

6.1. Okolja doživljajske pedagogike

Doživljajskopedagoška okolja po Krajncanu delimo na področja v neokrnjeni naravi oziroma na področja, oddaljena od urbanih središč, ali pa na področja v urbanih središčih (2004: 244). Sem lahko prištejemo kraje, kjer so omogočene različne naravno-športne dejavnosti, projekte v mestih s specifičnim socialnim aranžmajem, projekte v zraku, v vodi in na potovalne ali statične projekte. Krajncan pravi, da so ta doživljajska polja navzoča v vsakem procesu, kjer so ogroženosti majhne in kjer učenje pogosto poteka prek lastnega delovanja, saj je to učni

¹⁶ Več o projektu glej na http://convention.allacademic.com/aera2004/AERA_papers/AERA_3003_15313a.PDF

proces s soodločanjem in kamor je vključena cela oseba kot učljiva. To pa so lahko polja, ki so po njegovem mnenju prav tako navzoča v normalnem vsakdanu učečih v vzgojno-izobraževalni instituciji kot v navidez eksotičnih doživljajskopedagoških projektih v naravi. Za nekoga je dogodivščina že za vogalom, drugi pa ima za tem vogalom kup negativnih izkušenj, zato si mora poiskati začasno tuja doživljajska polja. Doživljajska polja niso pomembna le za razvoj otrok in mladih, ki svoje strahove in agresijo pokažejo, ampak tudi za tiste učeče, ki so v običajno vzgojo vzgojno-izobraževalne institucije dobro integrirani, saj so se socialno primerne vedenjske strategije razvile do te mere, da svoje strahove potlačijo (Krajnčan, 2004: 244).

Uporaba doživljajske pedagogike tako ni namenjena samo t.i. težavnim mladostnikom oziroma mladim, ki po svojem vedenju ali nezmožnosti prilagajanja učnim načrtom izstopajo iz povprečja in so v družbi po večini stereotipno označeni kot težavni in neprilagojeni, ampak za vse mladostnike, ki jih tovrstno učenje zanima in veseli.

6.2. Ciljne skupine doživljajske pedagogike

Novjša doživljajska pedagogika si je prek različnih ustanov, neodvisnih nosilcev in društev pridobila pristop k pedagoškemu delu različnih delovnih polj. Če ne upoštevamo nekaterih specifičnih terapevtskih oblik, ki uporabljajo avanture in mejna doživetja, potem je poglavitna ciljna skupina doživljajske pedagogike sestavljena iz mladostnikov in mlajših odraslih, pri čemer je doživljajskopedagoški pristop posebej primeren za 'otroke in mladostnike, ki so težavni, moteni v vedenju in zaostali v razvoju' (Krajnčan, 2004: 243-244).. Doživljajskopedagoške aranžmaje in cilje je mogoče predpisati za različne ustanove in za različne skupine. V poštev prihajajo stacionarne oblike kot vzgojni zavodi, kazenske ustanove, stanovanjske skupine ali ambulantno delujoči nosilci, ki poleg individualnega svetovanja in terenskega dela svoje delo s skupinami mladostnikov izvajajo tudi dolgoročno. Pri vsebinah v pomoči mladim nikakor ne gre samo za klasično zavodsko vzgojo, ampak tudi za skupine, na primer, brezposelnih in zasvojenih mladostnikov (v Kölnu tako že izvajajo trimesečna jadranja z alkoholiki). Krajnčan spodbudno razlaga, da so tudi na področju dela s prizadetimi zbrane že mnoge dobre izkušnje, npr. redukcija strahu, posredovanje doživetij uspeha in redukcija negotovosti. Poleg tega pravi, da se tako opušča izolacija v ustanovi, v normalnem, meščanskem polju prostega časa pa se vzpostavijo mnogi novi kontakti. Tako prihaja do neprisiljenih kontaktov, do izmenjave in skupni problemi se lahko razbremenjujejo

prediskutirajo, kar pri nekaterih pripelje do spoznanja, da niso sami s svojimi problemi, in na tej osnovi se lahko močno razbremenijo. Krajnčan še opozori, da morajo biti doživljajskopedagoški aranžmaji (od potovanj, kolesarjenja, jadranja ali do statičnega bivanja nekje daleč) temeljito planirani (2004: 243-244). Ta okolja so tudi različno varna oziroma nevarna, zato jih je potrebno dobro poznati, da nevarnosti lahko predvidimo in se jim izognemo.

6.3. Meje in nevarnosti

Dejstva, da je prav pri mladih prisotna močna potreba po avanturah, ni treba posebej raziskovati, ugotavlja Krajnčan (2004: 242). Delikventne aktivnosti mladih iz dolgočasje ali iskanja dražljajev in živčnih napetosti kažejo, da življenjski svet mladih komajda omogoča legalno osvoboditev teh početij. Po njegovem mnenju naj obstaja potreba po kanaliziranju tega veselja po avanturah, saj bi tovrsten motivacijski rezervoar lahko tudi pedagoško plodno izkoristili. Vendar v tem kanaliziranju obstajajo določene nevarnosti, ki jih je treba nenehno upoštevati, če se hočemo izogniti telesni ali duševni škodi (Krajnčan, 2004: 242).

6.3.1. Fizično področje nevarnosti

Doživljajska pedagogika je lahko tudi izjemno nevarna, če ne upoštevamo določenih pravil in se lahko konča tragično, kot z naštevanjem številnih primerov iz zgodovine pokaže Krajnčan (npr. leta 1982 je snežni plaz pokopal skupino turnih smučarjev iz šole Berchtesgaden, pri čemer jih je trinajst umrlo; leta 1983 se je v neurju potopila jadrnica 'Stern von Rio' v Sredozemskem morju in en mladostnik se je utopil; leta 1985 se je v neurju potopila jadrnica 'El Pirata' v Biskajskem zalivu in devet jih je bilo mrtvih). Zaradi tega Krajnčan še posebej izpostavi, da je potrebno nevarnosti v doživljajski pedagogiki vseskozi upoštevati, zato morajo biti projekti natančno planirani, še posebej pa je potrebno upoštevati varnostne ukrepe. To po njegovem mnenju pomeni, da je potrebno poskrbeti za brezhibno opremo, natančno se je treba seznaniti s krajem in zagotoviti strokovno kompetentnost vodij. Nikakor se pri tem ne sme precenjevati fizične zmogljivosti udeležениh mladostnikov. Zatorej se morajo doživljajskopedagoški projekti orientirati po naslednjih navodilih, ki jih poda Krajnčan: uči se svojih sposobnosti vse do njihovih meja in sporočilo naj se ne glasi 'prekorači meje in se podaj v nevarnost'. Zavedati se je namreč potrebno strašljivih posledic, da lahko mladostniki

in pedagogi pri svojih aktivnostih izgubijo življenje, zato, kot opozarja Krajncan, naj tovrstne spektakularne nesreče ne postanejo olje na ogenj kritikov (2004: 242).

6.3.2. Čustveno področje nevarnosti

Krajncan pedagoge opozarja, da pri doživljajskopedagoških projektih potrebujejo veliko mero senzibilnosti do udeležencev. Če precenijo fizične in psihične moči udeleženi mladostnikov, ima lahko to za posledico huda doživetja strahu (Krajncan, 2004: 242). To velja tudi za metodo fotogovorice, kot poudarja Balažic, zato se morajo pedagogi zavedati, da je postopek opisovanja izbranih fotografij izredno čustven proces in je primeren za skupine, v katerih so udeleženci dosegli določeno stopnjo medsebojnega zaupanja, saj se pri tem navadno sprožajo spomini in močna osebna občutja (2002: 54). Prav zaradi tega mora biti ena od pomembnih značilnosti pedagoga dobro poznavanje skupine in predvidevanje določenih mehanizmov, ki se lahko nekontrolirano sprožijo (Balažic, 2002: 45). Te značilnosti mora voditelj upoštevati tudi pri doživljajski pedagogiki, poudarja Krajncan, kajti pedagog, ki iz kakršnihkoli vzrokov plaši udeležence ali ki ne more sprejeti občutkov strahu, te občutke razvrednoti ali ignorira in kot tak ni primeren za izvajanje doživljajskopedagoških aktivnosti (2004: 242). Krajncan zato svetuje, da se je treba postopoma približevati mejam vzdržljivosti posameznika in skupine, torej sprva raje zahtevati manj kot pa preveč. Udeležba pri doživljajskopedagoških aktivnostih predpostavlja tudi določeno stopnjo svobode, a ker se morajo otroci do približno desetega leta starosti potegovati za neko bazično varnost, udeležba pri takih aktivnostih za njih še ne pride v poštev (Krajncan, 2004: 242).

Doživljajska pedagogika tudi ne služi razvoju 'rambo'-mentalitete, kot opozarja Krajncan (2004: 242). Mladostniki pri iskanju identitete namreč hitreje podležejo nevarnostim identifikacije s svojimi vzorniki, zato moramo vedeti, da naravnošportne aktivnosti ne služijo realističnemu nadaljevanju vojnih ali akcijskih filmov, v katerih igrajo glavno vlogo nasilje, grobost in nastopaštvo (Krajncan, 2004: 242).

6.3.3. Nevarnost storilnostne orientacije

Naravni športi, ki so pogosto del doživljajske pedagogike, so mediji z zelo visokim izzivalnim karakterjem, poleg tega pa nudijo pri visokih dosežkih statusni prestiž, zato mora pedagog paziti, da ne pride do tekmovalnih situacij ali da se mladi zadovoljijo zgolj z boljšimi dosežki. Bistvenega pomen je prav rast ob uspehu in tudi ob porazu. Tu pa je potrebno pustiti nekoliko

manevrskega prostora, da mladostnik lahko občuti veselje ob uspehu, napor ali neuspeh in te občutke tudi ustrezno predela. To po Krajncanu pomeni, da mladim ne smemo nuditi izključno 'varnih' področij, da torej vnaprej programiramo stopnjevanje zahtevnosti in uspeh, ampak pri tem moramo spodbujati tudi tiste dejavnosti, ki so zasedene s slabostmi (2004: 243). Neuspeh zaradi slabosti učečih, po tem ko so že spoznali lastne moči, tako postane legitimno in nujno sredstvo vzgoje, saj lahko z njegovo pomočjo spodbudimo samopremagovanje slabosti in porazov. Pozorni moramo biti, kot meni Krajncan, na skupinske vplive, ki lahko izzovejo povišano pripravljenost na tveganje, kar pa pri določenih aktivnostih ni brez nevarnosti (npr. veslanje v naraslih vodah, neupoštevanje vremenske napovedi itd.). Zato je še posebej pomembna vloga pedagoga, da je vedno pripravljen in da objestno skupino na to še pravočasno opozori (Krajncan, 2004: 243).

6.3.4. Meje vplivanja

Doživljaj in avantura v pedagogiki predstavljata indirektni vzgojni sredstvi, ker pedagogi ne vplivajo na mladostnike sami, ampak na njih vplivajo prek pedagoškega aranžmaja, kot razlaga Krajncan (2004: 243). To ima po eni strani prednost, saj je pedagog razbremenjen sankcioniranja konkretne situacije, po drugi strani pa je to tudi pomanjkljivost, saj vplivov ni mogoče oceniti tako natančno kot pri vedenjski modifikaciji (čeprav tukaj spet nujno pride do improvizacije). Zato so vplivi zopet odvisni od predhodnih izkušenj udeležencev, usmerjanje doživetij pa je prav zaradi tega težko izvedljivo (Krajncan, 2004: 243).

6.3.5. Omejenost narave

Človek si naravo neprestano prisvaja, jo urbanizira in ureja naravne parke, zato se možnosti izvajanja aktivnosti v neokrnjeni naravi stalno zmanjšujejo. Za doživljajskopedagoške aranžmaje z določenimi skupinami in cilji pa naravni prostori, ki omogočajo povezavo z bližnjimi naselji, niso najbolj primerni. Krajncan zaskrbljeno ugotavlja, da je vedno težje najti takšna neokrnjena področja, to pa pomeni tudi časovno in denarno vedno večjo zahtevnost (2004: 243).

Obstajajo različne situacije in težave, na katere lahko pedagog naleti pri delu z mladostniki na področju doživljajske pedagogike, in tudi glede tega, kako se potencialnim nevarnostim izogniti in jih preprečiti. Vse našteje meje in nevarnosti mora pedagog zato enakovredno obravnavati in jih upoštevati. Ugotavljamo, da je doživljajska pedagogika zelo zahteven

pedagoški proces, ki ni namenjen vsakemu pedagoškemu delavcu. Je proces, ki najprej zahteva dovolj usposobljenega pedagoga, ne le po strokovni, temveč tudi po življenjski plati. Pri tem mislimo na določeno mero življenjskih izkušenj pedagoga, na določeno stopnjo samozavesti in profesionalnost. Imeti mora dobro razvit čut za naravo in za orientacijo v naravi in pripravljen mora biti na predvidljive ali nepredvidljive situacije. Dobro mora poznati mladostnike in njihovo nepredvidljivo naravo ter imeti mora sposobnost vživljanja v raznolike mladostniške osebnosti. Zagotovo pa mora biti človek, ki ima naravo rad in se v njej dobro počuti. Pri vsem naštetem pa je potrebno omeniti še en pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešnost izvedbe doživljajske pedagogike, in sicer načrtovanje projekta.

6.4. Metodično zaporedje

Ustvarjena bližina je pri pristopih doživljajske pedagogike pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravah. V vseh fazah je, kolikor je le mogoče, zahtevana udeležba vseh udeležencev – spremljevalcev in mladih, ki se tabora udeležujejo. Jasno je, da gre predvsem za posredovanje občutka, za skupno stvar in da je treba na sugestiven in tenkočuten način spodbuditi mlade, da soustvarjajo načrt in da načrtujejo urnike, poteke dejavnosti ter da dobijo predstavo in občutek o finančnem ozadju, o potrebni infrastrukturi, dogovarjanju, kar pomeni, da dobijo vpogled v celoten management projekta. Projekt je torej odvisen od tega, koliko se bo spodbujalo delo skupine in kako se bo projekt pripravil (Ziegenspeck v: Krajncan, 2004: 245).

Med izpeljavo projekta, kot svetuje Krajncan, naj imajo udeleženci tudi vpogled v to, koliko denarja je na voljo, saj imajo tako možnost vplivati na spremembo programa in na tak način sodelovati v vseh fazah odločanja skozi celoten projekt. S tem se spodbuja tudi njihova skrb za izpeljavo, za infrastrukturo in denar, za skupino, soudeležence in za sebe. Udeleženci se lahko tako naučijo odgovorno sprejemati svojo novo vlogo in pooblastila, brez večjih muk lahko postanejo spontano odgovorni. Krajncan pokaže, kaj to pomeni v konkretnih situacijah, in sicer izbrani udeleženec skrbi za denar, za aktivnosti, za potek in delovanje skupine ter posameznikov v določenem dnevu. Iz trgovine mora na primer prinesiti hrano za določeno razpoložljivo (ponavadi omejeno) vsoto denarja, mora jo pripraviti, skuhati, odmeriti količino, pospraviti itd. Na lastni koži udeleženci tako spoznajo, da hrana na krožniku ni samo po sebi umevna. V primeru, da hrane ni, da udeleženci nakupujejo druge stvari, je naloga vodje, da pripravi skupino, da pritisne na posameznika in da tudi skupina sama določi posledice.

Izvedba pa mora biti vedno pedagoško preračunana in predvidena ter mora zagotoviti kar najbolj varen okvir – tako posamezniku, skupini in celotni izpeljavi projekta. Sama izpeljava mora imeti skrbno načrtovano zasnovo, ki posamezniku in skupini nudi sprotno stimulacijo in interes ter spodbuja njeno intenziteto skozi sobivanje. Zato, kot priporoča Krajnčan, naj bodo naravnošportne dejavnosti vključene na začetku projekta (npr. kajak, kanu, plezanje, splavarjenje itd.), zaključek pa je potrebno prirediti zelo stimulatивно, kar ponavadi vključuje 'adrenalinsko injekcijo' (npr. vožnja z vodnimi skuterji, jadranje po zraku, rafting, balone, zmaje). Vmesne aktivnosti pa naj vključujejo dve ekspediciji, socialno-interaktivne dejavnosti, izrazne in sproščujoče delavnice ter spoznavno-izkustvene dejavnosti. Zelo pomembno je tudi, da se zadnji večer izmenjajo mnenja in najbolje je, da se prvi izpostavi najspretnejši spremljevalec in poda videnje vsakega udeleženca ter ostalih spremljevalcev, kakor tudi videnje sebe. Po mnenju Krajnčana je to zelo pomembna in tudi pedagoško zahtevna dejavnost, saj se mora izpostaviti tiste vsebine, ki dvigujejo samopodobo in občutek lastne vrednosti, k čemur lahko doprinesejo potrditve sprotnih refleksij in vzpodbude posameznika, da je potrebno imeti nek interes. Veliko energije je potrebno vložiti v to, da se bodo udeleženci tudi v običajnem okolju dokazali s svojimi krepostmi. Nato moramo vse doživeto oceniti tudi v domačem okolju, kamor se udeleženci vrnejo. V svojem vsakdanu naj se skupina čez nekaj časa ozre nazaj in pogleda, kaj je pravzaprav pridobila. To po mnenju Krajnčana pomeni, da po tednu dni tudi spremljevalci po metodologiji evalvacijske šole Lüneburškega instituta za doživljajsko pedagogiko ocenijo sami sebe (2004: 245-246).

Metodična izpeljava nam pokaže, kako osebno je naravnana doživljajska pedagogika in kako previdni moramo biti pri ocenjevanju in izmenjavanju mnenj z udeleženci. Potrebno je upoštevati enaka merila kot pri metodi fotogovorice, predvsem pri izbiri fotografij in izražanju osebnih misli, zato je za izpeljavo teh pedagoških procesov v prvi vrsti potreben odgovoren pedagoški delavec. Ti procesi pa lahko odločujoče vplivajo na uspešno izvedbo kateregakoli projekta, a v vseh morajo potekati demokratični in strpni odnosi, zato mora pedagog doživljajske pedagogike ali fotogovorice imeti določene lastnosti. To bomo ponazorili na konkretnem primeru izpeljave ene od družboslovnih učnih vsebin v šoli v naravi.

6.5. Medsebojni odnosi in lastnosti izvajalcev

Učinkovita pedagogika brez ustreznega in intenzivnega odnosa za člane društva doživljajske pedagogike Slovenije ni sprejemljiva. Predsednik društva Mitja Krajncan poudarja, da pri doživljajski pedagogiki živijo in delajo mladi in pedagogi skupaj. V njihovih projektih sodelujejo kvalificirani in izkušeni spremljevalci z visoko gibkostjo, občutkom za skupino in za reševanje konfliktov ter s pripravljenostjo, da se spuščajo v tesne odnose. Na področju odnosov in delovanja skupine si člani društva prizadevajo za udeležbo vseh in za skupno odgovornost pri doseganju skupnega cilja, zato preizkušajo nove socialne in življenjske sposobnosti v majhni skupini, gradijo intenzivne odnose zaupanja med njimi, krepijo kompetentnost, predelujejo konflikte in se vadijo v praktičnih vsebinah. Krajncan trdi, da so vrednote na način sobivanja usmerjene v samoodgovornost, pri čemer se skupina strukturira čim bolj samostojno in demokratično. Zato je potrebno biti še posebej pozoren na strpnost do nasprotnih in drugačnih v njihovih potrebah (Krajncan, 1994: 6-7). Med mladimi se v današnjem času strpnost do drugačnih vse bolj ignorira. Osnovno vprašanje, ki si ga mora zastaviti doživljajska pedagogika, zatorej naj bo, kako mladim posredovati pozitivnost vrednote strpnosti v svetu, ki je v praksi vedno manj cenjena, in kako mladim v svetu, prežetem s kapitalističnimi vrednotami, ki strpnost porivajo na dno lestvice pomembnih vrednot, prikazati, da je strpnost vrednota in ne zgolj kliše? Enega od odgovorov podaja Židanova (2004), ko na primeru obravnave družboslovne učne vsebine strpnosti v okviru šole v naravi prikaže, kako posredovati in motivirati učeče za učne vsebine, ki opisujejo strpnost kot vrednoto in ne kot nekaj, kar je v današnjem svetu, kjer je pomembno predvsem uspeti in napredovati, bolje pozabiti in potisniti na rob.

6.6. Primer možne didaktične izpeljave družboslovnih učnih vsebin »strpnost kot vrednota« za izvajalce šole v naravi

Pred učitelja se danes postavljajo vedno novi izzivi tako strokovne kot družbene narave, pravi Židanova (2004: 32). Stalna povzročiteljica izzivnosti za učiteljevo razmišljanje je hkrati tudi vedno nova učnociljna skupina s svojimi vselej unikatnimi zahtevami. Zato se je tudi izvajalec šole v naravi dolžan stalno ukvarjati s takšnimi izzivi in jih kakovostno obvladovati. Eno izmed dragocenih vrednot današnje pluralistične družbe naj bi po Židanovi predstavljala tudi vrednota strpnosti (tolerance). Ta vrednota je lahko za posameznika zelo pomembna osebna vrednota, a hkrati je tudi vrednota celotne družbene skupnosti, saj ji danes pripisujejo velik pomen. Židanova izpostavi nemške didaktike, ki se ukvarjajo z vprašanji, kako

oblikovati tolerančno osebnost, se pravi osebnost, ki bo sposobna voditi racionalni diskurz in sklepati kompromise, ki so zelo pomembni za delovanje demokratične družbe. Židanova si v tej perspektivi zastavi pomembno vprašanje, kako danes v družbi nasilja, brezosebnih medsebojnih odnosov in razčlovečnosti navajati mlade na strpna ravnanja, bodisi v komunikaciji bodisi na strpen odnos do narave in do njihovih celotnih življenjskih vzorcev. Meni, da lahko tako aktivnost pri mladih zbudimo s komentiranjem aktualnega rekla: Vsi drugačni – vsi enakopravni. Mladi naj utemeljijo, zakaj je danes to reklo tako zelo aktualno, saj bodo pri obravnavi te tematike lahko predstavljali svoja pluralna mnenja, stališča, vrednotne poglede. Naredijo pa lahko tudi opis bistvenih kakovostnih značilnosti strpne osebnosti, njenih komunikacij, odnosa do narave, obnašanj, reagiranj, vedenjskih in sploh življenjskih vzorcev. Židanova nadalje predlaga, da naj učeči opišejo tudi značilnosti nestrpne osebnosti in potem vse opisane značilnosti primerjajo. Bistveno in zaželeno pri tem je, da mladi implementirajo temeljno spoznanje, ki je, da naj bi bil sodobni evropski človek tretjega tisočletja strpna osebnost. Prepričana je, da le s takšno osebnostjo lahko učeči prispeva k nadaljnjemu uresničevanju novih oblik demokracije. Namreč, obravnava 'strpnih' učnih vsebin naj bi pri mladih oblikovala ne le njihov prijaznejši odnos do narave, temveč naj bi tudi prispevala k oblikovanju njihovega ustvarjalnega državotvornega odnosa (Židan, 2004: 32). Mladim je potemtakem potrebno opredeliti, kaj strpnost sploh je, katere so pomembne sestavine te vrednote in kaj pomeni tako imenovani 'prag strpnosti'. Določena osebnost je lahko do druge osebnosti in sploh do vseh ljudi zelo strpna, le-ti pa so do nje skrajno nestrpni. Skratka, kot izpostavi Židanova, ima tudi strpnost svoje meje. Zato je mladim možno zastavljati tudi vprašanja, koliko smo strpni do ljudi, ki pripadajo drugačnim kulturam, in, koliko smo sploh strpni do drugačnosti. Za nazorno predstavitev pomena strpnosti pa lahko pedagoški delavec po mnenju Židanove uporabi tudi metodo igre vlog. Tako lahko učeči zaigrajo didaktični scenarij, s katerim prikažejo konkretne primere delovanja strpnega in nestrpnega človeka. Svetuje, da naj igro vlog spremlja prijazno in spodbudno učno-delovno okolje (glasbena spremljava, ustvarjalni didaktični plakati, uporaba Powerpoint prezentacije, fotografije itd.). Spodbudno okolje je ustvarjalno in dinamično, prijazno je do učečega in do pedagoškega delavca. Po zaigrani situaciji naj sledi vsebinska in didaktična analiza spoznanega in sklepna didaktična epizoda, ki jo lahko sklene pedagog s poudarkom bistvenih edukativnih učinkov, saj lahko tako izpostavi pravilo, ki velja za vsa verstva in za vsakega človeka: 'In kar hočete, da bi ljudje storili vam, storite vi njim' (Židan, 2004: 33).

Na ustvarjalen in praktičen način prikazana učna enota mladim in pedagogom nudi poleg opisanega didaktičnega poteka obravnavanja strpnosti kot vrednote tretjega tisočletja tudi

mnogo iztočnic za nadgrajevanje in povezovanje z različnimi predmetnimi področji, v okviru katerih lahko pedagog izpostavi že slišano in morda pozabljeno vsebino predpisanih kurikularnih učnih vsebin. Na primer, učitelj lahko zastavi vprašanje, kje vse v zgodovini lahko govorimo o etničnih, nacionalnih, verskih, rasnih in spolnih nestrpnostih in ali lahko tudi danes govorimo o teh nestrpnostih. Lahko pa učitelj vprašanje zastavi bolj filozofsko z navezavo na etiko in moralno in formulira vprašanje v smislu, kaj ima skupnega etično in moralno vedenje s pojmom strpnosti. Lahko zastavlja vprašanja v sociološki perspektivi v povezavi z različnimi predmetnimi področji, saj se ravno pri predmetu sociologije vprašanja o strpnosti in nestrpnosti pojavijo skoraj ob vsaki obravnavani učni vsebini (družbena neenakost in gibljivosti, družbena moč in oblast, spol in spolne razlike, kultura, šola, družina, religija, etnične skupine in še kje). Vsekakor nam predpisane družboslovne učne vsebine pomagajo ne le povezati različna družboslovna področja, temveč poskušajo učečim na ustvarjalni način v spodbudnem okolju in prek ustvarjalnih pedagogov pokazati tudi vrednost in kakovost njihovega osvojenega znanja.

B. PRAKTIČNI DEL

7. ŠTUDIJA PRIMERA: UPORABA METODE FOTOGOVORICE V SLOVENSKIH ŠOLAH

Porajajo se številna vprašanja in marsikateri dvomi o uporabi, učinkovitosti in priljubljenosti metode fotogovorice med profesorji srednjih šol in med učitelji osnovnih šol, na primer, koliko se ta metoda dejansko uporablja v slovenskem šolstvu, kako jo poznajo pedagoški delavci, kaj menijo o njej, kakšen odnos imajo do te metode itd. V tem poglavju poskušamo na osnovi raziskave, ki smo jo izvedli, podati vprašanja na tovrstna porajajoča se vprašanja in poiskati razloge. Glede na zastavljeno problematiko in teoretski okvir smo postavili naslednje hipoteze o uporabi metode fotogovorice v praksi, ki jih bomo poskušali potrditi oziroma zavreči:

H1: Metode fotogovorice se poslužuje veliko več osnovnošolskih učiteljev kot pa srednješolskih profesorjev.

Odločitvi za postavitev izbrane hipoteze je botrovalo teoretsko predznanje oziroma razpoložljiva literatura o fotogovorici. Že pri uporabi knjižničnega informacijskega sistema COBISS lahko zelo hitro ugotovimo, da pod iskalnim pojmom fotogovorice najdemo zelo malo literature oziroma, natančneje, eno samo razpoložljivo gradivo, ki podrobneje obravnava to tematiko. Na podlagi skope teoretične baze smo o poznavanju fotogovorice oziroma metode fotogovorice predvidevali, da morajo biti osnovnošolski učitelji pri motiviranju učečih kljub pomanjkanju literature, ki bi podrobneje obravnavala metodo fotogovorice v izobraževalnem sistemu, veliko bolj izvorni in fleksibilni pri spodbujanju aktivnosti učečega kot pa srednješolski profesorji, saj morajo osnovnošolci doseči zadovoljiv standard znanj, ki jim bodo omogočila čim lažji prehod v srednjo šolo in njeno nadaljevanje. Prav to osnovnošolske učitelje motivira bolj kot pa srednješolske profesorje, da uporabljajo različne metode in s tem bolj aktivirajo učeče za pridobitev določenih znanj. Predvidevamo, da so osnovnošolski učitelji prav zaradi tega veliko bolj pripravljeni in dovzetni za uvajanje in sprejemanje novih metod v svoje pedagoško delo, saj jih po našem mnenju k temu »silijo« veliko zahtevnejši učeči, ki so v tej starostni skupini izredno čustveno občutljiva in dovzetna učna skupina.

Za preverjanje prve hipoteze smo postavili nabor indikatorjev, ki smo jih oblikovali v naslednja vprašanja, da bi z njimi merili, kako različni pedagoški delavci poznajo metodo fotogovorice, kako pogosto jo uporabljajo in kakšen odnos imajo do nje. Tako smo na anketirancih na primer merili, kako dobro poznajo metodo fotogovorice, kako pogosto jo uporabljajo pri poučevanju, koliko časa porabijo za pripravo dela s pomočjo metode fotogovorice, kako učinkovita je po njihovem mnenju metoda fotogovorice za razlago učne snovi, kako intenzivno po njihovem mnenju metoda fotogovorice aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečem, kako ocenjujejo standard znanj ene učne enote pri učečih po uporabi metode fotogovorice in na kakšen odziv so po uporabi metode fotogovorice naleteli pri učečih.

Drugo in tretjo hipotezo smo postavili na osnovi teoretskega okvira, poznavanja razmer in izkušenj, saj predpostavljamo, da uporaba fotografij oziroma metoda fotogovorice v učnem procesu pri učečih močneje vzbudi njihova čustva, spoznanja in lastno aktivnost kot na primer metoda dela s tekstom. Predvidevamo, da do tega prihaja predvsem zaradi vizualne komponente, ki jo ta metoda poseduje. Na podlagi teh predpostavk smo oblikovali hipotezi:

H2: Metoda fotogovorice močneje aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečem kot metoda dela s tekstom.

H3: Fotografija pri učečih spodbuja bolj spontane miselne procese, besedilo pa bolj naučene miselne procese oziroma pridobljeno šolsko znanje.

Za preverjanje teh dveh hipotez smo izbrali nekaj indikatorjev, ki smo jih oblikovali v več vprašanj. Zanimalo nas je, kako pomembne so za njih fotografije v knjigah, učbenikih, revijah itd., merili smo, kaj storijo, ko pridejo do poglavja v knjigi, ki je opremljeno s fotografijo, vprašalniku smo dodali eno fotografijo (priložena je bila barvna fotografija, ki prikazuje mlad par in starejši par ter dva otroka, ki se skupaj sprehajajo) ter besedilo (priložen je bil odlomek iz Musekovega dela Ljubezen, družina, vrednote) ter jih prosili, da napišejo nekaj misli, ki se jim utrnejo ob branju besedila.

7.1. Metodologija in način preverjanja hipotez

Pri preverjanju hipotez bomo uporabili podatke, ki so bili zbrani na treh srednješolskih ustanovah, in sicer na Tretji Gimnaziji Maribor, Gimnaziji Jožeta Plečnika iz Ljubljane in Gimnaziji Velenje ter na desetih osnovnih šolah (OŠ Prežihovega Voranca iz Maribora, OŠ Vrhovci iz Ljubljane, iz Velenja OŠ Gorica, OŠ Livada, OŠ Gustav Šilih, OŠ Miha Pintarja Toleda, OŠ Anton Aškerc, OŠ Šalek ter iz Šoštanja OŠ Karla Destovnika Kajuha in OŠ Biba Röcka).

Raziskava je bila opravljena februarja in marca 2005 in vzorec je zajemal 32 osnovnošolskih učiteljev družboslovja, 32 srednješolskih profesorjev družboslovja in 50 dijakov. Pripravili smo dva vprašalnika, enega za vzorec pedagogov, drugega za vzorec učečih. S vprašalnikom za pedagoge smo želeli ugotoviti njihovo poznavanje metode fotogovorice in njihovo mnenje o njeni učinkovitosti v pedagoškem procesu. S vprašalnikom za učeče pa smo želeli ugotoviti razliko med njihovim načinom sprejemanja fotografije in besedila v učnem procesu. Glede na naravo hipotez bomo za preizkus navedenih trditev uporabili osnovno statistično multivariatno metodo, imenovano komponentna analiza,¹⁷ in še nekatere druge statistične teste.

7.2. Preizkus veljavnosti hipotez

Pri preizkušanju veljavnosti hipotez si pomagamo z več metodami. Za preverjanje prve hipoteze, kjer predpostavljamo, da se metode fotogovorice poslužuje veliko več osnovnošolskih kot pa srednješolskih učiteljev, bomo uporabili naslednje postopke preverjanja: komponentna analiza, Likertova lestvica¹⁸ in frekvenčne porazdelitve. Za

¹⁷ Komponentna analiza ali metoda glavnih komponent je metoda za pregledovanje podatkov, kjer oblikujemo komponente, s katerimi poskušamo opisati variabilnost m -tih enot v n -razsežnostnem prostoru. S to metodo želimo najti take linearne kombinacije opazovanih spremenljivk, da pojasnijo kar se le da velik del variabilnosti izmerjenih spremenljivk. V nasprotju s faktorsko analizo, metoda glavnih komponent izračuna lastne vrednosti za vse indikatorje, pri čemer prva dobljena komponenta pojasni večji del variance vseh izmerjenih spremenljivk (npr. večji od 40%), ko izmerjene spremenljivke res merijo eno samo razsežnost (večja kot je varianca, manj komponent pojasni celoten del variance) (Ferligoj in drugi, 1995: 44-45).

¹⁸ Likertovo lestvico uporabimo, kadar imamo različne trditve, o katerih intuitivno menimo, da so v zvezi z dimenzijo, ki jo želimo meriti. Npr.: sploh ne poznam metode fotogovorice (1), slabo poznam (2), niti dobro niti slabo ne poznam (3), dobro poznam (4), zelo dobro poznam (5). V drugem koraku tako odgovornim alternativam vsakokratne trditve pripišemo številke. V tretjem koraku, ki je odločilni korak, pa preizkušamo enodimenzionalnost, se pravi trditve podvržemo postopku, ki preizkuša, ali ležijo vse na isti dimenziji. V zadnjem koraku izračunamo skupno točkovno število izprašanih. Iz odgovorov izprašancev v zvezi s sprejetimi trditvami seštejemo njihova individualna točkovna števila, ki so kvantitativni izraz njihovih stališč (Toš in Hafner-Fink, 1997: 105-106).

preverjanje druge in tretje hipoteze, kjer bomo ugotavljali razliko med učinkom fotografije in besedila pri učečih pa bomo uporabili t. i. multi response. Vsi navedeni postopki služijo kot celovit vpogled v analiziranje zbranih podatkov. Prvo hipotezo smo preverjali na vzorcu pedagoških delavcev (N=64), drugo in tretjo pa na vzorcu učečih (N=50).

7.2.1. Preizkus prve hipoteze

V prvi hipotezi predpostavljamo, da se metode fotogovorice poslužuje veliko več osnovnošolskih učiteljev kot pa srednješolskih profesorjev. Na osnovi zbranih podatkov vzorca osnovnošolskih in srednješolskih pedagoških delavcev poskušamo ugotoviti, ali se metode fotogovorice pri svojem pedagoškem delu dejansko poslužuje več osnovnošolskih učiteljev kot pa srednješolskih profesorjev. S pomočjo zbranih podatkov smo za devet spremenljivk, ki naj bi merile vrednost metode fotogovorice izračunali, ali spremenljivke dejansko tvorijo oziroma merijo eno dimenzijo. Vzorec merjenih je vseboval 32 osnovnošolskih učiteljev družboslovja in 32 srednješolskih profesorjev družboslovja (N=64). Izbrane spremenljivke so poznavanje metode fotogovorice, pogostost uporabe fotogovorice, čas za pripravo uporabe fotogovorice, učinkovitost fotogovorice, intenzivnost aktiviranja kognitivne ravni, intenzivnost aktiviranja emocionalne ravni, intenzivnost aktiviranja akcijske ravni, stopnja osvojenega znanja in stopnja odziva pri učečih, merimo pa jih z naslednjimi indikatorji v obliki vprašanj:

1. Kako dobro poznate metodo fotogovorice?
2. Kako pogosto uporabljate metodo fotogovorice pri svojem poučevanju?
3. Koliko časa porabite za pripravo dela s pomočjo metode fotogovorice v primerjavi z ostalimi metodami?
4. Kako učinkovita je po vašem mnenju metoda fotogovorice za razlago učne snovi v primerjavi z ostalimi metodami?
5. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira kognitivno raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?
6. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira emocionalno raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?
7. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira akcijsko raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?
8. Kako bi ocenili standard znanj ene učne enote pri učečih po uporabi metode fotogovorice v primerjavi z ostalimi metodami?

9. Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih pri uporabi fotogovorice v svojem učnem procesu?

Anketiranci so svoje odločitve ocenjevali na lestvici od 1 do 5, kjer je ocena 1 predstavljala zelo slabo poznavanje/uporabo, ocena 5 pa zelo dobro poznavanje/uporabo itd. Na primer:

1	2	3	4	5
(sploh ne poznam)				(zelo dobro poznam)
(nikoli ne uporabljam)				(redno uporabljam)
(precej manj)				(precej več/bolj)

S pomočjo komponentne analize smo preizkusili, ali nabor spremenljivk meri eno ali več dimenzij. Rezultati analize so pokazali, da gre za dvodimenzionalnost, pri čemer prva komponenta meri praktične vidike uporabe metode fotogovorice (vprašanja 1 in 2), druga komponenta pa meri teoretične vidike uporabe metode fotogovorice (vprašanja od 3 do 9). Glede na to, da obe komponenti merita osnovno metodo fotogovorice, se nismo odločili za eno komponento, kajti obe komponenti sta relevantni za interpretacijo navedene hipoteze in bi brez upoštevanja dvodimenzionalnosti prišlo v zaključku do napačne vsebinske interpretacije. Dve dimenziji se namreč pokažeta tako pri metodi lastnih vrednosti, saj je lastna vrednost nad 1 (glej priloga A) in tudi grafično v 'scree plot-u' (glej prilogo A).

Ker je komponentna analiza pokazala dve dimenziji, pri kateri ena meri praktičen del metode fotogovorice, druga pa teoretičnega, smo se odločili za uporabo Likertove lestvice. Oblikovali smo dve sestavljeni spremenljivki tako, da smo sešteli dve prejšnji spremenljivki in delili s številom zaobjetih spremenljivk ter tako dobili prvo spremenljivko, prav tako pa smo pri drugi spremenljivki sešteli preostalih sedem spremenljivk ter delili s številom zaobjetih spremenljivk. Pri uporabi Likertove lestvice smo namreč merjeni koncept poskušali zaobjeti v novo spremenljivko, ki smo jo konstruirali na naslednji način: vrednosti vseh spremenljivk, ki smo jih vključili v konstrukcijo nove spremenljivke, smo sešteli ter dobljeno vsoto smo delili s številom spremenljivk. Pri tem je bilo potrebno paziti, da so bile vse spremenljivke obrnjene v isto smer, kar pomeni, da vrednost posamezne spremenljivke merijo isto vrednost. Novi (konstruirani) spremenljivki sta intervalnega tipa. Iz analize smo izključili tudi izločilne odgovore (9 – ne vem, b.o).

S pomočjo Likertove lestvice smo torej dobili neki novi spremenljivki, katerima je bilo potrebno zaradi velikega števila odgovorov lestvice rekodirati. Prvo novo spremenljivko smo poimenovali »XPRAKSA«, drugo pa »XTEORIJA«.

Po rekodiranju smo dobili tri nove vrednosti za obe spremenljivki. Pri spremenljivki »xpraksa« vrednost 1 pomeni, da metode fotogovorice sploh ne poznajo oziroma je nikoli ne uporabljajo pri poučevanju, vrednost 2 pomeni, da je niti ne poznajo niti poznajo, in vrednost 3 pomeni, da anketiranci zelo dobro poznajo metodo fotogovorice in jo tudi redno uporabljajo pri svojem poučevanju.

XPRAKSA

1- nikoli ne uporabljam metode fotogovorice/sploh ne poznam metode fotogovorice

2- niti ne poznam niti poznam metodo fotogovorice

3- redno uporabljam metodo fotogovorice/zelo dobro poznam metodo fotogovorice

Pri spremenljivki »xteorija« pa vrednost 1 pomeni, da metoda fotogovorice precej slabše aktivira posamezne ravni pri učečem, vrednost 2 pomeni, da metoda ni niti učinkovita niti neučinkovita oziroma niti ne aktivira niti aktivira posamezne ravni pri učečem, medtem ko vrednost 3 pomeni, da metoda fotogovorice precej boljše aktivira posamezne ravni pri učečem.

XTEORIJA

1- precej manj časa porabim za pripravo/precej manj je učinkovita kot ostale metode/precej manj aktivira kot ostale metode/zelo slab odziv pri učečih

2- niti manj niti več časa porabim za pripravo/niti manj niti bolj učinkovita kot ostale metode/niti manj niti bolj aktivira kot ostale metode/niti slab niti dober odziv pri učečih

3- precej več časa porabim za pripravi/precej bolj je učinkovita kot ostale metode/precej bolj aktivira kot ostale metode/zelo dober odziv pri učečih

Frekvenčne porazdelitve za obe spremenljivki, prikazani v spodnjih dveh tabelah, kažeta, da kar 64% profesorjev in učiteljev ne pozna in ne uporablja metode fotogovorice pri svojem poučevanju, 20% pedagogov se ne more opredeliti, ali jo dobro poznajo ali ne, le 10 % pa je tistih, ki zelo dobro poznajo metodo fotogovorice in jo redno uporabljajo. Odstotek profesorjev in učiteljev, ki menijo, da je metoda fotogovorice precej manj učinkovita kot ostale metode in da zanjo porabijo pri pripravah precej manj časa ter da so pri njeni uporabi naleteli na zelo slab odziv pri učečih je dobrih 26%. Največ pedagoških delavcev – 45% se ne more odločiti, ali za pripravo za poučevanje z metodo fotogovorice porabijo manj ali več časa, prav tako se ne morejo odločiti, ali je metoda fotogovorice bolj ali manj učinkovita v primerjavi z ostalimi metodami, pri odzivih učečih pa so naleteli niti na slab niti na dober odziv. Najmanj pedagogov – 14% pa odgovarja, da je metoda fotogovorice precej bolj učinkovita kot ostale metode, za njeno pripravo porabijo tudi precej več časa v primerjavi z drugimi metodami in njihovi učeči so metodo fotogovorice zelo dobro sprejeli.

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev za spremenljivko »xpraksa« (glej prilogo C)

VREDNOSTI	FREKVENCE	%
1	41	64,1
2	13	20,3
3	7	10,9

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev za spremenljivko »xteorija« (glej prilogo C)

VREDNOSTI	FREKVENCE	%
1	17	26,6
2	29	45,3
3	9	14,1

Spodnja tabela prikazuje dejanski odstotek v razliki med uporabo metode fotogovorice v osnovni šoli in srednji šoli. V OŠ dobro pozna metodo fotogovorice 20% pedagogov, v srednji šoli je takšnih le 3%. Kljub temu pa je odstotek nepoznavanja metode fotogovorice visok tako v OŠ (53%) kot v SŠ (80%). Pedagogi so po uporabi metode fotogovorice pri učečih naleteli na približno enak zelo dober odziv tako v SŠ (14%) kot v OŠ (17%). 25% osnovnošolskih učiteljev in 37% srednješolskih profesorjev pa je pri svojem delu z metodo fotogovorice naletelo na zelo slab odziv pri učečih.

Tabela 3: Metoda fotogovorice glede vrste šole v %

METODA FOTOGOVORICE	OSNOVNA ŠOLA			SREDNJA ŠOLA			STAT. ZNAČILNOST
	1	2	3	1	2	3	
Xpraksa	53,3	26,7	20,0	80,6	16,1	3,2	0,04 **
Xteorija	25,0	57,1	17,9	37,0	48,1	14,8	0,63

*** stopnja značilnosti < 0.01

** 0.01 ≤ stopnja značilnosti ≤ 0.05

* 0.05 ≤ stopnja značilnosti ≤ 0.1

Pri prvi spremenljivki (xpraksa) ugotovimo, da eksperimentalna vrednost pade v kritično območje in ničelno hipotezo lahko zavrnamo. Razlika med povprečno uporabo metode

fotogovorice pri osnovnošolskih učiteljih in srednješolskih profesorjih je statistično značilna. Na osnovi tega testa lahko rečemo, da obstajajo statistično značilne razlike med srednješolskimi in osnovnošolskimi pedagogi glede uporabe metode fotogovorice. Frekvence kažejo, da osnovnošolski učitelji metodo uporabljajo pogosteje kot srednješolski profesorji. Eksperimentalna vrednost druge spremenljivke (xteorija) pa ne pade v kritično območje in ničelne hipoteze ne moremo zavrniti, tako razlika med povprečno učinkovitostjo metode fotogovorice v OŠ ali v SŠ ni statistično značilno različna.

Na podlagi zgornje tabele za spremenljivko »xpraksa« lahko zatrdimo, da pri pedagoškem delu redno uporablja in hkrati zelo dobro pozna metodo fotogovorice veliko več osnovnošolskih učiteljev (20 %) kot pa srednješolskih profesorjev (3 %) (glej prilogo B).

Prvo hipotezo potemtakem lahko potrdimo, vendar pa nikakor ne moremo mimo precej visokega odstotka nepoznavanja in neuporabe metode fotogovorice v pedagoškem procesu tako osnovnošolskih učiteljev kot tudi srednješolskih profesorjev. Kot je razvidno iz tabele, kar dobrih 80 odstotkov srednješolskih profesorjev ne pozna in ne uporablja metode fotogovorice pri svojem pedagoškem delu. Odstotek nepoznavanja metode fotogovorice je pri osnovnošolskih učiteljih nekoliko manjši, a še vedno razmeroma visok, nekaj več kot 50 odstotkov. Iz tabele lahko razberemo tudi število učiteljev oziroma profesorjev, ki so se pri anketnem vprašalniku opredelili, da metodo fotogovorice ne poznajo dovolj dobro, a kljub vsemu ne morejo trditi, da je ne poznajo. Takšnih učiteljev osnovne šole je bilo 26 odstotkov, srednješolskih profesorjev pa dobrih 16 odstotkov.

Razmeroma visoki odstotki nepoznavanja metode fotogovorice pri srednješolskih profesorjih bi bili zagotovo še višji, vendar je večina profesorjev Gimnazije Jožeta Plečnika iz Ljubljane odklonila reševanje anket. Pojasnili so, da zaradi preskromnega spremnega besedila na začetku anketnega vprašalnika, katerega namen je bil vsaj okvirna obrazložitev pojma metode fotogovorice, ki se je očitno izkazalo za premalo temeljito, ne morejo sodelovati. Drugi razlog zavrnitve pa je bilo njihovo navajanje v smislu, da so se sicer že srečali s pojmom fotogovorice, vendar ne vedo, kaj naj bi pravzaprav zajemala ta posebna metoda fotogovorice. Vse to priča o tem, da je med njimi metoda fotogovorice skoraj popolna neznanka in prav zaradi teh nejasnosti smo dobili vrnjenih le osem od petindvajsetih predvidenih anketnih vprašalnikov.

Zaključimo lahko, da je odstotek nepoznavanja metode fotogovorice kot konstruktivnega elementa kompleksnega pedagoškega dela izjemno visok tako pri učiteljih osnovnih šol kot tudi pri profesorjih srednjih šol.

Na podlagi zgornje tabele za spremenljivko »xteorija« lahko sklenemo, da je večina profesorjev srednjih šol (48 %) kot tudi učiteljev osnovnih šol (57 %) odgovorila, da za pripravo pedagoškega dela z metodo fotogovorice ne porabijo niti več pa tudi ne manj časa v primerjavi z ostalimi vzgojno-izobraževalnimi metodami, da metoda fotogovorice ni niti bolj niti manj učinkovita, da niti bolj niti manj ne aktivira kognitivno, čustveno in akcijsko raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami in da so pri uporabi fotogovorice pri svojem delu naleteli ne na slab, pa tudi ne na zelo dober odziv pri učečih (glej prilogo B). Večina učiteljev in profesorjev meni, da pri uporabi metode fotogovorice niso naleteli na neka odstopanja glede učinkovitosti v primerjavi z ostalimi vzgojno-izobraževalnimi metodami, na podlagi katerih bi lahko sklepali, da je metoda fotogovorice veliko bolj učinkovita in da veliko bolje aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečih kot ostale metode.

Deloma se nam tukaj ponuja že tudi odgovor na drugo hipotezo, vendar moramo dodati, da je bil prvi anketni vprašalnik namenjen le pedagoškim delavcem in ne učečim. To pomeni, da smo dobili le njihovo mnenje, ki ni nujno skladno z mnenjem in učnimi zahtevami učečih.

Tabela z rezultati za spremenljivko »xteorija« pri obeh vrednostih 1 za osnovno in srednjo šolo kaže, da ni nekega pretiranega navdušenja za uporabo metode fotogovorice v vzgojno-izobraževalnem delu, saj dokaj veliko profesorjev srednje šole (37 %) kot tudi učiteljev osnovne šole (25 %) meni, da je metoda fotogovorice precej manj učinkovita in da precej manj aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečih kot ostale učne metode (glej prilogo B). Eden od vzrokov je zagotovo njihovo mnenje, da za pripravo dela s pomočjo metode fotogovorice porabijo precej manj časa v primerjavi z ostalimi metodami, kar je razvidno tudi iz tabele. Res je, da je za pripravo metode fotogovorice potrebna ne samo dobra strokovna podkovanost, temveč tudi poglobljena in dobro načrtovana priprava. To so verjetno glavni razlogi za zavračanje in nepriljubljenost metode fotogovorice, obstaja pa jih zagotovo še več.

Majhen, vendar ne zanemarljiv odstotek profesorjev srednjih šol (slabih 15 %) in učiteljev osnovnih šol (slabih 18 %) pa meni, da za pripravo dela z metodo fotogovorice porabijo precej več časa v primerjavi z ostalimi metodami. Iz tega sledi, da je njihovo mnenje o učinkovitosti metode fotogovorice popolnoma drugačno od tistih, ki porabijo manj časa. Tako menijo, da je metoda fotogovorice precej bolj učinkovita kot ostale metode, da precej bolj aktivira kognitivno, emocionalno in akcijsko raven pri učečih kot ostale metode in da so zaradi dobre učne priprave pri učečih naleteli na zelo dober odziv (glej prilogo B).

7.2.2. Preizkus druge in tretje hipoteze

Drugo in tretjo hipotezo smo preverili tako, da smo najprej sešteli vse ideje, misli in odgovore, ki so se učečim utrnille pri gledanju fotografije in ob branju besedila. Uporabili smo t.i. multi response. Najpogostejše misli, ideje in odgovore pri fotografiji smo kategorizirali v 10 kategorij, eno kategorijo pa namenili za ideje in misli, ki so odstopale, in poimenovali smo jo 'drugo'. Pri besedilu smo storili podobno, dobili pa smo 11 kategorij, pri čemer smo eno kategorijo prav tako namenili idejam oziroma mislim, ki so odstopale od izbranih.

Tabela 4: Misli ob fotografiji (glej prilogo D)

VREDNOSTI		ŠTEVILO ODGOVOROV	%
1	Družina	46	20,81
11	Drugo	38	17,19
2	Sreča	37	16,74
3	Veselje	32	14,48
4	Ljubezen	14	6,33
7	Narava	12	5,43
5	Prijateljstvo	11	4,98
8	Sprehod	10	4,52
10	Povezanost	10	4,52
9	Brezskrbnost	6	2,71
6	Zadovoljstvo	5	2,26
SKUPAJ		221	100,00

Tabela 5: Misli ob besedilu (glej prilogo D)

REDNOSTI		ŠTEVILO ODGOVOROV	%
12	Drugo	46	25,70
2	Pojavlanje v vseh kulturah, družbah	31	17,32
1	Družina	18	10,06
4	Pomembnost družine	15	8,38
3	Družbena vrednota in norma	13	7,26
5	Vloga družine	11	6,15
11	Družinski odnosi	11	6,15
6	Zakonska zveza	10	5,59
8	Svetinja	7	3,91
7	Pomen družine	6	3,35
10	Varnost in ljubezen	6	3,35
9	Družina nekoč in danes	5	2,79
SKUPAJ		179	100,00

Rezultati analize pokažejo, da fotografija ne le zgolj spodbuja bolj spontane miselne procese pri učečih, ampak spodbuja tudi veliko več miselnih procesov kot besedilo, saj smo pri fotografiji dobili vsega skupaj kar 221 idej, ki so se sprožile pri gledanju fotografije, pri besedilu pa smo dobili manj idej, in sicer 179 idej.

Največ učečih (dobrih 21 %) je ob pogledu na fotografijo zapisalo besedo družina, pri besedilu je bilo takih 10 %. Iz rezultatov analize je razvidno, da so bile misli, ki so se utrnile učečim pri ogledu fotografije in besedila vsebinsko drugačne. Pri fotografiji se na prvih petih mestih najpogostejših odgovorov znajdejo ideje družine (21 %), sreče (17 %), veselja (14 %), ljubezni (6 %) in narave (5 %). Pri besedilu pa prvih pet mest najpogostejših odgovorov zasedajo ideje pojavljanja v vseh kulturah in družbah (17 %), družine (10 %), pomembnosti družine (8 %), družbene vrednote in norme (7 %) ter vloge družine (6 %). Pojavljale pa so se tudi ostale zanimive vrednosti, ki smo jih združili v kategorijo drugo. Tako pod kategorijo drugo pri fotografiji najdemo naslednje misli učečih: praznovanje, starejši in mladi sodijo skupaj, vzgoja, utopija, svoboda, toplina med generacijami, spoštovanje, ugodje, navidezna sreča, pogosteje bi se bilo treba tako družiti, očetovstvo in lepe barve. Ob branju besedila pa smo pod kategorijo drugo zbrali naslednje misli: morala, naivnost, obveza za življenje, psihologija, sociološka študija, spoštovanje – pogoj za uspeh, učna snov, vera, zmedeno pisanje in zakonska zveza se ne jemlje resno.

Ugotovimo lahko, da fotografija učeče bolj spodbuja k spontanim miselnim procesom in bolj aktivira njihovo kognitivno, emocionalno in akcijsko raven kot besedilo oz. metoda dela s tekstom. Sklepamo, da tista metoda, ki že v svoji osnovi bolj spodbuja miselne procese, močnejše aktivira tudi vse naštete ravni pri učečem.

Takšnega rezultata po preverjanju prve hipoteze pri spremenljivki »xteorija« nismo pričakovali, saj smo namreč ugotovili, da pedagoški delavci ne vidijo kakšnih posebnih odstopanj pri učinkovitosti uporabe metode fotogovorice v primerjavi z ostalimi učnimi metodami. A opozorili smo, da mnenje pedagoških delavcev ni nujno skladno z mnenjem in pričakovanjem učečih. Tako se je izkazalo, da fotografija v očeh učečih predstavlja pomemben učni pripomoček pri spodbujanju in aktiviranju mladih, zato bi bilo potrebno pedagoge bolje seznaniti z obravnavano metodo. Kar nekaj pedagoških delavcev bi se ob tej izjavi vznejevoljilo, saj predvidevamo, da večina raje uporablja ustaljene in znane metode, poleg tega pa nam je kar nekaj pedagogov odkrito povedalo, da zaradi časovne stiske ne zmorejo ali nočejo slediti vsem novim metodam, ki prihajajo v učni proces, in raje uporabljajo znane, že preizkušene metode, saj jim tudi pri pripravi učne ure to vzame manj časa. Kje so razlogi za takšno tradicionalno držo, bi težko natančno odgovorili. Lahko pa

predpostavljamo, da možni vzroki tičijo tudi v preveč tradicionalnih in nefleksibilnih visokošolski kurikulumih, v feminiziranosti pedagoškega poklica, saj so ženske veliko manj pripravljene na sprejem tehničnih ali katerihkoli drugih novosti v ustaljen pedagoški proces kot moški, vzroki za to so lahko tudi v zahtevnosti/nezahtevnosti določene metode ali v učni skupini, saj neka metoda ni nujno primerna za vse učne skupine. Možen vzrok je lahko tudi pomanjkanje časa, saj so nam nekateri pedagogi povedali, da vse preveč časa izgubijo z opravljanjem raznih administrativnih poslov, namesto da bi ga posvečali izpopolnjevanju svojega pedagoškega dela.

8. ZAKLJUČEK

Glavni namen diplomske naloge je bil predstavitev in umestitev metode fotogovorice v pouk družboslovja, ki naj bi pri učečih krepila in spodbujala predvsem vizualno komponento. Tako nas je proučevanje tematike in problematike na teoretični in praktični ravni privedlo do naslednjih bistvenih spoznanj. Fotogovorica se je pri preverjanju druge in tretje hipoteze o spodbujanju bolj spontanih miselnih procesov in močnejšem aktiviranju učnih ravni (kognitivne, emocionalne, akcijske) pri učečih v primerjavi z besedilom izkazala kot izredno pomembna v pedagoškem delu. S preverjanjem prve hipoteze pa smo ugotovili, da metodo fotogovorice pozna razmeroma malo pedagoških delavcev v Sloveniji. Kljub temu smo prvo hipotezo lahko potrdili, saj je takšnih učiteljev v osnovnih šolah, ki poznajo in redno uporabljajo metodo fotogovorice, veliko več kot pa takšnih profesorjev na srednjih šolah.

Razlog za takšno nesorazmerje med osnovnošolskimi in srednješolskimi pedagoškimi delavci bi lahko bil v različnosti učne populacije, saj menimo, da osnovnošolci zahtevajo veliko bolj ustvarjalnega pedagoga, ki zna motivirati in aktivirati mlade za učni proces. Poleg tega pa lahko izhajamo tudi iz dejstva, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno, srednješolsko pa ne. To pomeni, da imajo osnovnošolski učitelji veliko večjo odgovornost pri svojem delu in ga morajo zaradi tega stalno prilagajati in spreminjati, če želijo učečega uspešno pripeljati do konca osnovnošolskega in na začetek srednješolskega izobraževanja. Nadalje, pri osnovnošolski populaciji so načini podajanja učne snovi tudi veliko zahtevnejši. Menimo, da učeči v osnovni šoli nikoli ne bi sprejeli nezanimivega in monotonega podajanja novih znanj, kot se pogosto uporablja v srednjih šolah in to bi osnovnošolci tudi hitro pokazali s svojo nezainteresiranostjo. V srednji šoli lahko takšno podajanje učne snovi kljub vsemu nemoteno poteka, saj se od učečih v tej starosti pričakuje večja poslušnost in disciplina. Po pogovoru z nekaterim dijaki smo ugotovili, da so mnogi od njih celo prepričani, da takšno podajanje učne snovi sodi v srednješolsko izobraževanje, kjer je t.i. ustvarjalnega pedagoškega procesa, kot se odvija v osnovni šoli, konec. Na tej osnovi predvidevamo, da bi lahko bil eden od možnih razlogov za velik osip v srednjih šolah tudi nezanimivo, ne dovolj spodbudno in neustvarjalno podajanje učne snovi. Podatki iz leta 2004, ki so bili objavljeni v časopisni prilogi Dela (Maturantska) (Globočnik, 2004) kažejo, da ima le 54 odstotkov državljanov Slovenije opravljeno srednjo šolo. Podatek je vznemirljiv in zanimivo bi bilo pogledati izsledke raziskave o glavnih razlogih dijakov za neuspešno končanje srednje šole.

Razlog za nepoznavanje ali nepriljubljenost metode fotogovorice pa vidimo tudi v njeni zahtevnosti, kajti poleg osnovnega poznavanja, ki vsebuje obvladovanje bistvenih pravil dela, zahteva metoda fotogovorice tudi dobro usposobljenega pedagoškega delavca. Mnoge zahteve pa učitelji in profesorji velikokrat ne morejo izpolniti oziroma pridobiti pri študiju, saj so nekaterim dane nekaterim pa ne, pri čemer mislimo predvsem na sposobnost empatije in prepoznavanje čutnih zaznav pri učečih. Obe sposobnosti naj bi dober pedagog imel, kadar ima opravka z učečimi, in tako ne bi prihajalo do nerazumljivih konfliktov in kritik.

Naslednji razlog za nepogosto uporabo metode fotogovorice je tudi v tem, da metoda fotogovorice zahteva veliko več priprav kot ostale metode. S tem se je namreč strinjalo 15 odstotkov anketiranih srednješolskih profesorjev in 18 odstotkov osnovnošolskih učiteljev. V tem zagotovo tiči problem neuporabe obravnavane metode, saj za izbiro primernih fotografij potrebujemo določen čas, poleg tega pa je pri tem potrebno upoštevati še številne pomembne kriterije.

Nadalje bi lahko sklenili, da je pomemben razlog zavračanja in s tem nepoznavanja metode fotogovorice tudi v izrazitem osebnem procesu, ki se sproži pri takšnem delu s fotografijami. Vsak pedagog namreč ni pripravljen deliti ali biti sposoben prepoznavati svoja in učenčeva čustva, ki se aktivirajo pri fotogovorici oziroma pri delu s fotografijami ob obravnavi določene učne snovi (npr. princip projekcije – pri posamezniku razkriva njegovo lastno preteklost in poglede, ki bi jih rad obdržal zase in skrnil pred drugimi).

Za boljšo prepoznavnost in s tem morda tudi za bolj množično uporabo metode fotogovorice v pedagoškem procesu predlagamo nekaj nasvetov. Pomembno je, da se pogosteje organizira izobraževanje pedagoških delavcev s praktičnimi predstavitvami novosti na tem področju, ki prodirajo v pedagoški proces. To namreč tudi pomeni, da naj bodo akademski profesorji bolj odprti do novih metod in naj spodbujajo bodoče učitelje k stalnemu samoizobraževanju. Nadalje bi bilo potrebno razbremeniti pedagoge odvečnega administrativnega dela in ta čas raje nameniti samoizobraževanju. To z drugimi besedami pomeni, da bi pedagoge morali naučiti upoštevati in prepoznavati pomene vizualnih zaznav pri učečih, saj živimo v t.i. tiraniji vizualnega, kot McLuhan označi obdobje od iznajdbe tiska naprej (v: Keep, McLaughlin, Parmar, 2000). Tiranija, ki je mnogim pri orientaciji v kompleksnem sodobnem svetu prej v pomoč in v razvedrilo – če spadajo med vizualne tipe ljudi – a kljub temu je potrebno opozoriti, da bi brez vsakodnevnega medijskega bombardiranja z vizualnimi podobami tudi ti ljudje verjetno boljše razvili ostale čute. Zatorej menimo, da je ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev prav prepoznavanje palete učenčevih čutnih zaznav, ki naj jim služijo kot podlaga pri izboru določene metode. V skupini, v kateri prevladujejo učeči vizualnega

tipa, pedagog ne bi smel oklevati pri uporabi in umestitvi metode fotogovorice v svoje pedagoško delo, kajti tudi s pomočjo fotografije lahko učitelj ali profesor družboslovja prispeva k izvedbi zahtevnega pedagoškega dela in predvsem k izpričevanju dinamičnosti in življenjskosti družboslovnih učnih vsebin. Po drugi strani pa je prav zaradi vseprisotnosti vizualnih podob, dandanes pomembno, da pedagoški delavci bolj intenzivno in pogosteje integrirajo vizualne metode v učni proces, saj lahko s tem pri učečih razvijajo osnove vizualne pismenosti in jih oborožijo za življenje v medijski družbi.

9. SEZNAM LITERATURE

1. Andoljšek, Ivan (1976): Osnove didaktike. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
2. Arbetman, Lee P. and Edward L. O'Brien, eds. (1999): Street Law: A Course in Practical Law, sixth edition. Lincoln, Illinois: National Textbook Company. Dostopno preko <http://www.landmarkcases.org/texas/symbolic.html> (20.10.2004)
3. Arrigler, Dragan (1994): Klick. Ljubljana: Kodia.
4. Balažic, Branko (2002): Fotogovorica. Ljubljana: Salve.
5. Baptiste, Alain, Claire Belisle (1981): Metode fotogovorice: Uporaba »fotogovorice« pri delu s skupinami. Ljubljana: Katehetski center.
6. Barentič Požarnik, Barica (2004): Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
7. Barthes, Roland (1992): Camera lucida: Zapiski o fotografiji. Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
8. Bihajli-Merin, Oto (1975): Mala splošna enciklopedija: druga knjiga. Ljubljana: DZS.
9. Blažič, Marjan (1993): Uvod v izobraževalno tehnologijo. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
10. Booth, Tim, Wendy Booth (2001): Supported parenting for mothers and fathers with learning difficulties. Dostopno preko <http://www.supported-parenting.com/projects/slp.html> (10. 3. 2005)
11. Booth, Tim, Wendy Booth (2003): Supported parenting for mothers and fathers with learning difficulties. Dostopno preko <http://www.supported-parenting.com/photovoice> (20. 10. 2004)
12. Center for Psychiatric Rehabilitation and Trustees of Boston (2004): Mental health and rehabilitation eCast. Dostopno preko <http://www.bu.edu/cpr/ecast/archive/062004.htm> (2. 11. 2004).
13. Centrih, Melani (1995): Pomen čutnih zaznav pri pouku. Katarina: revija za kreativno poučevanje 1: 24-25.
14. Centrih, Melani (1995): Čutne zaznave (nadaljevanje). Katarina: revija za kreativno poučevanje 1: 28-29.
15. Centrih, Melani (1997): Govorica slik. Katarina: revija za kreativno poučevanje 4: 29-30.

16. Ferligoj, Anuška, Karmen Leskošek, Tina Kogovšek (1995): Zanesljivost in veljavnost merjenja: Metodološki zvezki, 11. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
17. Flint's Youth Violence Prevention Center (2003) Overview. Dostopno preko <http://www.sph.umich.edu/yvpc/about/index.shtml> (9. 3. 2005).
18. Flint's Youth Violence Prevention Center (2003): Photovoice. Dostopno preko <http://www.sph.umich.edu/yvpc/projects/photovoice> (9. 3. 2005).
19. Gerlič, Ivan (2000): Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: DZS.
20. Gerlič, Ivan (2002): Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sodobna šola, vzročno-posledična razmerja. Dostopno preko <http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2002/gerlic.pdf> (11. 1. 2005).
21. Globočnik, Janez (2004): Koalicijska pogodba in srednje šolstvo. Dostopno preko <http://www.maturantska.com/modules/revija/print.php?storyid=348> (6. 6. 2005).
22. Gorjanc, Ferdo (1981): Avdiovizualna učna sredstva. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije, Dopisna delavska univerza Univerzum.
23. Hall, Stuart (2000): Encoding/Decoding. V Paul Marris in Sue Thornhamn (ur.), Media Studies, 51-61. New York: New York University Press.
24. Hall, Stuart (2004): Lastnosti novičarskih fotografij. V Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt (ur.), Medijska kultura: kako brati medijske tekste, 193-209. Ljubljana: Študentska založba.
25. Hardt, Hanno (2002): Vizualna kultura v kulturnih študijah. V Aleš Debeljak, Peter Stankovič, Gregor Tomc in Mitja Velikonja (ur.), Cooltura: uvod v kulturne študije, 315-327. Ljubljana: Študentska založba.
26. Japelj, Barbara, Mojca Čuček (2000): Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
27. Keep, Christopher, Tim McLaughlin, Robin Parmar (2000): Marshall McLuhan and The Gutenberg Galaxy. Dostopno preko <http://www.iath.virginia.edu/elab/hfl0232.html> (6. 6. 2005).
28. Kokot, Andrej (1983): Razvoj slovenske novinarske fotografije. Ljubljana: FSPN.
29. Košir, Manca, Rajko Ranfl (1996): Vzgoja za medije. Ljubljana: DZS.
30. Krajncan, Mitja (1994): Bilten. Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije.
31. Krajncan, Mitja (1999): Doživljajska pedagogika: metoda, moda ali kaj več?. Socialna pedagogika 2: 135-154.

32. Krajnčan, Mitja (2004): Pedagoška vrednost doživetja šole v naravi (Doživljajska pedagogika). V Stojan Burnik, Danijela Trškan, Jelka Strgar in Mitja Krajnčan (ur.), Strokovni posvet didaktika v šoli v naravi, 226-248. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
33. Kurillo, Jurij (1981): S fotoaparatom v naravi. Ljubljana: Kmečki glas.
34. Lampič, Primož (2000): Fotografija in stil: Premene v mediju od realizma do modernizma. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
35. Lopez, Ellen D.S., Christina Wong (2002): Building connections for community health. Dostopno preko <http://www.hpdp.unc.edu/bcch/index.cfm?fuseaction=home.sessions> (2.11.2004)
36. Lutz, Catherine A., Jane L. Collins (2004): Fotografija kot križišče pogledov. V Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt (ur.), Medijska kultura: kako brati medijske tekste, 211-236. Ljubljana: Študentska založba.
37. Mojsilović, Vidoje (1997): Časopisna fotografija: utrinki resnice, zapisani večnosti. Didakta 36/37: 86-90.
38. Photographica Pages: An online guide to collectable cameras and related stuff (2005): Dostopno preko <http://www.pacificrimcamera.com/pp/zeiss/ermanox/ermanox.htm> (21. 4. 2005).
39. Pirnat-Spahić, Nina (2001): Akt na slovenskem: 3. fotografija. Ljubljana: Galerija Cankarjevega doma, Jakopičeva galerija.
40. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994): I-V. SAZU. Ljubljana: DZS.
41. Srednje strokovno izobraževanje (2000): Izobraževalni program: fotografski tehnik. Dostopno preko http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi/Ssi/fotografski_teh/KZ_fotografiranje.htm (12. 12. 2004).
42. Toporišič, Jože (1992): Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
43. Toporišič, Jože (1994): Slovenski pravopis: pravila, četrta pregledana izdaja. Ljubljana: DZS.
44. Toš, Niko, Mitja Hafner-Fink (1997): Metode družboslovnega raziskovanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
45. Trškan, Danijela (2002): Uporaba fotografij za obravnavo nove učne snovi pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli 4: 3-5.
46. Univerza v Severni Karolini (2001): Guidelines for Qualitative Research Using the Photovoice Method. Dostopno preko <http://www.sph.unc.edu/research/irb/forms/photoguidelines.htm> (2.11.2004)

47. Univerza v Sheffieldu (2001): Department of sociological studies. Dostopno preko http://www.shef.ac.uk/l/learningdis/people/booth_wendy.html (20. 10. 2004)
48. Židan, Alojzija (1997): Didaktizacija družboslovja za mlade. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.
49. Židan, Alojzija (2004): Za kakovostnejša družboslovna znanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
50. Židan, Alojzija (2004): Spoznanja didaktike družboslovja za kakovostno izvajanje šole v naravi. V Stojan Burnik, Danijela Trškan, Jelka Strgar in Mitja Krajncan (ur.), Strokovni posvet didaktika v šoli v naravi, 26-34. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
51. Wang, Caroline (1998): Introduction. Dostopno preko http://www.photovoice.com/background/index_con.html (17.10. 2004)
52. Wang, Caroline (2003): Giving Voice Through Photos. Duke magazine Vol. 89. Dostopno preko <http://www.dukemagazine.duke.edu/dukemag/issues/010203/depmini-wang.html> (15. 10. 2004)
53. Webb, Tony (2004): Photovoice: A starting point for social action? Dostopno preko <http://www.cpe.uts.edu.au/publications/photovoice.html> (15.10. 2004)
54. Wheler, Steve (2001): Information and Communication Technologies and the Changing Role of the Teacher. Journal of Educational Media Vol. 26. Dostopno preko <http://www2.plymouth.ac.uk/distancelearning/jabstract.html> (14. 1. 2005).
55. Wikipedia (2004). Dostopno preko <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Symbolic%20speech> (15.10. 2004)
56. Woolrych, Richard (2002): Notes on photovoice. Dostopno preko http://www.valuingpeople.org.uk/photoproject/photovoicenotes_for_report.doc (2.11.2004)
57. Youth Perspectives on Youth Empowerment: Informing Theory and Practice (2004): Proposal for AERA 2004 Conference. Dostopno preko http://convention.allacademic.com/aera2004/AERA_papers/AERA_3003_15313a.PDF (12. 3. 2005)

10. PRILOGE

PRILOGA A: Izpis komponentne analize v programskem paketu SPSS 11.0

Rezultati komponentne analize

Komponente	Lastne vrednosti	% pojasnjene variance
1	6,71	74,48
2	1,12	89,99
3	0,55	
4	0,22	
5	0,14	
6	9,24 -02	
7	6,63 -02	
8	6,43 -02	
9	4,06 -02	

Correlation Matrix

	Kako dobro poznate metodo fotogovorice?	Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	Koliko časa porabite za pripravo dela s	Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	aktivira kognitivno raven pri učečem v p	aktivira emocionalno raven pri učečem v	aktivira akcijsko raven pri učečem v pri	Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	
Correlation	Kako dobro poznate metodo fotogovorice?	1,000	,171	-,552	-,524	-,487	-,549	-,580	-,563	-,471
	Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	,171	1,000	,039	,135	,115	,097	,132	,111	,112
	Koliko časa porabite za pripravo dela s	-,552	,039	1,000	,862	,832	,852	,865	,813	,829
	Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	-,524	,135	,862	1,000	,920	,902	,937	,921	,898
	aktivira kognitivno raven pri učečem v p	-,487	,115	,832	,920	1,000	,936	,890	,928	,923
	aktivira emocionalno raven pri učečem v	-,549	,097	,852	,902	,936	1,000	,896	,901	,910
	aktivira akcijsko raven učečem v pri	-,580	,132	,865	,937	,890	,896	1,000	,925	,875
	Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	-,563	,111	,813	,921	,928	,901	,925	1,000	,913
	Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	-,471	,112	,829	,898	,923	,910	,875	,913	1,000
Sig. (1-tailed)	Kako dobro poznate metodo fotogovorice?		,088	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	,088		,379	,144	,183	,222	,150	,190	,189
	Koliko časa porabite za pripravo dela s	,000	,379		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	,000	,144	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	aktivira kognitivno raven pri učečem v p	,000	,183	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	aktivira emocionalno raven pri učečem v	,000	,222	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	aktivira akcijsko raven učečem v pri	,000	,150	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	,000	,190	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	,000	,189	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Communalities

	Initial	Extraction
Kako dobro poznate metodo fotogovorice?.	1,000	,611
Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	1,000	,882
Koliko časa porabite za pripravo dela s	1,000	,826
Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	1,000	,930
aktivira kognitivno raven pri učečem v p	1,000	,920
aktivira emocionalno raven pri učečem v	1,000	,918
aktivira akcijsko raven pri učečem v pri	1,000	,923
Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	1,000	,923
Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	1,000	,895

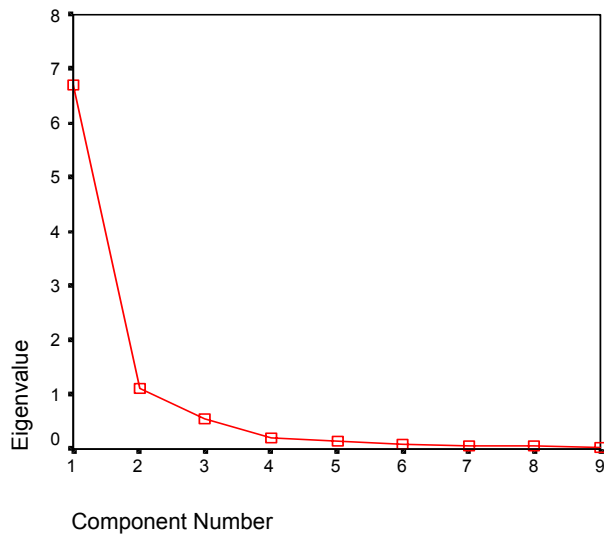
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,710	74,558	74,558	6,710	74,558	74,558	6,703	74,476	74,476
2	1,119	12,435	86,993	1,119	12,435	86,993	1,127	12,517	86,993
3	,551	6,125	93,118						
4	,216	2,401	95,519						
5	,140	1,552	97,071						
6	9,239E-02	1,027	98,098						
7	6,633E-02	,737	98,834						
8	6,432E-02	,715	99,549						
9	4,057E-02	,451	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Kako dobro poznate metodo fotogovorice?.	-,617	,480
Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	,106	,933
Koliko časa porabite za pripravo dela s	,907	-5,93E-02
Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	,962	6,170E-02
aktivira kognitivno raven pri učečem v p	,957	6,354E-02
aktivira emocionalno raven pri učečem v	,958	1,586E-02
aktivira akcijsko raven pri učečem v pri	,960	2,973E-02
Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	,960	2,635E-02
Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	,944	6,581E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Kako dobro poznate metodo fotogovorice?.	-,599	,502
Kako pogosto uporabljate metodo fotogovo	,139	,929
Koliko časa porabite za pripravo dela s	,904	-9,22E-02
Kako učinkovita je po vašem mnenje metod	,964	2,674E-02
aktivira kognitivno raven pri učečem v p	,959	2,877E-02
aktivira emocionalno raven pri učečem v	,958	-1,89E-02
aktivira akcijsko raven pri učečem v pri	,961	-5,12E-03
Kako bi ocenil standard znanj ene učne e	,961	-8,51E-03
Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih?	,946	3,152E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,999	-,036
2	,036	,999

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Score Covariance Matrix

Component	1	2
1	1,000	,000
2	,000	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

PRILOGA B: Rezultati preverjanja povezanosti v programskem paketu SPSS

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
XPRAKSA * SOLA	61	95,3%	3	4,7%	64	100,0%
XTEORIJA * SOLA	55	85,9%	9	14,1%	64	100,0%

XPRAKSA * SOLA

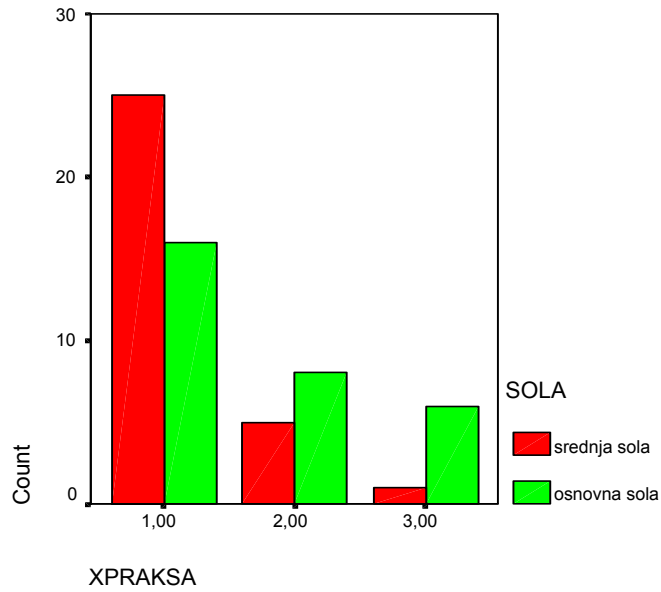
Crosstab

			SOLA		Total
			srednja sola	osnovna sola	
XPRAKSA	1,00	Count	25	16	41
		% within XPRAKSA	61,0%	39,0%	100,0%
		% within SOLA	80,6%	53,3%	67,2%
		% of Total	41,0%	26,2%	67,2%
	2,00	Count	5	8	13
		% within XPRAKSA	38,5%	61,5%	100,0%
		% within SOLA	16,1%	26,7%	21,3%
		% of Total	8,2%	13,1%	21,3%
	3,00	Count	1	6	7
		% within XPRAKSA	14,3%	85,7%	100,0%
		% within SOLA	3,2%	20,0%	11,5%
		% of Total	1,6%	9,8%	11,5%
Total	Count	31	30	61	
	% within XPRAKSA	50,8%	49,2%	100,0%	
	% within SOLA	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,8%	49,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,225 ^a	2	,044
Likelihood Ratio	6,636	2	,036
Linear-by-Linear Association	6,120	1	,013
N of Valid Cases	61		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,44.



XTEORIJA * SOLA

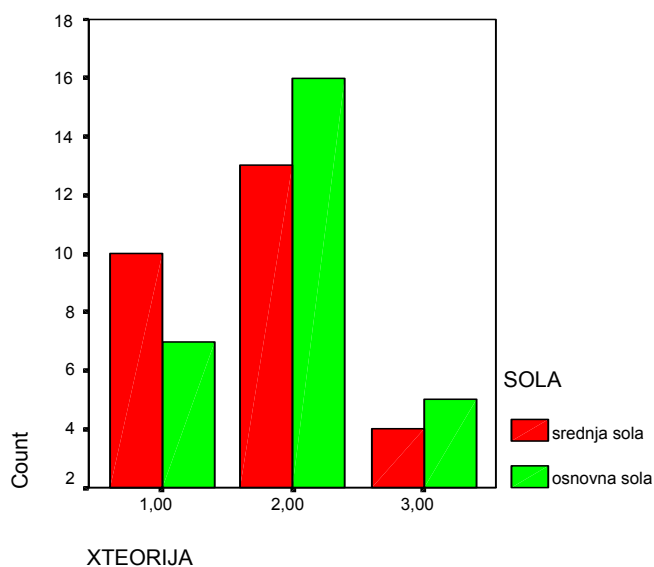
Crosstab

		SOLA		Total	
		srednja sola	osnovna sola		
XTEORIJA	1,00	Count	10	7	17
		% within XTEORIJA	58,8%	41,2%	100,0%
		% within SOLA	37,0%	25,0%	30,9%
		% of Total	18,2%	12,7%	30,9%
	2,00	Count	13	16	29
		% within XTEORIJA	44,8%	55,2%	100,0%
		% within SOLA	48,1%	57,1%	52,7%
		% of Total	23,6%	29,1%	52,7%
	3,00	Count	4	5	9
		% within XTEORIJA	44,4%	55,6%	100,0%
		% within SOLA	14,8%	17,9%	16,4%
		% of Total	7,3%	9,1%	16,4%
Total	Count	27	28	55	
	% within XTEORIJA	49,1%	50,9%	100,0%	
	% within SOLA	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	49,1%	50,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,933 ^a	2	,627
Likelihood Ratio	,936	2	,626
Linear-by-Linear Association	,680	1	,410
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.



Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
TEORIJA	3,8883	,61087	55
PRAKSA	3,3197	1,11068	61

Correlations

		TEORIJA	PRAKSA
TEORIJA	Pearson Correlation	1	,626**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	55	55
PRAKSA	Pearson Correlation	,626**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	55	61

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

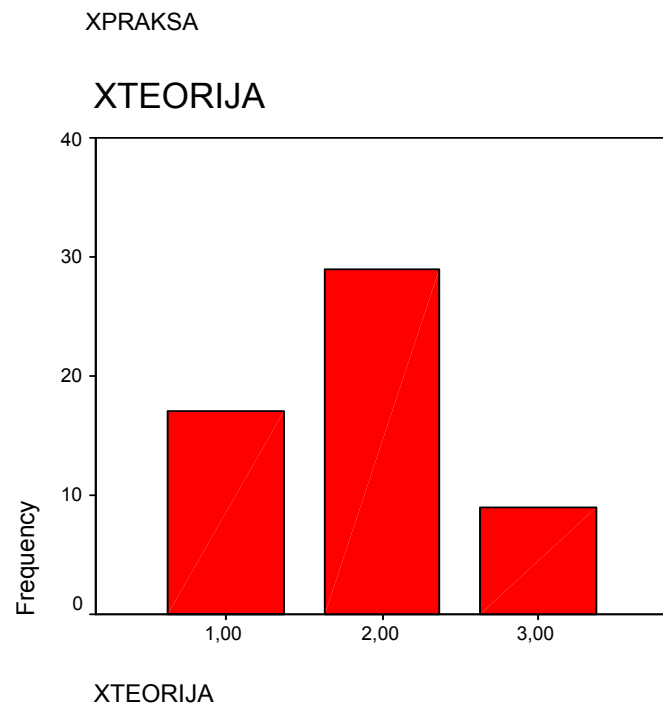
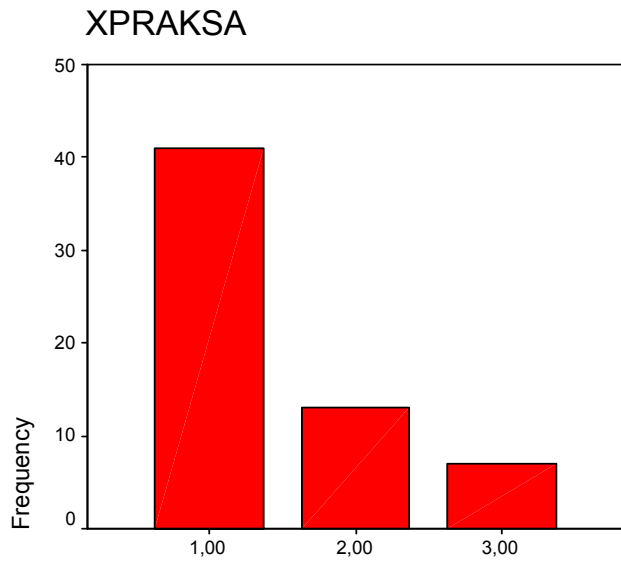
PRILOGA C: Frekvenčne porazdelitve za spremenljivko »xteorija« in »xpraksa«

XPRAKSA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	64,1	67,2	67,2
	2,00	13	20,3	21,3	88,5
	3,00	7	10,9	11,5	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

XTEORIJA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	17	26,6	30,9	30,9
	2,00	29	45,3	52,7	83,6
	3,00	9	14,1	16,4	100,0
	Total	55	85,9	100,0	
Missing	System	9	14,1		
Total		64	100,0		



PRILOGA D: Izpis vrednosti (multi response)

Fotografija

1 družina	46	20,81
11 drugo	38	17,19
2 sreča	37	16,74
3 veselje	32	14,48
4 ljubezen	14	6,33
7 narava	12	5,43
5 prijateljstvo	11	4,98
8 sprehod	10	4,52
10 povezanost	10	4,52
9 brezskrbnost	6	2,71
6 zadovoljstvo	5	2,26
SKUPAJ	221	100,00

Besedilo

12 drugo	46	25,70
2 pojavljanje v vseh kulturah, družbah	31	17,32
1 družina	18	10,06
4 pomembnost družine	15	8,38
3 družbena vrednota in norma	13	7,26
5 vloga družine	11	6,15
11 družinski odnosi	11	6,15
6 zakonska zveza	10	5,59
8 svetinja	7	3,91
7 pomen družine	6	3,35
10 varnost in ljubezen	6	3,35
9 družina nekoč in danes	5	2,79
SKUPAJ	179	100,00

5. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira kognitivno raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?

1 2 3 4 5 9
precej slabše precej boljše ne poznam/ne uporabljam metode fotogovorice

6. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira emocionalno raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?

1 2 3 4 5 9
precej slabše precej boljše ne poznam/ne uporabljam metode fotogovorice

7. Kako intenzivno po vašem mnenju metoda fotogovorice aktivira akcijsko raven pri učečem v primerjavi z ostalimi metodami?

1 2 3 4 5 9
precej slabše precej boljše ne poznam/ne uporabljam metode fotogovorice

8. Kako bi ocenili standard znanj ene učne enote pri učečih po uporabi metode fotogovorice v primerjavi z ostalimi metodami?

1 2 3 4 5 9
precej slabši precej boljši ne poznam/ne uporabljam metode fotogovorice

9. Na kakšen odziv ste naleteli pri učečih pri uporabi fotogovorice v svojem učnem procesu?

1 2 3 4 5 9
zelo slab zelo dober ne poznam/ne uporabljam metode fotogovorice

DEMOGRAFIJA

SPOL

- 1 – moški
- 2 – ženski

KOLIKO LET ŠTEJE VAŠA PEDAGOŠKA PRAKSA?

_____ let

KATERI PREDMET POUČUJETE?

1 – sociologija

2 – zgodovina

3 – geografija

4 – drugo _____

5. prijateljstvo
6. zadovoljstvo
7. narava
8. sprehod
9. brezskrbnost
10. povezanost
11. drugo

4. Preberi spodnje besedilo. Napiši nekaj misli, ki se ti utrnejo ob branju besedila.

Izjemno vlogo družine priznavajo vse družbe in kulture, danes in v preteklih obdobjih. Čeprav obstajajo mnoge razlike glede vloge in pojmovanja, pa tudi sestave družine med različnimi kulturami in v različnih zgodovinskih obdobjih, sta temeljni pomen in vloga družine nekaj univerzalnega. V vseh kulturah in obdobjih se pojavljata družina in družinsko življenje kot družbena norma, kot vrednota in ne samo to, tudi kot svetinja. Ni kulture in civilizacije, ki bi količkaj pomenila, pa ne bi imela družine in zakonske zveze za nekaj vzvišenega in svetega. Posvečenost zakonske zveze in družinskih odnosov je univerzalen pojav. Družina je torej bila in je ne samo danost, ampak tudi moralna in celo sveta kategorija (Musek, Ljubezen, družina, vrednote: 127).

1. družina
2. pojavljanje v vseh kulturah in družbah
3. družbena vrednota in norma
4. pomembnost družine
5. vloga družine
6. zakonska zveza
7. pomen družine
8. svetinja
9. družina nekoč in danes
10. varnost in ljubezen
11. družinski odnosi

12. drugo

DEMOGRAFIJA

SPOL

- 1 – moški
- 2 – ženski

KOLIKO STE STARI?

_____ let