

# Stili poučevanja učiteljev v funkciji učnih in mišljenjskih stilov učencev

Dr. Bogomir Novak

Pedagoški inštitut  
Gerbičeva 62  
Ljubljana 1000

## IZVLEČEK

Ta članek je interpretacija rezultatov evalvacijske študije "*Pomen učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenjevanje učencev v osemletki in devetletki*". Cilj te študije je bil v ugotoviti, v koliki meri se uveljavlja transformacijska paradigma šole z uporabo novih stilov poučevanja, učenja in mišljenja v devetletki v primerjavi z osemletko. Naša opazovanja pouka so delno potrdila hipotezo o vplivu poučevalnih stilov učiteljev na učne in mišljenjske stile učencev na majhnem vzorcu treh izbranih osemletnih in treh devetletnih šol pri enem naravoslovnem (fizika ali matematika), družboslovnem (zemljepis ali zgodovina) in jezikoslovnem (slovenski ali angleški jezik) predmetu. Uporabljena metoda raziskovanja je bila "after only" z uporabo intervjujev in vprašalnikov za učitelje. Obe šoli imata nekaj elementov transformacijske paradigme.

Rezultati študije so pokazali, da se je težišče poučevanja v zadnji triadi devetletke v nekaterih primerih premaknilo iz vsebinskega na procesni kurikulum, ki bolj sledi interesom učencev. Seveda pa niso razlike v uporabi učnih in mišljenjskih stilov učencev in poučevalnih stilov učiteljev med osemletno in devetletno osnovno šolo tako velike kot bi pričakovali.

**Ključne besede:** poučevalni stili, mišljenjski stili, osemletka, devetletka, učenec, učitelj, transmisijna paradigma, transformacijska paradigma.

## **ABSTRACT**

### *The Teaching Styles of Teachers in the Function of Learning and Thinking Styles of Pupils in the Eight- and Nine-Year Primary School*

This article is an interpretation of results of the evaluation study *The Significance of New Learning, Thinking and Teaching Styles in Order to Ease the Burden on Pupils in Nine-year Schools*. The objective of this study has been to find out to what extent the Slovene nine-year school implements the transformational model by making use of the new teaching, thinking and learning styles in comparison with the eight-year primary school. Our observations of teaching have been partly confirmed the hypotheses of the influence of teaching styles of teachers on thinking and learning styles of pupils on the sample of three eight- and nine-year schools. A lot of factors influence on teacher's choice of the teaching styles. The method used has been after only, making use also of the comparison of the observations of the teaching at three eight-year schools and three nine-year schools on the spot at the three chosen subject areas (i. e. mathematics or physics, the Slovene or English language, history or geography) as well as of interviews and the questionnaires for teachers and pupils. Both primary schools are transmissive with some elements of the transformative paradigm of school.

The result of the research shows that in the nine-year school the focus has turned in the last triad from the teaching that suits best the teacher and learning-content oriented curriculum to the teaching suited best to the pupils' interests, experiences and learning styles based on the objectives of the process oriented curricula. However, not so many differences have been observed in using of the learning and thinking styles of pupils and teaching styles of teachers of the nine-year school as it could be expected.

**Key words:** teaching styles, thinking styles, learning styles, eight-year primary school, nine-year primary school, teacher, pupil, transmissive school paradigm, transformative school paradigm.

## 1. Pomen stila v življenju in šoli

Stil<sup>1</sup> je tisto, po čemer spoznamo posebnosti posameznega učenca in učitelja. V sebi (ne)lastnem stilu odigrava vloge in rešuje naloge, poučuje z uporabo metod in oblik. Stil je fluiden, preobsežen, navidez vse pojasnjujoč in zlorabljen pojem (*Bizjak, 2000*). Govorimo tudi o stilizaciji vsakdanjega življenja. Kljub temu, da je stil človek (fr. *style, c'est l'homme*), vprašanje stila v šoli še ni predmet širše diskusije med učitelji in kriterij evalvacij dosežkov kvalitete pouka. Pričakujemo, da bodo po seznanitvi z didaktičnimi alternativami učitelji dali pravo težo tudi stilom.

Stile lahko dihotomiziramo na tiste, ki izhajajo iz erosa in tiste, ki izhajajo iz tanatosa, iz kulture življenja in kulture smrti, iz umetnosti življenja in umetnosti umiranja, na tiste, ki omogočajo kaj novega in tiste, ki služijo le reprodukciji starega.

Posameznik lahko skozi svoj življenjski stil (angl. *life-style*) subjektivno uveljavlja vrednote, način oblačenja, okus in navade (*Bizjak, 2002*) zaradi družbeno kulturne diferenciacije. Govorimo lahko tudi o stilu naroda npr. ameriškem načinu življenja (*american way of life*), ki je v svetu čedalje manj priljubljen. Čedalje bolj se uveljavljata življenjski stil in okus kot način horizontalnega povezovanja med ljudmi ki temelji na osnovi simbolnega kapitala. Kriterij razlikovanja stilov ni več toliko ekonomski kapital, ampak postajata simbolni in kulturni kapital, ki vključujeta izobrazbo, pozicijo v družbi, ugled, profesionalizacijo, kakor tudi kulturne in druge kompetence za razliko od dosedanjega vertikalnega (razrednega in stratifikacijskega) izključevanja. Ekskluzivni stil v smislu zavračanja vsega neameriškega kot v drugi svetovni vojni neariškega vodi v polarizacijo.

---

<sup>1</sup> V slovenskem jeziku sta slog in stil (lat. *stillus*, fr. *style*, angl. *style*) sinonima. Slog je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (Ljubljana, DZS, 1997; 1311) to, kar je določeno z izborom izraznih (jezikovnih) in oblikovnih sredstev v posameznem delu ali več delih. Slog je tudi individualni način izvedbe.

Že na splošni kulturni ravni in ne šele v šoli se pojavlja težava razlikovanja med stili. Zaradi odvisnosti od modnih trendov, medijsko vsiljenih življenjskih stilov je postal posameznik neodločen. Težko razlikuje med svojim in tujim stilom, kljub temu, da skozi filter svojega stila posameznik izbira, vrednoti, razlikuje, sprejema in zavrača sodbe, stališča, prepričanja. Zavedanje teh naj bi posamezniku omogočilo krepitev močnih strani svoje osebnosti in razvijanje šibkih ne glede na to, za katero življenjsko področje gre. Zlasti imamo v mislih umetnost s kulturo, pri znanosti pa je zaznati spremembo stila v spremembi paradigme. Kljub temu velja opozoriti, da stili obstajajo bolj na ravni socialnih pomenov in simbolne vrednosti kot na ravni socialnih dejstev.

V današnji civilizaciji selitve centra moči (policentričnosti) govorimo tudi o izsrediščnem (ekscentričnem po Gehlenu) in izkoreninjenem človeku. V izbranem stilu je individualna enkratnost in celovitost. Vendar je izbira stila rezultat socializacije in individualizacije, zato na izbiro življenjskih stilov vplivajo skupinski pritiski, vidnost modelov socialnih vlog in ekonomske razmere (Ule, 2002; 77). Edukacija je organizirana transmisija in transformacija znanja v obliki informacij ni nič manj izpostavljena oblikovanju stilov kot druga področja potrošnje. Znotraj edukacije ne govorimo več o življenjskih ali potrošniških stilih, ampak o poučevalnih, učnih in mišljenjskih stilih. Za njih pa prav tako velja, da so kot življenjski stili vzorci individualnega in socialnega delovanja in predstavljajo tipe sekundarne socializacije. Stili so celota obveznih in prostovoljnih pričakovanj in pomenijo umetne oz. alternativno didaktične tvorbe in potrebo prilagajanja učitelja učencu in obratno. *Bourdieu* razvija iz univerzuma raznovrstnih kapitalov, univerzum stilov, ki pa ne odpravljajo te neenakosti, ampak jo ohranjajo. Stili pomenijo načine uporabe dobrin in medkulturna prehajanja v različne prostore in čase. Vsaka kultura ima svoj stil ali stile, ki omogočajo njeno fleksibilno transformacijo, vsebuje pa tudi takšne, ki to blokirajo. Od posameznikovih interesov, sposobnosti, položaja je odvisno, katerim kulturnim tendencam sledi in jih razvije. Vprašanje stila je pomembnejše kot je videti na prvi pogled, ker zadeva samo bistvo kulture. ne gre le za vprašanje, kaj z določenim stilom dosežemo, ampak tudi za to, kako ga spremenimo, če ni dober.

To velja tudi za pedagoške stile znotraj pedagoške kulture, ki zadevajo načine mišljenja, učenja in poučevanja v šoli in politične stile politikov in državljanov, ki zadevajo politično kulturo. Znotraj politične kulture govorimo o političnem stilu. Kakor znotraj pedagoške teorije in prakse lahko govorimo o različnih vzgojnih slogih ali stilih, lahko govorimo tudi o didaktičnih stilih učenja, mišljenja in poučevanja. Učitelje in učence obremenjuje tisto delo v razredu in na šoli, za katerega nimajo ustreznega stila. Stil lahko omogoči posamezniku le vnanjo, površinsko spremembo ali pa globinsko. Zato ni vseeno, o kateri vrsti stila govorimo. Nimajo vsi stili enakih učinkov. Zato tudi nekateri ne priznavajo vprašanje rabe pedagoških stilov kot pomembne za kakovost in učinkovitost šole, drugi pa prav v njihovem teoretskem razlikovanju in praktični rabi vidimo ključni, celo paradigmatški premik. Izbira ene ali druge opcije je odvisna od načina razumevanja stilov.

V nadaljevanju bomo skušali odgovoriti na vprašanje, kateri od notranješolskih in okoljskih dejavnikov vplivajo že v osnovni šoli na izbiro stilov. Že na prvi pogled je očitno, da v šoli igra socialnih vlog, ki se kaže v tinskem sodelovanju učiteljev, sodelovalnem učenju in tinskem poučevanju, vpliva na izbiro stilov. Ne izbirajo jih le učitelji iz lastnega nagiba, ampak tudi kot učinke globalizacije in lokalizacije.

Stili so se v moderni družbi oblikovali na osnovi stratifikacije in velikih ideologij. V postmoderni pa izginja socialna osnova odnosov. Namesto organizacije proizvodnje stopa v ospredje organizacija porabe informacij in dobrin. Potrošniški stili so družbeno narekovane izbire, didaktični pa so narekovani s strani pedagoške kulture. Še nedavno smo uvrščali edukacijo v področje potrošnje. Tako kot danes govorimo o več modah, govorimo tudi o konstruktivizmu kot "hiši z mnogimi vrati" (*sintagma K. Reicha*). Čim več vrat, poti in stilov učitelj učencem odpira, tem večja je verjetnost, da bodo postali avtonomni. Konstruktivizem odpira vprašanje avtonomije in avtoritete, svobode in določenosti, ki jih ima sodobni svet na vrhu lestvice obravnave aktualnih tem funkcioniranja družbenih sistemov (kamor sodi tudi šola in pouk). Zato to še dolgo ne bo izčrpana tema na relaciji teorije in prakse v izobraževanju (učenja in poučevanja pouka). Konstruktivističnega vpogleda v svoje napačne pojme, ki bi vključevalo

samospreminjanje, je v osnovni šoli premalo. Zato smo respondente tudi vprašali po pogojenosti njihovih izbir.

V zadnjem času so postala pomembna raziskovanja kognitivnega stila, čigar opredelitev izhaja iz načinov, kako ljudje zaznavajo in organizirajo informacije. Razlike med kognitivnimi stili pomenijo razlike z značilnimi oblikami zaznavanja, pomnjenja, mišljenja, reševanja problemov in odločanja (*Woolfolk*, 2002). Po tem, kako reagiramo v situacijah se razlikujemo na tiste, ki so odvisni in tiste, ki so neodvisni od polja. Prvi zaznavajo vzorec kot celoto in imajo težave s prepoznavanjem enega vidika, drugi pa bodo procesirali lastno razumevanje informacij. Zaznavajo ločene dele in so jih sposobni analizirati na komponente. V manjši meri se prilagajajo socialnim okoliščinam kot prvi. Impulziven učenec dela hitro in napravi več napak kot tisti, ki dela počasneje in premišljeno.

Murićeva (*Murić*, 2002) je proučevala konstruktivistično poučevanje matematike na razredni stopnji. Predpostavka je, da znanja ni mogoče enostavno prenašati. Vsakdo si ga mora skonstruirati sam, kar vodi k transformacijskim stilom učenja in poučevanja. Socialni kognitivizem zanje predvideva interakcijsko komunikacijo in sodelovalno učenje. Znanje se pridobiva skozi interakcijo zunanjih in notranjih faktorjev. Znanje, do katerega pride otrok sam, laže ponotranji. Učitelj mu pri tem le pomaga. pomočnik je lahko le v drugih dveh stilih, ker prva dva še ne vključujeta učenčevega interesa.

Obstaja razlika med površinskim in globinskim procesiranjem informacij učencev. Površinski učni stil vodi le k kratkoročnemu spominu učnih vsebin. Učenci, ki se učijo globinsko, so motivirani za razumevanje problemov v ozadju učnih vsebin (*Woolfolk*, 2002). Jasno je, da šola premalo spodbuja globinski stil učenja. Poznamo tudi vzgojne stile kot so avtorski, demokratični in razpuščeni (fr. *laissez faire*). Zelo verjetno je, da demokratični stil za razliko od drugih dveh pripelje učenca k njemu lastnemu stilu (globalnega, osebno pomembnega) učenja.

Globinski učni stil je z vidika različnih vrst znanja vsebovan v načinovnem, skritem (tacitnem) znanju, ki pa je v šoli ravno največja neznanka, ker se še vedno najlaže posreduje, preverja in ocenjuje taksativno, dejstveno (faktografsko, reproduktivno) znanje. Stil je tudi zbirni pojem (angl. *umbrella's term*) za usmerjenost didaktičnih metod in oblik pouka in je še več kot to. Različne stile se da spoznavati na neposredni ravni z opazovanjem pouka, ker se jih glede na njihove značilnosti pri posameznih urah, vendar pa razredni ali predmetni učitelj sam najbolje ve, kolikokrat v šolskem letu še poučuje pretežno frontalno v stilu natakara. Zaradi ustaljene manire zaprtega razreda nepovabljenim gostom opazovanje celoletnega pouka ni mogoče.

Vsako socialno, konstruktivno oz. izkustveno učenje je v bistvu eksistencialno. Gre za odgovor na vprašanje, kdo smo mi, ki živimo v svetu. Izkustveno se učimo v situaciji v stiku z zunanjim in notranjim svetom. V tem smislu je vsako učenje situacijsko učenje. Situacije se lahko spreminja-jo, a proces učenja ostane enak. V odnosu do situacije imamo lahko samostojen, avtonomen odnos ali pa zgolj odvisnega. Vse življenje nekaj (pre)izkušamo, eksperimentiramo. Tako kot se pogosto ne zavedamo povezanosti učenja z izkušnjami, se je tudi ne z življenjem. Zlasti pri površinskem stilu učenje izgubi globino svojega pomena in svojo eksistencialno osnovo, ki jo potem moramo ponovno odkrivati.

Za Marentič Požarnikovo (*Marentič Požarnik, 2002*) spontano učenje omogoča pridobivanje različnih vrst znanja. Ker pa pouk v najmanjši meri omogoča spontano učenje in v največji meri organizirano, se različnih vrst znanja ne doseže lahko. Vsebina pouka je opredeljena od zunaj. Učenec pa je pouku pogosto še vedno pasiven. Vsaj pri interesnih dejavnostih učenci predlagajo, kako se je še možno učiti. To pa je pomemben razlog za upoštevanje možnega modela spreminjanja poučevanja, ki naj bi imel cilj spodbujati čimbolj samostojno učenje, vseživljenjsko učenje in prispevanje v bivalno skupnost in širše okolje. Cilj učenja in prispevanja v interesnih dejavnostih je učencu bližji, zato manj stresen in je pogosteje konstruktivistično naravnano.

Učenje pri pouku je stalna, bolj ali manj zunanja organizacija kognitivnih struktur, učenje v interesnih dejavnostih pa se izvaja kot rezultat individualnih izkušenj in razvoja informacij in je zato unikatna spontana aktivna konstrukcija znanja. Na osnovi izkušenskega učenja v situaciji nastane epizodno znanje o tipični situaciji. Učenje je usmerjeno v (samo)kontrolno pričakovanj na podlagi sposobnosti izbiranja ciljev, razporejanja znanj, samomotiviranja in izkušenj oz. sposobnosti samoopazovanja (Moon, 2003). Tudi pri pouku bi morali biti procesi aktivnosti učenja čim bolj prilagojeni stilom posameznikov.

Celostno učenje je zasidrano v osebnostnih lastnostih učenca in učitelja in njunem dialogu, vsebuje notranjo motivacijo in daje dolgoročno najboljše rezultate. V javni šoli kot racionalni ustanovi je premalo inovativnega in v prihodnost usmerjenega učenja. Vprašanje je, koliko se učitelji sami celostno in ustvarjalno učijo in takšen način prenašajo tudi na učence pri izbiri didaktičnih metod in oblik. Jasno je, da frontalna oblika pouka, ki je popularna v razredih s 30 učenci, ne more veliko razvijati sposobnosti raziskujočega, samostojnega, inovativnega učenja.

Kot vemo sprememba paradigme šole od transmisijske k transformacijski ni možna brez prednosti učenja pred poučevanjem. Ker pa prednost učenja ne pomeni nadomestitve poučevanja z učenjem, je treba poučevanje čim bolj organizirati tako, da omogoča učencem uporabo njim lastnim stilom učenja in mišljenja. Zato govorimo o interakciji teh treh edukacijskih procesov.

## **2. Motivacija za uporabo poučevalnih, učnih in mišljenjskih stilov v šoli**

### **2. 1. Vrste in značilnosti poučevalnih, učnih in mišljenjskih stilov**

Kar nenavadno je, da se pri nas tako malo razpravlja o motivih učitelja za učenje in izobraževanje glede na to, da je v vsakem kurikulumu zapisano k čemu vse naj bi učitelj učenca spodbujal. "Vsestranski nadzor z vsenavzočnostjo" (Kyriacou, 1997) učitelja ustvarja v razredu prej iluzijo gospostva z avtoritarno držo kot pa vodi k dejanskemu obvladovanju učnih situacij. Trajno znanje v trajnem spominu (angl. *long term memory*)



je posledica samomotivacije udeležencev pouka, nikakor pa to ni rezultat zgolj zunanjih spodbud, ki vodijo v nezdravo tekmovalnost, lovom na ocene. S tem prispevkom želimo izpolniti to vrzel in uvesti potrebna razlikovanja v razumevanju motivacije, učenja, poučevanja in programov izobraževanja učiteljev.

Pluralizem stilov poučevanja, učenja in mišljenja so sestavina demokratične pedagoške kulture kot njene kvalitete, ki se oblikuje “od spodaj”, od interesa posameznika in “od znotraj” iz interesa šole, ne pa več primarno “od zgoraj”, od političnega interesa in “od zunaj”, od nekakšnega podružbljanja šole. To pomeni, da je zaradi kakovosti v šoli treba koordinatni sistem šole, ki ga je postavil *T. Parsons* z AGIL shemo in prevzel *J. Makarovič*, retematizirati, vendar pa bomo iz tega latentnega znanja iz ozadja lahko črpali pomene uveljavljanja poučevalnih, mišljenjskih in učnih stilov v šoli za razvoj slovenske družbe, kakor je to že predvideno.

Spremembe v zadnji triadi devetletke ocenjujemo na osnovi evalvacijske študije (*Novak, B., et al., 2002*)<sup>2</sup> in kritike drugih virov. Preverjali na takšnem manjšem slučajnem vzorcu šol glede na spreminjanje modela/paradigme šole od transmisijskega k transformacijskemu.<sup>3</sup> Ta premik štejem kritiki zadnje kurikularne preнове, katere rezultat je nova devetletka, kot osnovni problem. Njeni ustvarjalci pa ga tudi niso postavili kot osnovni cilj razvoja šole. Devetletka se uvaja postopno, tako da vsako šolsko leto sprejema program devetletke več šol. V l. 1999/2000 je bilo 42 OŠ devetletk, v l. 2000/01 97, v l. 2001/02 cca 150, t. j. 1/3 od vseh in v l. 2002/03 250 t. j. cca 1/2 in v l.

---

<sup>2</sup> Opis metod, ciljev in hipotez in vzorca šol glej v: *Novak, B., et al. (2002)*. Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli. Evalvacijska študija. Končno poročilo (interno gradivo). Ljubljana, Pedagoški inštitut.

<sup>3</sup> Več o paradigmatškem prehodu od transmisije k transformaciji glej v: - *Novak, B. (2002)*. Changing the Paradigm of the Slovene School in *Novak, B. (2002)*. Does implementation of a variety of styles lead to the transformational primary school? Education line

<http://www.leads.ac.uk/educol/documents/00002371.htm>

Temeljne razlike med obema modeloma glej prispevek *Marentič Požarnik, B., et al. (1998)*. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове (prvi del). Ljubljana, *Sodobna pedagogika*, št. 3, 1998, str. 244 - 261 in *Novak, B. 2000*. Spreminjanje paradigme šole. *Didakta*, maj/junij 2000, št. 52/53, let. IX, str. 3-5. Glej tudi RP. Antropološko raziskovanje politične kulture in šole (1997-1999), nosilec. *Novak, B., sodelavec mag. J. Kolenc, financer. Ministrstvo za znanost in tehnologijo*, ki vsebuje rezultate ankete učiteljev o razvijanju kritičnega mišljenja učencev v osnovni šoli.

2003/04 so postale vse OŠ devetletke s prvim razredom, ne delajo pa še vse po programu devetleke v drugi in tretji triadi.

Na osnovi dejstva, da kurikularna prenova že na preskriptivni ravni predvideva uvajanje didaktičnih novosti v osnovno šolo, s pomočjo katerih poskušajo učitelji na izvedbeni ravni doseči kurikularne cilje z razvijanjem njim lastnih stilov poučevanja ter stilov učenja in mišljenja učencev, izpeljujemo alternativno v smislu a) benigne spirale transformacije z nenehnim izboljševanjem kakovosti ali b) maligne spirale transmisije naslednje hipoteze:

- a) 1. čim bolj samostojno, kritično in ustvarjalno razmišlja učitelj pri pouku svojega predmeta, tem bolj navaja učence k samostojnemu, ustvarjalnemu in kritičnemu mišljenju
2. čim bolj je učitelj avtonomen pri izbiri svojih stilov poučevanja, tem bolj avtonomno se lahko tudi učenec odloča za izbiro celostnih oblik in stilov učenja.
3. čim bolj vključuje učitelj učence v vse aktivnosti pri pouku, tem bolj omogoča razvoj njihovih individualnih stilov učenja in mišljenja.
- b) 1. učitelji so še premalo usposobljeni za optimalno doseganje ciljev razvijanja kritičnega mišljenja učencev.
2. učenci se še premalo zavedajo možnosti ustvarjalnega, reflektiranega učenja
3. učitelj premalo vključuje učence v vse oblike aktivnosti pri pouku.

Prve tri hipoteze delujejo kot delovni (poučevalno-učni) postulati stimulatивно, druge tri pa destimulatивно, ker z njimi ni mogoče doseči trajnih notranjih sprememb v učencu in učitelju. Kot pokaže njihova analiza učitelji na ravni usposobljenosti, ozaveščenosti in vključevalnosti ne dosegajo tiste kritične mase spodbud, ki bi omogočala tudi učencem zaželeni zrcalni premik. Obe vrsti hipotez predpostavljata, da ljudje drug drugega zrcalimo bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu, tako da drug drugemu pomagamo zviševati ali zniževati samopodobo. Komunikacija je v obeh primerih interakcijska, njeni učinki pa so ravno nasprotni. Če bi bilo samoumevno, da je učitelj zgled (vzor, ideal) učencu, navedenih hipotez ne bi bilo treba postavljati. Ker pa je zgled deluje dvoumno, dokler ne vemo, ali koga usmerjamo k določeni dejavnosti in v šoli je

primarna dejavnost učenje, ali pa ga od nje odvrnemo, je dolgoročno pomembno vedeti, kateri postopki usmerjajo k določeni dejavnosti i kateri koga od nje odvrčajo.

Kolikor učitelj in učenec sodelujeta po novem, transformacijsko, toliko preverjajo prve tri hipoteze, kolikor pa je po starem učitelj usmerjen le v poučevanje in učenec v učenje transmissijsko, se preverjajo druge tri. Navedene hipoteze odvisnosti stilov mišljenja in učenja učencev od učiteljevih stilov poučevanja so se na izbranem vzorcu slovenskih šol v enoletni študiji delno potrdile vključno z nivojskim poukom v devetletki, v celoti pa bi se lahko potrdile ali ovrgle v longitudinalni raziskavi. V transformacijski paradigmi ima učenec interaktivno vlogo, v transmissijskem pa pasivno, kar vodi k njegovi preobremenjenosti in slabši kvaliteti znanja. Nekateri pokazatelji kažejo, da se osnovna šola že nahaja na začetku poti v transformacijsko paradigmo.

Stile oz. načine poučevanja, učenja in mišljenja smo strnili v izrazih poučevalni, učni in mišljenjski stili. Slednji vključujejo tudi strategije kot so idealistične z dolgoročnimi in visokimi cilji, analitične s podatki, statistiko in usmerjanjem k detajlom, sintetične s širino zaznavanja in duha, odpiranjem tretje možnosti, spoznavanjem razlik, pragmatične s postopnostjo, eksperimentiranjem, in kratkoročnimi cilji, realistični s konkretni rezultati, spoznavanjem virov in bistvo, obširnejšimi razlagami in specialno didaktične, ki so značilne za različna predmetna področja. Strategije mišljenja so tesno povezane z vrstami in funkcijami mišljenja.<sup>4</sup> Enak obrat kot v šolskih razredih je nastal tudi pri izobraževanju (angl. *lifelong education*) učiteljev, ki je usmerjeno k šoli, ker postajajo metode in načini (stili) dela učiteljev učiteljev (angl. *teacher educators*) usklajene s prevladujočimi stili učenja in mišljenja učiteljev.

---

<sup>4</sup> Sternberg (1999) razlikuje med monarhično, hierarhično, oligarhično in anarhično obliko kot tudi med principi variabilnosti, fleksibilnosti, merljivosti, med zakonodajno in izvajalsko funkcijami stilov in njihovim razvojem v smeri fleksibilnosti. Sternbergov pristop k raziskovanju mišljenjskih stilov se sicer razlikuje od Rancourtovega, vendar pa se z njim ujema po kriteriju presoje variabilnosti in fleksibilnosti rabe. Rancourt sicer piše o spoznavnih in ne o mišljenjskih stilih. Ker pa se mišljenje kot spoznavna sposobnost opira na izkustvo, razum in intuicijo lahko govorimo najprej o mišljenjskih stilih kot bistveni komponenti spoznavnih stilov.

Ker je bila kurikularna reforma končana l. 1999, smo neposredno opazovali pouk pri izbranih predmetih (matematika/fizika, slovenski jezik/angleščina, zgodovina/zemljepis), intervjujev z učitelji in učencev ter anketiranje učiteljev o poučevalnih in mišljenjskih stilih in učencev o učnih stilih, anket za učence in učitelje. Na razbremenjevanje učencev seveda vpliva več dejavnikov. Predvidevali smo, da raba raznolikih poučevalnih stilov vpliva na razbremenjenost učencev, medtem ko učence preveč rutinska dolgotrajna raba zgolj transmisijskega stila obremenjuje.

Za transformativno šolo (angl. *transformative school*) je značilno transformativno učenje (angl. *transformative learning*) z ustvarjalnim sodelovanjem med udeleženci edukacije. v nadaljevanju skušamo ugotoviti, kako si učni in poučevalni stili ustrezajo in kateri so transformacijski. Izhajamo iz naslednjih štirih sklopov učenja in pouka:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija. Učitelj, ki je metaforično "dostavno vozilo" ali "natakar", je pred problemom problemom, kako doseči trajnost znanja učencev. Ta problem slabo rešuje, če omogoča le kopičenje znanja (aditivni in akumulativni pristop), in dobro, če se opira na predznanje učencev.

2. Učenje je pridobivanje različnih gibalnih, jezikovnih in spoznavnih spretnosti, pouk pa je razvijanje spretnosti. Učitelj kot "gradbenik" ali "trener" omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih okoliščinah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredotoči na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Slabo rešuje problem, kadar zaposluje le nižje ravni učenčevih sposobnosti, dobro pa, kadar krepi avtonomijo učenca.

3. Učenje je aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Učitelj igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in razrešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je "vodnik" na poti do znanja. Znanje je konstrukcija pomena. Problem je, do katere mere sme vstopiti

v učenčev svet izkušenj in razumevanj. Slabo je, če učitelj učenca v tem svetu učitelj pusti, dobro pa je, če mu omogoči učenje iz napak.

4. Učenje je celovita osebna rast. Pouk je spodbujanje razvoja raznolikih potencialov. Učitelj je "vrtnar" ali "kipar". Tu je problem, kako naj učitelj učencu omogoči razširitev njegovih interesov. Dobro je, če učitelj (skupaj z učenci) načrtuje aktivnosti, ki te sposobnosti razvijajo in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe.

Tem sklopom učenja, vloge učitelja in načinom njegovega odzivanja na probleme ustrezajo naslednji poučevalni stili:

1. poučevanje kot proces prenašanja (transfer, transmisija) znanja, v učencu prilagojeni obliki,
2. poučevanje kot oblikovanje učenčevih sposobnosti in spretnosti,
3. poučevanje kot potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide,
4. poučevanje kot spodbujanje razvoja učenca s tem, da mu učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude.

Za transformativnost šole je značilno sodelovanje med učitelji in med učitelji in učenci s sodelovalnim učenjem, ustvarjalnim, kritičnim mišljenjem in različnimi poučevalnimi stili. *Scardamaglie in Bereiter (1989)* razlikujeta naslednje štiri osnovne sklope pojmovanja učenja in pouka, znotraj katerega je treba razreševati jedrne probleme:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija. Učitelj je metaforično "dostavno vozilo" ali "natakar".
2. Učenje je pridobivanje različnih gibalnih, jezikovnih in spoznavnih spretnosti, pouk pa je razvijanje spretnosti. Učitelj kot "gradbenik" ali "trener" omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih okoliščinah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju.
3. Učenje je aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Učitelj je mentor oz. moderator, ki ustvarja (konfliktne) situacije. Metafora zanj je "vodnik" na poti do znanja.

4. Učenje je celovita osebna rast. Pouk je spodbujanje razvoja raznolikih potencialov. Učitelj je "vrtnar" ali "kipar".

Ad 1) Kot vemo je tu problem, kako doseči trajnost znanja. Slabo reševanje je v kopičenju znanja, dobro pa je opiranje na predznanje.

Ad 2) Jedrni problem je, kako se osredotočiti na višje spoznavne spretnosti, te povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije. Slabo reševanje je ostajati pri nižjih ravneh sposobnosti, dobro pa je krepiti avtonomijo učenca.

Ad 3) Znanje je konstrukcija pomena. Problem je, do katere mere vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanj. Slabo je, če učenca v tem svetu učitelj pusti, dobro pa je, če mu omogoči učenje iz napak.

Ad 4) Problem je, kako naj učitelj učencu omogoči razširitev njegovih interesov. Tako da načrtuje aktivnosti, ki jih razvijajo in pri tem upošteva tudi čustvene potrebe (povzeto po *Marentič Požarnik*, 2000; 285 - 287). Vidimo tesno zvezo med poučevanjem in učenjem - znanjem, ki obstaja v odnosu med učencem in učiteljem. Čim višji je stil, tem težje ga učitelj uporablja.

Po Foxovi (*Fox*, 1983) razvrstitvi je drugi poučevalni stil manj usmerjen v stroko kot prvi, četrti pa je še bolj v učenca kot tretji. *Pollard* (1998) tudi govori o stopnjah reflektivnega poučevanja kot cikličnega ali spiralnega poučevanja, v katerem učitelj stalno preverja, vrednoti in razvija lastno prakso. Ta praksa vsebuje naslednjih pet stopenj: 1. načrtovanje, 2. odločanje, 3. delovanje, 4. spremljanje informacij in 5. analiza in vrednotenje informacij. Če hoče učitelj postati kompetenten, mora razvijati določene spretnosti poučevanja, da lahko transformira svoje spretnosti in znanje v novo situacijo na delovnem področju. Odprt tip poučevanja je refleksiven in je analogen z reflektiranim učenjem. Spoznavanja in izbira rabe stilov je znak razvoja učiteljeve profesionalnosti.

Izbira in prepoznavanje določenega poučevalnega stila učitelja je odvisna od značaja učitelja, interesa in sodelovanja učencev, od tega kdo razlaga in kdo sprašuje, od didaktičnega okolja (kako je urejena učilnica), od metod in oblik poučevanja. Vprašanje

njegovega spoznavanja ni istovetna z vprašanjem njegovega pogojevanja, ker so dejavniki tudi v ozadju.

Poučevalni stili vsebujejo prikazovanje učnih vsebin od najbolj prenosnega z največjo udeležbo učitelja in najmanjšo udeležbo učencev do najbolj reflektiranega z najmanjšo udeležbo učitelja in največje udeležbe aktivnosti učencev. Na dlani je, da je tradicionalno najbolj narekovan stil natakara, ki bi mu rekli tudi direktivni stil. Od vseh štirih poučevalnih stilov v naši šoli prevladuje v osnovni šoli transmissijski pred transformacijskimi. Brez razvijanja didaktično metodičnih alternativ se transformacijski stili ne morejo uveljaviti. Izkušnje kažejo, da učitelji, ki se sami učijo kritično misliti, laže navajajo učence h kritičnemu mišljenju kot tisti, ki se ne. Pričakujemo, da se bo kurikulum v osnovnih in srednjih šolah poslej snoval tudi v okvirih pridobivanja čim višje argumentacijske sposobnosti in spodbujal pri učencih razvoj prožnega mišljenjskega stila, ki bo v enaki meri obsegal prvine intuitivnega, empiričnega in racionalnega mišljenja.

Poznamo tudi druge delitve stilov. Po Zabukovčevi in Bobnovi (*Zabukovec, V. & Boben, D. 2000*) razlikujemo v podjetjih in šolah naslednje štiri organizacijske stile: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Pri prvem je velik poudarek na nalogi, majhen na odnosih, pri drugem je na obeh straneh velik poudarek, pri tretjem je majhen poudarek na nalogi in velik na odnosih, pri delegatskem je majhen poudarek na nalogi in na odnosih.

Razlikujemo med avtorskim, razpuščenim (fr. *laissez faire*) in demokratičnim stilom vodenja in poučevanja. Vsak ima določene prednosti in slabosti. Prvi vodi k nezaupanju, neiskrenosti, na področju komunikacije pomeni izkrivljanje in prikrivanje, na področju ciljev manipulacijo, grožnje in prisilo, na področju organizacije formalnost, nadzor in hierarhijo. Razpuščen stil vodi k slabemu sodelovanju in k individualizmu. Demokratični stil pomeni v medsebojnih odnosih odprtost, zaupanje, samozavest, na področju komunikacije spontanost, uspešno sporočanje, na področju ciljev samoopredeljevanje, na področju organizacije pa sodelovanje z uresničitvijo vsebin

(*Brajša, 1995; 75*). Vsak stil ima dobre in slabe strani. Avtokratski stil omogoča hitre odločitve in uspešnost pri rutinskih delih. Kooperativni stil vsebuje visoko motivacijo sodelavcev, razpuščeni (permisivni ali anarhični) stil pa vključuje popolno svobodo, vendar tudi nered in nedisciplino.

Avtokratski stil, ki smo ga spoznali kot gospostvo, ne dopušča drugih stilov. Zato ga je dobro zamenjati, ko postane preobremenjujoč. Demokratično vodenje je obvladavalno. V avtoritativnem načinu vodenje vodja odloča sam, v patriarhalnem – direktivnem v to prepričuje sodelavce, v posvetovalnem se posvetuje in dopušča sodelavcem svoje odločitve, v participativnem vsi pripravljajo predloge. Vodja prikaže probleme, išče predloge in se nazadnje odloči, v delegirajočem pa vodja predstavi problem in skupina odloča ali pa skupina odloča in je vodja koordinator (*Brajša, 1995; 76*). Uspešen učitelj vodi bolj demokratično in manj avtokratično. Vodja je integrativna osebnost, kadar opravlja vse vloge kot so olajševalec, svetovalec, koordinator, moderator in raziskovalec.

Avtokratsko, avtoritativno, direktivno, hierarhično in birokratsko vodenje zavira edukacijski proces, demokračno, partnersko, sodelovalno, kolegialno, prispevajoče, sodelujoče pa ga pospešuje, ker prvo izhaja iz strahu, drugo pa iz ljubezni (*Brajša, 1995; 85*) in omogoča uravnoteženje različnih moči z zadovoljevanjem potreb. Avtokratski stil je uporaben v množični šoli, razredih z velikim številom učencev (cca 30) in ustanovah z velikim številom zaposlenih, v katerih vodja odloča sam in daje podrejenim enoznačna navodila. Stil natakarja je pogosto videti avtokratski prav zaradi omenjenih značilnosti, še zlasti, če so njegovi uporabniki avtokratske osebnosti z "apostolsko avtoriteto" (Krofličev izraz).

V omenjeni evalvacijski študiji smo porabili Rancourtovo klasifikacijo stilov spoznavanja (*Marentič Požarnik, Peklaj, 1995; 109 - 132*) kot empiričnega, racionalnega in noetičnega, ki so glede na kriterije obenem stili



mišljenja.<sup>5</sup> Empirični stil sloni na opazovanju in zbiranju informacij (indukcija), racionalni na logičnem deduktivnem sklepanju in argumentiranju in noetični na subjektivnih uvidih (analogija, logični preskoki). Empirično mišljenje še ni kritično, ker ni razlikovalno, ampak je tako kot osnovno učenje in znanje le spominsko; kritično postane šele na racionalni-razlikovalni in intuitivni - povezovalni oz. sintetični ravni.

Učenje je za Kolba proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo izkušenj. *Kolb* razlikuje med akomodativnim, divergentnim, konvergentnim in asimilativnim učnim stilom. Kriteriji spoznavanja teh stilov so: odnos izkušnja – abstrakcija, opazovanje ali refleksija in aktivno preizkušanje. Za divergentni učni stil je značilno prepuščanje čustvom in domišljiji in ga lahko povezujemo z divergentnim, ustvarjalnim in noetičnim mišljenjem z desno polovico možganov.

Tudi za Entwistleovo klasifikacijo je bistvena transformacija izkušenj glede na odnos učenca do učenja.

Naš spoznavni – izkustveno učni proces poteka krožno ali benigno spiralno od stare izkušnje k novi. Med seboj se razlikujemo po tem, čemu dajemo večji poudarek “Po Kolbu naj bi človek do neke meje razvijal tudi svoja deficitarna področja, saj je kvalitetno učenje tisto, ki povezuje, integrira vse pole oz. modalitete in je v tem smislu benigno spiralno. Integracija (in ne specializacija) je zaželeni cilj osebostnega in poklicnega razvoja posameznika.” (*Marentič Požarnik, et. al.*, 1995; 84). Ker se “stil posameznika oblikuje glede na osebostne značilnosti, nagnjenja in izkušnje med šolanjem” (*Marentič Požarnik*, 1995; 88), je izbira določenega stila pri posamezniku tesno povezan z njegovo strukturo osebnosti, njegovih vrednot in poklicnih orientacij.

Po klasični definiciji je učenje zavestna, načrtovana in avtonomna dejavnost. Vemo pa, da ni samo to. Učenec ni avtonomen brez samoregulacije učenja (angl. *self-directed learning*), ki pomeni lastno organizacijo znanja, načrtovanje in spremljanje procesa

---

<sup>5</sup> Ker so vsi štirje poučevalni stili metaforizirani, bralca opozarjam na kritiko še vedno pogostega metaforiziranja v tej vedi, v prispevku Justin, J. (2000). Onkraj hortikulturnih metafor. V: Slovensko društvo pedagogov. Vzgoja v javni šoli. Strokovno srečanje. Hotel Emona Portorož. Program srečanja. Pripravljene referati. Str. 1-11.

učenja kakor tudi izbiranje ustreznih strategij, ki odgovarjajo na vprašanje, kako se je treba učiti, da dolgoročno ohranimo znanje (angl. *long-term memory*). Do tega vodi notranja motivacija za učenje kot sestavina aktivnega odnosa do učenja, medtem ko pasivni odnos vodi le do kratkoročnega spomina (angl. *short-term memory*).

Kot vidimo brez spominskega učenja in znanja tudi danes ne gre. Zato ni vseeno, ali je znanje v kratkoročnem ali dolgoročnem spominu. Razlikuje med epizodičnim spominom o dogodkih in semantičnim spominom. Dolgotrajni spomin je zelo kompleksen in raznolik. Vsebuje epizodični, proceduralni in semantični spomin. Bistveno je, da ohranimo v dolgoročnem spominu to, kar je za nas osebno pomembno in družbeno uporabno to pa pomeni predvsem splošno, metodično znanje, ki ima jasen namen, cilj in smisel.

Poznamo tudi več različnih vrst klasifikacij stilov mišljenja in učenja. Ključno pri izbiri klasifikacije je vprašanje, ali ti stili omogočajo celostno mišljenje in učenje ali ne. Tako kot pri Delorsu (*Delors*, 1996) bi moral posameznik vsaj do določene meje upoštevati vse štiri cilje učenja mora tudi pri *Rancourtu* upoštevati vse stile mišljenja, če se hoče učiti in misliti osebno angažirano, pomembno, fleksibilno in celovito. Samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje pomeni kombinacijo vseh treh stilov mišljenja v celoviti, prožni stil. Realizacija tega cilja terja vseživljenjsko učenje in je na vseh stopnjah šolanja dosegljiv le do določene stopnje. Podobno bi lahko ugotovili tudi za druge sposobnosti, ki določene stile pogojujejo.

Po Jarvisu je racionalno predvidljivo, da se s spreminjanjem izkušenj dogaja tudi njihova transformacija. Ker je ta proces poteka subjektivno, je težko spremljati rezultate z empiričnim instrumentarijem, ki naj bi merili objektivne rezultate zlasti pri mladostnikih od 14 do 16 let. Znano je, da se sposobnost racionalno-logičnega mišljenja razvija postopno otroške dobe do obdobja odraslosti, ki je ne reflektirajo, pri nekaterih pa se ne razvije. Zato se je izkazalo anketiranje učencev kot nezanesljiv merski instrument, pri odraslih pa bi bil to le sugestivni napotek.

Metode ugotavljanja odnosa med stilom poučevanja učitelja in stilom učenja in mišljenja učencev so bile opazovanje pouka, intervjuji z učitelji in ankete za učitelje. Učenci se pogosto učijo tako kot jim je bila učna vsebina posredovana. V odgovorih učiteljev na anketna vprašanja se je žal prekrivalo dejansko stanje pogostosti uporabe določenega postopka s tistim, ki naj bi veljal kot pogosto, ker kot interpreti nismo mogli iz odgovorov razbrati te razlike.

## **2.2. Fleksibilna ali toga raba poučevalnih, učnih in mišljenjskih stilov**

Učenje, mišljenje in poučevanje obravnavamo skupaj. Razlikovanje med mišljenjem in učenjem je abstraktno, ker obojega ne moremo ločevati. Mislimo namreč na to, kar se učimo. Prav tako učitelj ne more poučevati tega, česar se ni učil in se ne uči. Spoznavni in učni stili so povezani med seboj, saj brez mišljenja učenje ni mogoče. Pojem učni stili je širši kot pojem spoznavni stili, saj zajema tudi učne strategije, cilje in pojmovanje učenja, saj so zlasti pri refleksivnih vrstah učenja vključene učenčeve osebne lastnosti.

Ker je vsako učenje v takšnem ali drugačnem smislu izkustveno bodisi zgolj empiričnem ali tudi refleksivnem, vsako tudi povezano z našo osebnostjo bodisi zgolj v površinskem ali globinskem smislu. Po *N. Entwistle (Entwistle, 2000)* so učni stili globoki površni in strateški. Še tako različne klasifikacije učenja, mišljenja in poučevanja se bistveno nanašajo na razlikovanje med parcialnostjo in celovitostjo. Entwistlova klasifikacija je prikladna, ker pojasnjuje razliko v motivih učenja. Učenci, ki jim gre le za ocene, se ne učijo globinsko, osebno pomembno in dolgoročno. Posamezne izkušnje so zanje drevesa, zaradi katerih ne vidijo gozda. In takšnih učencev je večina ne glede na vrsto in stopnjo šol. Takšni učenci tudi ne morejo kritično razmišljati. Če jih pa učitelji k temu ne spodbujajo, ne delujejo v skladu s cilji reforme kvalitetnega znanja in razvijanja kritičnega mišljenja.

O transformacijskem izkušenjskem učenju govorimo takrat, ko se posamezniki kot celovite osebe v celoti zavedajo situacije in osmislijo ali skušajo osmisлити to, kar

zaznavajo in potem to reproducirajo ali preoblikujejo in integrirajo rezultate v svoje življenje (Jarvis, 2001).

Učitelji v javni šoli ne morejo tako hitro opuščati transmisijske pristope, kakor bi to od njih terjale potrebe po sodobni šoli, spremenjeni kurikuli in evropski trendi. Da bi postala šola bolj po meri vsakega udeleženca edukacije in mu omogočila zadovoljitev edukacijskih potreb, se uveljavlja več načinov - stilov uresničevanja šolskih obveznosti. Individualna šolska kultura postaja prav tako pomembna kot sodelovalna. Danes se namesto o učiteljevih in učenčevih sposobnostih raje govori o spretnostih (angl. *skills*).

Tradicionalna šola ni bila usmerjena k interesom in sposobnostim učencev in zato tudi učitelji v njej niso razvijali drugih dveh stilov. Frontalna oblika pouka izkazuje prevladovanje prvega t. j. transmisijskega stila. Drugi trije stili kažejo na transformacijski model, ker kot arhitekt (2), gorski vodnik (3) in vrtnar (4) upoštevajo, spodbujajo in usmerjajo učenčeve interese. Učitelj lahko poučuje v različnih stilih, vendar mu je eden izmed njih najbližji in če uporablja le tega, to vodi v transmisijski model šole. Do nedavna sta učitelja že način študija na fakulteti in kasneje paradigma transmisijske šole usmerjala k uporabi stila (1) natakara oz. dostavnega vozila. V njem se vidi kot strokovnjaka, vendar pa v njem v polni meri ne pride do izraza kot pedagog in človek. Stili mišljenja učencev in učiteljev se razlikujejo. Eden izmed njih jim je najbližji, druge pa bi morali razvijati kot svojo šibkejšo stran ob razvijanju tistega, ki ga bolje obvladujejo. V osnovni šoli še prevladuje empirični stil mišljenja učencev.

Mišljenjski stil učencev seveda ni odvisen le od poučevalnega stila učitelja in mišljenjskega stila, ki ga učitelj skozi poučevanje izraža. Nekateri učenci že v osnovni šoli opazijo, da jih mišljenje spreminja in da s svojim aktivnim odnosom do mišljenja to mišljenje spreminjajo. Še bolj kot v osnovni šoli so se učenci gimnazij pripravljani učiti mišljenja, da bi jim to pomagalo pri učenem uspehu in reševanju problemov v življenju. Nekateri učenci pa ne želijo razvijati miselnih sposobnosti in bežijo od reševanja problemov in konfliktov. Podobno dvojnost opazimo pri učencih v njihovem odnosu do učenja. Učitelji, ki uporabljajo različne poučevalne stile, pristopajo k učencem čim bolj mišljenjsko fleksibilno, da bi na ta način lahko upoštevali njihove različne stile mišljenja

in učenja. Neskladnost v stilih posameznega učitelja in učenca zmanjšuje plodno medsebojno komunikacijo med njima. Slabšim in manj zainteresiranim učencem bolj ustreza stil natararja, ker ne morejo slediti hitrejšemu in bolj kompleksnemu reševanju nalog, boljšim pa bolj ustrezata druga dva poučevalna stila, ki se v devetletki najbolj uveljavljata v najvišji nivojski skupini. Učenci v osemletki niso bili diferencirani na višje in nižje skupine boljših in slabših. Zato se učitelj teže in bolj izjemoma kot praviloma odloči za izvedbo pouka v stilih gorskega vodnika in vrtnarja, čeprav je ustvarjalno, pretežno noetično mišljenje pri njiju kar najbolj izrazito.

Učenci pri družboslovnih, jezikoslovnih ali naravoslovnih predmetih mislijo kritično in se učijo ustvarjalno, kadar si sami iščejo pravila, definicije in prepoznavajo splošne obrazce v posebnih primerih učiteljeve rabe skupinske in individualne metode. Pri frontalnem pouku s stilom natararja prevladuje pravilno mišljenje, pri katerem na ustrezno vprašanje, ki ga navadno zastavi učitelj, obstaja en sam pravilen odgovor učencev. Frontalna oblika pouka, ki pomeni isto kot stil natararja, ne pomeni pluralizma poučevalnih in mišljenjskih stilov. Pogosteje so ga opazili v uporabi na osemletki. Kadar učitelj sam namesto učencev izvaja zadane postopke npr. pri matematiki, jih nehote uči, da naj uporabljajo določene postopke, še preden jih razumejo. Ponavljanje uporabe pravil na različnih primerih je sicer koristna za pomnjenje, vendar pa je premalo za razvoj noetičnega (intuitivnega, metaforičnega, analognega) ustvarjalnega mišljenja, ker ni iskanja več možnih poti reševanja zastavljenega problema niti ni reševanja tega problema ali več problemov v širšem kontekstu.

Zlasti za slabše učence velja, da so to učenci s prevladujočimi nižjimi pojmovanji učenja, ki si večinoma želijo učitelja – prenašalca (natararja) znanja. Sami sebe ne vidijo v iniciativni vlogi. Prepričani so, da se lahko najbolje naučijo in dosegaajo zadovoljive učne rezultate s spominskim, mehanskim učenjem in površinskimi interesi. Še slabše pa je, če jim te stereotipe podpirajo starši in sovrstniki. Pri skupinskem pouku se vidi, da učenci, ki hitreje rešujejo dobro definirane probleme kot drugi sovrstniki, po eni strani lahko rešijo več takšnih problemov, po drugi strani pa lahko rešujejo tudi slabo definirane probleme iz življenja, ki terjajo več ustvarjalnosti. Tisti učenci, ki aktivno

sodelujejo v procesu pouka in učenja sledi drugemu cilju kot tisti, ki se le pasivno informirajo. Zato si aktivnejši učenci pri istih učnih vsebinah pridobivajo drugačno, bolj kakovostno in trajnejše znanje. Hkrati pa z boljšimi učenci pridobi na času tudi učitelj, ker jih lahko poleg seznanjanja z novostmi stroke, opozarja še na nerešene probleme in povezuje spoznanja svoje stroke s spoznanji drugih strok. Zato izbira lastnega stila učitelja in učenca pomeni kvaliteto poučevanja, učenja in mišljenja.

Pri pouku matematike smo opazili, da vsi učenci v istem času rešujejo enake naloge na enak način. Na različnih predmetnih področjih ugotavljali enak princip, po katerem en izbran stil poučevanja določa en stil konvergentnega (kratkoročnega oz. verbalno spominskega) učenja. Učenci rešujejo dobro definirane probleme tako, da na osnovi danih podatkov poiščejo manjkajoči podatek, ki omogoča na osnovi poznavanja pravila rešitev zadane naloge. Takšno proceduralno mišljenje korelira s konvergentnim učenjem, ki pripelje do ene same pravilne rešitve. Divergentno mišljenje in učenje nastaneta tedaj, kadar učitelj priznava in pozitivno ocenjuje več pravilnih rešitev in omogoča popravljanje napačnih. Videti pa je, da je slednje na naših šolah še premalo prisotno ne glede na to, za kateri naravoslovni, družboslovni ali jezikoslovni sklop predmetov gre. Znano je tudi, da v naši šoli učenci premalo rešujejo probleme.

Učitelj ne more preveriti napredka v samostojnem mišljenju učencev, če sam ne izbere takšnega stila, v katerem sam najlaže misli samostojno, kritično in ustvarjalno. Fleksibilnost pri izbiri stilov pomeni večjo prilagodljivost stilom učenja učencev. Če sta prva dva stila poučevanja prilagojena strokovni organizaciji učnih vsebin, pa sta druga dva poučevalna stila prilagojena predvsem interesom učencev. Razlika v interesu stroke in interesu učencev je razvidna tudi v razlikovanju med staro in novo kulturo preverjanja in ocenjevanja znanja.

Pri stilu natarjarja je kritično mišljenje le implicitno, ker brez novih povezav z drugimi strokami in drugimi interesi ne pride do izraza. Zato učitelj kompleksnost kritičnega, samostojnega in ustvarjalnega mišljenja učencev ocenjuje kot sestavino izbranega poučevalnega stila. Šele s to kulturo izpolnjuje učitelj drugi del naloge, ki je prilagoditev

pouka prevladujočemu stilu učencev kot ciljni skupini. To smo opazili pri nivojskem pouku v devetletki na predmetnih področjih družboslovnih, naravoslovnih in jezikoslovnih predmetov.

Predmetni učitelji pri učencih razvijajo različne vrste mišljenja kot so matematično, lingvistično, geografsko, zgodovinsko, itd. To pa je že v osnovni šoli izhodišče za razvijanje znanstveno-raziskovalnega pristopa k učenju, ki vključuje pot od delov k celoti in obratno in pomeni združitev empiričnega in intuitivnega mišljenja. Nekateri učenci odkrijejo svoj individualni stil učenja prej drugi kasneje, tretji pa ga ne odkrijejo. Enako bi lahko trdili za razvoj formalno-logičnega racionalnega mišljenja. Individualni stil spozna učenec po tem, kateri predmet ima učenec raje in se znotraj učnih vsebin samostojno orientira. Glede na to spoznanje bi moral biti učitelj previden pri uvajanju problemskih in raziskovalnih pristopov. Le nekateri učenci se z njimi učijo reševati probleme tudi interdisciplinarno in rabiti različne vrste mišljenja, ki omogočajo pogled nanje z različnih zornih kotov. Posploševanje izkušenj jim s pomočjo analognega in sintetičnega mišljenja omogoča transferno učenje tudi pri drugih predmetih. Za druge pa je to pretežko tudi na srednji šoli.

V življenju pogosto rešujemo probleme, zato je smiselno uvajati problemsko učenje tudi v šolo. Seveda pa ni vseeno, ali so ti problemi dobro ali slabo definirani. Tudi ni enotnega mnenja o tem, kaj je problem. Učiteljevo poučevanje reševanja problemov seveda ni odvisno samo od njegovih implicitnih teorij o učenju, ampak od izvedbe predpisanega učnega načrta. Ker so novi kurikuli še premalo učno vsebinsko razbremenjeni, je tudi v osnovni in srednji šoli premalo reševanja problemov na učencem primerne načine in morda preveč na načine kot jih razumemo odrasli..

V devetletki je organiziran nivojski pouk po stopnjah zmogljivosti učencev. Učenci na višji stopnji razumejo in operativno rešujejo naloge in probleme hitreje kot na nižji. Pri mešanih skupinah se učitelj stilno prilagaja povprečnim na račun slabših in boljših učencev. Da bi učitelj preprečil konflikte, ki nastanejo tedaj, ko misli in predstavlja učne vsebine v njemu lastnem strokovnem, racionalno-logičnem stilu, učenci pa jih dojemajo

empirično, mora kombinirati ta stil z empiričnim stilom učencev, zato da se le-ti lahko povzpnejo do racionalnega razumevanja principov in postopkov za izvedbo zadanih nalog na najvišjem nivoju. Le v redkih primerih lahko učitelj pri svojem predmetu v popolnosti doseže učni cilj s pomočjo uporabe ustreznih didaktičnih pripomočkov in z obojestranskim aktiviranjem svojih in učenčevih višjih psihičnih sposobnosti, s svojim pedagoškim erosom v stilu vrtnarja dopolnjen in z noetičnim spoznanjem učencev.

V učenčeve interese usmerjeni pouk, kakršnega predvidevajo prenovljeni kurikuli, še ne pomeni bistvene pedagoško-kulturne spremembe šole, če do ponujenih rešitev učitelj kljub pomnoženim vlogam in nalogam nima pozitivnega odnosa in jih ni usposobljen optimalno izpeljati. Zato sta stila gorskega vodnika in vrtnarja v osnovni šoli še redka; z njima pa tudi raznovrstnost znanj, zlasti subjektivno, izkustveno znanje učencev, ki ga kurikuli ne predvidevajo. Učitelju manjka psihološkega znanja, da bi lahko spodbujal individualizacijo učencev pri učenju in mišljenju.

Šele z uporabo vseh mnogoterih stilov se lahko zadovoljijo vse glavne edukacijske potrebe udeležencev. Monistično vztrajanje pri le enem mišljenjskem učnem ali poučevalnem stilu ni smiselno, ker le delno zadovoljuje edukacijske potrebe in še tako lepo zamišljen "vrtnar" (4. stil) vodi k transmisiji enakega znanja za vse.

Nekateri anketirani učitelji so že v šolskem letu I. 1997-98 v osemletki<sup>6</sup> ugotavljali, da učenci po celoletnem učenju določenega predmeta na koncu leta bolj samostojno razmišljajo o predelanih učnih vsebinah kot pred tem. To pomeni, da bi učenci samostojno razmišljali že prej, če bi jim predznanje to omogočalo, če bi bili za to trenirani in če bi poučevalni stil učitelja ustrezali njihovemu učnemu stilu. Samostojno mišljenje učencev spoznamo po njihovem aktivnem sodelovanju pri predmetu in samostojnem vpraševanju in reševanju problemov, ki vodi k poglobljenemu znanju.

Kritično mišljenje je interdisciplinarno in večdimenzionalno razumljeno s pomočjo logike, psihologije, spoznavne teorije, pedagogike-didaktike. Zato se tudi najbolj izrazito

---

<sup>6</sup> Eseje na temo mišljenje v šoli so pisali učenci 7. in 8. razredov OŠ Nove Fužine v šolskem letu 1997/98.



uveljavlja v interdisciplinarnem kontekstu določene predmetne stroke. Pričakujemo, da ga bodo učitelji tem lažje razvijali pri medsebojnem sodelovanju z učitelji različnih strok (angl. *team teaching*) znotraj sodelovalnega učenja.

Danes se v svetu poudarja prenosljivo znanje, h kateremu spada obvladovanje spoznavnih veščin, učnih strategij, postopkov raziskovanja. V šoli je premalo metakognitivnega znanja kot sposobnosti razmišljanja o svojem načinu spoznavanja in potrebi spreminjanja. Treba je vedno znova krepiti samostojno uravnavanje lastnega učenja, kritičnost do informacij, etično odgovornost in motivacijo za pridobivanje novega znanja. Očitno je, da kvalitete znanja, učenja in mišljenja ni mogoče povečevati brez samoiniciativnosti vsakega posameznika kot poti do fleksibilnosti v procesnih pristopih.

Glede na učiteljeve vloge sta oba stila kognitivna: transmisivni stil je kognitiven zaradi transferja znanja; transformacijski stil je kognitiven zaradi kooperacije z učenci, opogumljanjem in vodenjem raziskave. Transmisivni poučevalni stil ne more razvijati kritičnega mišljenja in prav tako ne kreativno kvantno, interaktivno, transformacijsko, osebno pomembno, holistično, reflektivno, izkušensko in vseživljenjsko učenje. S transmisivnim, nereflaktivnim učenjem se v osnovni šoli ohranja deklarativno, faktično, ponavljajoče znanje. Samo skozi transformacijsko, konstruktivno in proceduralno učenje lahko pridemo do strateškega znanja.<sup>7</sup>

*Senge* (2000) je definiral transformacijsko učenje kot spreminjanje sebe in okolja. Samo transformacijsko učenje je osebno pomembno, zato učenci morajo vedeti, čemu se učijo. Učitelji kot reflektirani praktiki raziskujejo učne in poučevalne možnosti z odkrivanjem novih metod. To je tendenca vseh, ki delajo v edukaciji.

“Postmoderno znanje ni samo instrument moči, ker izostruje našo senzibilnost za razlike in krepí našo sposobnost za prenašanje neizmerne” (*Lyotard*, 1988). Kot orodje moči nastopa znanje v obliki poveljevanj v vojski, šoli, cerkvi in državni

---

<sup>7</sup> Čim bolj kompleksno znanje ima učitelj tem bolj kompleksnega pričakuje od učencev. Profesionalno znanje učiteljev se sestoji iz več vrst ne le predmetno strokovne, ampak tudi kurikularne, pedagoško-didaktične, psihološke, socialne in komunikacijske. (Marentič Požarnik, 2000, str. 6-7).

upravi-birokraciji. Kot se je človek doslej boril za osvajanje prostora, se odslej bori za obvladovanje informacij. Po funkciji postaja znanje informacijsko blago v boju za oblast. Kritična teza je, da tam, kjer znanje izgublja samonamenskost, izgublja tudi uporabno vrednost.

**Tabela 1** **Transformativno učenje**

**zaviralni faktorji**

**pospeševalni faktorji**

- Enosmerna komunikacija učitelja z učenci	- Interakcijska komunikacija z dialogom med učiteljem in učenci
- učenci niso motivirani za učenje in medsebojno ne sodelujejo	- učenci so motivirani za učenje in medsebojno sodelujejo
- učenci izhajajo iz nestimulativnega domačega okolja	- učenci izhajajo iz stimulativnega domačega okolja
- učitelj ne poučuje učencev, kako se učiti	- učitelj poučuje učence, kako se učiti
- učitelj pretežno uporablja eno metodo in obliko poučevanja	- učitelj uporablja različne metode in oblike poučevanja
- učitelj uporablja pretežno prva dva stila poučevanja	- učitelj uporablja vse 4 poučevalne stile
- učitelj nima znanja o motivaciji učencev	- učitelj uporablja različne vrste znanja za motiviranje učencev
- transmisijski model šole	- transformacijska šola in poučevanje
- učenci nimajo lastnih vprašanj	- učenci sprašujejo pri pouku
- učenci s slabo bralno pismenostjo	- učenci z dobro bralno pismenostjo

### 3. Kultura preverjanja in ocenjevanja znanja v devetletki

Sodobna šola temelji na kakovosti znanja in temu ustrezni kakovosti preverjanja in ocenjevanja. Vodilni stil je glavni vzvod obeh kakovosti, le da si to težko priznamo. Preverjanje je ugotavljanje znanja, ocenjevanje pa ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Preverjanje in ocenjevanje znanja kot sestavina edukacijskega procesa določa skupaj z učnim načrtom, kaj in kako se v šoli poučuje in uči, kar pomembno vpliva na kakovost pouka (Bucik, 2001; 41-42).

Ocenjevanje znanja opravlja v šolskem sistemu različne funkcije. razporeja in selekcionira učence, usmerja učiteljevo delo, o učenčevih dosežkih informira starše in

šolsko politiko, gre tudi za spremljanje doseganja nacionalnih standardov znanja. Najpomembnejša funkcija ocenjevanja znanja je, da podpira kakovostno učenje. V kognitivnem modelu dejavnikov učne uspešnosti je najpomembnejši dejavnik v tem, kako dojemajo učne okoliščine učenci in učitelji (*Marentič -Požarnik, 2001; 55-56*). Preverjanje in ocenjevanje bistveno posredujeta med "vstopnimi značilnostmi" učenca (sposobnosti, motiviranost) ter njegovimi učnimi rezultati, tako da sta od načina preverjanja in ocenjevanja odvisna učni pristop in kakovost učnih rezultatov. Zato lahko iz kakovosti (trajnosti, uporabnosti) doseženega učenčevega znanja sklepamo na kakovost procesov, ki so do njega privedli.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je odločilno, čemu učitelji v procesu ocenjevanja dajejo prednost. ali pri učencih ocenjujejo pretežno reprodukcijo znanja ali predvsem odzivnost učencev na različne problemske situacije. Učitelji v osemletki niso imeli toliko priložnosti, da bi dajali prednost različnim problemskim izzivom pred ocenjevanjem usvojenih učnih vsebin v primerjavi z učitelji, ki so poučevali v devetletki po nivojskem pouku. Podoben odnos učiteljev do kvalitete prisvojenega znanja se pokaže v odnosu učenja na pamet ali obnavljanje s svojimi besedami. Pomembno je, ali učitelj od učencev zahteva učenje na pamet ali pri učencih vzpodbuja razumevanje, oziroma obnovitev učne vsebine s svojimi besedami. Učitelji, ki so odgovarjali na anketni vprašalnik, so menili, da pri ocenjevanju znanja dajejo prednost obnavljanju učne vsebine s svojimi besedami kot učenju na pamet in sicer nekoliko pogosteje učitelji, ki poučujejo v devetletki.

Prav tako je za kakovost učenja, poučevanja in tudi ocenjevanja pomembno, ali učitelji učence usmerjajo h kritični presoji ali ne. V odgovorih učiteljev je zaznati težnjo, da pri ocenjevanju znanja pogosto ocenjujejo poskuse samostojne kritične presoje. Spodbujanje in ocenjevanje poskusov samostojne kritične presoje je pogostejše pri učiteljih, ki poučujejo v višjih nivojskih skupinah zadnje triade devetletk.

Učenci, ki so odvisni od polja (okolja), ne poznajo razlik med učenjem za oceno in učenjem za življenje, med vseživljenjskim, neformalnim učenjem in formalnim učenjem v

šoli, med individualnim in socialnim učenjem, mišljenjem in učenjem kot človeku prirojeno funkcijo in učenjem kot kultivirano funkcijo. Te razlike pa so pomembne zaradi izbire strategij za učinkovitejše učenje. Pri odraslih ni bistveno drugače. A tem, ko se učenci socializirajo za neodvisnost od polja, se navajajo tudi k omenjenemu razločevanju. Sposobnosti avtoregulacije so zato različno razvite in z njo tudi raba različnih stilov.

S pedagoškoantropološkega vidika je pomembno upoštevati aktivno sodelovanje učencev pri pouku pri ocenjevanju njihovega znanja. Smiselno je, da učitelj učence čim bolj vključuje v pouk zaradi razvijanja partnerstva, sodelovalnega učenja, kritičnega mišljenja, razvijanja interesa za predmet, dobrega počutja, razvijanje dialoga itd. Od partnerstva je odvisna tudi motivacija za učenja. Rezultati raziskovalnega projekta<sup>8</sup> so pokazali, da notranja (intrinzična) motivacija večine gimnazijcev za učenje ni visoka, je pa povprečna. Je pa višja kot pri učencih poklicnih šol. Odprto vprašanje pa je, za koliko bi se ta motivacija zvišala ob boljšem partnerskem sodelovanju tudi na drugih srednjih šolah in v osnovni šoli kot obvezni šoli.

Svojo profesionalnost motiviranja učencev za učenje učitelj razvija z razvijanjem spretnosti na osnovi proceduralnih znanj. *Kyriacou* (1997) razlikuje sedem vrst ali faz učiteljevih spretnosti od priprav do samoevalvacije, ki so v bistvu le spretnosti po fazah njegovega pedagoškega dela. Pri vsaki fazi še našteva in opredeljuje posebne spretnosti. Učitelj oblikuje svojo vizijo obvladovanja učnih situacij v razredu na osnovi vsenavzočnega opazovanja sebe in reagiranja na transparentno dogajanje. Težava te preglednosti je, da njeno opazovanje ne more biti zgolj objektivno, ampak je tudi subjektivno tako kot za raziskovalca, kar oba postavlja v vlogo dvojne hermenevtike.

Pomanjkanje razvijanja spretnosti učencev pri rednih predmetih, skuša šolska oblast nadomestiti z uvajanjem izbirnih predmetov. V osnovno šolo se uvaja izbirni predmet, ki

---

<sup>8</sup> Nosilec RP Temeljni dejavniki učenja in motivacije za učenje v šol je bila Kobal, D., s sodelavci. mag. Kolenc, J., dr. Novak, B., Lebarič, N., Ljubljana, Pedagoški inštitut, 1999-2000). Glej tudi prispevek Kolenc, J., et al., 2001. Motivacija za učenje in učenje za motivacijo. V: *Anthropos*, 2001, št. 4/6; str. 325 - 336.

ima enako ali podobno namero kot izbirni predmet učenje učenja v gimnazijah. Cilj je naučiti učence učiti se. Informacije o učenju lahko dobijo učenci pri filozofiji za otroke, etiki in družbi ali pa predmetu, pri katerem učitelj želi, da učenci vedo, kako se lahko učinkovito učijo določenih učnih vsebin. Izbirni predmet (s 35 urami letno) *Načrtovanje lastnega razvoja – vsak je lahko uspešen z osnovnim ciljem sistematičnega uvajanja učenja v Delorsovem smislu 'učiti se biti'* se šele uvaja v osnovne šole. Predmet je sproščujoč in spada v družboslovno - humanistični sklop (*Trunk Širca, 2000*).<sup>9</sup> Na šoli obstaja le, če je na šoli dovolj prijavljenih učencev. Sodelovalno učenje in učenje za znanje sta enako dobro zastopana v osemletki in devetletki.

Nedvomno podpira težnjo po avtonomiji učencev in učiteljev s spodbujanjem njim lastnega načina učenja tudi *Memorandum o vseživljenjskem učenju (2001)*, kolikor ga ti sprejemajo. Znano je, da transmisijski model povzroča preveč odporov do nereflektiranega učenja, zaradi katerega učenci (še) niso zainteresirani za vseživljenjsko učenje. (*Novak, 1999*).

Ti dve sistemski spodbudi nas vračata k vprašanju, kako se uči učitelj in ali se uči tako, da bo pomagal učencu do ustvarjalnega odnosa do znanja. Domnevamo, da kolikor bolj se učitelj sam celostno in ustvarjalno uči, toliko bolj uporablja različne poučevalne stile, ker ni ujet v rutino. Sicer je lahko tudi raba frontalne oblike produktivna, vendar pa z njo povezan stil natakarja dolgoročno ne more bistveno razvijati sposobnosti raziskujočega, samostojnega, inovativnega učenja učencev in tudi ne učiteljev. Do tega cilja vodijo različne oblike skupinskega in samostojnega dela učencev.

Doslej se nismo vprašali, kako lahko učenci spodbujajo učiteljevo izbiro poučevalnih stilov, čeprav je dejstvo, da takšne spodbude učitelji (ne)hote sprejemajo. Nekateri učitelji vidijo spodbudo za transformacijske stile v tistih učencih z boljšimi rezultati, zlasti na višjih ravneh nivojskega pouka imajo raje oblikovalca, gorskega vodnika in vrtnarja. V

---

<sup>9</sup> Konceptualni osnutek za ta izbirni predmet je pripravila Visoka šola za management v Kopru. Predvideno je, da bi bili učitelji zanj primerni s kateregakoli predmetnega področja, prednost pa bi imeli tisti, ki imajo izpit iz predmeta 'učeeča se organizacija'.

razredih, ki niso diferencirani v različne skupine, se učitelj ne odloča redno, ampak izjemoma za te stile, ki stimulirajo noetično mišljenje.

#### **4. Dejavniki pospeševanja in omejevanja uvajanja novih poučevalnih, učnih in mišljenjskih stilov**

Učitelji se v devetletki in v osemletki trudijo, da bi s sodobnimi pristopi presegli empirični, nesamostojni stil mišljenja, ki je prilagojen frontalnemu poučevanju učiteljev (stilu natakara). Z razvijanjem različnih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov se v novih kurikulumih devetletne osnovne šole oblikujejo osnove za problemski pouk, ki naj bi omogočal angažiranje čustvenih, mišljenjskih, volitivnih in duhovnih sposobnosti učencev. Pri uresničevanju te težnje naletimo tudi na oviro. Znano je, da učenci rabijo zunanji mir za notranji nemir kot neobhodni pogoj ustvarjalnosti. Kadar so hrupni v smislu preglasovanja drug drugega, se ne morejo osredotočiti na učne vsebine, ki se pri učni uri obravnavajo. Seveda je hrup lahko tudi posledično ustvarjalen, vendar pa na šolah prevladuje moteči, zaviralni in opozorilni dejavnik v komunikaciji med učitelji in učenci zlasti pri uvajanju didaktičnih inovacij. Noben stil mišljenja se ne more v polni meri izraziti, če učenci drug drugemu ne dajo miru, da lahko v sebi ustreznem stilu razmišljajo. Neustvarjalni hrup namreč razprši pozornost z učnih vsebin in reševanja zadanih problemov drugam.

Cilj razvijanje kritičnega mišljenja učencev si je zastavljala in ga po svojih močeh uresničevala že socialistična šola z usmerjenim izobraževanjem (1981 - 85). Tudi v današnji devetletki je prisotno leno mišljenje (Kantov *ignava ratio*) pri učencih z manjšimi sposobnostmi in nadarjenost za razvijanje problemskega mišljenja. Manj sposobni učenci, ki se tudi slabše učijo, sodijo nižjo nivojsko skupino. Najboljši učenci, ki bi tudi v osemletki praviloma spadali v najvišjo nivojsko skupino naj bi v obeh šolah po *Bloomovi* ali *Marzanovi* ocenjevalni lestvici mislili najbolj kritično. Kot drugih dejavnosti se tudi misliti učimo le aktivno (angl. *active learning, learning by doing*) z vajo. To je v družbi in ne le v šoli smiselno tveganje, ker vemo, da za ustvarjalno mišljenje nismo vedno najboljše ocenjeni.

V različnih nivojskih skupinah je tudi različna socialna oz. vzgojna klima. Ta pomeni po Zabukovčevi in Bobnovi (*Zabukovec & Boben, 2000*) pedagoško dogajanje v razredu, ki ga določa kakovost medosebnih socialnih odnosov, osebni razvoj posameznikov in sistemske značilnosti s pravili, pričakovanji in mehanizme kontrole. Vemo, da se v interakcijski komunikaciji ustvarja kooperativna klima, z enosmerno komunikacijo pa nekooperativno. Z dolgoročno enosmerno komunikacijo učitelj uveljavlja direktivni vodstveni stil in z njim neustvarjalno delovno klimo, z dvosmerno, dialoško oz. interaktivno pa indirektni stil, ki je dolgoročno gledano bolj ustvarjalen. Klima pa ni pomembna le za učence, ampak tudi za učitelje.

Eden izmed ključnih dejavnikov za usposabljanje učiteljev je odprta šolska klima, ki jim omogoča razvoj medsebojnega zaupanja, varnosti, sprejetosti in spoštovanja, da lahko njihova šibka področja znanja in sposobnosti zagledajo kot področja osebne rasti in izboljševanja. Nenehna pripravljenost učiti se tedaj razmišljujočim učiteljem ne pomeni nekompetentnosti, ampak potrebo po usposabljanju za ustvarjanje takšnega učnega okolja za svoje učence, da lahko le-ti v polni meri razvijejo svoje ustvarjalne sposobnosti.

Po novih kurikulumih devetletke je več možnosti za razvijanje mišljenja, saj je v njih predvideno, kaj naj učenci delajo in razumejo ter kako naj povezujejo pojme. So tudi interdisciplinarne in timske sugestije za učitelja, kje naj povezuje znanje določenega predmeta z drugimi predmetnimi področji. Učitelji te možnosti lahko uresničijo, če so medsebojno dobro povezani na šoli in med šolami, če imajo dobre učbenike in druge didaktične pripomočke. To pomeni, da nove cilje dosegajo učitelji z didaktičnimi inovacijami. Zaradi novih in kompleksnejših edukacijskih pričakovanj so učitelji večkrat pod stresom kot so bili in se čutijo tudi bolj obremenjene. Zato je razumljivo, da so pogoji inoviranja na različnih šolah in pri različnih predmetih različno uresničeni. Že osemletke so skušale doseči čim večjo kakovost edukacije, tako kot se na novo nastale devetletke. Tiste osnovne šole, ki so prve postale devetletke pa tudi skrbi, kako ohraniti že

doseženo raven kakovosti. Znano je, da se ta lahko zaradi manjšega navduševanja za spremembe sčasoma zniža.

Pri samoevalvaciji je udeležencem edukacije v pomoč spoznanje o prevladujočih stilih na šoli, kakor tudi o nekaterih ključnih dejavnikih, ki vplivajo na prevladujoč stil poučevanja, učenja in mišljenja na šoli in dejavnike, ki vplivajo na pluralizacijo rabe stilov, ker je verjetno, da en sam ni dober. Ti dejavniki so na različnih šolah različno izpostavljeni, ker so različno močni. Tako nekatere šole izpostavljajo bolj socialne dejavnike (šolska klima, osebnost učenca, učitelja, medsebojno sodelovanje, medsebojna komunikacija, timsko delo), druge pa bolj objektivne (učna tehnologija, financiranje šole, organizacija šolskega dela, organizacija stalnega spopolnjevanja učiteljev in organi kontrole). Skoraj vse šole dajejo prednost notranješolskim dejavnikom. To pomeni, da se učitelji in ravnatelji zavedajo predvsem lastne odgovornosti pri oblikovanju kvalitete šole in da na izbiro mišljenjskega, učnega, poučevalnega stila nacionalna šolska politika nima neposrednega vpliva.

Če se učitelji zavedajo, da še niso dosegli zastavljenih edukacijskih ciljev s poučevanjem kot prenašanjem znanja in razvijanjem spretnosti podajanja, lahko z novimi stili in vlogami npr pomočnika in olajševalca učenja učencev te usmerjajo k pojmovnemu spreminjanju in razvijanju razvoja drugih potencialov. Ko učitelji sprejmejo nove vloge in naloge in didaktične alternative poučujejo tudi po raznolikih stilih.

Učitelji se zavedajo povezav med poučevanjem, učenjem in mišljenjem (ne pa tudi povezav med stili) in jih skušajo v kar največji meri realizirati. To naklonjenost učiteljev za metodično poučevanje bi lahko uporabili snovalci nove kurikularne preнове za načrtovanje integrativnih in problemskih kurikulumov. Izobraževalci učiteljev so sicer že doslej opuščali predajanje zaključenih paketov znanja in prehajali k modelu delavnic, ker so zavedali, da le kakovostno usposabljanje vodi h kakovostni vzgoji in izobraževanju. To normo je treba sistemsko gojiti kot cilj evropske šole (*Plevnik, 2001*). Če naj učitelji razbremenjujejo učence od nereflektiranega učenja in jim olajšujejo pota k reševanju



problemov, bi morali najprej učitelji učiteljev najprej s kakovostnim usposabljanjem razbremeniti učitelje in jim olajšati njihove multiplicirane vloge.

Učenje za oceno lahko vključuje več vrst učenja ali pa samo nerefektirano učenje. Kritiki očitajo (osnovni) šoli prav to, da se v njej učenci preveč učijo za ocene. Po drugi strani pa sam način preverjanja in ocenjevanja stimulira takšno osebno nepomembno učenje. Ocene, ki jih dajejo učitelji, večinoma ne vključujejo razvoja kritičnega mišljenja učencev. To bi omogočila pri nas šele nova kultura preverjanja znanja, ki pa je še v poskusni fazi. Nekateri učenci bi se sicer raje učili osebno pomembno, smiselno in življenjsko, če bi poznali strategije za to vrsto učenja in imeli ustrezne spodbude in treninge za reševanje problemov. Učitelji bi morali tudi spodbujati in upoštevati motivacijo učencev za učenje, njihove sposobnosti za transformiranje znanja in strategije za samoregulirano učenje.

Mišljenje učencev se razvija z rabo različnih učiteljevih postopkov na osnovi različnih spretnosti. Gre za učiteljevo sistematično pripravo na interakcijsko komunikacijo glede na to, kaj po postopkih, ki jih opravlja on in učenci. Že v pripravi učitelj predvidi, kako lahko razvije mišljenje učencev in jih obenem uči, kako se učiti misliti. Od načina poteka učne ure pa je odvisno, koliko mu to uspe v odnosih delov in celote učnih vsebin. Ko učitelj obravnava učne vsebine z različnih zornih kotov, spodbuja večstransko mišljenje pri povezovanju z vsebinami drugih predmetov spodbuja fleksibilno in ko poučuje timsko, spodbuja sodelovalno mišljenje učencev.

Učitelj bi moral poznati spodbude in ovire kritičnega mišljenja in ustvarjalnega učenja učencev v naši osnovni šoli. Gre za naslednje spodbude:

- nadaljevanja procesa decentralizacije šole v smislu nastajanja avtonomnega kulturnega podsistema družbe
- krepite sposobnosti šol za povezovanje globalnih in lokalnih interesov
- pospešitve spreminjanje transmissijske paradigme šole v transformacijsko
- učenje mišljenja sistematično vključevati v dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje učiteljev

- usposabljanja učiteljev za samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje,
- samoevalvacije učitelja glede uveljavljanja različnih stilov poučevanja, učenja in mišljenja pri njegovem predmetu ali razrednem pouku
- učiteljevega upoštevanja principa individualizacije in diferenciacije
- zmanjševanja motečega hrupa na šoli
- uvajanja novih vrst kurikulumov, ki so usmerjeni k reševanju problemov
- usposabljanja učiteljev za delo po novih kurikulumih
- organiziranja treninga komunikacijskih veščin učencev, ki omogočajo tudi razvoj mišljenjskih veščin na šolah
- krepite sodelovanja učencev v vseh faza pouka in pri (izven)šolskih aktivnostih
- okrepitve medsebojno sodelovanje vseh udeležencev edukacije vključno s starši
- razvoja osebnosti učiteljev v smislu avtentičnosti, ker učenje mišljenjskih veščin ni le v funkciji znanja stroke in avtonomnega odločanja
- ustvarjanja medsebojnih zvez med različnimi stili poučevanja, učenja in mišljenja (Novak, 2000).<sup>10</sup>

Običajno govorimo o transformacijski moči celostnega učenja, vendar ima takšen pomen tudi samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje. Učitelj delno že usklajuje svoje stile poučevanja s stili učenja in mišljenja učencev, ker ga k temu usmerjajo že novi učbeniki, učna tehnologija in alternativne didaktične metode. S tem prispeva k boljšemu učnemu uspehu učencev. Doslej se je učitelj preveč prilagajal slabšim učencem. Če pa se preveč prilagaja boljšim, potem preseganje transmissijskih okvirov pri manj sposobnih učencih vodi k zniževanju pozitivne samopodobe, negativnemu stresu, občutku preobremenjenosti, ekstrinzični motivaciji za učenje, nezdrave tekmovalnosti in omejevanju sposobnosti kritičnega mišljenja itd. Učitelj bi moral biti usposobljen za delo z različno sposobnimi in zainteresiranimi učenci, da bi vsi lahko prišli čim više in da bi bile edukacijske potrebe vsakega zadovoljene. Spoznavanje in uporabljanje različnih stilov mišljenja, učenja in poučevanja je prav temu namenjeno.

---

<sup>10</sup> Z uvajanjem nove kulture ocenjevanja postaja tudi ta predmet evalvacije. Zavod republike Slovenije je imel projekt nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ga je vodila Z. Rutar Ilc od leta 1999. Ta projekt je obsegal osnovne in srednje šole. Več o poteku in pomenu rezultatov projekta glej: Rutar Ilc, Z. (2000) Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. In: Vzgoja in izobraževanje. L. 31, št. 2-3. str. 78 - 81.

## Literatura

- Bizjak, S. (2000). Življenjski stil kot značilna oblika sodobne družbene identitete. Diplomsko delo. Ljubljana, FDV.
- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi, konflikti v šoli. Ljubljana, Glotta Nova
- Brajša, P. (1994). Managerska komunikologija, komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju. Zagreb, Školske novine.
- Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor, Doba.
- Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb, Educa.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 40 - 52.
- Delors, J. (1996). Učenje. skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje pripravljeno za Unesco. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Drucker, P. (2000). Managerski izzivi v 21. stoletju. Ljubljana, Založba GV.
- Entwistle, N. (2000). Styles of Learning and Teaching. An Integral Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers. London, David Fulton Publishers.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. Studies in Higher Education. vol.8, No. 2/1983, str.151-163.
- Justin, J. (2000). Onkraj hortikulturnih metafor. V: Slovensko društvo pedagogov. Vzgoja v javni šoli. strokovno srečanje. Hotel Emona Portorož. Program srečanja. Pripravljene referati. Str. 1 - 11.
- Komisija evropske skupnosti (2001). Memorandum o vseživljenjskem učenju.
- Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljane, Pedagoški inštitut.
- Krek, J. & Cenčič, M. (ured., 2000). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Zbornik. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana, Zavod republike slovenije za šolstvo.
- Kyriacou, Ch. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Marentič Požarnik, B., (et al., 1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Ljubljana, Sodobna pedagogika, št. 3, 1998, str. 244 - 261.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Stili spoznavanja po Rancourt. V: Marentič Požarnik, B., et. al.. Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Educa, Nova Gorica. str. 109-132.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Učni stili po Kolbu. V: Marentič - Požarnik, B., et al. Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica, Educa. Str. 77 - 107.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 54 - 75.
- McGill, I & Weil, S. (1989). Continuing the Dialogue. New Possibilities for Experiential

Learning in Weil S and McGill I (eds) 1989 Making Sense of Experiential Learning  
Buckingham. SRHE and Open University Press. Str. 245-272.

- Murić, S. (2002). Intervju o konstruktivizmu kot načinu poučevanja. V: Vzgoja in izobraževanje, 2002, št. 1, str. 62-66.

- Novak, B. (1999). Kako premagati odpor do učenja? V: Šolski razgledi, l. 50, št.15, 2. 10. 1999, str. 5.

- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the Slovene school encouraged or impeded. V. ECER 2000/ the European Conference on Educational Research 2000, Edinburgh, 20-23th September 2000. Edinburgh EERA, 2000.

- Novak, B. (2002). Changing the Paradigm of the Slovene School. In. Oldroyd, D. Ed., Leading Schools for Learning. Proceedings of the 10<sup>th</sup> Annual Conference of the European Network for Improving Research and Development in Educational Management. Bled, Slovenia, 2001. National Leadership School. Ljubljana, School of management in Koper, str. 147-160.

- Novak, B. et al., (2002). Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli. Interno gradivo. Ljubljana, Pedagoški inštitut.

- Parsons, T. (1949). The Structure of Social Action. New York,

- Plevnik, T. (ured., 2001). Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v šoli. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. (Prevod knjige Buchberger, E. et al.. Green Paper on Teacher Education for High Quality Education and training. Thematic Network on Teacher Education in Europe). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

- Pollard, A. (1998). Reflective Teaching in The Primary School. London, New York, Cassell.

- Riding, R. & Rayner, S. (1999). Cognitive Styles and learning Strategies.

Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. London, David Fulton Publishers.

- Rutar Ilc, Z. (1999). Nova kultura preverjanja znanja. V. Simpozij. modeli poučevanja in učenja. Portorož, 5. do 7. Marca 1999. Zbornik prispevkov. Ljubljana, Zavod za šolstvo. Str. 110 - 116.

- Rutar Ilc, Z. (2000). Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kvalitetno povratno informacijo. V. Krek, J. & Cencič, M. (ur.). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana, PF in ZRSŠ.

- Senge, P. (et al., 2000). Schools That Learn. London, Nicholas Brealey Publishing.

- Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. New York, Cambridge University Press.

- Trunk Širca, N. (2000). Načrtovanje lastnega razvoja – vsak je lahko uspešen ali sistematično uvajanje učenja “Učiti se biti”. V. Erčulj, J., Trunk Širca, N., et al. 2000. S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol. Ljubljana. Šola za ravnatelje. Str. 245-255.

- Ule, M. (2002). Razlike, ki delajo razlike. življenjski stili, individualizacija in spremembe identitetnih struktur. V. Družboslovne razprave, L. XVIII, št.39, str. 75-86.

- Zabukovec, V. & Boben, D. (2000). Učitelji in stili vodenja. Priročnik. Ljubljana, Center za