

Uvodnik

Spoštovane bralke in bralci, v zadnjih aprilskih dneh je pred vami že druga letošnja številka »Sodobne pedagogike«, ki je hkrati prva, s katero prevzemam izziv njenega urednikovanja. In ta izziv ni majhen: delo urednika znanstvene revije je vselej izjemno odgovorno in zahtevno, ko gre za »Sodobno pedagogiko«, pa še prav posebej, in to iz več razlogov. Eden je zagotovo njena resnično dolga tradicija, saj izhaja že 129 let – prvih 66 let kot »Popotnik«, od leta 1950 pa s sedanjim imenom. S tem se uvršča med tiste redke revije, ki se – ne le v Sloveniji, ampak tudi v širši regiji – lahko pohvalijo, da je to že njihovo tretje stoletje, ko svoje bralce spremljajo na strokovni in znanstveni poti. Drug razlog, ki izzivu urednikovanja daje posebno težo, pa je izjemno predano delo in vsakokratni pečat, ki so ga reviji dali dosedanja uredniki in urednici, zlasti s svojimi prizadevanji, da »Sodobna pedagogika« ostaja prostor plodnih razprav in soočanja različnih strokovnih pogledov na vprašanja, ki zadevajo pedagoško stroko.

Ob tem je bilo v zadnjem obdobju precej napora vloženega tudi v večjo prepoznavnost revije v širšem mednarodnem prostoru: tako se je po tem, ko smo nekaj let izdajali eno dvojezično številko v vsakem letniku, v preteklih dveh letih in pol uveljavila praksa objavljanja prispevkov v tujem jeziku (predvsem v angleščini, pa tudi v nemščini) v vsaki številki. Tako so se vabilom tematskih urednikov poleg domačih odzivali tudi številni tuji avtorji, ki so prispevali kakovostna znanstvena besedila in širili prostor pogledov na obravnavane tematike. Veliko prizadevanj je bilo v zadnjih dveh letih namenjenih tudi vključevanju revije v mednarodne bibliografske baze, pri čemer nekaj evalvacijskih postopkov za vključitev še teče. Raven kakovosti, ki jo je revija dosegla, bo torej treba vsaj ohranjati, če že ne nadgrajevati, vendar je to v razmerah, ko je objavljanje v domačih znanstvenih revijah postalo vse manj cenjeno, ker se morajo avtorji iz akademske sfere vedno bolj dokazovati z objavljanjem v tujini, skrajno težavna naloga. Tudi zato na tem mestu ni odveč poziv, ki naj bo hkrati tudi vabilo vam, morebitnim avtoricam in avtorjem, da svoje prispevke posredujete in objavljate v »Sodobni pedagogiki«, s tem pa med drugim še naprej v slovenskem jeziku razvijate pedagogiko kot znanost in pedagoško stroko nasploh.

Številka, ki je pred vami, je netematska; prinaša torej nabor člankov, v katerih avtorice in avtorji obravnavajo različne vsebine. Po skoraj dveh letih objavljanja tematskih števil, kjer so netematska besedila sicer našla svoj prostor, vendar jim ga je bilo odmerjenega manj, smo se v uredniškem odboru odločili, da bomo dve številki letošnjega letnika namenili netematskim razpravam. Takšna bo torej tudi naslednja, tretja številka »Sodobne pedagogike«, medtem ko bomo četrto številko posvetili 300. obletnici rojstva Jeana Jacquesa Rousseauja, ki je eden največjih in najpomembnejših mislecev razsvetljenstva. Ta vsestransko nadarjeni razsvetljenec je v svojih delih podvomil v uveljavljena prepričanja in miselne vzorce svojega časa. S svojimi idejami in koncepti, s katerimi se je uprl splošno veljavnemu razumevanju družbe, države, človeka in vzgoje ter vzpostavil njihovo novo razumevanje, je pomembno vplival na razvoj pedagogike, sociologije, filozofije in ne nazadnje

tudi politologije. Še posebej močno je s svojim razumevanjem človekove narave in družbe ter načinom in cilji vzgoje vplival na pedagoško teorijo in prakso od začetka 20. stoletja naprej. Pri nas njegovo delo in pomen še nista bila v zadostni meri analizirana in ovrednotena, a upamo, da bo to vsaj delno popravila omenjena tematska številka.

V zadnji številki letošnjega letnika se bodo pisci lotevali vprašanj, ki so v prostoru starajočega se zahodnega sveta že nekaj desetletij aktualna, zadevajo pa proučevanje teoretskih, praktičnih in z izobraževalno politiko povezanih vidikov medgeneracijskega izobraževanja ter izobraževanja starejših ljudi za krepitev posameznikovega razvoja in razvoja družin, sosesk, skupnosti in institucij. Namen pete številke je predstaviti razmišljanja, analize in koncepte, povezane z izobraževanjem za povečanje družbene solidarnosti in zmanjševanje družbene izključenosti skupin in posameznikov v skupnosti. S tem je povezano tudi identificiranje razlik med državami z različnimi režimi družbene blaginje, različnimi stopnjami razvitosti skupnostnega izobraževanja ter možnostmi medgeneracijskega izobraževanja in sodelovanja. Prav tako želimo opozoriti na različne vidike medgeneracijskega sodelovanja, vključno z vprašanji učenja in izobraževanja v povezavi z možnostmi socialne oskrbe starejših v skupnosti.

Avtorice in avtorji, ki so prispevali besedila za tokratno številko, so se lotevali raznolike palete problemov, ki ne sodijo le na eno področje vzgojno-izobraževalnega dela, ampak odpirajo vprašanja, s katerimi se soočamo na različnih točkah v izobraževalni vertikali – od vrtcev do izobraževanja odraslih.

V prispevku »*Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj?*« **Damijan Štefanc** odpira vprašanje, kakšno je razumevanje pomena in vloge v nacionalnih kurikularnih dokumentih določenih *standardov znanja*. S te perspektive obravnava učne načrte za osnovnošolsko izobraževanje, ki so bili določeni leta 1998, nato posodobljene učne načrte, določene leta 2008, ter revidirano verzijo le-teh, tj. načrte, ki so nastali leta 2011. Avtor ob tem analizira, kako je v našem prostoru potekal proces prenove učnih načrtov v obdobju od leta 2006 do 2011, kakšni konceptualni premisleki oz. pomisleki so temu procesu botrovali in kakšno razumevanje konceptov preverjanja in ocenjevanja znanja je (bilo) vanje vpisano. Kot zapiše, so bili standardi znanja v kurikularni prenovi sredi 90. let predvideni kot objektivno preverljivi operativni učni cilji in kot taki leta 1998 tudi umeščeni v učne načrte, s čimer so postali podlaga za veljavno, zanesljivo in objektivno – ter posledično tudi pravično – ocenjevanje znanja učencev. S prenovo učnih načrtov med letoma 2006 in 2008, ugotavlja avtor, je bil prav koncept standardov znanja deležen strokovne kritike. Standardi znanja so bili zato iz njih odstranjeni, na njihovo mesto pa so stopili t. i. pričakovani rezultati. Štefanc ob tem s primerjalno analizo učnih načrtov pokaže, da je zamenjava standardov znanja s pričakovanimi rezultati in hkratna zahteva po implementaciji ključnih kompetenc med pričakovane rezultate med drugim vodila k zapisom pričakovanih rezultatov, ki niso opisovali preverljivega propozicionalnega ali dispozijskega znanja učencev, ampak osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno preverjati in ocenjevati. Avtor v razpravi poudari, da problem ni le v nemožnosti ustrezne objektivacije tovrstnih ciljev, zaradi česar ni mogoče

zagotoviti njihovega veljavnega ocenjevanja, ampak ima lahko težnja po njihovem ocenjevanju tudi pedagoško povsem kontraproduktivne učinke.

Podobno kot ocenjevanje znanja je tudi reševanje konfliktnih situacij in s tem povezano vzgojno delovanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev eno od področij, ki je v pedagoškem prostoru vselej deležno velike pozornosti – tako teoretične, še zlasti pa pozornosti strokovnjakov, ki se s tovrstno problematiko pogosto srečujejo v šolski praksi. Eno od vse bolj zaželenih tehnik alternativnega reševanja sporov v naših osnovnih in srednjih šolah, tj. vrstniško mediacijo, v svojem prispevku »*Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole?*« obravnava **Irena Lesar** in **Darja Rugelj**. Avtorici uvodoma ugotavljata, da je v slovenskem prostoru to področje raziskovalno tako rekoč povsem prezrto, kar je bil tudi eden od razlogov, da sta opravili analizo vzgojnih načrtov na vzorcu ljubljanskih osnovnih šol, ki je pokazala, da je v skoraj treh petinah vzgojnih načrtov sicer mogoče zaslediti omembo mediacije, vendar je kar v dobri petini izmed vseh načrtov ta tehnika le omenjena, medtem ko je na šolah ne poznajo in ne izvajajo; le na dobri petini vseh šol vrstniško mediacijo tudi dejansko izvajajo. V empirično raziskavo sta avtorici vključili vzorec učencev, ki so se usposabljali za vrstniško mediacijo, vzorec šolskih koordinatorjev, ki jo vodijo, in vzorec učiteljev. Rezultati so pokazali, da koordinatorji mediacije in učitelji na izbranih šolah prepoznajo številne pozitivne vidike vrstniške mediacije, vendar je nasploh premalo narejenega za kakovostnejšo izvedbo te tehnike v šolah. Ob tem avtorici opozarjata na izkušnje iz tujine, po katerih naj bi bila vrstniška mediacija ena od ključnih sestavin celovitega vzgojnega pristopa, naloga vodilnih na šolah pa na bi bila poskrbeti za finančno, strokovno ter prostorsko podporo, spodbujati opolnomočenje učencev ter ne nazadnje razvijati socialne spretnosti pri vseh učencih. Avtorici zapišeta, da tudi primerjava v analizah prepoznanih »zgodb mediacije« oz. ciljev, ki jih je mogoče zaslediti v okviru pravne in skupnostne tradicije mediacije, jasno pokaže, da bi morali v šolskem prostoru posebno pozornost nameniti pogojem za doseganje transformativnih učinkov (vrstniške) mediacije. Zaradi vsega navedenega predlagata, da bi na šolah lahko izvajali neko obliko sprotne evalvacije vrstniške mediacije, v okviru katere bi vodili ne le evidenco usposobljenih vrstniških mediatorjev, ampak tudi število konfliktov, ki so jih na šolah reševali na ta način, in kako so bili z vrstniško mediacijo zadovoljni udeleženi učenci.

Prvima dvema besediloma, ki vsebinsko sodita zlasti na področje osnovnošolskega izobraževanja, sledita dva prispevka, v katerih avtorja obravnavata problematiko izobraževanja odraslih. V besedilu z naslovom »*Razumevanje izobraževalnih ovir z vidika modela omejenega delovanja*« se **Marko Radovan** loteva vprašanj, povezanih z udeležbo v izobraževanju odraslih, in sicer z vidika koncepta izobraževalnih ovir. Razloge, zaradi katerih so odrasli bolj ali manj pripravljeni za izobraževanje, avtor obravnava z dveh vidikov: psihološkega in sociološkega. Pri prvem vidiku opisuje predvsem notranje, individualne dejavnike za izobraževanje, zlasti (notranjo) motivacijo odraslih, pri drugem pa izpostavi zunanje pogoje, ki vplivajo na to, ali se bo posameznik vključil v izobraževanje. Avtor v tem pogledu analizira rezultate nekaterih empiričnih raziskav, ki pogosto postavljajo pod vprašaj razumevanje izobraževalnih ovir zgolj z osredotočanjem na posameznikovo razumevanje sveta.

Kot eno od možnih poti razumevanja, kako izobraževalne ovire dejansko vplivajo na udeležbo v izobraževanju, predstavi t. i. model omejenega delovanja, ki sta ga razvila Rubenson in Desjardins. Omenjena avtorja sta prepričana, da moramo pri presoji vplivov izobraževalnih ovir upoštevati tudi širše strukturne pogoje in ukrepe, s katerimi poskušajo vlade povečati možnosti za izobraževanje ter analizirati interakcijo med njimi in posameznikovim pojmovnim aparatom. Radovan na tej podlagi sklene, da lahko država blaginje s svojimi sistemskimi rešitvami posredno in neposredno vpliva na posameznikove možnosti in hotenja udeležbe v izobraževanju, tako da ustvari pogoje in posamezniku pomaga premagovati tako strukturne kot tudi subjektivne ovire, ki jih, bi lahko dodali, prav strukturne ovire tudi pomembno določajo.

Na to problematiko se vsaj posredno navezuje prispevek **Sabine Jelenc Krašovec** z naslovom »*Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih*«. Avtorica v njem obravnava vprašanja, povezana z družbeno obrobnostjo nekaterih skupin odraslih. Obenem analizira dejavnike, ki pomembno vplivajo na položaj posameznika, zaradi katerega ga je mogoče označiti kot pripadnika (vsaj) ene od ranljivih skupin odraslih, ob tem pa opravi tudi razmislek o vplivih, ki posameznika stigmatizirajo. S te perspektive v prispevku analizira tudi pomen pojmov, kot sta »družbena izključenost« in »družbena vključenost«, ter vlogo, ki jo ima lahko pri tem izobraževanje odraslih. V tem pogledu obravnava koncept pismenosti odraslih in ugotavlja, da ga kot spremenljivega in večrazsežnostnega v veliki meri pomensko določa prav družbena vključenost oz. položaj posameznika v določeni družbi, hkrati pa nanj vpliva tudi pomen, ki ga imata ustvarjanje in uporaba znanja v določeni družbi. Avtorica s kratkim pregledom različnih teoretskih tradicij na področju izobraževanja odraslih prikaže različne pristope k izobraževanju za pismenost, podrobneje pa se ustavi pri kritični in postmoderni paradigmi, na katerih tudi temelji razmislek o delu učiteljev odraslih na tem področju. Slednji naj ne bi bili zgolj opazovalci družbenih sprememb in »posredovalci« kulture, temveč naj bi bili, kot zapiše, tudi (ali še zlasti) dejavni udeleženci pri njenem soustvarjanju. S. Jelenc Krašovec ob tem poudarja, da bi morali učitelji, ki poučujejo odrasle v programih izobraževanja za pismenost, pri udeležencih spodbujati zavest o razlogih, zaradi katerih so se znašli v družbeno marginalnem položaju, npr. v revščini ali izključenosti. Prav tovrstno kritično poučevanje naj bi omogočalo, da se odrasli seznanijo z obstoječo ideologijo, hegemonijo in odnosi moči, predvsem pa, piše avtorica, naj bi bili zmožni presegati odtujenost in se osvobajati navideznih spon (družbenih in osebnih), se razumsko soočati z različnimi situacijami in živeti v skladu z demokratičnimi načeli.

V prispevku z naslovom »*Kvalitativne raziskave in uvajanje projektnega pristopa v vrtcu*« **Edita Slunjski** na primeru vpeljave projektnega pristopa v nekaj vrtcev na Hrvaškem dokazuje tezo, da takšen način dela vodi k izboljšanju kakovosti učnega okolja otrok, spreminjanju vloge vzgojiteljev, ki namesto prakse »neposrednega poučevanja« spodbujajo pogovor med otroki in jim zagotavljajo posredno podporo v procesu učenja, pa tudi k razvijanju raziskovalnih in reflektivnih kompetenc vzgojiteljev, zagotavljanju njihove skupne odgovornosti za otroke, prostor in celotni vzgojno-izobraževalni proces ter k vzpostavljanju sodelovalnih odnosov

med strokovnimi delavci v vrtcu z namenom skupnega preudarka o vzgojno-izobraževalnem procesu in razglabljanja o njem. Avtorica zapiše, da usposabljanje vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih, še posebej etnografskih in akcijskih raziskav, lahko vodi k boljšemu razumevanju otrok, procesa predšolske vzgoje in učenja teh otrok, pa tudi k ozaveščanju kakovosti njihove lastne vloge v tem procesu. Še več, nadaljuje E. Slunjski, takšne raziskave lahko vzgojiteljem pomagajo prepoznavati in odpravljati dejavnike, ki pomenijo oviro za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok v vrtcu. Z usposabljanjem vzgojiteljev za izvajanje kvalitativnih raziskav se po mnenju avtorice krepijo njihove raziskovalne in reflektivne kompetence, potrebne za kakovosten preudarek o projektu in za potek projekta, vendar je treba, kot poudarja, za razvijanje takšnih kompetenc vzgojiteljev zagotoviti njihov nenehen profesionalni razvoj.

Prav v posebno zadovoljstvo nam je, da lahko tokratno številko »Sodobne pedagogike« sklenemo z jubilejnim besedilom, ki je nastalo izpod peresa **Zdenka Medveša** in je posvečeno 70-letnici rojstva našega cenjenega kolega, med drugim tudi dolgoletnega urednika »Sodobne pedagogike«, **Metoda Resmana**. Bogato znanstveno-raziskovalno pot jubilaranta avtor predstavi ne le kot natančen analitik njegovega znanstvenega opusa, ampak tudi kot dober poznavalec časov, v katerih je znanstveno in strokovno delo prof. Resmana nastajalo.

Lepim mislim se s čestitkami za visok jubilej pridružujemo tudi članice in člani uredniškega odbora »Sodobne pedagogike«, pri čemer iskreno upamo, da se bomo lahko še mnogokrat razveselili znanstvenih objav slavljenca, pa tudi številnih pronicljivih misli v njih, ki jih bo delil z nami – in seveda s širokim krogom bralcev naše revije!

*Dr. Jasna Mažgon,
glavna in odgovorna urednica*