



PEDAGOŠKO – ANDRAGOŠKI DNEVI 2011

**UDEJANJANJE NAČELA INDIVIDUALIZACIJE V
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRAKSI**

ALI SMO NA PRAVI POTI?

Zbornik mednarodnega posveta

Ljubljana
2011

Pedagoško – andragoški dnevi 2011

Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?

(Zbornik mednarodnega posveta)

Uredila: dr. Klara Skubic Ermenc

Programski odbor:

dr. Klara Skubic Ermenc (Univerza v Ljubljani)

dr. Nives Ličen (Univerza v Ljubljani)

dr. Marko Radovan (Univerza v Ljubljani)

dr. Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani)

dr. Emina Hebib (Univerzitet u Beogradu)

dr. Nataša Matović (Univerzitet u Beogradu)

Recenzentki: dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Petra Mrvar

Tehnično uredil: dr. Damijan Štefanc

© 2011 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdajatelj: Oddelek za pedagogiko in andragogiko FF

Za založbo: dr. Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Vodja uredništva znanstvenih publikacij: dr. Božidar Jezernik

Prvi natis

Ljubljana, 2011

Naklada: elektronska izdaja

Publikacija je brezplačna.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082.034.2)

374.7(082.034.2)

37.091.31-059.1(082.034.2)

PEDAGOŠKO-andragoški dnevi (2011 ; Ljubljana)

Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi [Elektronski vir] : ali smo na pravi poti? : zbornik mednarodnega posveta/ Pedagoško-andragoški dnevi 2011, Ljubljana, 2011 ; uredila Klara Skubic Ermenc. - Elektronska izd., 1. natis. - El. knjiga. - Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011

Način dostopa (URL):

http://www.pedagogika-andragogika.com/l2.asp?L1_ID=3&L2_ID=33&LANG=slo

ISBN 978-961-237-413-6

1. Gl. stv. nasl. 2. Ermenc, Klara S.

254780928

KAZALO

<i>Klara Skubic Ermenc</i> Uvodne misli	5
<i>Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, Anita Jug in Helena Smrtnik Vitulić</i> Induktivni vzgojni pristop in pomen umetniških dejavnosti v predšolskem obdobju	7
<i>Jana Kalin, Milena Valenčič Zuljan, Janez Vogrinc</i> Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se zares dogaja pri pouku?	10
<i>Igor Radeka</i> Nastavnik u suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja	14
<i>Petra Javrh, Jana Kalin</i> Poklicni razvoj učitelja – predpogoj za kakovostno poučevanje in upoštevanje raznolikosti učencev	17
<i>Barica Marentič Požarnik</i> Obvladovanje individualnih razlik med učenci – ali je (obvezen) nivojski pouk prava pot?	22
<i>Barbara Šteh</i> Pomen razvijanja komunikacijskih spretnosti in samega sebe za kakovostno medsebojno sodelovanje ...	26
<i>Marko Radovan</i> Katere učne strategije uporabljajo odrasli pri učenju in kako lahko učitelj spodbuja njihovo uporabo?	31
<i>Irena Lesar</i> Senčna plat individualizacije – ko načelo postane uzakonjeno	35
<i>Emina Hebib, Nataša Matović</i> Uloga školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi	38
<i>Vesna Podgornik</i> Vloga pedagoga pri evalviranju šolskega dela	43
<i>Tanja Možina</i> Kakovost kot (z)možnost – Med individualnim in skupnim	46
<i>Nives Ličen, Boža Bolčina, Ivana Žolger, Jolana Gubalová</i> Učenje in skupnosti prakse	50
<i>Monika Govekar Okoliš, Urška Gruden</i> Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na FF Univerze v Ljubljani	54
<i>Tanja Vilič Klenovšek</i> Prispevek svetovalne dejavnosti k udejanju načela individualizacije v praksi izobraževanja odraslih	61
<i>Maša Bizovičar</i> »Znaš, nauči drugega!« Razvoj modela učenja računalništva v dvojicah za starejše	66
<i>Senka Hočevar Ciuha</i> Učni projekti, kriterij za prehod iz družbe tveganja v družbo priložnosti	70

<i>Vanja Kiswarday</i> Stimulativna vloga učne diferenciacije in individualizacije za otroke in mladostnike, ki se znajdejo v stiski	73
<i>Jelena Vranješević</i> Konvencija o pravima deteta i slika o detetu: uvažavanje individualnih i društveno-kulturnih specifičnosti	77
<i>Branka Aleksendrić, Milica Mitrović</i> Načelo individualizacije u praćenju i ocenjivanju učenika u nastavi	81
<i>Tadeja Kopal Marc</i> Učna metoda razgovora z vidika razumevanja matematičnih konceptov in motivacije učencev v gimnaziji	86
<i>Nataša Vujisić Živković</i> Počeci proučavanja razvoja dece u Srbiji u funkciji individualizacije u obrazovanju	91
<i>Gabrijela Novak</i> Drugačni načini učenja in poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju – izzivi za učitelja in priložnost za učence	98
<i>Jelka Pal, Nataša Litrop</i> Medpredmetno povezovanje v funkciji individualizacije in diferenciacije	101
<i>Karmen Škafar</i> Različni modeli pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri pouku matematike	104
<i>Majda Frančič</i> Didaktični pristopi in modeli pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri pouku slovenščine	107
<i>Stanka Zver</i> Vrednotenje ter kritično prijateljevanje pri govornem nastopu v četrtem razredu	110
<i>Anica Justinek, Andreja Petrovič</i> Osební izobraževalni načrt	113
<i>Katja Jeznik</i> Od predpisane do priporočene individualizacije v srednjih poklicnih šolah	120
<i>Alenka Pečnik Kranjec</i> Vključevanje dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja	123
<i>Boris Klančnik</i> Kompetenčni pristop v poklicnem in strokovnem izobraževanju	127
<i>Ana Marija Rogić</i> Roditelji kao informalno okružje dijetetovog učenja	131
<i>Rozana Petani</i> Programi za obrazovanje roditelja kao dio cjeloživotnog učenja	135

UVODNE MISLI

Z letošnjimi Pedagoško-andragoškimimi dnevi se Oddelek za pedagogiko in andragogiko odziva na pogosto izražene želje naših vsakoletnih udeležencev: želijo si obravnave tematik s področja didaktike in povezovanja teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. Zato smo se v programskem odboru odločili, da k aktivnemu sodelovanju povabimo tudi pedagoge in andragoge, ki delajo v praksi, in na relaciji teorija-praksa omogočimo vzpostavitev čim širše razprave. S povezovanjem teorije in prakse prispevamo k razvoju pedagogike in andragogike kot dialoških ved, ki črpata iz prakse in praksi vračata reflektirano izkušnjo in teorijo.

Na tokratno temo »udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?« se je odzvalo več kot trideset strokovnjakov: poleg učiteljev z Oddelka za pedagogiko in andragogiko tudi učitelji z domačih in tujih fakultet, Andragoškega centra Slovenije, Centra RS za poklicno izobraževanje, zlasti pa pedagogi in andragogi, ki delujejo v vrtcih, osnovnih, srednjih šolah ter ustanovah, ki skrbijo za izobraževanje odraslih. Razprava je potekala po dveh poteh: prek spletne konference (med 27. 1. in 10. 2. 2011) in na zaključni okrogli mizi (17. 2. 2011).

Prispevki, ki smo jih zbrali v pričujočem zborniku, po eni strani razgrinjajo številne tematike in dileme, za katere bi organizatorji simpozija želeli, da služijo kot osnova za nadaljnje razprave. Po drugi strani pa ponuja kar nekaj opisov dobrih pedagoških in andragoških praks.

Očitno je, da v Sloveniji, pa tudi v Srbiji in na Hrvaškem individualizacija v izobraževanju postaja trend. Na nek način nam je v pedagogiki in andragogiki blizu že od samega začetka teh ved, saj smo se vedno ukvarjali z vprašanjem, kako spodbujati *posameznika* pri njegovem intelektualnem, moralnem, duhovnem, socialnem, telesnem, umetniškem in drugačnem razvoju (prim. Nataša Vujisić Živković). Precej bolj kot v našem okolju pa se individualizacija krepi v drugih kapitalističnih državah po svetu. Ob spremljanju in vrednotenju teh trendov, ki počasi prodirajo tudi k nam, se zdi potrebno biti pozoren tako na prednosti, ki jih individualizacija nudi, kot na pasti, ki jih prinaša. Opažamo lahko svojstven preplet tradicionalne humanistične drže v izobraževanju, ki podpira posameznika pri njegovem celovitem razvoju, z logiko potrošniške družbe znanja, ki podpira posameznika pri njegovem kariernem razvoju. V kontekstu potrošniške družbe je posameznik v vlogi tistega, ki od izobraževalnega sistema terja, da mu ponudi znanja, s katerimi bo uspešno konkuriral na trgu znanja in bil čim bolj konkurenčen. Nedvomno bi bilo neodgovorno do vseh, ki se v borimo za svoj obstoj, če bi tovrstne zahteve povsem zanemarili, škodljivo pa bi tudi bilo, če bi na izobraževanje začeli gledati zgolj kot na nekakšno trgovino z znanjem in kompetencami.

Avtorji v pričujočem zborniku kažejo, da v našem okolju med pedagogi in andragogi tržna logika ni razširjena. Prav nasprotno. Robi Kroflič s soavtoricami, Tanja Možina, Nives Ličen s soavtoricami, Barbara Šteh ter Maša Bizovičar utemeljujejo, da je cilj vzgoje in izobraževanja spodbujati prosocialni, moralni in intelektualni razvoj posameznika v kontekstu razvoja skupnosti. Vzgojo in izobraževanje je treba zasnovati na vrednotah sožitja, spoštovanja do obličja drugega, participacije manjšinskih glasov. Ljudje se moramo nenehno učiti stopati v odnose, se dogovarjati, učiti participirati in dopuščati participacijo drugemu. Takšni vzgojni cilji učinkujejo tudi na epistemološko zasnovo izobraževanja. Blizu mu je postmoderna pedagoška in andragoška paradigma, ki resnico vidi kot dialoško in diskurzivno,

¹ doc. dr. Klara Skubic Ermenc, Univerza v Ljubljani, FF

zaradi česar bi v učnem procesu morali biti v ospredju učenje iskanja resnice, oblikovanja praks v sodelovanju, oblikovanje lastne identitete v odnosu do skupnosti, če si sposodim dikcije navedenih avtoric in avtorjev.

Ali bi lahko rekli, da je to miselni okvir, ki pedagogi in andragogiki nudi produktivno osnovo za presojo vloge individualizacije v izobraževanju? Bi lahko rekli, da danes brez senzibilnosti za posameznika, brez spoštljivosti do njegovih značilnosti, življenjskega smisla in ciljev ne gre, ter temu ob bok dodali, da moramo na senzibilnost gledati v kontekstu skrbi za povezano, etično (Bauman 2001) in na dialogu zasnovano skupnost?

Če je to tako, potem posameznika ne razumemo zgolj kot zadovoljevalca lastnih (potrošniških) potreb in (kariernih) interesov, marveč tudi kot skrbnika za skupnost in za okolje. Tako razumljeni pedagogika in andragogika v pomembnem segmentu stojita nasproti trendom oblikovanja osebnosti in identitete v postmoderni (pozni moderni) ter družbi znanja: sprejmeta teorijo individualizirane osebnosti (Beck, Beck-Gernsheim 2002), značilne za zahodne družbe, zoperstavita pa se družbenemu trendu, ki spodbuja ljudi, da na izpraznjeno mesto tradicionalnega vira identitete (pripadnost stanu, družini, sloju, narodu...) postavijo potrošništvo in skrb za lastno konkurenčnost.

Želja po senzibilnosti izobraževalnega sistema za vsakega posameznika in po zagotavljanju njegovih pravic (Jelena Vranješević), ki je povezana s pogledom na posameznika kot edinstvenega, ima tudi svoje pasti, na katere opozarjajo Irena Lesar, Katja Jeznik, posredno tudi Anica Justinek in Andreja Petrovič. Edinstveni posameznik lahko kaj hitro postane oseba s posebnimi potrebami, ujeta v formalizirane birokratske mline, ki v povezavi z drugimi nezaželenimi stranskimi učinki napak v sistemu postane le še marginalizirana, neuspešna, od drugih odvisna »oseba s primanjkljaji«. Ker se danes v izobraževalni sistem vedno množičneje vključujejo zanj manj tipične populacije (več učencev z nizkim socialno-ekonomskim statusom, pripadnikov etničnih manjšin, več učencev z različnimi hendikepi...), moramo biti na te kritike in opozorila še posebej pozorni. In kot opozarjata Ana Marija Rogić in Rozana Petani, v danem kontekstu pomembnejšo vlogo dobiva tudi izobraževanje staršev.

Tu so še učitelji, svetovalni delavci in mentorji, tisti profesionalci, ki učence vseh starosti pri razvoju in napredovanju vodijo. Kako jih podpreti, kako zasnovati njihovo izobraževanje in usposabljanje? Se osredotočiti na kompetence ali na njihovo osebno rast, zmožnost refleksije? O teh vprašanjih razmišljajo Barbara Šteh, Jana Kalin s soavtorji, Petra Javrh, Monika Govekar Okoliš, Igor Radeka, Vesna Podgornik, Emina Hebib in Nataša Matović.

In nenazadnje, kakšna didaktika in organizacija pouka najbolj ustrezata načelu individualizacije? Kako ju sistemsko okviriti in s kakšnimi dodatnimi mehanizmi podpreti, da bo uspela? S tema vprašanjema se z različnih zornih kotov ukvarja največ prispevkov: Barica Marentič Požarnik, Marko Radovan, Maša Bizovičar, Vanja Kiswarday, Branka Aleksandrić in Milica Mitrović, Tadeja Kobal Marc, Gabrijela Novak, Jelka Pal in Nataša Litrop, Karmen Škafar, Majda Frančič, Stanka Zver, Anica Justinek in Andreja Petrovič, Katja Jeznik, Alenka Pečnik Kranjec, Boris Klančnik. Bralec bo v teh prispevkih našel številne praktične rešitve, in organizatorji PAD 2011 upamo, da bomo z njimi vsaj deloma zadovoljili tiste udeležence Pedagoško-andragoških dnevov, ki so takšne vsebine do sedaj večkrat pogrešali.

Literatura

- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity.
Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.

**Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota,
Anita Jug in Helena Smrtnik Vitulič²**

OBLIKOVANJE CELOVITEGA INDUKTIVNEGA VZGOJNEGA PRISTOPA IN UPORABA UMETNIŠKIH PRAKS V VRTCU VODMAT

Celovit induktivni vzgojni pristop je avtorski projekt prvopodpisanega, ki je začel nastajati kot posledica kritičnega proučevanja različnih filozofskih, antropoloških, političnih, psiholoških in pedagoških idej, ki jih lahko umestimo v t. i. postmoderno pedagogiko. Neposreden povod za proučevanje novih razlag o prosocialnem in moralnem razvoju v predšolskem obdobju pa izvira iz spremljave uvajanja procesno-razvojnega modela spodbujanja moralnega razvoja v Vrtcih Nova Gorica (Kroflič 1997), ko so številni etnografski zapisi vzgojiteljic kazali, da predšolski otrok nikakor ni tako egocentrično in v moralnem smislu nekompetentno bitje, kot je izhajalo iz takrat prevladujočih kognitivnih in psihoanalitičnih teorij moralnega razvoja. Celovit induktivni vzgojni pristop sicer ni namenjen samo oblikovanju metodike spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju, je pa dolgoletno sodelovanje z vrtcem Vodmat omogočilo, da smo skupaj s sodelavkami v projektih *Evropska identiteta mnogoterih izbir* in *Kulturno žlahtenje najmlajših* in seveda z vzgojiteljicami zamišljeni model postopno vpeljevali v pedagoško prakso, v letu 2010 pa pod vodstvom P. Štirn Janota, A. Jug in H. Smrtnik Vitulič izvedli tudi podrobno spremljavo uvajanja indukcije in njenih učinkov na spremembe stališč vzgojiteljic in prosocialne zmožnosti otrok. V tem prispevku bomo pokazali teoretsko zasnovo celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, uporabo umetniških praks kot enega osrednjih elementov induktivnega pristopa ter prve rezultate spremljave.

Teoretsko predzgodovino induktivnega pristopa tvori kritika kantovskega modela moralne odgovornosti in iz njega izpeljane teorije pravičnosti, med alternativnimi teoretskimi in praktičnimi usmeritvami, ki so prispevale k oblikovanju zasnove celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, pa velja izpostaviti: Hoffmanovo teorijo razvoja empatije in proučevanje induktivne discipline (Štirn 2005), nove poglede na moralno odgovornost (Kroflič 2007), koncept pripoznanja otroka kot kompetentnega bitja (Kroflič 2009 in 2010), povezavo med Korthagenovim modelom realističnega pristopa k izobraževanju učiteljev in Aristotelovim epistemološkim obratom od dedukcije k indukciji (Kroflič 2009a), splošne značilnosti sprememb normativnih pedagoških idej v obdobju postmoderne (prav tam), načela odnosne pedagogike (Kroflič 2007a), pedagoški pristop Reggio Emilia (Kroflič 2010a), proučevanje pomena umetnosti v vzgoji (Kroflič 2007 b) in smiselno povezovanje konceptov umetnosti z nastajajočim celovitim induktivnim vzgojnim pristopom (Kroflič 2010c).

Induktivni pristop k discipliniranju otrok je v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja prvi opisal Martin Hoffman, ko je proučeval strategije discipliniranja otrok v družini. Glede na njegovo proučevanje razvoja empatičnih zmožnosti kot primarnega izvora otrokove prosocialnosti je ta model discipliniranja označil kot primernejši od takrat v teoriji najbolj sprejetega avtoritativno-asertivnega stila. Nas pa ni zanimalo samo specifično reagiranje v konfliktnih situacijah, ampak splošnejša ideja induktivnega pristopa, ki bi zajemala širšo paleto vzgojnih dejavnosti, v katere smo poleg posebnega pristopa k discipliniranju vključili

² izr. prof. dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta, UL
Darja Štirn Koren, prof. ped., Vrtec Vodmat
Petra Štirn Janota, prof. ped., Srednješolski center Ravne na Koroškem
Anita Jug, asist., Pedagoška fakulteta Ljubljana
asist. dr. Helena Smrtnik Vitulič, Pedagoška fakulteta Ljubljana

še: spodbujanje odnosov, ki temeljijo na spoštljivosti do obličja drugega, spodbujanje prosocialnih aktivnosti (medsebojna pomoč), spodbujanje skupinskega sodelovanja, zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, odpravljanje stereotipnih vnaprejšnjih sodb/predsodkov, mediacijsko reševanje konfliktov ter vzgojo preko umetniškega doživljanja.

Za osnovno strukturo induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja so se izkazale tri faze, in sicer: spodbujanje vstopanja odnosa v različne odnose in skupne dejavnosti – še posebej z vrstniki, razvoj spoštljivih odnosov in posplošitev prosocialnih in moralnih izkušenj v obliki zavedanja etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (prav tam).

Induktivni vzgojni pristop pa je zahteval tudi prevrednotenje vloge umetnosti v sklopu splošne humanistične izobrazbe ter še posebej odgovor na vprašanja: kaj od umetnosti lahko pedagoško vpliva na predšolskega otroka in ali je slednji sploh zmožen vstopiti v avtentično umetniško izkušnjo. S pomočjo natančne analize Aristotelovega koncepta *mimesis* smo pokazali, da najgloblji pomen umetniške izkušnje ni v »moralnem nauku« na koncu zgodbe, ampak v empatični potopitvi v zgodbo, sočutni imaginaciji z upodobljenim junakom in posledično katarzičnem učinku, ki ga ponuja z upodobljeno umetnino posredovano doživetje lastnih emocij.

Kvalitativna spremljava uvajanja induktivnega vzgojnega pristopa in njegovih učinkov na prosocialne zmožnosti in socialno zrelost otrok je poleg kvalitativne metodologije vključevala tudi segmente kvantitativnih raziskovalnih metod. Metodologija spremljave izvedbenih faz projekta je bila zasnovana na osnovi zapisovanja etnografskih zapisov dogajanja v vrtčevski skupini otrok, zbiranja materialov za analizo dokumentov osebnih map otrok in njihovih umetniških izdelkov, individualnih in skupinskih razgovorov ter refleksij z vzgojiteljicami o razumevanju induktivnega vzgojnega pristopa in vzgojiteljicine aktivne vloge v njem. Poleg kvalitativne analize podatkov (analiza etnografskih zapisov in analiza razgovorov in refleksij vzgojiteljic) smo učinke uvajanja induktivnega vzgojnega pristopa v pedagoško prakso ugotavljali tudi s pomočjo evalvacijskih vprašalnikov ter Vprašalnika o socialnem vedenju otrok (La Freniere idr. 2001). Rezultati raziskave so potrdili pomen celovitega induktivnega vzgojnega pristopa in uporabo umetniških praks pri spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja predšolskih otrok, prav tako pa smo ugotovili nekatere spremembe v stališčih vzgojiteljic glede prosocialnih zmožnosti otrok.

Literatura

- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56-71.
- Kroflič, R. (2007a). Tudi šole vzgajajo, mar ne. V: Devjak, T. (ur.). *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101-118.
- Kroflič, R. (2007b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12-30.
- Kroflič, R. (2009). Recognition of the child as capable being: the foundation of education in the spirit of children's rights. V: »*Che vivano liberi e felici ...*«. *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York : convegno internazionale*. Padova: Università degli studi di Padova. Dostopno na: http://www2.arnes.si/~rkrofl1/predavanja_eng.html.
- Kroflič, R. (2009a). Legitimacy of ethical norm and (dis)continuity of pedagogy of modernity. V: Protner, E., Wakounig, V., Kroflič, R. (ur.). *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft : Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd 4). Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 27-40.
- Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Ličen, N. (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7-12. Dostopno na: [http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/PRIPOZNANJE %20in %20posebne %20potrebe.pdf](http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/PRIPOZNANJE%20in%20posebne%20potrebe.pdf).

- Kroflič, R. (2010a). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: Devjak, T., Batistič-Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D., Berčnik, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrce : podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11-66.
- Kroflič, R. (2010c). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (vzgoja preko umetnosti v vrtcu vodmat). V: Kroflič, R., Štirn Janota, P., Jug, A., Štirn Koren, D. (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših : razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24-39.
- LaFreniere, P. J. idr. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok (SV-O priročnik)*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Štirn, P. (2005). Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 84–103.

STALIŠČA UČITELJEV IN DIJAKOV DO UČNE INDIVIDUALIZACIJE – KAJ SE ZARES DOGAJA PRI POUKU?

Teoretična izhodišča

Za notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene oddelke učencev. Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skuša upoštevati znotraj oddelkov, s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, učnih metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov« (Strmčnik 2001, str. 378). Z drugo besedo to učno diferenciacijo imenujemo tudi didaktična učna diferenciacija, kar poudarja njeno tesno povezanost s poukom, cilji, načinom in vsebino dela, učiteljevimi pristopi, ki jih uporablja pri pouku. Temeljni namen notranje učne diferenciacije in individualizacije je optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd.

V okviru notranje učne diferenciacije govorimo o dveh modelih: o vsebinsko-tematski in didaktično-metodični učni diferenciaciji (Strmčnik 1987). Vsaka ima svoje specifične značilnosti in poudarke, iz česar izhajajo tudi možnosti in meje, ki se jih moramo pri njunem uveljavljanju zavedati.

Ko govorimo o vsebinski učni diferenciaciji, imamo možnost uporabe kvantitativne in kvalitativne diferenciacije učne snovi. Gre za vprašanje obsega in globine učne snovi ter njunega ustreznega prilagajanja učencem glede na zastavljene cilje vzgojno-izobraževalnega procesa. Temeljni problem predstavlja uravnoteženje globine in obsega glede na različne učne zmožnosti učencev, njihove sposobnosti in ne nazadnje zagotavljanje enakih možnosti vsakemu učencu. Večji obseg učne vsebine vedno zahteva tudi več učnega časa, ki ga učitelj potrebuje za ustrezno obravnavo učne snovi, večja globina pa je največkrat problem pri ustreznem razumevanju učne snovi – z globino se večja zahtevnost pouka. Tako obseg kot globina učne snovi morata biti optimalno prilagojena učencem in njihovim značilnostim. Samo takšen pouk bo dosegel zastavljene cilje ter ohranil zanimanje in motivacijo pri učencih.

Pri didaktično-metodični učni diferenciaciji pa nas zanimajo možnosti, ki jih ima učitelj za individualizacijo s pomočjo prilagajanja učnih metod in oblik. Mnogi učenci bodo dosegli višje cilje, če bo učitelj spremenil učni pristop, če bo upošteval različnost učencev pri sprejemanju, procesiranju, razumevanju, predstavljanju učne vsebine ob raznolikosti didaktičnih pristopov – od učnih metod in oblik do njihovega kombiniranja in modificiranja, pa tudi z uporabo različnih učnih sredstev in pripomočkov ter s prilagajanjem učnega tempa.

Notranja učna diferenciacija in individualizacija zahtevata veliko od učitelja – predvsem mora učitelj dobro poznati vse učence, njihove značilnosti, enako pomembno pa je tudi, da je učitelj zelo dobro didaktično-metodično usposobljen, da ga odlikuje odličnost na področju didaktičnih pristopov. Učitelj mora natančno poznati učno vsebino, njen obseg in globino; imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine ter prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem. Učitelj mora biti dovolj ustvarjalen in fleksibilen pri uporabi različnih učnih metod

³ izr. prof. dr. Jana Kalin, Filozofska fakulteta UL
izr. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta UL
doc. dr. Janez Vogrinc, Pedagoška fakulteta UL

in oblik Poleg tega pa je potrebno zagotoviti tudi ustrezne zunanje pogoje (prostorske možnosti, didaktični material, ustrezna učna sredstva ipd.).

Empirična raziskava

Učna diferenciacija in individualizacija spadata med temeljna načela kakovostnega pouka in šolanja. Da bi pridobili vpogled v njuno izvajanje, smo analizirali dogajanje pri pouku glede naslednjih temeljnih didaktičnih sklopov: odnosni vidik – oblikovanje ustrezne oddelčne klime, individualiziran pristop glede na zmožnosti in interese posameznikov, uporaba IKT in drugih učnih virov (sredstev), artikulacija učnega procesa (etape učnega procesa), učne oblike, učne metode in učiteljeva ciljna usmerjenost. Zaradi primerjave so nas ob posameznih vprašanjih zanimala stališča tako dijakov kot učiteljev.

V empirični raziskavi (Kalin, Valenčič Zuljan, Vogrinc 2008) smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketiranje. Vprašalnika za učitelje in starše sta bila sestavljena iz vprašanj izbirnega tipa, lestvic in odprtih vprašanj.

Na vprašalnik je odgovorilo 790 dijakov, ki se izobražujejo v 22-ih srednjih šolah. Tretjino vzorca (34,0 %) predstavljajo dijaki študijskega programa "tehnika mehatronik". Dobro desetino vzorca predstavljajo dijaki, ki se izobražujejo za kuharja (14,0 %), mehatronika operaterja (11, 2 %) in tehnika oblikovalca (10, 7 %), slabo desetino pa dijaki, ki se izobražujejo za avtoserviserja (9, 7 %), računalnikarja (8, 4 %) in mizarja (6, 7 %). V raziskavo so bili vključeni še dijaki naslednjih programov: frizer (3, 5 %) in avtokaroserist (1, 8 %).

Na vprašalnik za učitelje je odgovorilo 215 učiteljev, ki poučujejo na 25 različnih srednjih šolah. V vzorcu učiteljev je bilo 53, 4 % žensk in 46, 6 % moških. Povprečna starost anketirancev je 42, 3 leta (standardni odklon je 8, 6 leta), v povprečju pa poučujejo 15, 4 leta (standardni odklon je 8 let). 55, 5 % anketiranih učiteljev poučuje splošno-izobraževalni predmet, 27, 7 % strokovno-vsebinski sklop, 16, 8 % anketiranih učiteljev pa poučuje praktični pouk.

Temeljne ugotovitve empirične raziskave

Za učinkovito izvajanje učne diferenciacije in individualizacije je temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in dijaki ter oblikovanje primerne oddelčne klime. Posebno poudarjamo medsebojno spoštovanje med učitelji in dijaki ter vzpostavljanje takih pogojev pouka, ki v čim večji meri omogoča aktivno vključevanje dijakov. Po mnenju četrtnine dijakov učitelji pogosto uporabljajo ocenjevanje za vzpostavljanje reda in discipline pri pouku, kar vsekakor ne prispeva k oblikovanju ustrezne oddelčne klime. Ugotovili smo tudi, da več kot polovica učiteljev navaja, da tega nikoli ne uporablja. Rezultati nakazujejo, da je pri nekaterih učiteljih oz. v nekaterih okoljih to še vedno prepogost način vzpostavljanja pogojev za poučevanje in učenje, ki nikakor ni v prid kakovostnemu pouku.

Ugotavljamo, da je glede na ocene dijakov še veliko možnosti za upoštevanje individualiziranega pristopa z vidika razvijanja zmožnosti in interesov posameznikov. Priprava različno zahtevnih nalog za dijake, zastavljanje različno težkih vprašanj in upoštevanje interesov dijakov npr. glede tematike projektnih in seminarskih nalog so morda za učitelje zahtevnejše naloge, vendar omogočajo večjo učno aktivnost učencev in posledično tudi večjo učno motivacijo.

Upoštevanje pobud dijakov je ena od postavk, ki so jo učitelji in dijaki ocenjevali zelo različno. Na osnovi ugotovitev predlagamo več prizadevanja učiteljev za medsebojno dogovarjanje z dijaki o učnih vsebinah, posebno v izbirnem delu programov in večje upoštevanje pobud dijakov za dejavnosti, ki jih želijo na šoli še izvajati. Poleg tega rezultati kažejo na pomembnost uveljavljanja sodobnejših pristopov pri pouku, posebno učenje s pomočjo IKT. Dijaki v veliko manjši meri poročajo o tem, da učitelji IKT vnašajo v pouk in učenje, kot ta vidik ocenjujejo učitelji sami.

Dijaki v manjši meri zaznavajo, da jih učitelji seznanjajo s cilji in potekom učne ure, kar pomeni, da bi učitelji morali bolj sistematično poudarjati cilje pouka in jih načrtovati skupaj z dijaki. V večji meri bi bilo smiselno tudi preverjanje predznanja dijakov v učni etapi obravnave nove učne vsebine in preverjanje, ali so dijaki ob koncu obravnave nove učne snovi le-to razumeli.

Kar zadeva uporabo različnih učnih oblik, tako med odgovori učiteljev kot dijakov prevladujejo ocene, da uporabljajo skupinsko in individualno učno obliko pogosto in včasih. Odgovori učiteljev in dijakov kažejo na to, da se učitelji v veliko večji meri poslužujejo heterogenih skupin v primerjavi s homogenimi skupinami glede na učni uspeh učencev. V večji meri pa bi bilo smiselno spodbujanje medsebojnega sodelovanja med dijaki in reflektiranje sodelovanja po končanem delu v skupini.

Učitelji poudarjajo, da v veliki meri uporabljajo kombinacijo različnih učnih metod pri pouku, dijaki pa ocenjujejo, da se to dogaja le včasih. Tudi to področje zahteva več načrtnega prizadevanja učiteljev, med drugim tudi za uveljavljanje tistih učnih metod, ki v večji meri omogočajo aktivno vključevanje dijakov.

Posebno pomembno je, da bi učitelji v večji meri uveljavljali tudi zasledovanje ciljev pouka z upoštevanjem, da dijaki v večji meri potrebujejo prepoznavanje smiselnosti učne snovi in uporabnosti znanja v konkretnih življenjskih situacijah. Dijaki v izredno majhnem deležu ocenjujejo, da jih učitelji spodbujajo k izražanju svojega mnenja, h kritičnosti in aktivnemu vključevanju v pouk.

V raziskavi smo ugotavljali statistično pomembne razlike med ocenami učiteljev in dijakov pri presojanju posameznih vidikov učne individualizacije. Razlike med stališči so zelo velike in vprašanje je, kaj se pri pouku v srednji šoli zares dogaja. Za bolj poglobljeno ugotavljanje bi bilo potrebno opazovanje pouka. Ugotovitve študije pa sicer kažejo številna področja, kjer je potrebno še naprej zelo sistematično delo z učitelji, s hkratnim prizadevanjem za uveljavljanje ustrezne učne klime v medosebnih odnosih med učitelji in dijaki ter med dijaki samimi. Potrebno je prizadevanje za pouk, osredotočen na dijaka in njegovo aktivnost pri pouku. Samo vzpostavljanje takih učnih in vzgojnih situacij bo dijakom omogočalo sooblikovanje pouka in bo spodbujalo njihovo soodgovornost za rezultate pouka, kar je neposredno povezano z dejavniki učne motivacije ter učne uspešnosti dijakov.

Zaključek

Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata dober odgovor na vprašanje, kako zagotavljati upoštevanje enakih možnosti in drugačnosti učencev. Nujna predpostavka za ustrezno izvajanje le-te je dobra strokovna usposobljenost učiteljev. Samo učitelji, ki bodo usposobljeni za uvajanje sprememb pri pouku, za uveljavljanje principov notranje učne diferenciacije in individualizacije, bodo lahko zagotavljali visoko kakovost pouka. To pred učitelja postavlja izziv za njegovo metodično-didaktično usposobljenost, pa tudi iskanje in zagotavljanje materialnih, didaktičnih ter časovnih pogojev za uresničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti, aktiviranje učenca za

doseganje najbolj optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča.

Literatura

Diferenciacija in integracija. (1999). *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1.

Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2008). *Evalvacija učne individualizacije v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju: projekt Podpora kakovosti in prepoznavnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje: Evropski socialni sklad.

Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.

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

NASTAVNIK U SUVREMENOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kriza suvremene škole u izravnoj je vezi s krizom nastavničke profesije. Rješavanje navedene krize zavisi prije svega od napuštanja tradicionalnog položaja nastavnika na svim trima poljima odgojno-obrazovnog rada: promjenom odnosa između (1) nastavnika i učenika, (2) nastavnika i nastavnog sadržaja te (3) učenika i nastavnog sadržaja. (1) Suvremeno obrazovanje pretpostavlja prije svega promjenu odnosa između nastavnika i učenika tako da nastavnik gradi autoritet na temelju suradnje i dijaloga, uvažavanja i ohrabririvanja poticajnog partnerstva umjesto hijerarhijske napetosti koju stvara odnos između nadređenih i podređenih dionika odgojno-obrazovnog procesa. (2) Nastavnik nije više jedini prenositelj znanja svojim učenicima jer suvremeni mediji i komunikacijska tehnologija u tom pogledu pružaju neslućene mogućnosti. (3) Promjena tradicionalnog odnosa između učenika i nastavnog sadržaja svodi se na osiguravanje učenikova aktivnog ovladavanja cjelokupnim procesom učenja. »Učiti kako se uči nije samo još jedna parola. To predstavlja specifičan prilaz koji sami nastavnici moraju da svladaju, ako žele da se osposobe da ga prenesu na druge.« (Faure et al., 1975, str. 237).

Sve navedene promjene pomaknut će težište nastavnčkog rada s izvršnih na pripreme i analitičke aktivnosti. Međutim, nastavnik pritom neće izgubiti holistički pristup odgojno-obrazovnom procesu.

U pravu je William Glasser kada kaže: »Bez obzira na to podbacuje li kvaliteta u industriji ili školama, ništa se neće poboljšati dok rukovoditelji ne promijene sustav. Za neuspjeh nikad nisu krivi radnici« (1999, str. 21). Kvalitetan nastavnik je *condicio sine qua non* kvalitetne škole.

Nastavnik je u epicentru sustava odgoja i obrazovanja te od njegova obrazovanja, motivacije i statusa zavisi kvaliteta odgoja i obrazovanja. U tom kontekstu, prije više od 30 godina, kao jedan od vodećih principa prosvjetne politike koji bi trebao dovesti do promjena ekspertni tim UNESCO-a navodi da će nastavnička profesija biti u stanju izvršiti svoju ulogu u budućnosti jedino ako dobije i ako bude sama izgradila strukturu koja je bolje prilagođena suvremenim sistemima obrazovanja (Faure et al., 1975).

Ključne mjere za unapređenje nastavničke profesije (Radeka i sur., 2010a) bolja je selekcija nastavnčkih kandidata, poboljšanje inicijalnog obrazovanja nastavnika, unapređenje profesionalnog usavršavanja nastavnika, kvalitetnija selekcija i usavršavanje profesora koji obrazuju nastavnike, poticajni nadzor nastavnčkog rada, uspješnije upravljanje školama, uključivanje roditelja i kompetentnih vanjskih suradnika s radnim iskustvom u stručne predmete, stvaranje privlačnih radnih uvjeta (prikladnijim plaćama, posebnim poticajima za nastavnike u udaljenim i osobito siromašnim područjima, pokretljivošću među nastavnicima) te kontinuirano osiguravanje kvalitetnih nastavnih materijala (Delors i dr., 1998, str. 165-168). Sputana problemima »nastavnička struka sve je manje zanimljiva mladima koji se upisuju na fakultete jer nema visok društveni status i nije dobro plaćena. Taj se trend može promijeniti samo ako se poduzmu neki praktični koraci prema podizanju profesionalnog statusa nastavnika, njihovih uvjeta i plaća, a u skladu s Međunarodnom poveljom o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima« (UNESCO-ovo *svjetsko izvješće...*, 2007, str. 84).

Kakav je status nastavnika u Hrvatskoj? Istraživanje inicijalnog obrazovanja nastavnika Marka Palekčića sa suradnicima (2005) pokazuje da nastavnički studiji ne ispunjavaju

⁴ Dr. sc. Igor Radeka, izv. prof., Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

očekivanja studenata, tj. ne pridonose jačanju, proširenju i obogaćivanju inače pozitivne motiviranosti studenata. Slaba povezanost interesa studenata s kvalitetom sveučilišne nastave traži unapređenje pedagoške kvalitete poučavanja. Kada se ima na umu da kvaliteta studiranja u značajnoj mjeri zavisi od međuodnosa kvalitete nastave i stupnja motiviranosti, jasno je da se u tom pogledu sveučilišnim nastavnicima treba posvetiti veća pozornost (Palekčić i sur., 2004).

Kod nastavničkog obrazovanja uz kontinuirani rad u školi također su utvrđeni veliki problemi. Istraživanje Igora Radeke i Izabele Sorić (2005) pokazuje da profesionalno usavršavanje nastavnika u Hrvatskoj ne zadovoljava njihove potrebe. Riječ je o netransparentnom, nedorečenom, nedovoljno izgrađenom, centraliziranom i ponudom vođenom modelu *In-service Teacher Traininga (INSETT)*, koji u Europskoj uniji zamjenjuje decentralizirani i potražnjom vođeni model *Teacher Professional Developmenta (TPD)* usmjeren prema individualizaciji specifičnih potreba svakog pojedinog nastavnika. U tom kontekstu napušta se masovno usavršavanje nastavnika uz rad na ujednačen način (*INSETT*) i umjesto njega razvija decentralizirani i potražnjom vođeni model koji se temelji na puno bogatijoj ponudi, mnogostrukim nositeljima usavršavanja i raznolikim izvorima financiranja (*TPD*). U tom, kao i u prethodnom konceptu, središnja administracija utvrđuje prioritete usavršavanja, vrednuje način usavršavanja te verificira njegove nositelje. Prijelaz iz *INSETT*-a (u kojem središnje državne institucije na tradicionalan način oblikuju usavršavanje) u zadovoljavanje specifičnih razvojnih potreba svakog pojedinog nastavnika *TPD*-om⁵ temeljna je pretpostavka unapređenja kvalitete profesionalnog usavršavanja nastavnika (Zafeirakou, 2002).

Dodatan problem je to što postojeći model profesionalnog usavršavanja nastavnika u Hrvatskoj nije usklađen s inicijalnim obrazovanjem nastavnika niti je sustavno promišljen (Domović i Godler, 2003).

Nastavnici u hrvatskim školama nisu zadovoljni niti vlastitim profesionalnim, ekonomskim i društvenim statusom. Preko 70 % nastavnika nije zadovoljno uvjetima rada. Čak 90 % nastavnika nije zadovoljno životnim standardom, a preko 70 % smatra da bi se poboljšanjem životnog standarda unaprijedila kvaliteta nastavničkog rada. Pored toga, 50 % nastavnika procjenjuje društveni ugled svoje profesije osrednjim, a niskim i vrlo niskim 36 %. Umjesto najnižih pozicija društvenog ugleda među visokostručnim zanimanjima nastavnici smatraju da bi trebali biti na vrhu društvene ljestvice. Radi svih navedenih problema čak 1/3 nastavnika prihvatila bi neki drugi nenastavnički posao i ne bi ponovno izabrala nastavničku profesiju⁶ (Radeka i Sorić, 2006).

Može se zaključiti da su nastavnici u Hrvatskoj intrinzično motivirani za nastavnički studij i nastavničku profesiju. No, tako značajna profesija ne smije počivati isključivo na entuzijazmu bez adekvatne podrške sustava. Treba podići životni standard, unaprijediti društveni ugled nastavničke profesije i statusni položaj, poboljšati uvjete u kojima nastavnici rade, napustiti naslijeđeni egalitarizam, tj. neselektivni pristup nastavnicima. Postojeći status nastavničke profesije poguban je za suvremenu školu i društvo u cjelini. U središtu obrazovnih prioriteta trebaju biti promjene obrazovanja i uvjeta rada nastavnika. Ubrzani razvoj Hrvatske i dostizanje obrazovnih standarda razvijenijih zemalja Europe pretpostavlja brzo i sustavno rješavanje evidentnih problema nastavničke profesije. Navedeni problemi ne mogu se riješiti sami od sebe igrom slučaja niti dobrohotnom željom pojedinaca, nego jedino strateškom, stručno kompetentnom i dugoročno vođenom reformom.

⁵ O načinima prijelaza iz *INSETT*-a u *TPD* vidjeti više u: Radeka i Rogić, 2010b, str. 12.

⁶ Unatoč tome što ti nastavnici ne napuštaju profesiju, njihovo nezadovoljstvo utječe na smanjenje kvalitete njihova rada. S druge strane, nezadovoljstvo nastavnika snižava interes za nastavničkom profesijom, što u konačnici dovodi do sve prisutnijeg manjka čitavog niza nastavničkih profila.

Literatura

- Delors, J. idr. (1998). *Učenje: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Domović, V., Godler, Z. (2003). Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj, *Metodika*, br. 6, str. 49-60.
- Faure, E. idr. (1975). *Učiti za život: svijet obrazovanja danas i sutra*, Beograd, Stručna štampa.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R. i Müller, F. (2004). Interes za studij: Empirijsko istraživanje uvjeta i učinaka interesa za sveučilišni studij. *Napredak*, br. 4, str. 389-404.
- Palekčić, M., Radeka, I. i Petani, R. (2005). Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem. U zborniku: *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: Situation and prospect of teachers' education*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 69-73.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, br. 2, str. 161-177.
- Radeka, I., Palekčić, M. i Rogić, A. M. (2010a). Lehrerfortbildung in Kroatien: Stand und Perspektiven. U zborniku: *Lehrerinnen und Lehrer lerner: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, str. 451-459.
- Radeka, I. i Rogić, A. M. (2010b). Strukturne promjene u obrazovanju nastavnika. U zborniku: *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 9-23.
- UNESCO-ovo svjetsko izvješće: *Prema društvima znanja* (2007). Zagreb: Educa.
- Zafeirakou, A. (2002). In-service training of teachers in the European Union. Exploring central issues. *Metodika*, br. 5, str. 253-278.

POKLICNI RAZVOJ UČITELJA – PREDPOGOJ ZA KAKOVOSTNO POUČEVANJE IN UPOŠTEVANJE RAZNOLIKOSTI UČENCEV

Različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja in različni modeli skušajo pojasniti, kako ta poteka. Terhart (1997, str. 1) npr. zapiše, da je učiteljev poklicni razvoj proces, v teku katerega učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. Valenčič Zuljan (2001, str. 131) učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega določanja in ravnanja«. Niemi in Kohonen (1995) predstavita značilnosti t. i. novega profesionalizma. Učitelja profesionalca po njunem mnenju namreč označujejo: profesionalna zavezanost k rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja (ki pomeni, da učitelj spodbuja učenčevo soodgovornost pri učenju in da je tudi učitelj sam refleksiven »učenec«) ter sodelovanje in povezovanje z drugimi. Za doseg teh ciljev so potrebni tako notranji kot zunanji pogoji.

Ob razmišljanju o zmožnosti, da učitelj upošteva raznolikost učečih se in se znotraj dinamike dela s skupino v zadostni meri prilagaja tudi posamezniku, bomo v nadaljevanju opozorili na ključno dilemo: kako spodbujati kakovosten poklicni razvoj učitelja.

Tudi učitelji niso homogena skupina, čeprav jih večkrat tako obravnavamo: »Učitelji namreč, ki so v lastni stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripravljati didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če za to niso ustrezno usposobljeni. Še večji problem pa nastopi v situaciji, ko je predmete potrebno tudi vsebinsko koncipirati in jim dati ustrezne pedagoško-didaktične značilnosti. (...) Dejstvo, da predmetni učitelji potrebujejo dvojno kompetenco, pa seveda ne pomeni, da razvijajo tudi dvojno identiteto v smislu: sem fizik, potem pa še učitelj.« (Muršak idr. 2010).

Učitelj v procesu poklicnega razvoja postopno pridobiva in razvija potrebne zmožnosti za poučevanje in druge naloge. Kot so pokazale dosedanje raziskave učiteljevega profesionalnega razvoja pri nas (Javrh 2008), obstaja več faz, skozi katere učitelj postopno bolj ali manj uspešno pridobiva ključne kompetence za svoje delo. Če podrobneje pogledamo že samo prvo, vstopno fazo kariere – »preživetje in odkrivanje« (prva tri leta poučevanja) – se pokaže, da je od učitelja novinca tako rekoč nemogoče zahtevati, da bo upošteval raznolikost učencev in se znotraj dinamike dela s skupino obenem zadosti prilagajal tudi posamezniku. Empirični podatki o učiteljevem doživljanju ob začetku poklicne kariere kažejo naslednje: za slovenskega učitelja novinca vstop v poklic nikakor ni lahek, zato so začetki prej boleči kot navdušujoči. Začetnemu entuziazmu sledi streznjenje in sestop v realnost. Pogosto nastopi kar nekaj težav, preden začetnik najde ravnotežje med obveznostmi v šoli in zahtevami v zasebnem življenju. Nekateri učitelji po lastnih besedah potrebujejo kar nekaj let, da se »stabilizirajo«, pogosto se počutijo, kot da so na preizkušnji. Večkrat imajo težave z vzpostavljanjem discipline v razredu. Imajo skrbi ali strahove glede tega, ali bodo znali obvladati razred, kako jih učenci doživljajo, ko izvajajo pouk. Idealizirana predstava o poučevanju se že ob prvih stikih z učenci razblini. Šele postopno pridobivajo občutek, kaj učenci zmorejo, zato so njihove zahteve sprva pretirane. Učitelja začetnika precej zaposlujejo odnosi s kolegi. Po ocenah učiteljev samih je izredno pomembno dobro uvajanje, ki ga je bil

⁷ dr. Petra Javrh, Andragoški center RS
izr. prof. dr. Jana Kalin, Filozofska fakulteta, UL

novinec v prvem obdobju srečevanja z delom učitelja deležen z mentorjeve strani. Tudi odnosi z drugimi sodelavci, kolegi so zelo v ospredju. Do njih je mladi učitelj previden, celo zadržan. Ima določeno spoštovanje pred bolj izkušenimi kolegi, čeprav si želi čim več neformalnega druženja.

Zelo pomembno je torej, kako in koliko so usposobljeni novinci, ki vstopajo v poklic, koliko vedenja o dejanskih izzivih poklica imajo in kako dobro so razviti temelji za njihovo poklicno identiteto. To so bila vprašanja, ki smo jih med drugim raziskovali tudi v empirični raziskavi.

Empirična raziskava

V nadaljevanju predstavljamo del izsledkov raziskave z naslovom »Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja«, ki smo jo izvajali na Univerzi v Ljubljani na Filozofski fakulteti (2008-2010)⁸. Zanimalo nas je, kakšna je po mnenju študentov kakovost izvajanja pedagoških študijskih programov z vidika razvoja učiteljeve kariere, krepitve poklicne socializacije ter medgeneracijskega sodelovanja oziroma kako usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe vpliva na razvoj kompetenc poučevanja v poklic vstopajočih učiteljev.

Vzorec

Empirične podatke smo pridobili na tri načine (Muršak idr. 2010): z vprašalnikom za študente pedagoških študijskih programov, s komplementarnim vprašalnikom za diplomante nepedagoških programov, ki se vključujejo v programe za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI) in s pomočjo diskusije na temo učiteljevega poklicnega razvoja v fokusni skupini z uveljavljenimi praktiki, načrtovalci politik in raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja (n=18). Anketirali smo vse udeležence programa usposabljanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (program PAI), ki se je izvajal na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (2008-2009, N=119). V raziskavo smo zajeli tudi študente pedagoške smeri študija na Filozofski fakulteti in Fakulteti za matematiko in fiziko UL, (2010, N=131).

Katere učiteljeve zmožnosti so najpomembnejše za poučevanje

Bodoče učitelje smo prosili, da so izbirali med zmožnostmi in znanji, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo. Razdeljene so bile v štiri sklope: področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja; področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Za vsak sklop so lahko izbrali tri izmed petih ali šestih navedenih zmožnosti in jih ocenili po pomembnosti: najbolj pomembna 4 točke; zelo pomembna 3 točke; pomembna 2 točki; če določena kompetenca ni bila izbrana, smo ji pripisali 1 točko. Izračunali smo povprečno vrednost izbrane zmožnosti in posamezne zmožnosti razvrstili po pogostosti izbire znotraj področij.

⁸ Raziskava je potekala v okviru Ciljno-raziskovalnega projekta Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja, ki ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (2008-2010).

Poglejmo si natančneje samo, kako so udeleženci PAI in študentje znotraj področij vzgojne komunikacije in odnosov ter področja učinkovitega poučevanja ocenjevali učiteljeve kompetence glede na pomembnost.

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje vzgojne komunikacije in odnosov:
2, 98	2, 76	Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
2, 43	2, 42	Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
2, 26	1, 98	Pri učencih je zmožen razvijati socialne veščine ter obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora z učenci.
2,16	2, 59	Zmožen je oblikovati jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.
1, 91	2, 02	Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
1, 41	1, 58	Pri učencih je zmožen razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.

Prikaz 1: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju vzgojne komunikacije in odnosov

Tako za udeležence PAI kot študente je znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov najpomembnejša zmožnost *oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete*, sledi zmožnost *razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu*. Študentje manj izpostavljajo pomembnost *socialnih veščin in svetovalnega pogovora z učenci* kot udeleženci programa PAI, bistveno bolj pa *oblikovanje jasnih pravil v razredu*.

Obe skupini anketirancev poudarjata kontekst in pomembnost socialne klime, šolske kulture in oddelčne klime, torej pomemben predpogoj za vzpostavljanje kakovostnega pouka, tako učenja kot poučevanja. Tudi po raziskavi Pekaj in Puklek Levpušček (2006, str. 42) so študentje pri ocenjevanju pridobljenih in zelenih kompetenc ocenjevali, da so še najmanj pridobili znanja in strategije ravnanja na področju soočanja in ravnanja z neustreznim in agresivnim vedenjem v razredu. Na tem področju se torej kaže, da je za študente ta zmožnost pomembna, hkrati pa doživljajo, da bi morali tovrstnega znanja in veščin že v času dodiplomskega izobraževanja pridobiti več.

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje učinkovitega poučevanja:
3, 06	3, 20	Vzpostavlja dobro učno okolje tako, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev.
2, 58	2, 40	Pouk je zmožen prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja).
1, 97	1, 92	Prepozna učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.
1, 88	1, 85	Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.
1, 66	2, 14	Zmožen je dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate.

1, 66	1, 78	V pouk zna ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.
-------	-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prikaz 2: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja

Tako za udeležence PAI kot za študente je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost *vzpostavljanje dobrega učnega okolja tako, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev*. Fleksibilnost pri uporabi različnih učnih metod, oblik in didaktičnih pristopov omogoča, da učitelj v večji meri upošteva raznolikost učnih stilov in značilnosti vsakega učenca. Na drugem mestu po pomembnosti pri obeh skupinah anketirancev je zmožnost *pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja)*. Upoštevanje predznanja, interesov, zmožnosti učencev je možno na različne načine, predvsem pa s sistematično učno diferenciacijo in individualizacijo, s katero skušamo vsakemu posamezniku omogočiti čim večji uspeh in optimalni razvoj (več o tem glej Strmčnik 2001, Strmčnik 1987). Glede zmožnosti *dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočiti učne rezultate* je razlika največja: udeleženci PAI jo v primerjavi s študenti po pomembnosti ocenijo bistveno nižje. Sposobnost posredovanja konstruktivne povratne informacije je izredno pomembna in zahtevna strokovna kompetenca učitelja (Peklaj idr. 2009).

Peklaj in Puklek Levpušček (2006) v že omenjeni raziskavi ugotavljata tudi, da tako učitelji kot študentje med najpogostejšimi zmožnostmi potrebujejo več usposobljenosti za prepoznavanje in ravnanje z otroki s posebnimi potrebami. V naši raziskavi je ta zmožnost srednje pomembna po presoji obeh skupin anketirancev. Mnogi od vidikov dela z otroki s posebnimi potrebami se seveda odražajo tudi v okviru drugih zmožnosti v tem sklopu: uporaba različnih učnih metod in oblik, prilagajanje pouka individualnim posebnostim učencev in ustrezno posredovanje povratnih informacij učencem.

Zaključki

Glede na ugotovitve o značilnostih učitelja novince, ki vstopa na pot poučevanja, bi bilo smiselno zasnovati nove programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Z njimi bi lahko v večji meri podprli razvoj kompetenc, ki se skozi empirične podatke kažejo kot težko dosegljive. Poleg tega pa je med študenti in udeleženci PAI nujno potrebno okrepiti zavedanje o pomembnosti učiteljevih kompetenc za prepoznavanje individualnih značilnosti posameznih učencev in prilagajanje dela glede na njihove posebnosti. Študentje potrebujejo ozaveščanje o uporabi različnih učnih metod in oblik in drugih pristopov ter razvite spretnosti za njihovo konkretno uporabo pri poučevanju. Pomen, ki ga ima izobraževanje in usposabljanje za učiteljev poklicni razvoj, je večji, kot se kaže na prvi pogled. Po naših analizah si upamo trditi, da so možnosti, ki jih ponuja, premalo izrabljene in je kritična refleksija lastne pozicije, ki jo zmora dobro izobražen in usposobljen učitelj, tisti dejavnik, ki lahko bistveno pripomore k še višji kakovosti vzgoje izobraževanja pri nas.

Literatura

- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2010). *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja. Zaključno poročilo Ciljnega raziskovalnega projekta 2008-2010*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: FF, Univerza v Ljubljani, september 2010.

- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston, Tampere: University of Tampere.
- Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Donert, K. idr. (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 29-43.
- Pekaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. (Zbirka Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teachers: The Situation in Germany*. Invited keynote address, Presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) in Kiel, Germany.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122-141.

OBVLADOVANJE INDIVIDUALNIH RAZLIK MED UČENCI – ALI JE (OBVEZEN) NIVOJSKI POUK PRAVA POT?

*»Če sta kakovost in količina pouka konstantna, način, kako so učenci grupirani, ne vpliva na njihove dosežke.«
(Dupriez, 2010)*

Osnovni problem - kako učinkovito obvladovati (s starostjo) vse večje individualne razlike med učenci – se rešuje tudi z modeli bolj ali manj radikalne diferenciacije; nivojski pouk je v tem pogledu nekje »v sredini«. V predlogu, ki nastaja v okviru nove Bele knjige, je predvidena rešitev, da se pouk v 8. in 9. razredu pri vseh urah slovenskega jezika, matematike in tujega jezika izvaja v homogenih skupinah na treh (izjemoma dveh) zahtevnostnih ravneh (glede na učenčevo doseženo znanje). To je povratek na stanje pred spremembo iz leta 2006, ki je omogočala šolam, da izberejo njim primeren model grupiranja učencev.

V prispevku želim v obliki vprašanj in le krajših odgovorov, izsledkov, stališč (ki v tej obliki seveda ne zajemajo celotne problematike) spodbuditi k poglobljenemu razmisleku in razpravi, ali je to res prava rešitev.

1. Iz kakšnih (bolj ali manj zavestnih oz. strokovno podprtih) **predpostavk in prepričanj izhajamo pri odločanju za razne modele** (npr. v našem primeru za nivojski pouk pri treh predmetih v zadnjih dveh razredih devetletke)?

Gre lahko za prepričanja o naravi sposobnosti, o kvalitetnem znanju in njegovem pridobivanju, o dejavnih uspešnega učenja, o usposobljenosti učiteljev, gre lahko za vrednotne predpostavke (stališča do raznih vzgojnih in izobrazbenih ciljev, do vloge klime in odnosov, tekmovalnosti, enakih možnosti, demokracije, elitizma...), za pragmatični razmislek (kaj je bolj praktično, preprosto, morda poceni...). Oakes (1992) govori o spletu normativnih, šolsko političnih in tehničnih razmislekov.

Primeri: prepričanje, da so umske sposobnosti razmeroma enovite in stabilne, da močno vplivajo na dosežke in da se pod vplivom pouka ne spreminjajo bistveno; da slabši, manj sposobni učenci »zavirajo« učenje boljših; tehtanje, koliko nam pomeni vrednota sožitja v različnosti, sodelovanja in medsebojne pomoči nasproti tekmovalnosti in individualizmu. Ali so predvsem pomembni testno izmerjeni dosežki ali tudi drugi, težje merljivi rezultati pouka oz. šolanja na področjih učne motivacije, osebnostnega razvoja, odnosov, samopodobe...

Pri tem bi se morali zavedati, da se tudi ob relativnem izenačenju po eni značilnosti (npr. doseženem predznanju na določenem področju) ohranja cela vrsta drugih, za učenje pomembnih razlik (npr. v vzorcu raznoterih sposobnosti - Gardner, v stilih spoznavanja in učenja, kot so vidni – slušni – kinestetični; reflektivni – impulzivni...). Dalje gre za pomembne razlike v vzorcu (notranje – zunanje- storilnostne) motivacije, v učnih aspiracijah, v odnosu do uspeha – neuspeha, v (šolski) samopodobi, v občutku lastne učinkovitosti in še za mnoge druge, ki pomembno vplivajo na učenje in dosežke.

2. Kateri so glavni **cilji – nameni** raznih oblik in modelov diferenciacije

Razlikovati moramo manifestne in »skrivne« namene, ki se jih morda niti ne zavedamo v celoti. Na primer: Ali nam je najvažnejše, omogočiti vsem učencem čim boljše razmere za

⁹ ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

učenje, za optimalni razvoj njihovih raznoterih sposobnosti in drugih osebnostnih značilnosti; ali želimo doseči čim kvalitetnejše znanje večine – ali le sposobnejših učencev ali čim ustrezneje pripraviti učence na nadaljnje šolanje, ali je glavni namen, olajšati delo učiteljem; ki se težko »spoprijemajo« z vse bolj heterogenimi skupinami učencev, ipd.

3. Kakšni so učinki - posledice različnih modelov

Ti učinki so tako nameravani kot nenameravani; zaželeni in manj zaželeni in se pojavljajo na raznih ravneh, tako pri učencih kot pri učiteljih in starših in na ravni šole kot celote (prim. Oakes, 1992). Pri učencih jih najdemo na spoznavni (raven in kakovost znanja, pristopi k učenju), na čustveno-osebnostni (samovrednotenje, učna motivacija, počutje, zadovoljstvo), socialno –odnosni ravni (odnosi med učenci, razredna in šolska klima, sodelovalnost ali tekmovalnost, etiketiranje). Učinki niso preprosto predvidljivi, ker gre za kompleksen splet dejavnikov. Slabši učenci se npr. lahko »oddahnejo«, ker niso v neprestani konkurenci; boljši se lahko »razmahnejo«, lahko pa se znajdejo pod prevelikimi pritiski in pričakovanji. Pri učiteljih lahko nivojski pouk spodbudi timsko sodelovanje, iskanje novih pristopov, zlasti na tretjem nivoju je bolj zadovoljujoč kot pouk v heterogenih skupinah. Slednji pa je organizacijsko preprostejši za šolo in ima socializacijske prednosti. (prim. Žagar in sodel. 2003)

4. Kaj pravijo raziskave?

»Razredi, heterogeni po sposobnostih, predstavljajo najboljši način, da dvignejo povprečne dosežke vseh učencev, koristijo najšibkejšim brez pomembne škode za najbolj nadarjene.«
(Dupriez, 2010)

Učni rezultati

Doslej je bila na tem področju opravljena množica raziskav, tudi na meta-ravni (metaanalize). Ene prvih so bile obsežne metaanalize Slavina (1990). Ko je preverjal učinke nivojskega pouka na ravni nižje srednje šole (naše gornje triade), ni našel sistematičnih razlik v povprečnih testnih rezultatih, ki bi bile posledica grupiranja učencev. Določene (negativne) razlike homogenega grupiranja so bile zaznane v družboslovnih predmetih in nekoliko negativni vplivi na motivacijo v skupinah manj zmožnih. Tudi raziskave na Škotskem niso pokazale razlik v znanju glede na model grupiranja; vendar je bilo počutje učencev v »nižjih« skupinah nekoliko boljše (manj konkurenčno vzdušje). Domačih študij, ki bi ugotavljale vpliv grupiranja na znanje, nimamo.

Dober pregled ob analizi številnih raziskav na raznih kontinentih daje Dupriez, 2010. Ena od zaključnih ugotovitev: grupiranje v homogene skupine poveča razlike med učenci – »kaznuje« učence nižjih sposobnosti in tiste iz nižjega SES, tisti zgoraj so rahlo na boljšem – v skupnih povprečnih rezultatih pa ni razlik. Homogeno grupiranje je nasploh pogostejše pri matematiki, manj pogosto pri materinščini. Splošno priporočilo: če že, potem raje dve skupine kot tri, raje pri dveh predmetih kot pri treh. Tudi pri nasje del učiteljev materinščine bolj naklonjen pouku v heterogenih skupinah. O vplivu različnih modelov grupiranja na znanje oz. dosežke pa pri nas žal nimamo raziskav.

Učni proces in metode

»Če učitelj uporablja zelo ozek izbor metod in se omejuje na razlago in razgovor, potem je vseeno, s kom sedi učenec skupaj v razredu... tovrstno razvrščanje v skupine ima le malo učinka na dosežke, dokler sistematično ne spremenimo metod poučevanja« (Slavin 1990).

Pri nas so bile na osnovi anketiranja ugotovljene določene razlike v načinih individualizacije pouka; ene gredo v prid pouku v heterogenih, druge pouku v homogenih skupinah. Vendar je učne individualizacije v enem in drugem primeru premalo. (Milekšič, Noliml 2008) Pomembne so tudi etnografske raziskave, ki se osredinjajo na **učni proces**, običajno na osnovi sistematičnega opazovanja (Dupriez, 2010, tudi Plut, Pregelj 1999). Te kažejo na izrazite razlike v vzorcu poučevanja med nivojskimi skupinami; v nižjih nivojih gre za manjšo kompleksnost nalog, večjo repetitivnost; na višjih za več svobode in spodbud k razmišljanju. Tu se večkrat uveljavlja tudi Pigmalionov učinek – vpliv učiteljevih pričakovanj na učno interakcijo, ki zapostavlja tiste, od katerih se že vnaprej manj pričakuje. Heterogene (a ne prevelike) skupine vsebujejo bolj pravično porazdelitev »priložnosti za učenje«.

Motivacijske in socializacijske posledice

»Preveč se dela na sposobnostih in znanju posameznika, ki je tako izvzet iz celote. Nemogoče je zgraditi močnega, trdnega posameznika, ne da bi ga hkrati ukoreninjali v skupnosti, da bi delal za skupnost, čutil odgovornost zanjo in ugotovil, da sam ne more nič... Graditi je treba na tem, da morajo tisti, ki so po nekih kriterijih boljši, sorazmerno več vračati skupnosti.«

Gornja izjava je vzeta iz nedavnega intervjuja z ministrom dr. Lukšičem, objavljenim v reviji Vzgoja (Šinkovec, 2011). Nivojski pouk zmanjšuje možnost da bi dobri in slabi učenci sodelovali, si pomagali; socialno tkivo je ob grupiranju v različne nivoje pri posameznih predmetih prizadeto, ker ni več stalnih skupin, s katerimi bi se učenci identificirali. S tem ni rečeno, da je bila ta možnost povsod optimalno uresničena, saj kažejo rezultati nekaterih raziskav, da je pri nas npr. skupinskega pouka, sodelovalnega učenja, medsebojne pomoči (boljši slabšim, starejši mlajšim) razmeroma malo. Vendar bi se z načrtnim delom to dalo okrepiti.

Vplivi grupiranja na motivacijo, klimo in odnose med učenci niso tako enoznačni, zaradi kompleksnosti povezav med dejavniki, razlik med šolami, na primer glede šolskega ozračja. Primer: Sposobnejši učenci, ki so bili prej med najboljšimi, so sedaj v konkurenci bolj sebi podobnih pod večjim storilnostnim pritiskom, kar pa ne doživlja vsak enako; pri enih se poveča anksioznost (Žagar in sodel. 2003). Če so se čutili slabši učenci v heterogenih razredih zapostavljeni, bo grupiranje v bolj homogene skupine lahko prineslo nekaj pozitivnega. Nevarnost etiketiranja slabših se ob grupiranju poveča, ni pa nujna – odvisno od siceršnje razredne in šolske kulture. Vsekakor je ugodnejši teren za uveljavljanje sodelovalne kulture in vzgoje k sožitju v različnosti v heterogenih skupinah, ob občasnem grupiranju glede na konkretne cilje in dejavnosti.

Kje smo in kako dalje?

V skladu z možnostjo, da si šole same oblikujejo najprimernejši model (pouk v heterogenih skupinah ali nivojski pouk) se je podatkih raziskave, opravljeno v okviru priprav na Belo knjigo (Osnovna šola. Predlogi rešitev, 2010), med 35 % in 40 % šol odločilo za pouk

v heterogenih skupinah (žal manjka podatek, pri katerih predmetih in v katerih razredih ter kaj več o njihovih izkušnjah); dobra tretjina bi s tem nadaljevala tudi v prihodnje. To ni zanemarljiv podatek.

Možnost izbire modela bi bilo treba ohraniti, a hkrati okrepiti vse dejavnike, ki vplivajo na kakovost pouka in rezultatov v gornji triadi, kot so:

- Uvajanje oz. ohranjanje **manjših skupin**,
- dobri **učni pripomočki** (npr. vprašanja in naloge različnih zahtevnostnih stopenj, pripomočki, tudi računalniško zasnovani, za samostojno učenje),
- kakovostno **izpopolnjevanje učiteljev** zlasti tudi v načinih ugotavljanja in upoštevanja predznanja, izkušenj in idej učencev, v dobrem obvladanju in smotrnem izbiranju širokega repertoarja oblik in metod, kot je recipročno in sodelovalno učenje, samostojnega učenja iz virov (ob načrtnem uvajanju v strategije učenja zlasti slabših učencev); skratka v vsem, kar krepi njihovo usposobljenost in pripravljenost za kakovostno individualizacijo;
- **sodelovanje učiteljev** pri izmenjavi izkušenj in gradiv znotraj šole in med šolami, **spodbude za inovativne pristope** na področju individualizacije; širjenje primerov dobre prakse;
- skrb za **razvoj realne samopodobe oz. samovrednotenja učencev**; več poudarka na individualnem napredku in primerjanju z lastnimi dosežki kot z dosežki drugih. Ozaveščanje učencev o lastnih zmožnostih – krepkih in šibkih točkah, o lastnih ciljih (pisanje dnevnikov, možnost izbiranja težavnosti nalog, navajanje na samoocenjevanje...);
- spodbujanje **medsebojne pomoči** med učenci, sodelovalnega ozračja na šoli, ozračje zaupanja, sprejetosti, ob jasnih ciljih in zahtevah;
- **sodelovanje s starši**, ki podpira kakovost odnosov, učenja, celovitega razvoja otrok – in ne nezaželene socialne diferenciacije, nezdrave tekmovalnosti in enosmerne storilnostne naravnosti.

Literatura

- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf
- Marentič Požarnik B. (2005). Nivojski pouk ni le tehničen problem. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2-3, str. 6.
- Nolimal, F., Milekšič, V. (2008). Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu- ključne empirične ugotovitve. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIX, št. 2, str. 42-51.
- Oakes J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, Normative and Political Considerations. *Educational Researcher*, št. 4, str. 12-21.
- Osnovna šola. Predlogi rešitev. Gradivo Področne strokovne skupine za osnovno šolona XIX. strokovnem srečanju ravnateljev osnovnega šolstva*. Portorož, 22.11.2010
- Plut Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 72-71 (in drugi prispevki v tematskih številkah Sodobne pedagogike št. 1/1999 ter Vzgoje in izobraževanja, št. 2-3/2005).
- Slavin, S. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, št. 3, str. 471-499.
- Šinkovec, S. (2011). Pomembno je živeti v skupnosti. Pogovor z ministrom za šolstvo in šport dr. Igorjem Lukšičem. *Vzgoja*, XIII, št. 1, str. 28-30.
- Žagar, D. idr. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

POMEN RAZVIJANJA KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI IN SAMEGA SEBE ZA KAKOVOSTNO MEDSEBOJNO SODELOVANJE

Uvod

Učitelji, pedagogi in andragogi vstopajo v številne interakcije z učenci, svetovanci, kolegi, vodstvenimi delavci, starši ... in za kakovostno medsebojno sodelovanje poleg določenih pedagoških in andragoških znanj zagotovo potrebujejo razvite medosebne komunikacijske, sodelovalne in svetovalne spretnosti. Predvidevamo, da se pri tem srečujejo z zelo raznolikimi posamezniki (glede na spol, starost, narodno pripadnost, materni jezik, socialno in kulturno okolje, vrednostne usmeritve, stališča in druge osebne značilnosti) in večje so te medosebne razlike, zahtevnejše je medsebojno razvijanje dobrih odnosov ter večji je pomen kompetenc s področja komunikacije in odnosov¹¹, še posebej, če gre za vzpostavljanje partnerskega odnosa. Hornby (2000) poudarja, da o partnerstvu lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določenih aktivnosti, ter izpostavi štiri ključne elemente takega partnerstva:

- dvosmerna komunikacija,
- vzajemna podpora,
- skupno odločanje in
- spodbujanje učenja.

Nekateri avtorji v okviru partnerskega odnosa posebej poudarjajo pomen vzpostavljanja delovne zveze ali delovnega odnosa, ki ga lahko označimo kot sodelovalno prizadevanje za doseganje skupnih ciljev. Značilnosti takega odnosa so, da je usmerjen v »tukaj in zdaj« ter prihodnost, da je pozitivno in optimistično naravnano, da se v njem srečujejo enakovredni sogovorniki in spoštujejo ter upoštevajo kompetence udeleženih sogovornikov, viri moči, prepričanja, vedenja in izkušnje, ki so bile v preteklosti učinkovite (Čačinovič Vogrinčič idr. 2005, Shazer 1985 v Šteh in Mrvar, v tisku). Tak odnos pa je še posebej težko vzpostaviti takrat, ko se srečujejo zelo raznoliki posamezniki: zahtevno je biti pripravljen na sodelovanje, spoštljiv, razumevajoč, potrpežljiv, empatičen, ko je naš sogovornik po mnogih osebnostnih značilnostih zelo drugačen od nas, ko se razlikujemo v svojih prepričanjih, ne odobravamo posameznikovega vedenja ipd. Kot ugotavlja Brajša (1993), zaradi nestrinjanja na vsebinski ravni zelo pogosto pride tudi do nesprejemanja na odnosni ravni med vpletenimi v komunikacijo in v takem primeru je zelo težko ohraniti dober medsebojni odnos, čeprav naj bi bil to cilj vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa, saj nas soočanje različnih mnenj bogati in v učnem procesu vodi naprej.

V tem prispevku se bomo osredotočili na dva sklopa komunikacijskih spretnosti, ki so ključne za vsako vzpostavljanje in razvijanje predhodno opredeljenega partnerskega oz. delovnega odnosa: spretnosti poslušanja in asertivnosti.

¹⁰ doc. dr. Barbara Šteh, Univerza v Ljubljani, FF

¹¹ Kompetence ali zmožnosti razumemo širše kot le vrsto posamičnih spretnosti, saj zajemajo in povezujejo spoznavne, čustveno-motivacijske in akcijske ali vedenjske sestavine; komunikacija in odnosi pa predstavljajo enega od širših sklopov kompetenc pedagoškega delavca (Marentič Požarnik 2007, Puklek Levpušček 2007, Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Spretnosti poslušanja in asertivnosti

Jaques (2000) poudarja, da smo v skrbi za izboljšanje komunikacije vse premalo osredotočeni na razvijanje spretnosti poslušanja in ozaveščanje ter odpravljanje psiholoških šumov (vpliva čustev, stališč, pričakovanj, medsebojnih odnosov ipd.), ki lahko vodijo v neučinkovito komunikacijo. Do neučinkovite komunikacije tako lahko pride, ker sogovornika sploh ne poslušamo in se ukvarjamo z lastnimi mislimi, ker selektivno sprejemamo informacije, ki nam jih pošilja, in jih tudi interpretiramo v skladu z našimi pričakovanji, vnaprejšnjimi sodbami, odnosom do pošiljatelja sporočila ali same vsebine sporočila ipd.; lahko pa tudi nezavedno pošiljamo sporočila, ki jih ne nameravamo. Pomembno je torej, da bi se vpleteni v komunikacijski proces zavedli, kako pomembno je, če znajo sogovornika poslušati oziroma so to pripravljene storiti. Pri poslušanju ni dovolj le slišati, temveč biti pripravljen razumeti, kar je psihološki in ne zgolj fiziološki proces.

Ločimo štiri poglobitve sestavine poslušanja, ki se nadgrajujejo: usmerjanje pozornosti, pasivno poslušanje, parafraziranje in aktivno poslušanje (Bolton 1979, Brammer 1993 v Hornby 2000). Najprej je seveda pomembno, da se psihično pripravimo na to, da se bomo sogovorniku posvetili in nanj osredotočili vso svojo pozornost. To je navidez lahko, a nam le redko uspeva (Kottler in Kottler 2001). Spretnosti usmerjanja pozornosti na sogovornika se kažejo predvsem skozi elemente neverbalne komunikacije poslušalca, ki se posveča govorcu.

Nadaljnja sestavina je pasivno poslušanje, ko skušamo sogovornika še nadalje spodbuditi k odpiranju in izražanju svojih idej, skrbi in opisu problematike. To so lahko neposredna povabila k govorjenju (na primer »*Ali bi radi govorili o tem?*«) ali pa le potrditve, kot so »*Mhm.*«, »*Razumem.*«... (Hornby 2000). Dober način, da spodbudiš govorca, da še naprej razčiščuje svoje misli, skrbi, je uporaba tišine (Hornby 2000). Tudi ko kaj pomembnega sami povemo, je pomembno, da vsaj nekaj časa ostanemo tiho, saj s tem sogovorniku omogočimo, da razjasni svoje misli in čustva ter o tem pove več, če želi.

Pomembna spretnost vodenja razgovora in seveda poslušanja pa je postavljanje vprašanj, saj z vprašanji skušamo zagotoviti, da pogovor teče, hkrati pa usmerjati k osvetljevanju in srži problematike, k doseganju ciljev (Pečjak 2004). Še posebej v začetnih fazah razgovora, ko je potrebno še razjasniti situacijo, ko želimo spodbuditi sogovorca, da nadaljuje s pripovedovanjem, so zaželeni odprta vprašanja.

Še učinkovitejše kot s postavljanjem vprašanj spodbudimo sogovornika k razjasnjevanju in nadaljnem razpredanju s parafraziranjem in aktivnim poslušanjem. Obe tehniki ti tudi pomagata, da se ne potopiš v lastne misli in dialog s samim seboj ter tako spregledaš pomembna sogovornikova sporočila (Hornby 2000), hkrati pa preverjaš, ali si ga pravilno razumel. Sogovornika soočaš z lastnimi mislimi in občutji. Še posebej zahtevna je spretnost aktivnega poslušanja, ko ne gre le za to, da s povzemanjem sogovornikovih izjav ponoviš ključne točke sporočila, kot je to značilno za parafraziranje, temveč skušaš zajeti tudi tisto, kar ni bilo izrečeno. Aktivno poslušanje je zrcaljenje vsebine in čustev (Hornby 2000; Kottler in Kottler 2001) oz. refleksija občutij, tudi tistih prikritih (Pečjak 2004). Pri aktivnem poslušanju se od poslušalca zahteva, da ob stran postavi lastno perspektivo in razmišljanje, da bi razumel to, kar je izkusila druga oseba. Hornby (2000, str. 74) nadalje pravi: »Prava umetnost aktivnega poslušanja je v vračanju tega zavedanja osebi s točnostjo in občutljivostjo«. To od poslušalca zahteva sposobnost empatije – vživljanje v sogovornikovo doživljanje ne da bi ga pri tem obsojali (Kristančič 1995).

Če hočemo biti pri aktivnem poslušanju uspešni, Gordon (1979 v Hornby 2000) izpostavi, da moramo kot poslušalci zavzeti določena stališča:

- zares moramo želeli slišati to, kar nam ima druga oseba povedati,
- odkrito moramo želeli pomagati drugemu v zvezi z njegovimi skrbmi,
- zmožni moramo biti spoštovanja čustev in vrednot drugega, čeprav so v nasprotju z našimi,

- zaupati moramo v zmožnost drugega, da bo rešil lastne probleme,
- zavedati se moramo, da so čustva prehodna, in se ne prestrašiti, ko sogovorniki izrazijo močna čustva jeze, žalosti,
- sprejeti moramo, da imajo drugi v primerjavi z nami lahko zelo drugačna mnenja, stališča in vrednote.

Predvsem pa se moramo zavedati, kaj vse deluje kot blokada učinkovite komunikacije in čemu se moramo torej izogibati, če hočemo voditi produktiven razgovor. Avtorji zlasti opozarjajo na: moraliziranje, ukazovanje, grožnje, kritiziranje, sarkazem, ocenjevanje, diagnosticiranje, označevanje, dajanje nasvetov in tolažbo, odvracanje od bistva s prekomernim spraševanjem ali samorazkrivanjem, zanikanje in napačno razumevanje sogovornika (Lamovec 1991; Brajša 1993; Hornby 2000). Kottler in Kottler (2001) predvsem opozorita na problematičnost dajanja nasvetov, po katere pa učenci, starši, kolegi idr. pogosto pridejo. Ustrezen nasvet ob pravem času je včasih lahko koristen (Lamovec 1991; Košir in Pečjak 2004), a pogosto gremo v dajanje nasvetov prehitro in niti ne pridemo do srži problematike. Pomembno je tudi, da se zavedamo, da ne moremo rešiti problemov drugih namesto njih, temveč je pomembneje, da jih vodimo do novih vpogledov, na osnovi česar se bodo sami odločili, kako bodo ravnali. S tem tudi sprejmejo lastno odgovornost in tako je veliko večja verjetnost, da bodo odločitve tudi izpeljali. Z dajanjem nasvetov pa sogovornika potiskamo v odvisno vlogo in mu sporočamo, da je sam nekompetenten za reševanje svojih težav. Kottler in Kottler (2001) se ob tem sprašujeta, ali res vemo, kaj je za druge najboljše, ali smo pripravljeni prevzeti odgovornost za napake, ki bi jih nekdo naredil zaradi našega nasveta.

Za učinkovito delo učitelja, pedagoga in andragoga je vsekakor pomembno, da zna biti odprt in zna sogovorniku prisluhniti, a prav tako je pomembno, da se zna nesovražno, ampak odločno postaviti zase in za svoje pravice, da je zmožen z odprtostjo in odkritostjo izraziti svoja pozitivna in negativna čustva, zna postaviti ali zavrniti določene zahteve – govorimo o potrebnih asertivnih spretnostih. Morda je pri tem najzahtevnejša naloga presoditi, kdaj je potrebno predvsem prisluhniti in kdaj jasno postavljati zahteve. Hornby (2000) predstavlja enostaven, a uporaben model štirih korakov - »DESC«, ki si ga lahko pred soočanjem z »zahtevnimi« sogovorniki lahko pripravimo celo vnaprej:

1. opiši /ang. describe/ vedenje čim bolj natančno in objektivno;
2. izrazi ali razloži /ang. express or explain/ svoja čustva v zvezi z vedenjem ali posledice za tebe, a oboje čim bolj mirno, brez obtoževanja in pripisovanja krivde;
3. natančno opiši /ang. specify/ spremembo v vedenju, ki jo pričakuješ od druge osebe;
4. izpostavi posledice, /ang. consequences/ do katerih bo verjetno prišlo, če bo druga oseba izpolnila prošnjo, postavljeno zahtevo; običajno stopnjevanje zahteve z navajanjem negativnih posledic niti ni potrebno.

Asertivne spretnosti zlasti potrebujemo, ko se moramo odzvati na kritiko, soočiti z agresivnim vedenjem, odkloniti ali postaviti zahteve ter ob reševanju problemov.

Razvijanje komunikacijskih spretnosti in vprašanja, ki se ob tem porajajo

Pomembno je, da se naučimo razvijati svojo lastno komunikacijo, saj jo moramo vedno znova prilagajati konkretni situaciji, sogovornikom, ciljem in namenom, seveda v kontekstu temeljnih etičnih načel (Brajša 1993). Pri tem ne zadostuje le poznavanje določenih komunikacijskih načel in pravil, temveč moramo ozaveščati svojo lastno komunikacijo ter jo

razvijati na osnovi izkušenj. V tem procesu je ključno, da komuniciramo skupaj s sogovorniki o naši komunikaciji in iščemo, sprejemamo in dajemo povratno informacijo. Le skupaj s sogovornikom lahko potrdimo, ali je bilo naše komuniciranje uspešno, ali smo pri pošiljanju sporočil razumeli drug drugega v skladu z našimi nameni (Jaques 2000).

Ob tem se postavlja vprašanje, ali bomo lahko postali boljši učitelji, pedagogi in andragogi oz. ali bomo bolje opravljali svoje profesionalno delo le z razvijanjem določenih spretnosti, npr. tudi z razvijanjem komunikacijskih spretnosti. Če kot cilj izpostavimo vzpostavljanje partnerskega oz. delovnega odnosa, je ključno, ali smo na tak odnos sploh pripravljeni in da zaupamo, da bo naše prizadevanje rodilo sadove ter da smo v medosebni komunikaciji pristni, spoštljivi in empatični (Hornby 2000). To pa se veže na globlje plasti posameznikove osebnosti in ne zgolj na njegove kompetence, ki združujejo posamezne sklope spretnosti, čeprav jih razumemo v širšem smislu, ko gre za povezovanje spoznavne, čustveno-motivacijske in vedenjske komponente. Korthagen (2009) izpostavlja pomembno vlogo tega, kar nas navdušuje oz. to doživljamo kot poslanstvo pri svojem profesionalnem delu; prav tako izpostavlja vlogo jedrnih kvalitete – osebnostnih lastnosti, ki so v nas in nas določajo, le da so včasih skrite in nerazvite. Koncept jedrnih kvalitete je povzet po Ofmanu (2000 v Korthagen in Vasalos 2008, Korthagen 2009), ki med jedrne kvalitete uvršča tudi osebnostne lastnosti, kot so občutljivost, humor, zaupanje, pogum, odprtost, empatija, skrbnost ipd. Postavlja se torej vprašanje, kako razvijati posameznikove kompetence čim bolj optimalno in pri tem upoštevati človekovo osebno moč (Korthagen in Vasalos 2008).

Jedrna refleksija kot vez med kompetenčno in humanistično zasnovanim pristopom v spodbujanju profesionalnega razvoja

Na področju izobraževanja učiteljev že dobrih štirideset let poteka debata, ali naj bo v spodbujanju razvoja učiteljev poudarek na razvijanju njihovih kompetenc ali na spodbujanju osebnostne rasti (Meijer, Korthagen in Vasalos 2009), ki jo lahko razširimo na celotno področje profesionalnega razvoja tistih strokovnjakov, ki delajo z ljudmi. Napetost med obema usmeritvama se je zaostрила z jasno ločnico med kompetenčno zasnovanim pristopom k izobraževanju učiteljev in humanistično zasnovanim pristopom k izobraževanju učiteljev (Joyce 1975 v Meijer, Korthagen in Vasalos 2009). Še sedaj je na eni strani prisotna težnja k oblikovanju seznama čim bolj jasno formuliranih kompetenc, ki bi se kot ključne potrdile v praksi, na drugi strani pa se poudarja bolj osebna perspektiva učiteljevega oz. profesionalnega razvoja, ko avtorji poudarjajo, da je boljše spoznavanje samega sebe ključen predpogoj za postati boljši učitelj. Meijer, Korthagen in Vasalos (2009) poudarjajo, da je tako kontrastiranje med obema pristopoma neplodno, saj imata oba pristopa svoje prednosti, in izpeljujejo, da je smiselno oba pristopa združiti. Ključno vprašanje je torej: kako naj v izobraževanju učiteljev ali drugih strokovnjakov podpiramo razvoj potrebnih kompetenc v skladu s tem, kdo so in kaj jih žene ter navdušuje pri njihovem delu.

Možna rešitev je v poglobljeni oz. jedrni refleksiji, ko v refleksijo vključimo vse ravni modela čebule (glej na primer Korthagen 2009, Korthagen in Vasalos 2008) vključno z globljima ravnema – posameznikovo identiteto in poslanstvom – ter skušamo profesionalcem pomagati, da uskladijo posamezne ravni. Skladnost med posameznimi ravnmi doživijo kot občutek zanosa (pojem, ki ga opisuje Csikszentmihayli 1990, prav tam). To v usposabljanju in delovanju omogoča bolj uravnoteženo povezovanje profesionalnega in osebnostnega, a do sprememb bo prišlo le, če je posameznik pripravljen raztegniti svoje območje udobja. Scharmer (2006 v Korthagen in Vasalos 2008) govori o tem, da je nujen predpogoj, da smo odprtega duha, odprtega srca in odprte volje, da lahko povezujemo svoje notranje potenciale z delom, ki ga je potrebno opraviti. Korthagen (2009, str.13) pa poudarja, da bi izobraževalci

učiteljev lahko prvi pokazali, »kako pomembno je, da se zavedamo svoje identitete učitelja, osebnega poslanstva in njune povezave z dejanskim osebnim vedenjem«.

Literatura

- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups*. London: Kagan Page.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4-14.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2008). 'Quality from within' as the Key to Professional Development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 2008, New York.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2004). Poglavlje 4 – Posvetovanje: Delo z učitelji in starši. V: Pečjak, S. (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 47-61.
- Kottler, J. A. in Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C. (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 7-48.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, št. 2, str. 297-308.
- Pečjak, S. (2004). Poglavlje 7 – Temeljne spretnosti svetovalca. V: Pečjak, S. (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 137-161.
- Puklek Levpušček, M. (2007). Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V: Peklaj, C. (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 49-57.
- Šteh, B. in Mrvar, P. (v tisku). *Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši*.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V: Valenčič Zuljan, M. (ur.). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 13-44.

KATERE UČNE STRATEGIJE UPORABLJAJO ODRASLI IN KAKO SPODBUJAMO NJIHOVO UPORABO?

Uvod

V zadnjih letih se avtorji, ki se ukvarjajo s področjem učenja, vedno bolj usmerjajo na proučevanje vloge učenca (mladega ali starega) kot aktivnega udeleženca v procesu izobraževanja. Ta težnja je bila deloma posledica trendov v stroki, deloma pa tudi odziv politike na vse hitrejši tehnološki in družbeni razvoj, ki od posameznika zahtevata hitro prilaganje spremembam in pridobivanje novega znanja. Na to opozarjajo tudi v priporočilih o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, 2006). Delovna skupina Evropske komisije je opredelila osem ključnih kompetenc, ki bodo posamezniku v pomoč pri prilagajanju hitro spreminjajočemu se svetu (prav tam, str. 13). Med temi navaja tudi kompetenco »učenje učenja« kot sposobnost organiziranja in usmerjanja lastnega učenja, učinkovitega upravljanja s časom pri učenju, pridobivanja, obdelave in sprejemanje novega znanja za uporabo novega znanja in spretnosti v različnih življenjskih okoljih (prav tam, str. 16). Kot še poudarjajo v dokumentu, zahteva ta kompetenca od posameznika poznavanje in razumevanje učnih strategij, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, 2006, str. 16). Z vidika pedagoške psihologije se ta kompetenca še najbolj ujema s konceptom samoregulacijskega učenja oz. uporabe učnih strategij.

S psihološkega vidika lahko na zanimanje za učne strategije gledamo kot na naravni proces prehoda od vedenjskega h kognitivnemu pogledu na učenje. Vedenjski pristop temelji na tem, kako podajanje učne snovi vpliva na vedenje. V nasprotju s tem pa se kognitivni pristop osredotoča predvsem na razumevanje, kako se informacije procesirajo in strukturirajo v spominu. Kognitivni pristop je vplival na pogled na učenje kot dejavni proces, ki se dogaja v učencu in na katerega učenec vpliva. S tega vidika učni dosežki niso odvisni samo od učiteljevega načina podajanja snovi, temveč tudi od načina procesiranja teh informacij. Na izide učenja lahko torej vplivajo (1) strategije poučevanja (na kakšen način učitelj predstavi snov) in (2) učne strategije (kako učenec organizira ali predela gradivo).

Učne strategije

V psihološki literaturi pojem kognitivnih strategij zadeva aktivnosti, ki jih učenec opravlja, da bi dosegel določen učni cilj ali rešil učno nalogo. V najboljšem primeru so torej kognitivne učne strategije uporabljene namerno, izbrane so glede na zahteve naloge in vsebujejo kognitivne spretnosti ter motivacijo. C. Weinstein in Mayer (1986) definirata učne strategije kot »vedenje in misli, s katerimi skuša učenec dejavno vplivati na proces vkodiranja informacij med učenjem« (prav tam, str. 315). Cilj vsake učne strategije je torej vplivanje na motivacijska in čustvena stanja ali na način, na katerega učenec izbira, pridobiva, organizira ali integrira novo znanje. Na zavestno uporabo učnih strategij opozarja tudi B. Marentič Požarnik, ki je učne strategije definirala kot »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih

¹² doc. dr. Marko Radovan, Univerza v Ljubljani, FF

učnih dejavnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije» (Marentič Požarnik 2000, str. 167). V tej definiciji je torej večja pozornost namenjena usmerjenosti v cilj in motivacijske dejavnike. Strategije deli na spoznavne (npr. kako si zapomniti, strukturirati) in materialne (npr. kako delati zapiske).

Kognitivne učne strategije lahko razvrščamo po številnih merilih. Najbolj splošna delitev je na površinske in globinske. Ta delitev je seveda povezana tudi z odnosom učenca do učenja — ali se uči bolj poglobljeno, z razumevanjem in refleksijo ali pa na pamet. Obstajajo pa tudi bolj kompleksne delitve. B. Marentič Požarnik (2000, str. 168) deli strategije glede na namen, predmet in predmetno področje ter starost učencev. Strategije lahko opredelimo tudi po vsebini informacij, ki jih želi učenec razumeti in se jih naučiti (npr. Lewisov 1996; po Pečjak in Gradišar 2002, str. 75). Eno izmed pogosto uporabljenih meril za razvrščanje strategij je še časovno merilo, ki se nanaša na to, kdaj med učenjem učenec strategije uporablja. Po tem merilu delimo strategije v: strategije pred branjem, strategije med branjem in strategije po branju (Pečjak in Gradišar 2002, str. 77). Najbrž najbolj priljubljena klasifikacija strategij pa je tista, ki sta jo ustvarila že omenjena Weinstein in Mayer (1986). Avtorja ločujeta med strategijami ponavljanja, elaboracije, organizacije (prav tam, str. 316).

Samo seznanjenost učencev s tem, kako se neka strategija uporablja, nikakor ne zagotavlja, da učenci razumejo njene prednosti in vedo, kdaj jo je primerno uporabiti. V zvezi s tem govorimo o metakogniciji, ki zajema usmerjanje in upravljanje svojega učenja in je ena najpomembnejših sestavin kompetence »učenje učenja«. To razumevanje je izredno pomembno z vidika motiviranosti za nadaljnjo uporabo naučenih strategij. Področje metakognicije se deli na dve splošni kategoriji: kognitivno spremljanje (tj. kaj kdo ve o svojem mišljenju) in kognitivna regulacija (tj. kako kdo uporablja to znanje, da bi uravnaval svoje mišljenje), tudi metakognitivne strategije pa najpogosteje razvrščamo v tri sklope: strategije načrtovanja (zajemajo dejavnosti, kot so postavljanje ciljev za učenje, pregledovanje/preletavanje besedila pred branjem in razčlenjevanje naloge), strategije nadziranja (ocenjevanje učinkovitosti uporabe različnih strategij, ohranjanje pozornosti, preverjanje razumevanja ipd.) in strategije uravnavanja/evalvacije (ocenitev procesa in dosežkov učenja). Kadar delajo učenci to zavestno, pravimo, da svoje učenje dejavno uravnavajo.

Uporaba učnih strategij in starost

Z vidika razumevanja učenja odraslih je seveda zanimivo pogledati, katere učne strategije uporabljajo odrasli in koliko se te strategije razlikujejo od uporabe strategij mlajših učencev. Uporaba učnih strategij pri učenju ne narašča samodejno s starostjo. Čeprav sta fizični in kognitivni razvoj pomembna, so ključnega pomena za uporabo učnih strategij značilnosti učnega okolja in učenčeva motiviranost (Zimmerman, 1998). Učno okolje lahko spodbuja ali pa tudi zavira uporabo učnih strategij, kadar učencu ne dopušča izbire in nadzora med učenjem. Pomembni dejavniki so tudi učna klima (bolj sodelovalna/bolj tekmovalna) in načini ocenjevanja oz. učiteljevo pojmovanje znanja. Rezultati v zvezi z uporabo učnih strategij načeloma potrjujejo, da starejši študenti bolj kakor mlajši uporabljajo (poglobljene) učne strategije (Justice in Dornan 2001; Moos in Azevedo 2008; Pintrich in Zusho 2002; Radovan 2009).

Pintrich in Zusho (2002, str. 250) navajata, da mnoge raziskave ugotavljajo, da učenci z razvojem postajajo vse bolj strateški ter sposobni uporabljati tudi bolj kompleksne kognitivne in metakognitivne strategije. To potrjujeta tudi D. Moos in Azevedo (2008), ki sta ugotovila, da so študenti z več predznanja pogosteje uporabljali samoregulativne procese, kot sta načrtovanje in spremljanje. Skladne temu so tudi druge raziskave, v katerih so primerjali

uporabo strategij po starosti (npr. Justice in Dornan 2001; Radovan 2009). V obeh raziskavah poročajo o večji uporabi kognitivnih in metakognitivnih strategij starejših (odraslih) študentov v primerjavi z mlajšimi. E. Justice in T. Dornan (2001) sta primerjali starostni skupini tradicionalnih (18-23 let) in netradicionalnih (24-64 let) študentov in ugotovili veliko povezanost kompleksnejših učnih strategij z naraščanjem starosti. Radovan (2009) ugotavlja statistično pomembne povezanosti med uporabo učnih strategij in starostjo na skoraj vseh dimenzijah (prav tam, str. 139). Te povezave so še posebno vidne pri uporabi elaboracijskih strategij, strategij organizacije časa in metakognitivnih strategij. Vprašanje, ki se seveda postavlja, je, kateri je glavni dejavnik, ki je vplival na večjo uporabo učnih strategij pri starejših učencih — ali so to dejavniki učitelja ali dejavniki učenca oz. udeleženca?

Dejavniki, ki spodbujajo uporabo učnih strategij

Majhna uporaba učnih strategij je pogosto posledica nepoznavanja. S tega vidika je najenostavnejši ukrep vpeljava krajših tečajev, na katerih bi učencem (dijakom, študentom, udeležencem) predstavili različne učne strategije, njihovo uporabo in koristnost. Raziskave kažejo, da je uporaba študijskih strategij pogosto odvisna tudi usmerjenosti študija oz. načina ocenjevanja (npr. Radovan 2009). Takrat, ko se zahteva predvsem faktografsko znanje, omejeno na poznavanje definicij in postopkov, se pri učencih oblikuje zunanja motivacija in uporaba »površinskih« učnih strategij. Glede na izpeljavo programa in ocenjevanje znanja bi bilo zato treba v študiju marsikaj spremeniti: da bi ta (kjer je to možno) manj spodbujal preverjanje dejstev, bolj pa usmerjal v razmišljanje in poglobljanje. Divergentna vprašanja ali alternativne oblike ocenjevanja bi vsekakor pripomogle k drugačni motivaciji in pogostejši uporabi »poglobljenih« učnih strategij.

Paris in Paris (2001) povzemata več načel, ki naj bi jih učitelj upošteval pri spodbujanju samoregulacijskega učenja oz. večji uporabi učnih strategij. Najprej opozarjata na spodbujanje refleksije pri učencu o naravi učenja in spoznavanju sebe (npr. analiza učnih stilov in strategij, ocenjevanje lastnega procesa učenja ipd.). Prav tako opozarjata na pomembnost uravnavanja samega učenja s postavljanjem primernih ciljev in ustreznega načrtovanja učenja. Učitelj pa naj bi spodbujal refleksijo o procesu učenja ter večjo uporabo učnih strategij z metodami, ki narekujejo večjo aktivnost in avtonomnost učencev.

Literatura

- Justice, E. M. in Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, št. 3, str. 236-249.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Moos, D. C. in Azevedo, R. (2008). Self-regulated learning with hypermedia: the role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 33, št. 2, str. 270-298.
- Paris, S. G. in Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, št. 2, str. 89-101.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pintrich, P. R., in Zusho, A. (2002). The development of academic selfregulation: The role of cognitive and motivational factors. V: A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, str. 250-284.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006, o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. L 394/10, SL, Uradni list Evropske unije 30. 12. 2006, (2006/962/ES), <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (19. 12. 2010).

- Radovan, M. (2009). *Značilnosti motivacije in samoregulativnega učenja v izobraževanju na daljavo* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. V: M. Wittrock (ur.). *Handbook of research on teaching* (3. izd.). New York: Macmillan, str. 315-327.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. V: B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.). *Self-regulated learning: From teacher to self-reflective practice*. New York: The Guilford press, str. 1-19.

SENČNA STRAN INDIVIDUALIZACIJE

Od didaktičnih načel in organizacijskih oblik pouka ...

Načelo individualizacije je v strokovnih razpravah prisotno že dobri dve stoletji (npr. zasledimo ga pri Diesterwegu (Strmčnik 2001, str. 304)) in je vedno izpostavljeno kot pozitivno, neproblematično oz. kot nekaj, kar zaposlene v vzgoji in izobraževanju vodi pri odločanju o svoji pedagoški praksi. Nekritičnost do načel je povsem legitimna, saj – kot lahko preberemo v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000) – načela določene vede predstavljajo posplošitve nekih spoznanj in izkušenj in jih je mogoče aplicirati na najrazličnejše situacije. Za načela, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno delo, velja, da so »le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje« in »učitelja spodbujajo k profesionalni razišodnosti, odgovornemu ravnanju in ustvarjalnemu prilagajanju posebnostim učnih situacij« (Strmčnik 2001, str. 292). Za individualizacijo je značilno, da poteka v heterogenih razredih in naj bi z variiranjem učnih ciljev, vsebin, socialnih učnih oblik, metod, z učno tehnologijo in vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov upoštevali individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev (Blažič idr. 2003, str. 216-217).

V drugi polovici 20. stoletja pa je v ospredje strokovnih razprav prišla zlasti učna diferenciacija, ki naj bi bila neka groba oblika individualizacije, »saj zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine« (Strmčnik 2001, str. 377). To pa pomeni, »da se na tej ravni individualizacija zaustavi, ker so vsi učenci določene skupine izpostavljeni relativno enaki učni zahtevnosti in postopkom« (prav tam). V organizacijskem smislu je načelo individualizacije moč prepoznati tudi ob spreminjanju šolskega sistema sredi devetdesetih, ko sta bili uvedeni t. i. fleksibilna diferenciacija in elementi zunanje diferenciacije v zadnjih razredih OŠ. Naj omenim le ugotovitev raziskave, narejene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, ki jasno kaže, da se učitelji zavedajo pomena individualizacije in potrebe po njej pri zagotavljanju bolj pravičnega šolskega sistema, vendar jim v konkretni pedagoški praksi tega ne uspe zadovoljivo realizirati (več o tem glej Peček in Lesar 2006, str. 167-169). Uvedba zlasti fleksibilne in zunanje oblike diferenciacije v sedanji šolski sistem pa ohranja predpostavko, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolje 'uspevajo' v skupini med seboj čim bolj podobnih učencev, ki se skozi različne analize kaže kot precej sporna (npr. Lesar 2008, Kroflič 2010), saj je resnično učenje mogoče samo v odnosu z drugačnimi.

... do zakonskega opredeljevanja vzgojno-izobraževalnega dela

Najbolj očitno pa je načelo individualizacije vključeno v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 2000), kjer je predvideno tudi oblikovanje individualiziranega programa (IP) za posameznega učenca potem, ko mu komisija (sic!) dodeli status učenca s posebnimi potrebami. Glavni pri oblikovanju IP so učitelji razredniki, ki skupaj z zaposlenimi v svetovalni službi, pa tudi starši in učencem oz. dijakom oblikujejo tako prilagojen program posamezniku, da bo slednji zmožeg s predvidenimi oblikami pomoči in prilagoditev dosegati vsaj minimalne standarde znanja (opredelijo se: oblike dela na posameznih vzgojnih

¹³ doc. dr. Irena Lesar, Univerza v Ljubljani, PeF

področjih, pri posameznih predmetih oz. predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka). Ob tem ne bomo izpostavljali vprašanja, ali so kriteriji znanja res lahko edini merodajni pri odločanju o tem, ali bo učenec/dijak vključen v programe (s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oz. prilagojen program), ki se izvajajo na večinskih šolah in kaj ta edini kriterij pomeni za npr. posameznika s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Osredotočili se bomo bolj na vprašanja: kdaj začnejo prilagajati vzgojno-izobraževalne dejavnosti in kdo so pedagoški delavci, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč (DSP).

Četudi ne obstajajo merodajne empirične analize o odzivih pedagoških delavcev na očitne težave posameznih učencev, pa je iz poročil študentov o dogajanjih na šolah moč ugotoviti, da se šole v večini primerov zelo hitro odločajo za predlog usmerjanja učenca in do prejetja odločbe: z učencem ne delajo nič, morda včasih zaradi 'usmiljenja' le znižujejo kriterije pri ocenjevanju znanja. Ob tem se neredko dogaja, da v postopek usmerjanja predlagajo učence, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, četudi ZUOPP ne predvidi posebno kategorijo za učence iz manjšinskih kulturnih in jezikovnih okolij. Še bolj presenetljiva pa je ugotovitev, da v večini (s strani študentov opisanih študij) primerov učencev iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij člani komisije potrdijo predlog, da gre bodisi za učenca z govorno-jezikovnimi motnjami ali pa za učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V postopkih ugotavljanja se nekaterim strokovnjakom ne zdi vprašljiva niti uporaba slovenskih testov inteligentnosti pri učencih, ki ne razumejo slovenskega jezika, kar je bilo deležno številnih kritik že v 70-ih letih prejšnjega stoletja (več o tem glej Lesar 2009, str. 42-53), in na podlagi tako strokovno kot tudi etično izjemno vprašljivo pridobljenih rezultatov predlagajo vključitev tega učenca v osnovno šolo s prilagojenim programom.

Drugo, precej pereče, področje pa je izvedba DSP, ki je bila dodeljena s strani komisije z namenom preseganja ovir pri učnem napredovanju. V mnogih primerih DSP izvajajo učitelji, ki na ta način dopolnijo manjkajoče število ur, kar jim omogoči 100 % zaposlitev (o tem tudi Kovšča 2010). Neredko se dogaja, da je učitelj, ki je postavljen pred to nalogo, izvedbe DSP, določenih predmetnih področij ne obvlada, ob tem doživljajo krivdo, ker se zavedajo, da nimajo potrebnih strokovnih znanj, ki bi jim omogočila učinkovito izvajanje pomoči. Kdo v naši državi pa vrši pregled nad 'učinkovitostjo' DSP, ki je posameznemu učencu dodeljena? Ali ni nekoliko nenavadno pričakovanje, da se bodo pedagoški delavci odločili za izvajanje DSP le, v kolikor bodo prej pridobili potrebna strokovna znanja, če pa nihče zares ne preverja, kdo izvaja DSP in kako učinkovito? In ne nazadnje: zakaj je potrebna tolikšna formalizacija določenega področja, pri čemer nekatere vidike smejo opredeliti le člani komisije, ki učenca/dijaka sploh ne poznajo, medtem ko se nadaljnja izvedba prepušča in zaupa vodstvu šol ter njihovi etično-strokovni presoji, komu bodo prepustili posamezne naloge?

Pri opredeljevanju šolanja t. i. učencev s posebnimi potrebami ni sporno le dejstvo, da je slednje utemeljeno na medicinskem in profesionalnem diskurzu, ki sta v osnovi izključevalno naravnana (več o tem glej Lesar 2008, 2010), pač pa tudi to, da uzakonitev nečesa, kar je bilo dolga desetletja smernica neposrednega pedagoškega dela učiteljev in v tem smislu seveda podvržena tudi vsem pastem subjektivnega presojanja, ni privedla do bolj korektnega in objektivnega obravnavanja posameznika. Z očitno prepoznavnim profesionalnim diskurzom pri uresničevanju integracije pa učiteljem odvzema strokovno odgovornost pri odločanju in delovanje v odnosu do tako ali drugače marginaliziranih učencev. Na nek način omogoča etično, strokovno in legalno sporne pedagoške prakse, pri katerih je neredko v ospredju upravljanje z učenčevimi 'nezmožnostmi' na način, da šola in pedagoški kader 'pridobijo' neke ugodnosti.

Kaj lahko sklenemo na podlagi predstavljenega?

Pedagoško delo v vzgojno-izobraževalnih institucijah je razpeto med zahteve, ki jih na eni strani izpostavlja država, na drugi stroka in konkretni učenci kot 'cilj' vsega presojanja in pedagoškega delovanja. V tej razpetosti se odvijajo vsakodnevna srečanja in interakcije med učitelji in učenci kot tudi dinamika odnosov med učenci samimi, ki pomembno vplivajo na pedagoški proces. Da tako zasnovan ZUOPP šolam in pedagoškim delavcem omogoča številne tako strokovno sporne (npr. DSP učencem neredko nudijo učitelji, ki nimajo zadostno število ur za polno delovno obveznost) kot tudi legalno (npr. šola predlaga uvedbe postopka usmerjanja za učenca, ki prihaja iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja) in ne nazadnje moralno sporne rešitve (npr. iskanje 'žrtev' med učenci, ki jih predlagajo v postopek usmerjanja zato, da pridobijo nekaj dodatnih ur DSP), je bilo v besedilu že izpostavljeno. Ob tovrstnih dogajanjih se nedvomno izpostavi vprašanje, ali uzakonitev načela individualizacije ne vodi v iskanje rešitev, ki so bistveno bolj kot učencem individualizirane potrebam posameznih učiteljev in tudi šol. Želela pa bi opozoriti še na to, da so učitelji v odnos z učenci postavljeni le kot izvajalci določb nekega nevtralnega strokovnega organa in kljub očitnemu, bodisi nepotrebni dodatnemu ukvarjanju z učencem bodisi neučinkoviti obliki predvidene pomoči, sami niso pripuščeni k odločanju o kakovostnejših prijemih in prilagoditvah. Ali drugače: učiteljem je tako rekoč odvzeta pravica prepoznavanja posebnosti učencev in na ta način bistveno okrnjena možnost ne le strokovnega presojanja o didaktičnih prilagoditvah, marveč tudi osebno angažiranega in spoštljivega odnosa z učenci. Zato se zastavlja vprašanje: na katerem konceptu avtoritete (Kroflič 2010a) učitelji lahko utemeljujejo svoje pedagoško delo, saj jim tako zasnovan ZUOPP ne le omeji možnost vzpostavljanja avtoritete pri izvoru družbene moči, marveč prepreči tudi vzajemno priznanje nadrejenega in podrejenega pola, kar je ključni element dialoškega koncepta avtoritete.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Kovšča, A. (2010). *Uvodni nagovor državne sekretarke (tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: Specifične učne težave v vseh obdobjih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1. in 2. 10. 2010).
- Kroflič, R. (2010). Priznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik / Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7-12.
- Kroflič, R. (2010a). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134-154.
- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 90-109.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V: A. Kobolt (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 25-54.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2000). Dostopno 15. 11. 2010 na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 118/2006.

ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U PRIMENI INDIVIDUALIZOVANOG PRISTUPA NASTAVI

Uvod

Jedan od ključnih didaktičkih principa na kojima bi trebalo zasnivati nastavni rad u školi je princip diferencijacije i individualizacije nastave. U uslovima razvijanja i primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju kao posebno važno otvara se pitanje mogućnosti i pretpostavki individualizacije nastavnog rada. Koncipiranje i realizacija nastave prevashodno kao procesa razvoja individualnih potencijala, kao i integrisanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovan školski sistem u Srbiji je praćeno nizom teškoća i nerešenih pitanja. Razrađena i definisana zakonska rešenja obrazovanja dece sa posebnim potrebama, odgovarajuća koncepcija i sadržaj programskih dokumenta na osnovu kojih se odvija nastavni rad u školi i optimalna rešenja u strukturi i organizaciji školske institucije značajne su pretpostavke individualizacije nastave i primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju. Međutim, ključni preduslov obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja usklađenog sa individualnim potrebama i mogućnostima je stručna osposobljenost i kompetentno delovanje nastavnika i stručnih saradnika u školi. Specifičnost uloge školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi ogleda se i u tome što on treba da predstavlja izvor podrške učenicima i njihovim roditeljima, kao i stručne pomoći nastavnicima u koncipiranju i realizaciji nastave kao procesa individualnog razvoja.

Individualizovani pristup nastavi

Učenici su međusobno različiti u pogledu velikog broja karakteristika – fizičkih, opštih i posebnih intelektualnih sposobnosti, emocionalnih i motivacionih osobina, osobina ličnosti, interesovanja, brzine i stila učenja, itd. Ove razlike imaju svoje ishodište u osobenostima psihofizičkog razvoja i u različitosti uslova u kojima se deca razvijaju i školuju. Uvažavanje i poštovanje razlika među učenicima podrazumeva da se nastava i obrazovanje prilagode individualnim karakteristikama, potrebama i interesovanjima učenika, tj. da se individualizuju (*Opšte osnove školskog programa*, 2003).

Individualizovanim pristupom kao oblikom unutrašnje (didaktičke) diferencijacije nastave čuvaju se prirodne heterogene nastavne grupe, a individualne sposobnosti, želje i potrebe učenika uvažavaju se kvantitativnom i kvalitativnom podelom nastavnog sadržaja na osnovni i dopunski ili dodatni nivo, kombinacijom metoda i oblika nastavnog rada i pružanjem intenzivne individualne pomoći (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989).

U individualizovanom pristupu nastavi i učenju stepen složenosti i obima sadržaja nastavnog rada, metode nastavnog rada i oblici organizacije procesa podučavanja i učenja prilagođavaju se individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima. Kroz didaktičko-metodičku fleksibilnost, tj. raznovrsnost metoda i oblika nastavnog rada i strategija podučavanja svakom učeniku omogućava se da razvije potrebna i ciljevima vaspitno-obrazovnog rada definisana znanja, sposobnosti i veštine (*Opšte osnove školskog programa*, 2003).

¹⁴ doc. dr. Emina Hebib, Univerzitet u Beogradu, FF
doc. dr. Nataša Matović, Univerzitet u Beogradu, FF

Ukoliko se kao polazni princip individualizovanog podučavanja prihvati potreba da se učenik i njegove osobenosti razumeju i uvažavaju, kao pozitivni efekti primene ovog pristupa javljaju se: povećanje efikasnosti podučavanja; unapređivanje principa tolerancije u vaspitno-obrazovnoj grupi; promocija vrednosti prihvatanja i uvažavanja razlika; naglašavanje važnosti angažovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu; stvaranje bolje ravnoteže između potreba pojedinca i potreba grupe (Saifer i dr., 2001).

Međutim, iako škola, u pokušaju socijalizacije učenika, nastoji da promoviše tip učenja koji zahteva interpersonalne odnose i uvažavanje jedinstvenosti svake individue, neophodan za razvijanje odgovornih, produktivnih i kompetentnih osoba, ona često pruža bezličan i uniforman tretman svojim učenicima (Posner, 2005). Usmeravanjem školskog rada na akademska postignuća koje učenici treba da ostvare, favorizuje se istovetnost i ujednačenost, dok se razlike među učenicima u intelektualnom, socijalnom i emocionalnom razvoju, temperamentu, interesima i sklonostima zanemaruju (Armstrong, 2008). U praksi nastavnog rada proces individualnog razvoja učenika može biti otežan i stavovima nastavnika koji se reflektuju na nastavni proces. Nastavnici, iako usaglašeni u stavu da je svaki učenik jedinstvena osoba, u svom svakodnevnom radu često pokazuju tendenciju da govore i razmišljaju o tipovima učenika (npr.: uspešni i vredni učenici, nadareni učenici, učenici koji sporo uče, učenici koji zaostaju u radu i postignućima i sl.), što može imati ozbiljne posledice po nastavnu praksu.

Način na koji se posmatraju i tretiraju učenici u grupnim situacijama od ključnog je značaja za proces podučavanja. Pristup svakom učeniku kao jedinstvenom pojedincu ili pripadniku određene kategorije učenika i tretman prema učenicima u zavisnosti od razlika koje među njima postoje determinišu rezultate nastavnog rada (Posner, 2005). Stoga se može reći da individualizacija nastave predstavlja jednu od ključnih pretpostavki, ali istovremeno i način ostvarivanja inkluzivnog pristupa obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju i dece iz socijalno depriviranih okolnosti i marginalizovanih grupa.

Značaj individualizovanog pristupa nastavi u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja

Osnovni razlozi za prihvatanje i razvijanje inkluzivnog pristupa u obrazovanju proističu iz domena ljudskih prava, sfere socijalnog funkcionisanja i pitanja kvaliteta obrazovanja. Inkluzija kao pristup u obrazovanju utemeljuje se na ideji o potrebi jednakopravnosti u obrazovanju, tj. podrazumeva obezbeđivanje jednakih prava i mogućnosti obrazovanja za sve učenike (bez obzira na individualne razlike), kao i fleksibilniji pristup u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve dece (Daniels & Stafford, 2001).

Fizička integracija dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole bez dodatnih aktivnosti i sistema podrške čiji je cilj da se podstakne individualni razvoj svakog pojedinačnog deteta, imala je za posledicu nezadovoljavajuće rezultate u svim oblastima individualnog razvoja (obrazovnim postignućima, emocionalnoj i socijalnoj prilagođenosti deteta) (Hrnjica /ur./, 2009). Inkluzivni pristup u obrazovanju, za razliku od jednostavne integracije, podrazumeva obezbeđivanje najmanje restriktivnog okruženja za razvoj, učenje i socijalizaciju dece sa posebnim obrazovnim potrebama (McDonell et.al., 2002, prema: Rajović, 2004). U osnovi inkluzivnog pristupa obrazovanju stoji drugačiji vrednosni sistem u kojem je osnovna ideja da je dete vrednost i da treba menjati školu i sistem obrazovanja, a ne samo dete (Mittler, 2000, prema: Hrnjica /ur./, 2009).

Pošto se inkluzivno obrazovanje određuje kao proces izlaženja u susret potrebama učenika u okviru redovnog sistema obrazovanja korišćenjem svih raspoloživih sredstava kako bi se stvorile mogućnosti da deca uče i pripreme se za život (Stojić /ur./, 2007), inkluzija

predstavlja svojevrsni proces reforme škole kao institucije (Fisher, Caren & Pumplan /ed./, 1999) i može se razumeti kao kontinuirani proces jačanja i podsticanja različitih oblika participacije učenika, nastavnika, roditelja i članova lokalne zajednice u školskom radu (Stojić /ur./, 2007).

Primena inkluzivnog pristupa obrazovanju može rezultirati dobitima ne samo za učenike, već i za nastavnike, stručne saradnike i pojedince koji upravljaju i rukovode školom (Kochhar, West, & Taymans, 2000) ukoliko joj prethodi adekvatna priprema koja, pored zakonske osnove, podrazumeva opremanje školske zgrade kako bi postala najmanje restriktivno okruženje za decu sa posebnim obrazovnim potrebama i oplemenjujući kontekst za ostalu decu i pripremu zaposlenih u školi, učenika i njihovih roditelja. Priprema nastavnika i stručnih saradnika, učenika i njihovih roditelja provodi se sa sledećim ciljevima: obezbeđivanje razumevanja važnosti i prirode integracije učenika sa specifičnim obrazovnim potrebama u redovne programe; pružanje podrške i stručnog vođenja nastavnika u radu sa učenicima; informisanje učenika u cilju njihovog ohrabrivanja i osnaživanja u prihvatanju razlika; informisanje i konsultovanje roditelja o novom načinu rada u školi (Hegarty, Pocklington & Lucas, 1982).

Iako se kao jedan od pravaca razvoja i reforme sistema obrazovanja u Srbiji započete 2001. god. izdvojila i potreba za razradom praktičnih rešenja individualizovanog pristupa nastavi i adekvatnim načinom obrazovanja dece sa posebnim obrazovnim potrebama, primena inkluzivnog obrazovanja nije bila u potpunosti moguća do 2009. god. jer je nedostajao odgovarajući zakonski okvir (*Inkluzivno obrazovanje - put razvoja*, 2008).

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine kao prvi opšti princip obrazovanja i vaspitanja navedeno je jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja (po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta). Time su se stvorili zakonski uslovi za obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnom sistemu obrazovanja uz uvažavanje individualnih potreba sa ciljem razvoja individualnih mogućnosti uz pojedinačnu, odnosno dodatnu grupnu podršku (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Značaj i specifičnosti individualizovanog pristupa nastavi i podučavanju posebno su naglašene u poglavlju istog zakonskog dokumenta koje nosi naziv *Programi obrazovanja i vaspitanja i ispiti*. Za dete i učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, predviđeno je da ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan, tj. prilagođen način obrazovanja i vaspitanja sa ciljem postizanja optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspiti rad i njegovog osamostaljivanja u vršnjačkom kolektivu (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Uloga školskog pedagoga u ostvarivanju procesa individualizacije nastave

Ukoliko se prethodno iznete stavke iz zakonskog dokumenta povežu sa zadacima stručnih saradnika u školi kako su programski definisani moguće je identifikovati i opisati ulogu školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi koji je posebno značajan u okolnostima inkluzivnog obrazovanja.

Naime, u važećem zakonu i programu rada stručnih saradnika u školi naglašava se da je zadatak stručnog saradnika da svojim kompetencijama, savetodavnim i drugim oblicima rada unapređuje obrazovno-vaspiti rad. Stručni saradnik treba da prati ostvarivanje utvrđenih

standarda učeničkih postignuća; pruža podršku nastavnicima u procesu unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada, u skladu sa principima, ciljevima i standardima učeničkih postignuća; pruža pomoć nastavnicima u razvijanju individualizovanog pristupa nastavi, posebno u razradi individualnih obrazovnih planova za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju; pruža pomoć i podršku deci, tj. učenicima u radu (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Uloga školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi je neosporno veoma značajna. Putem različitih formi instruktivnog i savetodavnog rada sa učenicima i nastavnicima, školski pedagog se može angažovati na razradi, primeni i praćenju ostvarivanja individualizacije nastavnog, tj. vaspitno-obrazovnog rada. Pored stručne pomoći i podrške učenicima u učenju i školskom radu u skladu sa individualnim mogućnostima i specifičnim obrazovnim potrebama, posebno je važno da školski pedagog radi na osnaživanju nastavnika za adekvatan izbor metodičkih pristupa u nastavi, primenu odgovarajućih tehnika i postupaka ocenjivanja učenika i praćenje individualnog napredovanja. Afirmacijom raznovrsnih školskih aktivnosti kao dela školskog programa može se ostvariti pozitivan efekat na planu razvoja socijalnih odnosa između učenika i socijalne integracije učenika. Primenom različitih oblika saradnje sa roditeljima učenika mogu se obezbediti uslovi za aktivnije učešće roditelja u kreiranju i realizaciji školskih aktivnosti, ali i razvijanju pozitivnih stavova roditelja prema školskom obrazovanju. Identifikacijom i animacijom za uključivanje u školski rad socijalnih partnera može se doprineti razvijanju osetljivosti zajednice za važnost školskog obrazovanja, ali i za zajedničku odgovornost u obezbeđivanju fizičko-materijalnih i programskih uslova za realizaciju istog.

Međutim moramo napomenuti da školski pedagozi u našim osnovnim i srednjim školama rade prema programskim dokumentima koji su doneti još 1993., odnosno 1994. godine.¹⁵ Iako su u navedenim dokumentima kao posebna područja rada školskog pedagoga, pored ostaloga, izdvojeni: učešće u planiranju i programiranju nastavnog rada; pedagoško-instruktivni rad i saradnja sa nastavnicima; saradnja i savetodavni rad sa učenicima; saradnja sa roditeljima itd., u razradi zadataka i poslova školskog pedagoga ne polazi se od vrednosti i značenja ideje o individualizovanom pristupu nastavi, a posebno ne od ideje o inkluzivnom obrazovanju. Za očekivati je da će se u narednom periodu, u sklopu razrade podzakonskih i normativnih akata u skladu sa važećim zakonskim okvirom, razraditi i koncepcijski i sadržinski drugačija programska dokumenta za rad stručnih saradnika u školi, kao i da će se programi inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja školskih pedagoga uskladiti sa potrebama prakse nastavnog rada u školi.

Zaključak

Individualizovani pristup nastavi u kojem se uvažava ono što svaki učenik unosi u nastavu (njegovu ličnost, lična iskustva, stavove, vrednosti, prethodna znanja i iskustva...) podrazumeva prilagođavanje procesa podučavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika. Individualizacija nastave pretpostavka je i način ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja koje se odnosi, polazeći od ideje o jednakopravnosti u obrazovanju, na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja u okviru redovnog sistema škola za svu decu, odnosno sve učenike bez obzira na individualne razlike.

¹⁵ Radi se o dokumentima:

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/93, 1993.; i *Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/94, 1994.

U okviru različitih područja svog delovanja, školski pedagog može i treba da ostvaruje aktivnosti koje će obezbeđivati uspešnu primenu individualizovanog pristupa nastavi. Poseban doprinos ostvarivanju efeketa individualizacije nastave pedagog može ostvariti angažujući se na pružanju savetodavne pomoći i podrške učenicima u učenju i ispunjavanju školskih obaveza; stručne, instruktivne pomoći nastavnicima u didaktičko-metodičkom koncipiranju nastave i evaluaciji nastavnog rada; kao i podsticanju i razvijanju različitih formi saradnje sa roditeljima učenika i lokalnom zajednicom. Neophodno je, međutim, razraditi u ciljevima i sadržajima odgovarajući program rada stručnih saradnika u školi, ali i izvršiti potrebne izmene u postojećim programima studija pedagogije kako bi se još u procesu inicijalnog obrazovanja školski pedagozi pripremili za novu i drugačiju ulogu u školi.

Literatura

- Armstrong, Th. (2008). *Najbolje škole (Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu)*, Zagreb: Educa.
- Daniels, R. E. i Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Hegarty, S., Pocklington, K. i Lucas, D. (1982). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*, London: NFER - Nelson.
- Hrnjica, S. (ur.) (2009). *Škola po meri deteta II*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i kancelarija »Save the Children«.
- Fisher, D.; Caren, S. i Pumplan, J. (ed.) (1999). *Inclusive High Schools: Learning from Contemporary Classroom*, Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Inkluzivno obrazovanje - put razvoja, nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Kochhar, C.A., West, L. L. i Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical Strategies For A Shared Responsibility*, New York: Prentice-Hall.
- Opšte osnove školskog programa* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Pedagoška enciklopedija I i II* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Posner, G. J. (2005). *Field Experience (A Guide to Reflective Teaching)*. Boston: Pearson.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1994.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik, br. 1/1993.
- Saifer, S. i dr. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Stajić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*, Beograd: Fond za otvoreno društvo. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 12/72/2009.

VLOGA PEDAGOGA PRI EVALVIRANJU ŠOLSKEGA DELA

Uvod

Med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu oz. šoli nujno sodita tudi načrtovanje in evalvacija, ki se prepletata tako z nudenjem pomoči kot z razvojnim ter preventivnim delom. V Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli (2008) je zapisano, da so dejavnosti načrtovanja in evalvacije pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuitete prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov vrtca oz. šole. Prav zato predstavljajo bistven pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot vrtca oz. šole v celoti.

(Samo)evalvacija na področju vzgoje in izobraževanja

Evalvacijo lahko opredelimo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, z namenom dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (SSKJ). Evalvacija je torej proces ugotavljanja, v kolikšni meri in na kakšen način smo zastavljene cilje dosegli. Je postopek sistematičnega zbiranja informacij o njihovem uresničevanju z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi. Izvajamo jo, da bi ovrednotili kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistega, kar evalviramo, in identificirali potrebe izboljšave. Dejavnike, za katere se izkaže, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, obdržimo tudi v prihodnje, pri tistih področjih, pri katerih želeni cilji niso doseženi, pa je potrebno razmisliti o vzrokih za to in jih v nadaljevanju izvajanja poskusiti izboljšati. Evalvacija tako v splošnem pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z merjenji in ustrezno analizo) z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah (Stufflebeam 1985). S pomočjo evalvacije pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov (Stufflebeam in Shinkfield, 2007). Gre za sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oziroma opazovane enote (Rossi, Freeman 1993).

Evalvacije so se najprej pojavile v zdravstvu in izobraževanju. *Obdobju reforme* (1800-1900), ko je bila v Ameriki izvedena prva formalna evalvacija izobraževalnih programov, je sledilo *obdobje učinkovitosti in testiranja* (1900-1930). To obdobje je bilo povezano z idejo znanstvenega managementa, ki je poudarjala sistematizacijo, standardizacijo in učinkovitost. *Tretje obdobje* je povezano s Tylerjem (1930-1945), pionirjem evalvacije v izobraževanju, ki je prekinil tradicijo dragih primerjav eksperimentalne skupine s kontrolno in v evalvacijo uvedel primerjanje nameravanih učinkov z dejanskimi. Za *četrt obdobje*, t. i. *obdobje nedolžnosti* (1946-1957), je značilno ignoriranje evalvacij. Temu sledi *obdobje ekspanzije evalvacij* (1958-1972) in končno *obdobje profesionalizacije* od leta 1973 dalje, ko se je evalvacija razvila v posebno dejavnost, ločeno od znanstvenih raziskav in testiranja (Madaus, Stufflebeam in Scriven 1993 v Kump 2000).

¹⁶ asist. Vesna Podgornik, Univerza v Ljubljani, FF

Evalvacija vzgoje in izobraževanja poteka po eni strani kot evalvacija vzgojno-izobraževalnega sistema na makroravni (zunanja evalvacija), na mikroravni pa kot evalvacija vzgojno-izobraževalnih institucij, kjer posamezni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa sami ovrednotijo svoje aktivnosti (notranja evalvacija).

Temeljni namen samoevalvacije oz. notranje evalvacije je notranja kontrola kakovosti lastnega delovanja ter izboljševanje programa (Plestenjak in Cencič 1999). Šole same opredelijo, katera področja so zanje pomembna in kako jih bodo spremljale ter evalvirale. Samoevalvacijo lahko opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije. Gre za sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo šole namenjajo kakovosti svojega dela. Samoevalvacija prispeva k boljšemu samospoznavanju in samorazumevanju lastnega pedagoškega dela tistih, ki so vanjo vključeni. Učinkovitost samoevalvacije je odvisna predvsem od norm in vrednot šolske skupnosti. V šoli morata biti vzpostavljeni ustrezna kultura in klima skrbi za dvig kakovosti dela in odnosov, šola mora biti za samoevalvacijo ustrezno organizirana. Da bi bila notranja kontrola kakovosti učinkovita, je potrebno razviti kulturo, ki v nenehnem izboljševanju kakovosti vidi »način življenja«. Učitelji in drugi pedagoški delavci naj bi samoevalvacijo razumeli kot del svojega običajnega delovanja in kot integralni del reflektiranega pedagoškega dela.

Podatki, zbrani s pomočjo samoevalvacije, morajo biti interpretirani in vzroki ugotovljenega stanja morajo biti analizirani. Podatki in njihova interpretacija so podlaga za izdelavo načrtov odpravljanja slabosti ali za ohranjanje dobrih dosežkov. Sodelovanje v samoevalvaciji je prostovoljno. V vse faze samoevalvacije je treba pritegniti čim širši krog zainteresiranih.

Vsebinska področja preverjanja kakovosti

V vzgoji in izobraževanju je veliko področij, ki bi jih bilo v okviru samoevalvacije smiselno pregledati in raziskati. Seveda ne obstaja enoznačna opredelitev, ki bi natančno pojasnjevala, na katerih različnih področjih lahko ugotavljamo in spremljamo kakovost v okviru vzgojno-izobraževalne institucije.

Medveš (2000), izhajajoč iz opredelitev vsebinskih področij kakovosti evropskih projektov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šoli, povzema naslednja vsebinska področja, ki naj bi bila pomembna za oceno kakovosti dela šole: (1) *vzgojni in izobraževalni dosežki* (učni uspehi, doseganje standardov, uspehi/dosežki šole na različnih področjih, rezultati različnih tekmovanj, napredovanje med šolanjem in uspehi v nadaljnji življenjski karieri, razvitost socialnih odnosov in doseganje osebnostne zrelosti), (2) *organizacija in izvajanje pouka in učenja ter dejavnosti ob pouku* (kakovost načrtovanja in priprave na pouk, prilagojenost krajevnim potrebam in učencem, pestrost in primernost ponudbe, raznovrstnost metod in oblik, oblike spodbujanja in pomoči, možnosti za ustvarjalnost in iniciativnost, orientacija na reševanje problemov, uporabo znanja ali pomnjenje, upoštevanje različnosti (spolov, sposobnosti, razvojnih posebnosti, prejšnjega znanja, interesov, socialnega okolja, kultur), ukrepi za doseganje učnih standardov/ciljev/norm, transparentnost preverjanja in ocenjevanja), (3) *socialna klima v razredu in šoli* (počutje učencev/dijakov/odraslih, reševanje konfliktnih situacij, socialna integriranost ter identifikacija s šolo, subjektivno počutje nasploh, zlasti počutje varnosti oz. ogroženosti, prostorske in druge razmere za delo in bivanje, posebej se poudarja položaj učencev/ dijakov, ki so pripadniki manjšin ali drugih kultur ter posebnost dela z njimi), (4) *odnosi s partnerji in sodelovanje z okoljem* (predvsem gre za partnerstvo šola – dom, raznovrstnost in kakovost komunikacije, sodelovanje in vključevanje staršev v šolo, pogoji sodelovanja, možnosti vplivanja, subjektivno počutje in

razmerje staršev do šole, stopnja identifikacije staršev s šolo, priznavanje avtoritete, sodelovanje v dejavnostih okolja ter z drugimi organizacijami, društvi in zavodi, odnos do šolske oblasti in šolske inšpekcije), (5) *upravljanje in vodenje* (vodenje šole, delo šolske administracije, organizacija dela, pedagoško vodenje, nadzor in svetovanje, upravljanje z resursi, odločanje na šoli, porazdeljenost nalog in obremenitev, komunikacije in informiranost), (6) *strokovnost in osebni razvoj* (stalno izobraževanje in izpopolnjevanje, sodelovanje, inovativnost, osebni razvoj).

Pomembno je, da šola pripravi konstruktiven načrt samoevalvacije. Pri prvem načrtu samoevalvacije je izbor področij, katerih kakovost se bo preverjala, ključnega pomena. V eno samo samoevalvacijsko raziskavo se ne da vključiti vseh področij. Šele ko šola razvije kulturo rednega spremljanja kakovosti in samoevalviranja, lahko v določenem časovnem obdobju preveri vsa pomembna vsebinska področja. Na začetku, tj. pri uvajanju samoevalvacije, pa velja načelo, da si ciljev ne smemo preširoko zastaviti, temveč se je bolje osredotočiti na posamezno področje. Medveš (2000) predlaga, naj izbira področja temelji na določenem konsenzu o najbolj akutnih problemih oz. izzivih. Motivi za preverjanje posameznega vsebinskega področja lahko tako izhajajo iz različnih konkretnih problemov, ki jih šole zaznavajo; to so npr.: zmanjšan vpis, disciplinske težave, učne težave, naraščanje nasilja ipd. Seveda pa se lahko motivi za samoevalvacijo pojavljajo tudi v obliki zunanjih pobud, in sicer kot novi dosežki v stroki, ugotovitve domačih in tujih raziskav, kot pobude zunanjih strokovnih institucij, kot ugotovitve šolske inšpekcije in upravnih organov ipd.

Zaključek

Šolski svetovalni delavci delajo na področju, kjer se od njih pričakuje kredibilnost in sposobnost jasnega izražanja strokovnih mnenj. Zato je pomemben element profesionalnega razvoja vsakega svetovalnega delavca evalvacija lastnega svetovalnega dela oz. samoevalvacija. Svetovalni delavci šele z evalvacijo lastnega dela zaokrožijo proces strokovnega delovanja v šoli. Osebe, ki evalvacijo izvajajo, morajo biti ustrezno usposobljene in vredne zaupanja. Ustrezna znanja bi si morali šolski svetovalni delavci pridobiti že v času dodiplomskega študija in tudi kasneje, v procesu stalnega strokovnega izobraževanja in spopolnjevanja. Za uspešno evalvacijo dela šolske svetovalne službe kot tudi celotnega dela šole mora vsaka šola razviti tudi sodelovalno klimo ter doseči konsenz o skupnih prepričanjih, o viziji in poslanstvu šole, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti.

Literatura

- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.). *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 8-26.
- Plestenjak, M. in Cencič, M. (1999). Nastajanje in evalvacija visokošolskega programa predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 88-99.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli.* (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rossi, H. P., Freeman, E. H. (1993). *Evaluation, a sistematic approach*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practise*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass/ Pfeiffer.

KAKOVOST KOT (Z)MOŽNOST

Med individualnim in skupnim

Za premisleke o kakovosti v izobraževanju lahko rečemo, da so vedno znova aktualni. Prinesejo prav toliko odgovorov kot na novo porajajočih se vprašanj. In prav za čas, v katerem živimo, se zdi, da prinaša nove izzive vsem, ki na tem področju delujemo in ga soustvarjamo. Proučevanje sodobnih epistemoloških teorij kakovosti, v povezavi s teorijami interesnih skupin in teorijami socialnega kapitala, je osrednja tema doktorske disertacije¹⁸, ki jo predstavljam v nadaljevanju. Premisleke o tem, kako nastajajo opredelitve kakovosti, s kakšnimi nameni in kako naj bi kakovost presojali in vplivati na razvoj kakovosti, postavljam v širši družbeni kontekst. Glede na to, kako so se v sodobni družbi spremenila razmerja med individualnim in skupnim, pokažem na močan poudarek na procesih individualizacije, ki so prinesli osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb in omogočili pluralnost življenjskih slogov. Hkrati s tem pa sta sodobni pluralizem in funkcionalna diferenciacija resno spodkopala običajne okvire oblikovanja, ohranjanja in posredovanja smisla ter vrednotne orientacije v svetu. Posameznik, izkoreninjen iz skupnostnih vezi, je izgubil temeljno samoumevno orientacijo, saj pluralizem spodkopava samoumevno vedenje. Nobenega tolmačenja, nobene interpretacije ni več mogoče sprejeti kot edino veljavne in prave. Moderni pluralizem vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednot in tolmačenja (Berger in Luckmann 1999).

Ta proces individualizacije in pluralizacije ter relativizacije vrednot v družbi prepoznamo tudi v sodobnih epistemoloških teorijah kakovosti. V obravnavanem delu dokazujem tezo, da kakovost lahko opredeljujemo in merimo le v njenem relativnem vidiku in da imajo opredelitve kakovosti v izobraževanju interesno in vrednotno podlago (Pirsig 2005, Guba in Lincoln 1994). Pomemben vidik relativnosti, ki izhaja iz spoznanj o tem, da ni mogoče vzpostaviti absolutnih vrednosti kakovosti, se v procesih presojanja kakovosti kaže tudi v tem, da je absolutne rezultate, ki jih dobi na primer neka izobraževalna organizacija v svojih meritvah kakovosti, smiselno primerjati z rezultati, ki jih pri istih meritvah dosegajo druge izobraževalne organizacije. Hkrati je tako mogoče spremljati razvojna gibanja rezultatov med leti.

Teorije interesnih skupin pokažejo, da se posamezniki, ki jih povezujejo enaki interesi, zato, da bi te lažje uveljavili, povezujejo v interesne skupine (Freeman 1984, Donaldson in Preston 1995, Apple 2003). Ko razmišljamo o stičnih točkah povezovanja konceptov interesnih skupin z epistemološkimi teorijami kakovosti, je pomembno premisliti o normativni tezi, ki sta jo razvila Donaldson in Preston (1995); ta govori o tem, da so interesne skupine skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije in da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Družbene razprave o tem, kakšno izobraževanje želimo ter kakšna naj bo njegova kakovost, bodo različnim interesnim skupinam omogočile, da dobijo svoj glas in uresničujejo svoj legitimni interes. Družbene razprave bomo v družbi (ali v izobraževalni organizaciji) vodili ob upoštevanju in dopuščanju tega, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče.

¹⁷ dr. Tanja Možina, Andragoški center R Slovenije

¹⁸ Doktorska disertacija nosi naslov: Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih. Teoretski del, ki ga predstavljam, je bil leta 2010 objavljen v znanstveni monografiji z naslovom Kakovost kot (z)možnost, Andragoški center Slovenije. Monografija je dostopna tudi na spletni strani <http://poki.acs.si/documents/N-49-11.pdf>

Vendar pa Mitchell, Angle in Wood (1997) v svoji analizi lastnosti interesnih skupin pokažejo, da normativna teza legitimnosti interesov zares še ne zagotavlja, da bodo ti legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Uresničevanje legitimnih interesov je velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali organizaciji, da bo te interese lahko uresničila. Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi etično-politično razsežnost (Buchholtz 2006).

Če širše družbeno dogajanje analogno preslikamo v epistemološke teorije kakovosti, ugotovimo, da je prav ob upoštevanju etičnega vidika in vidika družbene odgovornosti treba v samo jedro sodobnih pogledov na kakovost postaviti odgovornost – osebno in skupno strokovno odgovornost za kakovost (Gardner, 2001). Strokovnjaki, ki na različnih področjih znanosti iščejo rešitve za težave, s katerimi se sooča sodobna družbena skupnost, namreč opozarjajo na potrebo po premislekih o drugačni organizaciji in načinih delovanja v družbi, takšnih, ki bi pripomogli k razvoju skupnosti, ki bi bila sposobna upoštevati in pripoznavati drugega kot drugačnega (Kroflič 2008 b). Zato je pomembno vprašanje odgovornosti kot oblike spoštljivega odnosa do drugega (Levinas 2006). To vse se povezuje s potrebo po delovanju v skladu z »načelom pravičnosti« (Rawls 1999), v povezavi z načelom »poštenih enakih možnosti« ter ob upoštevanju »načela difference«. Upoštevanje pravic in interesov skupin, ki imajo manj družbene moči, ter njihova dejavna udeležba pri presojanju in razvijanju kakovosti postajata tako ključna kazalnika kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Analiza nadalje pokaže na potrebo po odnosno in dinamično zasnovanih modelih kakovosti. Kakovost namreč ni nekaj statičnega, pač pa je dinamična, saj se prav v odnosih vedno znova opredeljuje in uresničuje (Pirsig 2005). Na tem mestu se zato sodobne teorije kakovosti in teorije interesnih skupin srečajo s sodobnimi evalvacijskimi prijemi, ki sodijo v t. i. četrto generacijo evalvacij. Še najbolj predstavlja te prijeme konstruktivistična evalvacija, ki sta jo razvila Guba in Lincolnova (1994). Ti prijemi temeljijo na dialoški, ki jo avtorja vidita v uporabi t. i. »hermenevtično-dialektičnega procesa« (prav tam, str. 149). Tovrstni evalvacijski pristopi upoštevajo dejstvo, da različnost interesov v izobraževanju tvori različne notranje in zunanje skupine, ki na to izobraževanje lahko vplivajo oz. nanje vplivajo dejavnosti izobraževanja. Kot ključno skupino označimo uporabnike v ožjem smislu, to so udeleženci v izobraževanju. Poleg tega pa med uporabnike štejemo še številne druge skupine (npr. gospodarske dejavnike, civilno družbo idr.). Med ključne notranje skupine prištevamo vodstvo, učitelje, strokovne sodelavce, svetovalce delavce idr. Z vpeljavo procesov dogovarjanja po hermenevtični metodi in ne po enostavnem principu trga – kjer naj bi uporabnik imel vedno prav –, lahko pridemo do kompleksnejših in verodostojnejših ocen o kakovosti institucije. Izognemo pa se tudi pasti, da uporabnik ob prevladi interesov drugih skupin, še posebej ko ob tem mislimo na deprivilegirane skupine v izobraževanju, ne bi imel možnosti sodelovanja pri presojanju kakovosti.

Cilj hermenevtičnega krožnega procesa je namreč doseči soglasje o obravnavani tematiki, kadar pa to ni mogoče, se ob koncu procesa razjasnijo različna mnenja in pogledi, tako da je omogočeno ustvariti polje za pogajanja. Vključitev t. i. *dialoškega prijema* v epistemološke teorije kakovosti je zato po eni strani ključna, saj potrebujemo nove načine komuniciranja, da se bomo lahko soočili z vso interesno in vrednostno raznolikostjo, v kateri živimo, po drugi strani pa nas sooča z veliko težavami in potrebo po razvoju novih komunikacijskih zmožnosti (Bingham in Sidorkin 2004).

Hkrati z upoštevanjem potrebe po pripoznavanju različnosti vendarle potrebujemo tudi nekatere vidike »dogovornega in skupnega«, ki nam bodo omogočili ustvarjalno sobivanje v skupnosti. S tega vidika v delu pokažem, zakaj in kako bi bilo v koncepte kakovosti za sodobni čas smiselno vključiti nekatere vire, kot jih opredeljujejo teorije socialnega kapitala.

Ob tem ne gre zanemariti pomembnih opozoril nekaterih avtorjev (Bourdieu 1986, Kump 2003): pri socialnem kapitalu gre za koncepte, ki v nasprotju z načelom pravičnosti v sebi nosijo prav potencial družbene nepravičnosti, s tem ko posameznike in skupine, ki so izključeni iz zaprtih družbenih omrežij (Burt 2000), postavljajo v nepriviligiran položaj. Ob upoštevanju te t. i. temne plati socialnega kapitala pa je vendarle smiselno pozornost nameniti virom socialnega kapitala, kot so omrežja, zaupanje, vzajemnost in socialni ali odnosni dimenziji socialnega kapitala. Lahko so nam namreč v pomoč pri iskanju odgovorov na vprašanje o tem, kaj lahko storimo, da bodo posamezniki pripravljeni premoščati svoje individualne interese (Coleman 1994) pri skupnem delu za kakovost izobraževanja oz. bodo lahko prav z realizacijo svoje individualnosti prispevali k dobrobiti skupnosti, katere del so.

Obrisi drugačnih organizacijskih struktur družbe se danes kažejo v razvoju izobraževalnih organizacij kot skrbnih in inkluzivnih večkulturnih skupnosti, ki bodo, upoštevajoč odnosno dimenzijo kakovosti, krepile medsebojno povezanost in pripadnost ter kolegialno pomoč, krepile socialne spretnosti, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo (Gilligan 2001, Kroflič 2008 b). Takšna inkluzivna skupnost je namenjena vsem, ki se pri izobraževanju srečujejo z ovirami pri učenju in socialni participaciji, zato pogosteje izkušajo izključenost (bodisi iz šolskega sistema ali iz kurikula). Takšna skupnost se prilagaja raznolikosti svojih udeležencev in ne pričakuje, da se bodo vsi udeleženci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol (Kroflič 2008 b). V izobraževanju odraslih, ki ga v delu obravnavam, se prav na podlagi zagotavljanja pravice do kakovostnega izobraževanja, vključenosti in zagotavljanja enakih možnosti za vse spodbujata individualna obravnava in načrtovanje individualne izobraževalne poti ter dejavnega sodelovanja posameznika v teh postopkih kot enega izmed temeljnih kazalnikov kakovosti izobraževalne organizacije.

Ob premislekih o tem, kako izoblikovati takšne skrbne in inkluzivne skupnosti, se ob koncu dotaknem še razmerja med notranjim in zunanjim. Pri tem je pomemben vidik osebne, notranje, profesionalne odgovornosti za kakovost. V te namene so se v najčistejši obliki razvili načini notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Zagovarjam stališče, da je treba takšne načine notranje odgovornosti za kakovost postaviti v samo jedro sistemov kakovosti, ki jih razvijamo na institucionalni ravni. Hkrati pa menim, da je treba zaradi varstva udeležencev in pravice javnosti do obveščeniosti, načine notranjega presojanja kakovosti nadgraditi z načini zunanjega presojanja kakovosti. Poleg tega da smo za svoje delo najprej odgovorni samim sebi in svoji zavezanosti stroki, smo namreč odgovorni tudi tistim, ki so nam to delo zaupali, in tistim, za katere to delo opravljamo. Zato je pomembno, da v sodobnih sistemih kakovosti dobijo svoje mesto tudi načini izkazovanja odgovornosti za kakovost navzven. Pri tem je pomembno, da se nameni enih in drugih ne mešajo, še posebno pa, da se ne mešajo ravni odločanja.

Literatura

- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka*. Ljubljana: Nova revija.
- Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). *No Education Without Relation*. New York. Peter Lang Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Richardson, J. G. (ur.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Buchholtz, C. (2006). *Business and Society: Ethics and Stakeholder Management*. Denver. Academy of Management.
- Burt, R. S. (2000). *The Network Structure of Social Capital*. *Research in Organizational Behavior*, Volume 22. Sutton, R. in Staw, B. (ur.). Greenwich. CT: JAI Press.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

- Donaldson, T. in Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20, št. 1, str. 63–91.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Gardner, H. (2001). *The Ethical Responsibilities of Professionals*. Good Work Project Report Series, Number 2. Harvard.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Kroflič, R. (2008b). *Modeli vzgoje v globalni družbi*. Drugi mednarodni kongres dijaških domov. Ljubljana, 17. in 18. april 2008.
- Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V: Makarovič M. (ur.): *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia, str. 148-169.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. New York: Continuum.
- Mitchell, R. K., Agle, R. B., Wood, D., J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853-886.
- Pirsig, R. M. (2005). *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa*. Raziskovanje vrednot. Ljubljana: Iskanja.
- Rawls J. (1999). *A Theory of social justice*. Cambridge: The Belknap press of Harvard university press.

UČENJE IN SKUPNOSTI PRAKSE

Mnoge novosti se razvijajo v sodobnih izobraževalnih praksah. Srečujemo se z novimi didaktičnimi strategijami (prim. Badinská, Kokavcová, 2010), novimi povezavami med skupinami, nastaja npr. medgeneracijsko izobraževanje (prim. Ličen, Gubalová, 2010). Poleg zanimanja za oblikovanje znanja, dostopanje do znanja, sporočanje znanja se vedno bolj ukvarjamo z vprašanji inovacij in nastajanja novega znanja. Inovacije se razvijajo v različnih okoljih, včasih nastanejo med raziskovanjem v raziskovalnih institucijah in se nato uveljavijo v praksi; vedno pogosteje pa nastajajo v praksi, in situ, zato smo v naši raziskavi podrobneje opazovali nekatere projekte, ki so razvijali nove povezave in pristope ter se spraševali, kakšne so značilnosti skupnosti prakse, ki pospešujejo učenje.

Teorija prakse

Za miselni okvir našega raziskovanja smo uporabili teorijo prakse (*practice theory*), ki jo je Postill (2010) označil kot poststrukturalistično socialno teorijo. Teorije prakse predstavljajo skupek teorij, ki se je razvil v tretji tretjini prejšnjega stoletja. Začetke iščemo v 70-ih letih prejšnjega stoletja, ko je Bourdieu 1972 objavil delo *Outline of a Theory of Practice*. Razvoj teorije prakse je povezan z zanimanjem za vsakdanjost in z deli de Certeauja, Foucaulta, Bourdieuja, Giddensa, Latoura, ki jih štejemo za avtorje prvega vala. Drugi val predstavlja širitev in testiranje teoretičnih predpostavk iz del avtorjev prvega vala (prim. Postill, 2010, Reckwitz, 2002).

Prva skupina teoretikov na področju teorije prakse je iskala srednjo pot med trditvami, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvami, da je vsak fenomen možno pojasnjevati z vplivi strukture oz. družbe kot celote. Avtorji so delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, želeli osvoboditi iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov. V njihovih delih lahko opazimo človeško telo kot pletež človekovega praktičnega udejstvovanja v svetu. Poleg tega so pomembni koncepti: *habitus*, polje, praktični čut, *doxa*.

Po Bourdieju so prakse utemeljene na dispozicijah, ki so inherentne habitusu in se razvijajo kot strateške improvizacije. Posameznikovi cilji in interesi so gonilo za prakso, strategije, ki jih izbira, a so omejeni z *doxa*. Rutinizacija dnevnega življenja, ki jo ustvari posameznik, omogoči občutek varnosti – »ontološke varnosti«, kot jo imenuje Giddens.

V drugi generaciji teoretikov prakse srečamo naslednje avtorje: Sherry Ortner, Theodor Schatzki, Alan Warde, Andreas Reckwitz. Slednji opredeli teorijo prakse kot specifično formo kulturnih teorij in jo postavi poleg mentalizma, tekstualizma in intersubjektivizma.

Kaj je praksa?

Prakse so »telesne in mentalne rutine« (Reckwitz, 2002). Nove rutine ali spremembe v rutinah nastajajo z učenjem. Večina teoretikov opredeljuje prakse kot zbirke aktivnosti, ki so

¹⁹ dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Boža Bolčina, Ljudska univerza Ajdovščina
Ivana Žolger, Ministrstvo za gospodarstvo, Direktorat za energijo
dr. Jolana Gubalova, Faculty of Economics, University Matej Bel, Banska Bystrica

povezane s človeškim telesom; telo je tisto, ki aktivnosti povezuje. Reckwitz označuje prakso kot načine vedênja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov. Ti elementi so: telesne in mentalne aktivnosti, predmeti in njihova uporaba, znanje, emocije, motivacija. Primeri prakse: načini kuhanja, dela, raziskovanja, skrbi zase in za druge.

Posameznik je nosilec prakse kot telesni in mentalni delovalec (*agent*). Je nosilec vzorcev telesnega in mentalnega delovanja in tudi rutiniziranih načinov razumevanja in želja. Praksa je torej rutiniziran način gibanja teles, rokovanja s predmeti, tretiranja subjektov, opisovanja in razumevanja sveta. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe dobrin, ustvarjanja, vendar nobena praksa ni zaprta v odnosu do drugih praks, vsaka prenese inovacije.

Skupnosti prakse ali učenje *in situ*

O učenju v skupnostih prakse govorimo tedaj, ko se skupaj učijo ljudje z nekim skupnim interesom, sodelujejo ob skupnih problemih, delijo svoje znanje in iščejo rešitve ter razvijajo novosti. Termin sta uporabila Jeane Lave in Etienne Wenger leta 1991, ki sta razvijala koncept situacijskega učenja in legitimne periferne participacije (Lave, 2010). Termin skupnosti prakse (*Community of Practice /CoP*) danes uporabljamo v različnih okoljih, najbolj pogosto v delovnih organizacijah.

Učenje je za Wengerja del človekove participacije v svetu. Socialna participacija pomeni, da posameznik sodeluje v praksah in oblikuje identiteto v odnosu do skupnosti in praks. Participirati v igranju na igrišču ali v delovni skupini – oboje pomeni neko dejavnost oz. obliko aktivnosti, hkrati pomeni tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delo/aktivnost interpretiramo. Komponente socialnega učenja po Wengerju (Wenger, 2006) so: praksa, pomen, skupnost, identiteta. Iz teh predpostavk oblikuje opredelitev skupnosti prakse. SP je skupina ljudi, ki sodelujejo v skupni aktivnosti, oblikujejo svojo individualno in skupno identiteto. Skupnosti prakse so **del vsakdanjega življenja**. Vsak posameznik se uči, ko participira v neki skupini. Učenje po tem modelu ni nekaj ločenega od delovanja.

SP so torej skupine ljudi, ki imajo skupno polje delovanja, polje znanja, so med seboj povezani in se (razmeroma) redno srečujejo. Ob tem gradijo skupne pomene in občutek pripadanja. Skupnost prakse predstavlja skupino ljudi, ki so oblikovali mrežo odnosov in implicitno ali eksplicitno opredelili modalitete, po katerih delujejo, vzpostavljajo odnose in interpretirajo dogodke. Člani se povezujejo, da bi svojo prakso izboljšali.

Akcijsko učenje in skupnosti prakse

Akcijsko učenje je podoben model kot skupnosti prakse, saj sloni na konceptu reševanja realnih problemov. Model akcijskega učenja uporabljamo, ko smo soočeni z nerutinskimi situacijami, ko standardne rešitve ne obstajajo. Podobno kot skupnosti prakse se razvija potencialno učenje, ki je inherentno praksi, vendar ima v nasprotju s SP elemente organiziranega učenja. V obeh modelih gre za situacijsko učenje, kar pomeni, da učenje ni ločeno od delovanja, temveč poteka s participacijo v praksi in s spreminjanjem prakse. V obeh modelih razumemo učenje kot socialni proces, socio-kulturni fenomen, vendar je v SP poleg oblikovanja znanja poudarjeno tudi oblikovanje pomenov, pripadanje in razvoj identitete. Če model skupnosti prakse in model akcijskega učenja opazujemo glede na trajanje, ugotovimo, da so SP bolj dolgotrajne kot skupine pri akcijskem učenju.

Empirična raziskava

Dejavna prisotnost v praksi je izhodišče za opazovanje učenja in refleksijo prakse. Ko posameznik ali skupina prelomi rutinizirane načine, ustvari zakladnico situacij, kjer se revidirajo regularne konvencije, kjer se praksa ponovno misli. Vprašali smo se: kako udeleženci doživljajo skupnost prakse? Katere elemente ocenjujejo kot pomembne, da se skupnost prakse razvije?

Za empirično raziskovanje prakse profesionalcev smo uporabili analizo izbranih mednarodnih projektov in projektov sodelovanja med Ljudsko univerzo Ajdovščina in študenti andragogike. Refleksijo smo razvili že ob projektu pomladne andragoške šole, ki smo jo s študenti andragogike začeli izvajati 1998 v sodelovanju z LU Ajdovščina. Bolj sistematično pa smo spremljali projekte, za katere je bilo značilno akcijsko učenje, med mentorji pa se je bolj ali manj razvila skupnost prakse:

- a) V sklopu mednarodnega projekta Tandems go!, ki je v letih 2008-2010 gradil modele za neformalno medgeneracijsko izobraževanje (prim. Volk, Dawidowski, 2010) smo analizirali delo v dveh projektnih skupinah, in sicer v slovenski in slovaški. V slovaški skupini je sodelovala skupina študentov ekonomske fakultete z univerzo za tretje življenjsko obdobje v projektu e-opismenjevanja starejših. V slovenski skupini so sodelovali študentje in učenci osnovne šole pri e-opismenjevanju starejših. Pri naši raziskavi je bila pozornost usmerjena na učenje mentorjev, ki so študente vodili.
- b) Drugi model akcijskega učenja predstavlja priprava priročnika za medgeneracijske programe, ki je nastal v sodelovanju med študenti andragogike (2. in 3. letnik v št. letu 2009/2010) in Ljudsko univerzo Ajdovščina (prim. Ličen, Bolčina, 2010). Tudi v tem primeru smo bili pozorni na učenje mentorjev, ki so vodili delo študentov, in mentorjev, ki so delovali na ljudski univerzi.
- c) Tretji primer je priprava projektnih nalog v raziskovalnem seminarju na temo trajnostnega razvoja, kjer so sodelovali študenti pedagogike in andragogike ter Ljudska univerza Ajdovščina, ki je objavila natečaj za raziskovalne projekte s področja trajnostnega razvoja, ter zunanji ocenjevalci.

Podatke smo zbirali z opazovanjem (opazovanje z udeležbo) in polstrukturiranim intervjujem z mentoricami, ki so sodelovale v projektih.

Ugotovitve

Projekti so imeli jasne cilje in povsod lahko najdemo elemente akcijskega učenja, ponekod se razvije tudi skupnost prakse. Učenje je usmerjala praksa, ki so jo želeli **inovirati**. Učenje ni potekalo kot priprava na nekaj, temveč je bilo del procesa, kot je povedala ena izmed mentoric: *»Mnogo se naučiš, medtem ko deluješ; tega ne moreš načrtovati, je del dogajanja in povezano z medsebojnim zaupanjem«*.

Elemente, pomembne za učenje v skupnosti prakse, kot so jih opazile sogovornice, lahko razvrstimo na nekaj ravnin.

Na ravni »konstrukcije projekta« je za učenje pomembno, da razvijaš tak projekt, ki »te prevzame«; projekti, ki so nastajali, niso bili del dnevne rutine: sogovornice so občutile zavzetost za delo; omenjale so **občutek vpletenosti v delovanje**, občutek, da pripadajo neki dejavnosti in se z njo identificirajo.

Naslednja raven predstavlja pluralnost področij znanja, raznovrstnost polj, iz katerih so sogovornice prihajale (ekonomija, psihologija, andragogika, informatika), in iz različnih jezikovnih okolij ter izobraževalnih institucij. To je omogočilo aktivno izmenjavo različnih pogledov in možnosti rešitev. Poleg tega je skupno delovanje omogočilo medsebojno spoznavanje.

Za učenje je potrebno **misлити prakso** in jo ubesediti, zato je **čas za refleksijo in razvite veščine za refleksijo** pomemben. Samo delovanje še ne pomeni, da se bosta razvila tudi refleksija in učenje kot spreminjanje prakse. Kognitivne znanosti potrjujejo to, kar menijo teoretiki prakse, da je velika večina delovanja rutina, ki jo ponavljamo, ne da bi to ozavestili. Refleksija terja postanek za razmislek.

Učenje v skupnosti prakse pomeni tudi sprejetje napak ali zastranitev kot vira za raziskovanje. Način reševanja napak (pojavlja se tudi besedna zveza »upravljanje napak«) je sestavni del sloga delovanja skupnosti prakse.

Zaključek

Naše ugotovitve so podobne tistim, ki jih prinašajo raziskave Jane Lave (2009, 2010) in Wengerja (2006) in bi jih lahko slutili v delih de Certeauja. Znanje (na delu) se oblikuje s konstrukcijo med procesom delovanja in se transformira z uporabo. Ko se ob inovacijah razvije učenje v skupnosti prakse, je poudarek predvsem na povezovanju med občutkom pripadanja neki mreži delovalcev in preseganjem rutin prakse z osebno noto zadovoljstva ob ustvarjanju novega.

Literatura

- Badinská, M., Kokavcová, D. (2010). CLIL – A Way Towards Autonomy in Education. *Andragoška spoznanja*, 16, št. 4, str. 27-34.
- Bourdieu, P. (2002, 1980). *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Lave, J. (2010). The practice of learning. V: Illeris, K. (ur.). *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 200-208.
- Ličen, N., Gubalová, J. (ur.) (2010). *Intergenerational Learning and Education in Later Life*. Ljubljana: Faculty of Arts.
- Ličen, N., Bolčina, B. (ur.) (2010). *Izobraževanje – most med generacijami : priročnik za medgeneracijsko učenje*. Ajdovščina: Ljudska univerza. (dostopno na www.lu-ajdovscina.si/o_nas/publikacije).
- Postill, J. (2010). Introduction: Theorising media and practice. V: Bräuchler, B., Postill, J. (ur.) *Theorising media and practice*. Oxford, New York: Berghahn.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5, št. 2, str. 243-263.
- Volk, M., Dawidowski, E. (ur.). (2010). *Tandems go! : twinning the elderly and young people as a possibility of e-learning*. Ajdovščina: Center for Adult Education.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2010). A social theory of learning. V: Illeris, K. (ur.). *Contemporary theories of learning*. London, New York: Routledge, str. 209-219.

Zahvala

Za prevod besed *agent* in *agency* v delovalec in delovalnost se iskreno zahvaljujemo dr. Klari S. Ermenc in dr. Andreju E. Skubicu.

IZOBRAŽEVANJE MENTORJEV ZA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI

Uvod

Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov je v zadnjih nekaj letih postalo vse bolj pomembno in potrebno zaradi prenove študijskih programov po bolonjskih zahtevah, ki na področju visokega šolstva pomenijo uresničevanje smernic lizbonske deklaracije. Dejansko se je znotraj bolonjske prenove študijskih programov Univerze v Ljubljani in posameznih njenih članic kot nujna pokazala tudi prenova praktičnega usposabljanja. Praktično usposabljanje predstavlja sestavni del različnih dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov znotraj posameznih fakultet Univerze v Ljubljani ter pomeni enega prvih stikov praktikanta s prakso, stroko, z možnostmi, da teoretično pridobljena znanja poveže s praktično pridobljenimi znanji in izkušnjami. Pomembno pa je dejstvo, da mora biti praktično usposabljanje čim bolj kakovostno in uspešno izvedeno.

Znotraj posameznih fakultet Univerze v Ljubljani se je najprej spodbudil razvoj ugotavljanja potreb po kakovostnem praktičnem usposabljanju mentorjev v delovnih organizacijah, zavodih idr. Na ravni Univerze v Ljubljani in posameznih fakultet so potekali razni projekti. Med njimi jih lahko omenimo nekaj, ki so potekali od leta 2004 dalje znotraj Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njihov namen pa je bila tudi skrb za izobraževanje mentorjev.

Izobraževanje mentorjev na Filozofski fakulteti v Ljubljani (znotraj projektov)

Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani obstajajo študijski programi, ki imajo pedagoško in nepedagoško smer. Zato obstajata dve vrsti praktičnih usposabljanj študentov: pedagoško in nepedagoško. Govorimo o pedagoški praksi (izobraževanje bodočih učiteljev) in praksi v delovnih organizacijah, zavodih, podjetjih, kjer poteka t. i. nepedagoška praksa.

Pedagoška praksa

Pedagoška praksa je bila v novih študijskih programih za izobraževanje učiteljev opredeljena z Merili za akreditacijo študijskih programov (*Ur. l. RS*, št. 101/2004), ki jih je sprejel Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo, in določajo, da so študijski programi za učitelje ovrednoteni z najmanj 60 KT, od tega je obvezni del pedagoškega usposabljanja pedagoška praksa v obsegu 15 KT.

S pedagoško prakso smo se pričeli sistematično ukvarjati leta 2004 v okviru projektov Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004-2005 in 2006-2007, ki so bili sofinancirani iz Evropskih socialnih skladov in Ministrstva za šolstvo in šport. V projektih je sodelovalo več kot 70 partnerskih šol in fakultet ter več kot 200 mentorjev. Glavni cilj projektov je bilo oblikovanje predlogov sistemskih rešitev izobraževanja mentorjev ter sistemskih,

²⁰ doc. dr. Monika Govekar-Okoliš, Univerza v Ljubljani, FF, Urška Gruden, univ. dipl. ped., spec. Univerza v Ljubljani, FF

organizacijskih in normativnih rešitev izvajanja prakse. Za projekt smo se odločili, ker smo sočasno s pripravo novih študijskih programov za učitelje ugotovili nujnost sprememb, zaradi ne vrednotenja pedagoške prakse tako finančno kot tudi kadrovske, zaradi težav – individualnih obremenitev študentov in mentorjev ter določitve normativov za spremljanje pedagoške prakse.

Ker je bilo v preteklosti že veliko govora o sistemski ureditvi pedagoške prakse, bomo na tem mestu večjo pozornost namenili praktičnemu usposabljanju v delovnih organizacijah oziroma pomenu nepedagoške prakse.

Nepedagoška praksa

Začetek aktivnosti, povezanih z nepedagoško prakso, je vezan na projekt Posodabljanje in razvijanje študijskih programov visokega šolstva v letih 2004 in 2005. V proces preoblikovanja študijskih programov smo vključili zainteresirane partnerje tako v zasebnem kot javnem sektorju ter diplomante in študente. Rezultat tega sta bila dva posveta. Eden je bil organiziran na Filozofski fakulteti, drugi pa na Gospodarski zbornici Slovenije.

V drugem projektu Nove kvalitete Bolonjske preнове pri oblikovanju programov Filozofske fakultete v letih 2005 in 2006 smo skupaj s Pedagoško fakulteto oblikovali 16-urni program usposabljanja mentorjev v učnih bazah z naslovom Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov in študentk na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani. Program je nastal pod okriljem Univerze v Ljubljani, ki se je sočasno, na ravni univerze, s ciljem večje zaposljivosti diplomantov lotila tudi sistematičnega urejanja praktičnega izobraževanja. Pri tem smo zaznali veliko potrebo po usposabljanju mentorjev s pedagoško-andragoškimimi vsebinami. Program je bil izveden v decembru 2007 na Filozofski fakulteti.

V študijskem letu 2009/2010 smo na Filozofski fakulteti v okviru razpisa Implementacija bolonjskega procesa – vključevanje zunanjih strokovnjakov v pedagoški proces v letih 2009 in 2010, sofinanciranih s strani Evropskih socialnih skladov in Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, pričeli delo na treh projektih. V prvem *Vzpostavitev mentorske mreže in usposabljanje za supervizirano prakso psihologov* smo sodelovali z Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas iz Španije ter mentorji v učnih bazah iz različnih ustanov.

V drugem projektu *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu)*, ki je nastal v okviru Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, pa smo se povezali z Univerzo v Zagrebu in Univerzo v Beogradu, sodelovali pa so tudi mentorji študentom na praktičnem usposabljanju. Znotraj tega smo izvedli izobraževanje mentorjev v februarju 2010.

Znotraj naslednjega projekta z dopolnjenim naslovom *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu) – drugi del (nadaljevanje projekta, ki je bil prijavljen na prvi del razpisa v juniju 2009) ter priprava predloga programa za izpopolnjevanje za mentorje v delovnih organizacijah* smo maja 2010 prav tako izvedli seminar za mentorje v praktičnem usposabljanju. Sodelovali smo z domačimi in tujimi mentorji, s Kancelarijo za mlade iz Beograda, Univerzo iz Trsta in Ljubljane, Fakulteto za družbene vede, Zavodom za varstvo pri delu, Elektronabavo, s Colby d. d. in s Skrivankom.

V nadaljevanju pa bomo predstavili rezultate in posebnosti z izobraževanj mentorjev leta 2007 in izobraževanj znotraj zadnjih omenjenih projektov leta 2010.

Izsledki izobraževanja mentorjev leta 2007 na Filozofski fakulteti

Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov in študentk na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani je potekal v decembru 2007. Udeleženci mentorji so bili z različnih organizacij, podjetij in zavodov. Kot mentorji so sodelovali s fakultetami Univerze v Ljubljani: Biotehniško fakulteto, Fakulteto za družbene vede, Fakulteto za farmacijo, Fakulteto za matematiko in fiziko, Fakulteto za pomorstvo in promet, Filozofsko fakulteto in Visoko šolo za zdravstvo (Govekar-Okoliš 2007).

Udeleženci izobraževanja za mentorje praktičnega usposabljanja so se razlikovali po strokovnih področjih mentorstva. Večinoma so bili udeleženci mentorji s strokovnega področja reguliranih poklicev (54 %), 38 % jih je bilo s področja družboslovja in humanistike in 8 % s področja tehnike in naravoslovja.

Na osnovi vprašalnika (izpolnjenega pred samim izobraževanjem) smo ugotovili, da je večina udeležencev (75 %) že bila v vlogi mentorja študentom na praktičnem usposabljanju, kar 25 % pa je bilo takih, ki še niso bili mentorji študentom.

Ugotavljamo, da približno dve tretjini mentorjev vrednoti svoje mentorsko delo kot dobro in zelo dobro, slaba tretjina pa kot zadostno. Iz odgovorov mentorjev spoznamo tako dobre kot tudi slabe značilnosti prakse. Predvsem pa mentorstvo za praktikante predstavlja zgolj dodatno obremenjujoče delo, iz česar izhajajo tudi največji razlogi za slabše opravljeno mentorstvo.

Zanimalo nas je tudi, ali so mentorji dovolj usposobljeni za mentorstvo študentom na praktičnem usposabljanju. Ugotavljamo, da je večina mentorjev mnenja, da so se pripravljene izpopolnjevati in izobraževati za bolj kakovostnejše mentorstvo na praktičnem usposabljanju.

Izpolnjevanje pričakovanj udeležencev seminarja

Udeleženci so poročali, da jim je program njihova pričakovanja izpolnil v celoti ter jim omogočil izmenjavo primerov dobrih praks. Imeli so možnost za diskusijo in izmenjavo mnenj, lahko so se seznanili z vsebinami, ki so ključnega pomena za dobro vodenje praktičnega usposabljanja. Seznanili so se z razlikami v mentorstvih pri reguliranih poklicih, v tehniki in naravoslovju ter družboslovju in humanistiki, pri čemer so spoznali pomen profesionalnega razvoja mentorjev z refleksijo lastnega dela in dejstvo, da je potrebno stalno strokovno izpopolnjevanje.

Uporabna znanja in ideje s seminarja

Udeleženci mentorji so navajali, da bodo:

- začeli opravljati refleksijo lastnega mentorskega dela,
- izboljšali komunikacijo s praktikanti,
- izboljšali sodelovanje s fakultetami in
- izboljšali samo praktično usposabljanje.

Seznanili so se z možnimi koristmi podjetja, ki izvaja praktično usposabljanje, in pridobili motivacijo tudi za brezplačno mentorsko delo.

Vrednotenje mentorjevega dela na praktičnem usposabljanju študentov

Udeleženci so navajali, da sta sistemska rešitev in ureditev pogojev za mentorsko delo pri praktičnem usposabljanju nujni. Mentorsko delo naj bo ovrednoteno tudi finančno in s posebnim strokovnim nazivom (povezanim s prilagoditvijo rednih delovnih obveznosti). Mentorje bi morali obravnavati kot zunanje sodelavce fakultet tudi formalno; delodajalce bi morali spodbujati k sprejemanju mentorskega dela in praktičnemu usposabljanju študentov zaradi koristi, ki jih pridobijo študenti, mentorji, podjetja in fakultete. Postopoma bi bilo potrebno graditi in krepiti povezovanje med teorijo in prakso med fakultetami in podjetji, opredeliti kriterije o ustreznosti delovne organizacije za izvajanje mentorstva ter določiti pogoje usposobljenosti mentorjev in njihove kompetence.

Izsledki izobraževanja mentorjev leta 2010 na Filozofski fakulteti

Znotraj projekta *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu)*, v okviru Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, in znotraj drugega projekta s podobnim naslovom (kot je predhodno omenjeno) smo na Filozofski fakulteti v Ljubljani izvedli dve izobraževanji za mentorje. Eno je potekalo v februarju 2010, drugo pa v maju 2010 (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2010). Tokrat sta bili skupini drugačni od predhodno opisane skupine, ki se je seminarja udeležila leta 2007. Predvsem ni bilo tako različnih mentorjev glede na strokovno področje za praktično usposabljanje. V obeh skupinah je bilo največ udeležencev s področja družboslovja in humanistike. Novost je bila tudi ta, da so se na zadnjem srečanju, ki je bilo skupno za oba seminarja, skupini mentorjev priključili tudi zunanji sodelavci obeh projektov – tako domači kot tuji. Tako smo zunanjim sodelujočim mentorjem dali možnost, da predstavijo primere praks s svojih institucij ter s tem udeležence izzvali, da so razpravljali o primerih dobrih praks in potrebah na tem področju. Na koncu obeh izobraževanj smo mentorje povprašali o najvažnejših spoznanjih in njihovih predlogih. Posebej pa smo želeli pridobiti njihovo mnenje o vrednotenju mentorjevega dela v delovni organizaciji.

Na splošno lahko ugotovimo, da so mentorji na obeh izobraževanjih pridobili vrsto zgoščenih informacij, ki so jim ob glavnih vsebinskih sklopih seminarja v pomoč za nadaljnji razmislek in študij. Tisti, ki so že imeli izkušnje z mentorstvom še pred udeležbo na izobraževanju, so poudarili, da čas, namenjen mentorstvu, med dosedanjimi delovnimi nalogami ni bil posebej predviden. Zato so občutili razkorak v tem, da morajo poleg vseh nalog rednega dela ustrezno izvajati tudi mentorstvo. Spoznali so tudi, da si lahko ravno z opravljanjem mentorskega dela dvigujejo status v svoji delovni organizaciji.

Novosti in posebnosti mentorjev, pridobljene na izobraževanjih

Novosti in posebnosti z obeh izobraževanj mentorjev 2010 so bile večinoma informacije s področja prenovljenih študijskih programov po bolonjskih zahtevah in s tem povezane formalnopravne novosti praktičnega usposabljanja. Poleg tega so mentorji odkrili nekaj področij, na katerih lahko svoje dosedanje mentorstvo izboljšajo.

Pridobili so nov pogled na mentorjevo vlogo in naloge, tako pri uvajanju praktikanta kot pri oblikovanju njegove osebnosti. Izobraževanje je nekaterim mentorjem pomenilo dejansko evalvacijo svojega dosedanjega mentorstva. Omenjajo, da so postali bolj kritični do svojega dosedanjega dela. Spoznali so, kako morajo spremeniti mentorstvo študentom. Menijo, da

mora biti mentor v praksi zgled, kar pomeni, da je mentorsko delo tudi zelo odgovorno, obenem pa predstavlja pomemben segment tako pri ustvarjanju pozitivne delovne klime kot tudi v sami kadrovski politiki pri vzgoji in pridobivanju novih kadrov.

Mentorji so zapisali, da bodo na osnovi pridobljenih znanj mentorstvo zagotovo izvajali z večjo ozaveščenostjo. Kot posebnost omenjajo tudi, da je bila udeležba na izobraževanju zelo pozitivna izkušnja. Zanimivo jim je bilo vse: od vsebine, primerov in skupinskega dela. Njihova zanimiva in tudi presenetljiva ugotovitev s seminarja je spoznanje, da mentorjevo delo pomeni prepletanje tistih veščin, vedenj in oblik dela, ki jih uporabljajo in razvijajo vodstveni delavci nasploh. Spoznali so, da je za uspešno vodenje oz. mentorstvo poleg komunikacije pomembna tudi mentorjeva osebnost in uporaba različnih metod andragoškega dela, ki se prilagajajo posamezniku praktikantu. Izpostavili so pomen motivacije in evalvacije. Slednja je pomembna za nadaljnje kakovostnejše mentorsko delo. Nekateri so poudarili, da so pridobili nov pogled na mentorstvo in ob mentorskem delu ponovno začutili zadovoljstvo. Izpopolnjevanje za mentorstvo jim bo zelo služilo pri nadaljnjem praktičnem usposabljanju študentov, profesionalni in osebni rasti, predstavlja pa jim tudi večjo motivacijo za nadaljnje mentorstvo.

Nekateri mentorji so menili, da skozi mentorstvo spreminjajo stališča o mladi generaciji in tako uspešno gradijo medgeneracijsko sodelovanje. Želijo si več sodelovanja s fakultetami z namenom, da na praktičnem usposabljanju študentov v delovni organizaciji ne bi prihajalo do razkoraka med teoretičnimi in praktičnimi znanji. Seznanili so se s sistemom izvajanja praktičnega usposabljanja, njegovimi prednostmi in pomanjkljivostmi v različnih okoljih. Spoznali so različne načine opravljanja praktičnega usposabljanja po strokah, hkrati pa tudi dobili ideje za izboljšanje lastnega dela ter ga primerjali z gostujočimi domačimi in tujimi mentorji. Ugotovili so, da se s podobnimi težavami prav tako soočajo v drugih državah (Govekar-Okoliš, Kranjčec in Gruden 2010).

Uporabna znanja, pridobljena na izobraževanju

Med znanji, ki jih lahko nemudoma uporabijo, so mentorji izpostavili pomen novosti praktičnega usposabljanja po bolonjskih zahtevah: predvsem izboljšanje načrtovanja, organiziranja in izvedbe ter evalvacije praktičnega usposabljanja. Poudarili so izboljšanje sodelovanja med delovno organizacijo in fakulteto, pomen prvega stika s praktikanti, njihov razgovor in skupno oblikovanje načrta za praktično usposabljanje. Želijo izboljšati kakovost izvedbe praktičnega usposabljanja študenta.

Za dolgoročno uporabna znanja so mentorji označili izboljšanje celotnega načrtovanja praktičnega usposabljanja študentov. Pričakujejo boljši položaj, več pretoka in povezanosti teoretičnih znanj s praktičnimi znanji ter več medsebojnega sodelovanja delovne organizacije in fakultete. Zavedajo se pomena vseživljenjskega izobraževanja in učenja, saj so se v prihodnje pripravljene sproti izpopolnjevati, usposablјati v novostih mentorstva in se osebno samoevalvirati. Dolgoročno želijo imeti urejen položaj mentorja in ustrezno vrednotenje mentorskega dela.

Vrednotenje mentorjevega dela na praktičnem usposabljanju študentov

Glede vrednotenja mentorskega dela so mentorji podali predloge. Ugotovimo, da si mentorji želijo opraviti usposabljanje za mentorja, da pridobijo strokovni naziv, hkrati pa naj bi se mentorstvo upoštevalo kot del njihovega rednega dela v delovni organizaciji ter se tudi materialno ovrednotilo. Predlogi mentorjev izhajajo iz do sedaj še vedno ne dokončno

urejenih razmer na področju mentorstva v delovnih organizacijah, na kar so mentorji tudi opozarjali.

Sklepne misli

Na področju izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje študentov so bila dosedanja prizadevanja pomembna. Bolonjski proces je spodbudil k temu, da naj bi se študij prilagodil potrebam trga dela; to je spodbudilo sodelovanje univerz, njenih članic in delodajalcev, ki so tako ugotavljali zaposlitvene možnosti diplomantov in s tem sistematično uvajanje študentov v strokovno poklicno delo ravno preko praktičnega usposabljanja. Prvi pogoj za uresničitev omenjenih ciljev bolonjske reforme je ta, da se študijski programi povezujejo z znanstveno raziskovalnim pristopom v praktičnem usposabljanju.

V Sloveniji smo z izobraževanjem mentorjev želeli pridobiti čim več mentorjevih dosedanjih potreb, dobrih in slabih izkušenj, hkrati pa jim utrditi določena pedagoško-andragoška znanja o mentorju in mentorstvu, načrtovanju, izvedbi in evalvaciji praktičnega usposabljanja z metodoloških in strokovnih vidikov. Približali smo jim tudi določene novosti, ki naj bi se upoštevale po bolonjskih študijskih programih. Večina teh novosti izhaja iz formalnopравниh opredelitev, ki jih narekuje naša visokošolska zakonodaja, sama organiziranost praktičnega usposabljanja (tripartitna pogodba) in poudarek na kakovostnejšem praktičnem usposabljanju za študente. Novost je tudi ta, da je praktično usposabljanje študentov le ena izmed aktivnih oblik študijskega dela, kot omenja Kristl idr. (2007, str. 7), ki poteka na vseh ravneh študija visokošolskih programov. Praktično usposabljanje kot oblika aktivnega študijskega dela narekuje sam koncept vseživljenjskega učenja, ki naj bi omogočil večjo interdisciplinarnost v izobraževanju.

Z izobraževanjem mentorjev smo izpostavili mrežo posameznih delovnih organizacij, ki bodo študente sprejele na praktično usposabljanje, hkrati pa smo mentorje v delovnih organizacijah že usposobili za bolj kakovostnejše praktično usposabljanje. Z mentorji smo izoblikovali smernice za sistemsko formalno ureditev praktičnega usposabljanja. Mentorji so spoznali, da je usposabljanje zaradi izboljšanja kakovosti praktičnega usposabljanja potrebno za vse mentorje. V ta namen smo pripravili predlog študijskega programa za izpolnjevanje za mentorje v delovnih organizacijah. Pomembno je, da bi se pri nas čim prej uredil tudi status mentorskega podjetja in pogoji za mentorja. Prav tako naj bi se uredilo ovrednotenje mentorskega dela ter vpeljalo tesnejše sodelovanje med podjetjem in izobraževalno institucijo z možnostmi obojestranskih povratnih informacij ter srečanj. To bi zagotavljalo učinkovitejše vrednotenje praktičnega usposabljanja v najširšem smislu, hkrati pa bi lažje izboljševali vse, kar se je na praktičnem usposabljanju pokazalo kot slabše in manj strokovno. Tako bi dosegli, da bi se dvigovala kakovost praktičnega usposabljanja študentov, torej v medsebojnem strokovnem sodelovanju in skupnem vrednotenju.

Literatura

- Govekar-Okoliš, M. (2007). *Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani*. Gradivo za seminar z dne 15. 12. 2007. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R. in Gruden, U. (2010). *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kristl, J. idr. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza Ljubljana.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. Ur. l. RS, št. 101/2004.

PRISPEVEK SVETOVALNE DEJAVNOSTI K UDEJANJU NAČELA INDIVIDUALIZACIJE V PRAKSI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Uvod

Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih postaja vse pomembnejša podporna dejavnost za uresničevanje različnih ciljev nadaljnjega razvoja izobraževanja odraslih. Bodisi na strateški ravni, kjer si tudi v slovenskem prostoru zastavljamo kot enega ključnih ciljev povečanje vključenosti odraslih v izobraževanje in učenje, bodisi na ravni posameznika, ko mu s svetovanjem lahko pomagamo pri odločanju za izobraževanje, ali pri drugih vidikih poteka njegovega izobraževanja ali učenja. Obe ravni, tako strateška, kot individualna, vključujeta vidike individualizacije posameznika v procesih izobraževanja, kar je pomembno upoštevati, ko razvijamo svetovalno dejavnost na sistemski ali na individualni ravni.

V tem prispevku se bomo osredotočili bolj na individualno raven, saj le-ta najbolj celovito zajame možnosti »individualizirane« svetovalne obravnave posameznika, v kateri se lahko oz. se morajo upoštevati vse specifične okoliščine in potrebe posameznika z vidika nadaljnjega vključevanja v izobraževanje. Predstavili bomo, kako v dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih v zadnjih letih namenjamo posebno pozornost razvijanju različnih pristopov svetovanja in obravnave, da bi čim bolj ustrezno odgovorili na specifične potrebe različnih odraslih, še posebej tistih, ki so v določenem obdobju v slabšem položaju z vidika dostopa do izobraževanja in možnosti vključevanja v procese vseživljenjskega učenja v vsej celovitosti, tako z vidika potreb delovnega življenja, osebnega razvoja kot družbenega angažiranja.

Vloga svetovalca v izobraževanju odraslih za spodbujanje odraslih k večji vključenosti in večji uspešnosti

V slovenskem prostoru v zadnjih letih razvoj svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih zaznamuje na eni strani vzpostavitev mreže 14 svetovalnih regionalnih središč in na drugi strani razvoj in širjenje svetovalne dejavnosti v vseh izobraževalnih organizacijah za odrasle, kjer poseben vidik razvoja svetovalne dejavnosti predstavlja tudi razvoj samega procesa učenja ali poučevanja odraslih. Z uvajanjem vse več samostojnega učenja ob zagotavljanju svetovalne podpore in individualnega vodenja odraslega v procesu učenja, postaja odrasel udeleženec vse bolj aktiven in soodgovoren deležnik izobraževalnega procesa.

Koncept dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih je nastajal na Andragoškem centru Slovenije konec devetdesetih let, v okviru projekta Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih – krajše se projekt še danes imenuje ISIO. Naraščajoče potrebe po bolj organiziranem in celostnem nudenju svetovalne podpore odraslim v izobraževanju in učenju, so ob preučitvi izkušenj drugih evropskih držav (zlasti Anglije in Irske), porodile idejo, da se v vsaki regiji ustanovi eno »svetovalno središče«, ki bo prav tako kot svetovalna služba v šoli za otroke in mladino, tudi odraslim zagotovilo vse vidike brezplačne svetovalne podpore, ki jo potrebujejo ko se šele odločajo za izobraževanje ali ko so že v procesu izobraževanja ali učenja. Idejo je podprlo tudi Ministrstvo za šolstvo in šport in v letu 2001 smo v petih različnih regijah dobili prvih pet svetovalnih središč za

²¹ mag. Tanja Vilič Klenovšek, Andragoški center Slovenije

izobraževanje odraslih ter do leta 2005 zaokrožili današnjo mrežo 14 regionalnih svetovalnih središč, delujočih po enotnem konceptu ob upoštevanju tudi potrebe in specifičnosti regionalnih in lokalnih okolij.²² V samem izhodišču sta bila opredeljena dva glavna cilja (Vilič Klenovšek, Klemenčič, 2000):

1. Vsem odraslim zagotoviti kakovostno, strokovno in celostno informiranje ter svetovanje kot podporo njihovem izobraževanju in učenju.
2. Povezati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju v omrežje ter tako zagotoviti kakovostno, celostno in usklajeno delovanje vseh subjektov na področju informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih.

Vse kompleksnejše družbeno-ekonomske strukture današnjega časa prinašajo tudi vse kompleksnejše možnosti izobraževanja odraslih, vse kompleksnejše so vsebine, ki se ponujajo, načini in oblike, pogoji za vključevanje idr. Gre za potrebe po pridobivanju novih znanj, spretnosti in sposobnosti tako za osebni razvoj, za delo in za aktivno družbeno delovanje; za pridobivanje izobrazbe na višji od že dosežene stopnje (formalno izobraževanje na različnih ravneh) ter za paleto možnosti spopolnjevanja znanja v krajših programih izobraževanja in usposabljanja (neformalno splošno in poklicno izobraževanje). Mnogi odrasli se v tem kompleksnem, hitro se spreminjajočem se svetu vse težje znajdejo, zato potrebujejo vse več svetovalne podpore na različnih področjih, da se lažje znajdejo in obvladujejo vloge in naloge, ki se od njih pričakujejo, pa tako tudi na področju izobraževanja odraslih. S. in Z. Jelenc v izobraževanju odraslih opredelujeta svetovalno dejavnost glede na tri vidike pomoči, ki jo lahko nudimo odraslim (Jelenc Krašovec, Jelenc, 2003: 24):

1. pomoč pri vključevanju v izobraževanje,
2. pomoč pri organiziranju izobraževanja,
3. pomoč pri učenju in izpeljavi učenja.

V dejavnosti svetovalnih središč zagotavljamo vse tri navedene vidike pomoči. Temeljno delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih je »andragoško svetovalno delo«, ki zajema naslednje ključne aktivnosti glede na faze, v katerih potekajo:

- *pred vključevanjem v izobraževanje in učenje*: odkrivanje posameznikovih potreb po izobraževanju in učenju, analiza dosedanje izobraževalne poti, motiviranje in spodbujanje za vključevanje v izobraževanje, predstavljanje izobraževalnih programov, predstavljanje izobraževalnih organizacij, možnosti financiranja izobraževanja, predstavljanje, kaj novo znanje lahko pomeni z vidika razvoja posameznikove delovne ali osebne poti, pomoč pri opredelitvi ciljev in poti izobraževanja ipd.;
- *med potekom izobraževanja*: pomoč pri načrtovanju in organiziranju učenja, pomoč pri razvijanju učinkovitih strategij učenja, pomoč pri premagovanju učnih težav, pomoč pri sestavi individualnega izobraževalnega načrta, sprotno vrednotenje napredka v izobraževanju, ipd.;
- *po njegovem zaključku*: pomoč pri vrednotenju izobraževalne ali učne poti, svetovanje glede možnosti za nadaljnje izobraževanje ali učenje, pomoč pri načrtovanju nadaljnega izobraževanja ali poklicne poti ipd.

²² V letih 2008-2013 deluje vseh 14 svetovalnih središč za izobraževanje odraslih pod okriljem dejavnosti 14 Centrov vseživljenjskega učenja. Svetovalna središča v tem obdobju delujejo tudi izven sedeža, na t.i. dislokacijah v več kot 50 različnih krajih in organizacijah v Sloveniji. Njihovo dejavnost financirata Evropski socialni sklad (85 %) in Ministrstvo za šolstvo in šport (15 %).

V dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih še posebej poudarjamo, kako pomembno je, da je svetovalna podpora čim bolj prilagojena konkretnim potrebam in ciljem, povezanim z izobraževanjem vsakega odraslega posebej. Vidik individualne prilagoditve svetovalne pomoči je ključni vidik nudenja kakovostne svetovalne storitve svetovalca v svetovalnem središču, čemur namenjamo posebno pozornost tudi pri razvijanju vsebin usposabljanja za to vlogo in pri razvijanju strokovnih gradiv.

Ključna vidika individualizacije sta dva:

- *način obravnave svetovanca*: od prvega stika svetovalca s svetovancem naprej poteka obravnava na individualni ravni, kar pomeni, da svetovalec vedno izhaja iz specifičnosti okoliščin in potreb posameznika, ki lahko vplivajo na opredelitev ciljev, povezanih z izobraževanjem in učenjem;
- *način vodenja svetovalnega procesa*: v dejavnosti svetovalnega središča izhajamo iz koncepta sedmih aktivnosti, kar pomeni, da se v svetovalnem procesu lahko kombinirajo naslednje aktivnosti, odvisno od vsebine (in globine) svetovalnega procesa (Vilič Klenovšek, Klemenčič, 2000): informiranje, nasvetovanje, poglobljeno svetovanje, ovrednotenje različnih vidikov posameznikove situacije, usposabljanje za dejavno uresničevanje zastavljenih ciljev, zastopanje posameznika v drugi instituciji, če je le-to potrebno ter tudi spremljanje posameznika po svetovalnem procesu in pridobivanje povratnih informacij.

V drugem vidiku je zajet tudi koncept t.i. »odprtega modela svetovalnega dela« po C.G.Rogersu (v osebo usmerjenega svetovalnega procesa). (Woolfe, 1997) V »odprtem modelu« je svetovanec enakopraven partner v svetovalnem procesu, v katerem svetovalec vodi svetovanca k iskanju zanj najbolj primernih rešitev in odgovorov na probleme, vprašanja, dileme, ki jih ima. V procesu »izobraževalnega svetovanja« pa je še posebej pomembno, da svetovalec vodi svetovalni proces tudi kot proces učenja odraslega, kako naj uspešno izbira, načrtuje, izpeljuje in vrednoti svoj izobraževalni oz. učni proces. Kar pomeni, da v svetovalnem procesu svetovalec vodi odraslega pri sprejemanju odločitev in rešitev za nastale težave, ki so povezane z njegovim izobraževanjem ali učenjem, vodi ga v procesu načrtovanja njemu prilagojenega učenja, vodi ga v iskanju lastnih rešitev, k večjemu zaupanju v svoje zmožnosti in k razvijanju svojih zmožnosti za učenje. (Vilič Klenovšek, 2000 in 2007) V dejavnosti svetovalnih središč le-to tudi pomeni, da si za svetovanca vzamemo dovolj časa, kar je za odrasle vedno znova pozitivna izkušnja, saj se nam pogosto zahvalijo tudi zato, ker smo si vzeli čas za njih.

Prvi vidik pa zajema vso različnost, ki jo imajo odrasli, ko ponovno vstopajo v izobraževanje, ali so že vključeni. Razlike med odraslimi so posledica različnih dejavnikov njihovega dotedanjega razvoja, tako fizioloških kot psiholoških in socioloških. Odrasli se med seboj razlikujejo npr. po doseženi stopnji izobrazbe, po motivaciji za nadaljnje izobraževanje, po sposobnostih in zmožnostih in drugih lastnostih, ki lahko vplivajo in določajo njihovo izobraževanje, po učnih navadah, družbenem in zaposlitvenem položaju idr. Vsi ti dejavniki so medsebojno prepleteni in vplivajo tako na dostopnost izobraževanja posamezniku, kot na njegovo uspešnost, ko je že vključen v izobraževanje, in s tem tudi na večjo ali manjšo potrebo po svetovalni podpori. Kot piše S. Jelenc: »Če torej želimo, da bo naša svetovalna pomoč, ki jo lahko ponudimo svetovancu – posebno pri intenzivnejših problemih in globljih težavah –, uspešna in dovolj temeljita, je pomembno, da v našo svetovalno obravnavo zajamemo čim več funkcij in da si ustvarimo dovolj razčlenjeno, a tudi pregledno sliko o svetovančevem problemu. Zato mora takšna obravnava v grobem zajeti ugotavljanje svetovančevih lastnosti in značilnosti, okoliščin, v katerih živi svetovanec ter izobraževalnih

možnosti in ponudbe.« (Jelenc, 2007: 26) Za takšno obravnavo razvijamo v dejavnosti svetovalnih središč tudi ustrezne svetovalne pripomočke in orodja, ki dajejo svetovalcu dodatno strokovno podporo pri delu. V zadnjih letih bolj sistematično uvajamo tudi nove pristope za ugotavljanje in vrednotenje že pridobljenega znanja in izkušenj, kar daje še dodaten vidik k individualni obravnavi odraslega, saj mu z »ovrednotenjem« rezultatov iz njegovih dotedanjih izobraževalnih in učnih poti (formalnih, neformalnih in priložnostih), pomagamo zabeležiti vse, kar že zna in lahko uveljavi na različne načine, v različnih okoliščinah. Bodisi ob vključevanju v nadaljnje formalno izobraževanje, bodisi v razvoju delovne ali osebne kariere, bodisi pri zagotavljanju večje konkurenčnosti na trgu dela.

Kot smo že zapisali v uvodu, v zadnjih letih v dejavnosti svetovalnih središč namenjamo posebno pozornost tistim skupinam in posameznim odraslim v teh skupinah, ki imajo težji dostop do izobraževanja, so manj pogosto izobraževalno aktivni in se pogosteje srečujejo z različnimi ovirami pri izobraževanju, t.i. ranljivim skupinam odraslih oz. odraslim z različnimi oblikami oviranosti.²³ Na eni strani smo usmerjeni na čim bolj celovito poznavanje značilnosti in potreb teh skupin odraslih (na osnovi le-tega hitreje in učinkoviteje spoznavamo posameznika v svetovalnem procesu, ki prihaja iz določene skupine ranljivih odraslih). Ter na drugi strani na izvajanje svetovalne dejavnosti na način, da bo le-ta čim bližji odraslim v okolju, kjer bivajo ali delajo, v primeru, da ne prihajajo v institucije, v našem primeru na sedež svetovalnega središča. Zato so se svetovalna središča za izobraževanje odraslih v zadnjih letih še bolj usmerila v razvijanje pristopov informiranja in svetovanja, s katerimi bi svojo dejavnost približala različnim ciljnim skupinam odraslih. V vseh regijah smo vzpostavili mrežo t.i. dislokacij svetovalnega središča in sicer na določen dan v tednu je svetovalec dostopen izven sedeža, v različnih drugih organizacijah, društvih, knjižnicah, prostorih občin, torej tam, kjer so v posameznem okolju ocenili, da bo svetovalec srečal odrasle (in obratno), ki potrebujejo njegovo podporo in pomoč. V nekaterih okoljih se je razvila t. i. mobilna svetovalna služba, kar pomeni, da gre svetovalec k strankam, ki ga potrebujejo in ne čaka na stranke v svojem prostoru, za približanje svetovalne dejavnosti zaposlenim se je razvil pristop »svetovanja na delovnem mestu« idr.

Poseben vidik svetovalne dejavnosti v svetovalnih središčih v zadnjih letih je spodbujati in motivirati za izobraževanje odrasle, ki jih zaznamujejo specifične telesne oblike oviranosti, to je slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, odrasle z mišičnimi obolenji idr. To svetovalno delo razvijamo v sodelovanju s strokovnimi delavci iz organizacij, ki so ustanovljene za pomoč tem skupinam odraslih, a nimajo znanja in izkušenj za usmerjanje in spodbujanje teh odraslih k nadaljnjemu izobraževanju in spolnjenju. Pri tem pa se vsi zavedajo, da jim prav izobraževanje lahko pomembno pomaga pri ohranjanju delovne aktivnosti, pri učinkovitejšemu obvladovanju svoje oviranosti in na sploh k bolj dejavnemu načinu življenja. V svetovalnem delu z odraslimi, ki jih zaznamujejo različne fizične oblike oviranosti, so še posebej pomembne individualne prilagoditve v svetovalnem procesu, ki jih določajo same oblike oviranosti. Pri tem je svetovalec pogosto tudi v vlogi, da spremlja potrebe po izobraževanju teh skupin odraslih z vidika ustreznosti ponudbe programov izobraževanja v okolju ter, da spodbuja pripravo novih, če le-teh ni.

²³ V strokovni literaturi zasledimo izraz ranljive skupine predvsem v začetku tega stoletja. Pred tem se je pisalo in govorilo o socialno izključenih skupinah, skupinah, ki so zaradi določenih značilnosti (prikrajšanosti) bile izključene iz aktivnega delovnega in družbenega življenja, ter so se zaradi tega soočale s številnimi težavami, tudi s prikrajšanostjo pri dostopu do izobraževanja, znanja. V strokovnih razpravah se je ob naraščanju socialno izključenih skupin (npr. dolgotrajno brezposelni, starejši upokojenci, mlajši odrasli osipniki, še posebej iz socialno šibkih okolij, invalidi idr.) vse pogosteje opozarjalo, da bi družba morala ukrepati prej, preden določen skupine postanejo socialno izključene. Zato se je začelo govoriti o t. i. ranljivih skupinah, skupinah, ki jih z vidika določenih značilnosti pravočasno prepoznamo kot skupine (ali posameznike), ki potrebujejo določeno pomoč, preden postanejo socialno izključene.

Zaključek

Ob zaključku naj še enkrat izpostavimo nekaj poudarkov o pomenu individualizacije v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih:

- znati prisluhnuti posamezniku in izhajati iz njegovih konkretnih okoliščin in potreb (pomembna je individualna izkušnja posameznika in v svetovalnem procesu moramo vedno izhajati iz le-te);
- pomagati odkriti specifične potrebe posameznika in opredeliti njemu lastne cilje oz. poti nadaljnjega izobraževanja in učenja;
- spodbujati v okolju pripravo novih programov izobraževanja, prilagojenih za potrebe posameznih skupin odraslih;
- znati odraslega motivirati in spodbujati, da je na svoji izobraževalni poti v okviru svojih okoliščin in možnosti uspešen glede na opredeljene cilje in pričakovane rezultate;
- znati sprejeti odraslega v svetovalnem procesu kot enakopravnega partnerja v dialogu, seveda pa s strokovnim znanjem tako voditi svetovalni proces, da svetovanec pride do rešitev in prevzame odgovornost za te rešitve;

Pri delovanju pa so v ospredju temeljni etični principi: zaupnost, zagotavljanje enakih možnosti, neodvisnost, nepristranskost, transparentnost delovanja svetovalca. Zato za dobrega svetovalca v izobraževanju odraslih velja, da mora poleg pedagoško-andragoškega in psihološkega znanja o izobraževanju in učenju odraslih, imeti znanja in spretnosti za vodenje kakovostnega svetovalnega procesa, pri čemer so pomembne njegove osebnostne lastnosti, prepričanja in vrednote. Biti mora odprt in dostopen za vse odrasle enako (znati razumeti drugačnost in jo sprejeti), znati poslušati in biti empatičen, predvsem pa, da zna spodbujati in motivirati odraslega, da postane in ostane aktiven. (Vilič Klenovšek, 2010) Da tako zares delamo v svetovalnih središčih, lahko pokažemo s konkretnimi primeri v praksi. Središča so odprta za strokovne obiske ter izmenjavo izkušenj, zato vabljeni!

Literatura

- Jelenc Krašovec, S., Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Jelenc Krašovec, S. (2007). »Potrebe odraslih po izobraževanju in učenju – vloga andragoškega svetovalnega delca«. V Vilič Klenovšek (ur.). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S. (2000). *Model informativno svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih – ISIO*. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S. (2002). *Svetovanje v izobraževanju odraslih. Organiziranost, pogoji in način delovanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Knaflič L., Perme E. (2007). »Svetovanje in svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih«. V: Vilič Klenovšek, T. (ur.). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T. (2009). *Analiza dostopnosti svetovanja in izobraževanja za ranljive skupine odraslih*. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T. (2010). Usposabljanje svetovalcev v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja*, 16, št. 3, str. 72-81.
- Woolfe, R. (1997). Present Position and Future Prospects. V: S. Palmer (ur.). *Handbook of Counselling*. London, New York: Rotledge. (Second Edition), str. 3–21.
- Zaviršek, D. (2010). *Ljudje z ovirami v kontekstu družbenih vrednot in tradiciji*. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

RAZVOJ MODELA UČENJA RAČUNALNIŠTVA V DVOJICAH NA SLOVENSKI UNIVERZI ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

Izobraževanje starejših je področje, ki se v zadnjih petdesetih letih zelo hitro razvija. Nastaja polje nove strokovne prakse, uvajamo nove modele učenja in izobraževanja, kot kažejo različne študije (prim. Findeisen, 2010; Ličen, Gubalova, 2010; Kump, Jelenc Krašovec, 2010; Bračun Sova, 2009). V našem prispevku bomo predstavili razvoj novega modela učenja v dvojicah, ki ga je začela razvijati Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje leta 2009. Razvoj novega modela učenja v dvoje smo zasnovali na izkušnjah, ki so se oblikovale z uvajanjem novih modelov izobraževanja, kot npr. izobraževanja kulturnih mediatorjev. Projekt je opisan v monografiji, ki jo je uredila Bračun Sova (2009). V projektu mentorstvo v zrelem obdobju življenja so bili študenti Univerze za tretje življenjsko obdobje mentorji starejšim brezposelnim. Ta projekt je opisan v delu Mentorstvo v zrelem obdobju življenja (Rapuš-Pavel, 2008). Sledeč strokovni literaturi in lastnim opazovanjem, lahko ugotovimo, da so pri izobraževanju starejših nekatere posebnosti.

Posebnosti učenja v starosti

Vloga in poslanstvo izobraževanja starejših se v storilnostno naravnani, starajoči se in na znanju temelječi družbi spreminjata. Starejši so lahko dejavni le, če se pridružijo socialnim skupinam in imajo možnost vključevanja v nove spodbudne dejavnosti. Zaradi daljšanja življenjske dobe in splošnega staranja prebivalstva starost ni več enoznačen pojav. Tako je morda skupna značilnost starejših odraslih, da izgubijo večino družbenih vlog, ki so jih spremljale v času poklicne dejavnosti, in da se njihove družbene vloge povezujejo predvsem z družino ali prijatelji. Starejši se med seboj razlikujejo, za njimi je prehojena življenjska pot, je skupek izkustev, ki jih je starejši doživel in jih doživlja. Starejši posedujejo neoprijemljivo kulturno dediščino (izkustveno znanje, spretnosti in prepričanja), ki jo je potrebno ohranjati, vzdrževati in prenašati na mlajše generacije. Znanje starejših je pomemben del človeškega in družbenega kapitala. Prenos znanja omogoča starejšim boljši družbeni položaj in zmanjšuje breme, ki ga nosijo mlajše generacije.

Pri delu s starejšimi in pri njihovem vključevanju v izobraževanje ter učenje se stalno srečujemo s »klasičnimi« pogledi na starost in učenje v tretjem življenjskem obdobju. Pri starejši in mlajši generaciji prevladuje mnenje, da se v tretjem življenjskem obdobju ni potrebno učiti ali da se starejši učijo predvsem zaradi sebe in zato, da nadomestijo to, kar jim je pomenila služba z drugimi dejavnostmi. Dr. Maja Zupančič je z empirično raziskavo o staranju in značilnostih starejših oseb opozorila na negativne stereotipe o staranju starejših na področju spoznavnega in širše psihosocialnega delovanja starejših. To potrjuje tudi naša izkušnja z vključevanjem starejših v različne oblike učenja in prostovoljnega dela in z razvijanjem novih, bolj aktivnih vlog starejših. Starejši ostajajo pri prvih korakih vključevanja v izobraževanje in učenje splošno zadržani. Kljub starajoči se družbi, v kateri je zanimanje za starejše in njihovo družbeno vključevanje večje, se starejši le težka odločijo za nove vloge v izobraževanju in učenju.

²⁴ Maša Bizovičar, Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje ponuja različne programe

V družbi znanja vse bolj srečujemo izobraževanje in učenje odraslih in starejših. V slovenskem okolju tovrstno izobraževanje izvajajo Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje (40 univerz v 36 krajih Slovenije), Inštitut Antona Trstenjaka z medgeneracijskim izobraževanjem, društva upokojencev s predavanji in drugimi metodami, Mreža študijskih krožkov (nosilec je ACS). Nosilci tovrstnega izobraževanja so stanovska društva in v zadnjem času najrazličnejše izobraževalne organizacije, ki s številnimi in raznolikimi dejavnostmi uresničujejo načela vseživljenjskega učenja in dejavne starosti.

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je danes največja mreža v izobraževanju odraslih v Sloveniji, ki ustvarja možnosti za izobraževanje, učenje, delovanje in druženje starejših. Namen Univerze za tretje življenjsko obdobje je razvijati izobraževanje starejših za njihovo osebno rast, razumevanje lastnega položaja v družbi ter za dejavno delovanje v družbi. Slušatelji se izobražujejo v študijskih krožkih, kar pomeni, da so poleg mentorja tudi slušatelji sami s svojimi izkušnjami, odkrivanjem, znanjem in kulturo vir učenja skupine. Program dela je jasno strukturiran, mentorji učenje prilagajajo skupini in program sooblikujejo tudi slušatelji. Študij na Univerzi je usmerjen k doseganju kognitivnih (učnih), skupnostnih (v dobro skupine in družbenega okolja) in akcijskih ciljev (razstave, koncerti, prevodi, raziskave, svetovanje, pomoč,boljšanje lokalnega okolja, spodbujanje kulturne, ekonomske ter socialne dejavnosti v lokalnem okolju). Izobraževalni programi navadno tečejo več let, študijske skupine ostajajo pri učenju skupaj tudi po 15 ali 20 let in razvijejo značilnosti primarne socialne skupine.

V študijskem letu 2010/11 se na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani kontinuirano enkrat ali večkrat tedensko izobražuje več kot 3400 starejši odraslih. Vključujejo se v 294 študijskih skupin s področja jezikovnega in računalniškega izobraževanja, umetnostne zgodovine, geografije, zgodovine, medsebojnih odnosov, slikarstva, keramike idr. Večina programov poteka v skupinski obliki. Ker je postajalo izobraževanje izredno široko in je možnosti vključevanja starejših vedno več, smo v zadnjih letih začeli uvajati tudi individualno svetovanje. Starejšim omogoča izbiro primernih izobraževalnih programov in izobraževalnih oblik ter povečuje zadovoljstvo starejših z učenjem in vključevanjem v skupino. Danes je koncept univerze za tretje življenjsko obdobje prepoznan v evropskem prostoru, nastajal je zlagoma v praksi in s pomočjo raziskovalnega dela. Poleg študijskih krožkov uvajamo nove modele učenja starejših. Model kulturnih mediatorjev je vzpostavil sodelovanje z muzeji na področju ohranjanja kulturne dediščine z namenom spodbuditi in razviti prostovoljno delo starejših odraslih v muzejih ter narediti izobraževanje starejših vidno in koristno. Iste cilje zasledujeta tudi študijska krožka Umetnost pripovedovanja in Ustna zgodovina.

Opis novega modela računalniškega učenja v dvojicah »Znaš, nauči drugega«

Leta 2009 smo na slovenski Univerzi za tretje življenjsko obdobje začeli uvajati prostovoljno učenje računalništva v dvojicah. Organizirali smo možnosti, da se srečajo tisti starejši, ki obvladajo delo z računalnikom, in oni, ki tako znanje potrebujejo. V učne dvojice smo povezali starejše mentorje, ki so bili pripravljeni svoje računalniško znanje prostovoljno prenašati na »mentorirance«. Pri razvoju tovrstnega gibanja smo upoštevali ideje borze znanja in brezplačnega učenja ter želeli razviti nov model individualiziranega in osebnega učenja. Uvajanje novega modela učenja starejših je povezan z željo po razvoju neformalnega, individualnega učenja, ki se prilagaja učečemu se in poteka na osebni ravni, ko mentor korak za korakom vodi učečega.

Idejo tovrstnega učenja smo naravnali na učenje računalništva, predvsem za začetnike, kjer mentor učečega se animira, navdušuje in ga spremlja. Pri tovrstnem učenju je pomembno, da mentor postane vodja, svetovalec, zaveznik ter vzpostavi most med učečim se in znanjem. Delo z računalnikom je bilo do pred kratkim pripisano mlajši, delovno aktivni generaciji. Hiter razvoj novih tehnologij je starejšo generacijo potisnil na družbeni rob, zato je potreba in želja po učenju računalništva pri starejših velika. Starejši, ki nimajo dostopa do novih tehnologij, se težje vključujejo v družbo in so bolj odvisni od aktivne zaposlene populacije. Opazamo, da računalniško izobraževanje v splošnem ni prilagojeno starejši populaciji. Izobraževalci imajo pri tovrstnem izobraževanju v uvidu zgolj regresivne, s starostjo povezane spremembe starejših in ne upoštevajo osnovnih motivov in potreb te populacije. Učenje v dvojicah omogoča večje prilagajanje posamezniku, njegovim potrebam in bolj problemsko učenje (vodenje domačih financ, brskanje po internetu, uporaba e-storitev, oblikovanje fotografij idr.). Pri tandemskega učenju se razvija socialno mentorski odnos, kjer prejemata oba, tako mentor kot učeči se. Vlogi mentorja in učečega se stalno menjavata.

Idejo prostovoljnega učenja računalništva je razvila prof. dr. Ana Krajnc in jo predstavila slovenskim univerzam za tretje življenjsko obdobje ter jih pozvala, da tovrstno učenje prenesejo v svoje lokalno okolje. V prvi fazi smo predlagali, da se v tovrstno učenje vključijo vsi starejši, ne nujno člani študijskih krožkov, in da oblikovanje učnih dvojic spodbujajo mentorji študijskih skupin, ko v svojih skupinah oblikujejo učne pare. V začetku leta 2010 je na Univerzi za tretje življenjsko obdobje Ljubljana z učenjem v dvojicah začelo 5 parov. Pari se srečujejo enkrat tedensko po dve uri. Večina se jih uči v domačem okolju in na domačem računalniku, da jih različni računalniški programi in nastavitve drugih računalnikov ne ovirajo pri učenju. Oktobra 2010 smo izvedli evalvacijsko srečanje prvih parov in zabeležili napredek ter možnosti za nadaljnji razvoj. Pari so bili nad tovrstnim učenjem navdušeni, povedali so, da je v primerjavi s formalnim učenjem računalništva v skupini napredek večji. Do konca leta 2010 so z učenjem začele nove učne dvojice. V tovrstno učenje se je v Ljubljani v lanskem letu vključilo prek 30 starejših. Večina učnih dvojic ostaja prek učnega procesa povezanih več mesecev. Ko dvojice prenehajo, mentorji največkrat prevzamejo novega mentoriranca in nadaljujejo z delom. Novembra 2010 smo v Ljubljani izvedli nacionalni posvet *Znaš, nauči drugega* in za tovrstno učenje animirali tudi druge univerze po Sloveniji. Srečanje je finančno podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport.

Za tovrstno povečevanje dejavne vloge starejših je potrebna animacija, jasno definirana struktura in cilji. Animacija in pridobivanje mentorjev sta v prvi fazi tovrstnega modela učenja vitalnega pomena. Starejši se za mentorstvo težko odločijo, za učenje v dvojicah je večje zanimanje. Veliko starejših pove, da nimajo dovolj znanj, da niso usposobljeni za tovrstno učenje in da je vloga preveč zahtevna. Tatjana Kopal Demšar je o svojem nekajmesečnem učenju računalništva v dvoje povedala: »Ze dalj časa sem razmišljala, kako bi si pridobila malo računalniškega znanja. Od mojega zadnjega stika z računalnikom je minilo že dobrih deset let. Vesela sem bila, da bodo prek Univerze začeli z *Znaš, nauči drugega*. Z mojim mentorjem sva se že na prvem srečanju dogovorila, kako bo to učenje potekalo. Verjetno sem k učenju pristopila s prevelikim strahom Mnogo je podrobnosti, o katerih nimaš pojma, pa te nanje mentor stalno opozarja. Nič ne moreš »zamočiti« in vse se da rešiti z malo potrpežljivosti, mentor te stalno spremlja in spodbuja. Takšno »privat« učenje, sploh če poteka na tvojem domu, je nadvse koristno.«

Zaključek

Na Univerzi za tretje življenjsko obdobje poskušamo razvijati infrastrukturno mrežo in z različnimi modeli učinkovito razvijati in uporabiti znanje ter spretnosti starejših. Z iskanjem

novih modelov učenja starejšim omogočamo nove poti za družbeno reintegracijo znanja in nove prostovoljne vloge. Učenje računalništva v dvojicah *Znaš, nauči drugega* starejšim omogoča individualizacijo, prilagajanje individualnim potrebam učečega, emocionalno podporo, pridobivanje informacij in znanja ter dostop do novih tehnologij. S tem uresničujemo koncept dejavne starosti in razvijamo nove načine integracije starejših in njihovega znanja v družbo.

Literatura

- Bračun Sova, R. (ur.). (2009). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki: izobraževanje za razumevanje in uvajanje prakse starejših prostovoljnih kulturnih mediatorjev*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Bogataj, N. (2005). *Študijski krožki: od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani: stvaritev meščanov in vez med njimi = Ljubljana's Third Age University: a creation of its townspeople, and the tie between the two*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Schwaiger, M. idr. (2010). *Mi vsi smo Evropa: družbena participacija evropskih starejših in drugih dejavnih državljanov. Priročnik za dejavne evropske državljane ali učimo se snovati, prijaviti in voditi evropske projekte*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Kump, S., Jelenc-Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ličen, N., Gubalova, J. (ur.). (2010). *Intergenerational learning and education in later life*. Ljubljana: Faculty of Arts.
- Rapuš-Pavel, J., Pyžalski, J. (2008). Mentorstvo kot specifičen odnos, ki prispeva k razvoju posameznika. V: Rapuš-Pavel, J., Kobolt, A., Pyžalski, J. (ur.). *Mentorstvo v zrelem obdobju življenja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008, str. 56-66.
- Zupančič, M., Colnerič, B., Horvat, M. (2010). Poznavanje dejstev in zmotna prepričanja o starejših: implikacije za izobraževanje in delo s starejšimi. *Andragoška spoznanja*, 16, št. 2, str. 37-51.

UČNI PROJEKTI – DIDAKTIČNA STRATEGIJA V DRUŽBI DALEČ OD RAVNOTEŽJA

Sinergija individualnega prispevka z družbeno potrebnim je danes, v pojmovno ohlapni postmoderni, vpeta v nenehen sočasen proces individualizacije in nastajanja neke vrste podjetnega sebe. Nekdanja enosmernost posameznika k doseganju določenega cilja danes od njega terja refleksijo o vseh različnih območjih subjektiviranja z družbeno realnim. Wallerstein (1999) in Prigogine (1997) vpeljeta koncept sistema »daleč od ravnotežja« kot opredeliten koncept sodobnih družb. Postavita tezo, da so med vsemi sistemi, ki so najbolj kompleksni, dinamični in najdlje od ravnotežja, socialni sistemi tisti, ki so paradigma za raziskovanje vseh drugih sistemov. Izpostavljeni razmejitveni kriteriji med včeraj in danes ali med šestdesetimi leti prejšnjega stoletja – v času Toughovega raziskovanja učnih projektov – in v začetku drugega desetletja enaindvajsetega stoletja, so: multilineranost proti unilinearnosti in progresivizmu v konceptualizaciji časa, svet proti sistemu v globalni konceptualizaciji prostora delovanja, kaos proti sistemu v konceptualizaciji problemov ter probabilizem proti determinizmu v odnosu do prihodnosti.

Živeti v družbi daleč od ravnotežja pomeni živeti v družbi mnogoterih življenjskih alternativ. Iz tega sledi vprašanje, kako naj se moderni človek reši iz zagate multiplih priložnosti brez jasnih koordinat in definicije smisla (Ule, 2000: 8). To pomeni, da bo posameznik ob odkritju različnih realitet moral izkušnjo pretvoriti v konstitucijo raznolikih kompetenc in znanja iz drugega zornega kota, da bo lahko zaživel v svetu multiplih priložnosti. Prevzeti individualno odgovornost za udeleževanje v svetu priložnosti je po Wallersteinu naša intelektualna, politična in moralna dolžnost. A najprej je potrebno dognati, kaj ta priložnost je in iz česa je sestavljena. Zato moramo rekonstruirati okvir znanja, da bomo razumeli na eni strani naravo strukturne krize, na drugi pa naše priložnosti (Wallerstein, 1991). Združitev Toughove raziskovalne metodologije za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih skozi diskurz učnih projektov z Wallersteinovo sociološko analizo sveta modernega sistema družb »daleč od ravnotežja« in vlogo posameznika v njej postavlja Toughovo vizijo v realnost in pragmatičnost sodobnih didaktičnih strategij.

Učni projekti kot sodobna didaktična strategija

Allen Tough je s skupino raziskovalcev razvijal *raziskovalno metodologijo za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih* (Tough, 1971). Izhajal je iz teze, da je v informacijski družbi edina možna temeljna enota opazovanja in proučevanja izobraževanja odraslih posamezna oseba in ne več skupina.

V Toughovi definiciji so učni projekti z učnim ciljem povezane učne epizode. *Osebno vodenje izobraževanja, namenski učni napor* človeka, da si pridobi določeno znanje in veščine, spreminja stališča, vedenje, določene navade in osvaja nove vrednote – to so osrednje komponente učnih projektov. Potrebe po znanju so zelo osebne, porajajo se v vseh človekovih socialnih vlogah, nastajajo v življenjskih situacijah in jih v skupinskem formalnem izobraževanju odraslih lahko zadovoljimo le v manjši meri. Zato mora odrasli človek sam prevzeti odgovornost za svoje izobraževanje in ubrati načrtno, ciljno naravnano pot do znanja. Poti in vire izobraževanja človek prilagaja osebni življenjski situaciji in uspešnost učenja

²⁵ Senka Hočevar Ciuha, Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana

sproti preverja. Termin *učenje* v Toughovi definiciji učnega projekta vključuje vsako pozitivno ali želeno spremembo ali izboljšavo posameznikovega znanja, razumevanja, zavedanja, verjetja, sposobnosti apliciranja, sposobnosti analiziranja in sinestezijske, sodbe, perceptivne veščine, fizične veščine, kompetence, odzivnost, navade, stališča, čustvene reakcije, zavedanje, sposobnost priklica, senzibilnost, vpogled, zaupanje, potrpežljivost, samonadzorovanje ali druge osebne lastnosti, notranje ali zunanje vedenje. V osebnih učnih projektih posameznik prevzame odgovornost za celoten učni proces, ki ni vezan na cilj pridobivanja znanja kot akumulacije in produkcije virov znanstvene vednosti ali na kompetence za točno določeno vrsto izjav, temveč sta pridobivanje in formiranje širokih kompetenc, ki so edinstvena forma, utelešeni v subjektu.

Konstrukcija definicije učnega projekta temelji na definiciji učne epizode. Dejavnosti med trajanjem epizode vključujejo vse posameznikove izkušnje, med tem časom usmerjene v jasno opredeljeno znanje in veščine. *Epizoda* je točno določen čas, ki ga povezuje vzajemnost v namenu, dejavnosti, mislih ter dejanjih, ki se med tem odvijajo. Kljub raznolikosti imajo učne epizode eno skupno točko: prevladujoči namen skozi celotno epizodo za pridobivanjem ali ohranjanjem znanja. To pomeni, da mora imeti *definirano želeno znanje in veščine*. Ta kriterij izključuje epizode, kjer se posameznik želi nekaj naučiti, toda nima jasne predstave, kakšno predstavo bo to v njem povzročilo. V vsaki epizodi mora biti več kot polovica celotne motivacije usmerjena k pridobivanju jasno opredeljenega znanja in veščin ali k ustvarjanju trajne spremembe znotraj sebe.

Učni projekti izhajajo neposredno iz posameznikovih potreb za njegovo dejavno vključevanje in interakcijo z družbeno realnostjo, tudi če se tega sam ne zaveda vedno. Toughov prispevek je v razvoju koncepta samostojnega učenja (*self-guided learning*) in v didaktični konceptualizaciji učnega projekta. Znotraj le-te so jasno določujoči kriteriji učnega procesa za doseganje zelenega cilja.

Učni projekti, presek kolektivnega in individualnega, znanstvenega in narativnega

Še vedno pa se lahko sprašujemo o razmerju med individualnim in kolektivnim znanjem. Vsebine in viri kolektivnega znanja skladno z družbenimi spremembami dobivajo transformacijski značaj prehodnosti med enim in drugim.

Z učnimi napori želimo izboljšati naše veščine, delovanje, stališča ali čustvene reakcije (Tough, 1971: 2). Tako široka definicija zajema sinergijo narativne in znanstvene vednosti, ki je v raznolikosti oblik samostojnega izobraževanja realizirana vez med učnimi napori in učnimi cilji. V izpostavljeni definiciji gre za kompetence, ki presegajo določilo in uporabo edinega kriterija resnice. *Narativna vednost* omogoča »dobre« izvedbe glede več diskurzivnih objektov: spoznati, odločiti, oceniti, preoblikovati ipd. Od tod izhaja ena izmed njenih poglobitvenih potez: sovпада z nekim širokim »formiranjem« kompetenc, ki je edinstvena forma, utelešena v subjektu (Lyotard, 2002: 36). Te konstitutivne kompetence (»savoir«, »savoir écouter«, »savoir vivre«, »savoir faire«) so razvojne tipologije učečega se odraslega in so sinergija starostne, spolne, rasne kategorije kot tudi kognitivnega, čustvenega, moralnega in estetskega razvoja subjekta. V okviru znanstvene vednosti se zahtevana kompetenca nanaša na učečega, ki s prevzemom odgovornosti za izpeljavo učnega projekta prevzame mesto izjavljalca in strukture reda v hitro spreminjajoči se družbi. Lyotardova dihotomija med didaktiko znanstvene vednosti in dialektiko narativne vednosti postavi tudi razmerje med kolektivnim in individualnim. V tej perspektivi učni projekti črpajo in pretvarjajo iz izpostavljene dihotomije med znanstvenim in narativnim. V primeru, da so projekti zgolj produkt znanstvene ali narativne vednosti, nam Toughov kriterij učnega projekta danes ne zadošča.

Zaključek

Perspektiva spektra od Toughove konceptualizacije učnih projektov do potreb »družbe daleč od ravnotežja« se odraža v dimenziji odnosa med posameznikom in družbeno realnostjo. Tough, izhajajoč iz posameznika, se z učnimi projekti vrača k posamezniku. Danes smo priča delnemu obratu v perspektivi. Učni projekti, izhajajoči iz posameznika, so vse bolj neločljivi in dodani element »družbi daleč od ravnotežja«. Posameznik se lahko preda ali filozofiji brezupa ali analizi sveta negotove realnosti. Med obema je tanka meja, ki pa smo jo želeli poudariti z vpeljavo koncepta učnih projektov.

Literatura

- Bron, A., Schemmann, M. (ur.) (2002). *Social Science Theories in Adult Education Research*. Munster, Hamburg, London: LIT.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning programs for adult learners: a practical guide for educators, trainers and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grealy, D. S., Hall-Ellis, S. D. (2009). *From Research to Practice*. Westport: Libraries Unlimited.
- Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty*. New York: Free Press.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1982). *Intentional changes*. Chicago: Follet.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Sophia.
- Wallerstein, I. (1999). *Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Ljubljana: Založba/*cf.

STIMULATIVNA VLOGA UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE, KI SE ZNAJDEJO V STISKI

Izzivi vzgojno-izobraževalnih potreb otrok in mladostnikov, ki jih v šolski prostor prinaša raznolikost sodobne družbe

Tempo sodobne družbe, ki ob hitrem razvoju obeta blagostanje, ima visoko ceno: korenito posega v družinsko dinamiko in spreminja možnosti ter zmožnosti za zadostno vzgojno delovanje družinskega okolja. Razlike v zagotavljanju podpore, strukture, družinskih virov moči in kvalitetne interakcije med otroki in starši otroke postavljajo v neenak položaj. V šolo vstopajo učenci kot posamezniki, opremljeni z individualno določenimi osebnostnimi lastnostmi, interesi, sposobnostmi, težavami, ovirami, primanjkljaji, z osebno zgodovino lastnih izkušenj in doživljanj. Opredeljujejo pa jih tudi karakteristike in zmožnosti njihovega najožjega okolja ter njihovih družin. Številnim odraščajočim otrokom in mladostnikom, ki se soočajo z intenzivnimi dejavniki lastnega odraščanja, ter mnogim med njimi, ki ob tem nase prevzemajo še strese svojega najožjega okolja, predstavlja šola s svojo strukturo, stimulatивно zahtevnostjo in z medosebnimi navezavami priložnost, da pridobijo smernice in podporo za oblikovanje osebnosti, premagovanje težav in razvijanje potencialov. Le kakovosten, v učenčeve potrebe in zmožnosti usmerjen pouk, ki enakovredno uresničuje vzgojno in izobraževalno funkcijo ter ob učnih vsebinah ustvarja pogoje za aktivno participacijo vsakega posameznika in za interaktivno sodelovanje vseh vključenih, lahko zagotavlja enake možnosti za doseganje kakovostnega znanja v luči štirih izobraževalnih stebrov 21. stoletja (Delors, 1996). Učitelji so postavljeni pred izredno zahtevno, družbeno pomembno in odgovorno nalogo, saj povprečnega učenca praktično ni več mogoče opredeliti. Uniformno izvajanje učnega načrta je neučinkovito, celo škodljivo, saj v razvoj in preoblikovanje (učni proces) ne zajame učenca v celoti, da bi izzval potenciale in šibkosti, ki so temeljni gradniki nastajajoče osebnosti. Neuresničevanje načela učne diferenciacije in individualizacije lahko otroka oz. mladostnika iz dneva v dan postavlja v izredno stresne okoliščine, ki jim sam ne more biti kos. Sooča se s svojim neuspehom, nezadostnostjo in neustreznostjo – na tem ne more graditi niti znanja niti pozitivne osebnosti. To pa bi bila slaba popotnica za življenje v sodobni družbi, ki je prežeto z vseživljenjskim učenjem in izobraževanjem.

Spodbujanje rezilientnosti (življenjske odpornosti) v šoli

Raziskovalci (Grotberg, 1997, Stewart et al., 2004, Doll, et al., 2004, Trussell, 2007, Masten et al., 2008), ki se osredotočajo na preučevanje uspešnih procesov prilagajanja v težkih okoliščinah, ugotavljajo, da je šola, takoj za družino, ključna pri oblikovanju strategij, ki posamezniku pomagajo pri pozitivnem, v rešitve usmerjenem odzivanju v težavah. Z raziskavami podprte ugotovitve so spodbudile spremembo paradigme, ki se iz osredotočanja na težave, primanjkljaje in ovire osredotoča na spodbujanje rezilientnosti in se usmerja v vzpostavljanje varovalnih procesov in mehanizmov ter v spodbujanje virov moči v posamezniku in njegovemu okolju (Masten, Obradović, 2006). Grotbergova jih opredeljuje kot interakcijo *notranjih* (osebni viri moči) in *zunanjih dejavnikov* (viri moči in podpore v okolju – družina, šola, vrstniki, skupnost) ter *osebnih in medosebnih veščin*. Ti dejavniki

²⁶ mag. Vanja Kiswarday, Univerza na Primorskem, PeF

posamezniku pomagajo pri izgrajevanju bistvenih gradnikov življenjske odpornosti: samozavest, samopodoba, odgovornost, samostojnost, neodvisnost, zaupanje, iniciativnost, učinkovitost (Grotberg, 1995, 1997; Masten et al., 2008).

Pri spodbujanju rezilientnosti (življenjske odpornosti) je bolj kot program pomemben proces (Benard, 2007). Uresničevanje koncepta rezilientnosti je tesno povezano in prepleteno z metodami in pristopi kakovostnega pouka in se v šolskem kontekstu osredotoča na izboljšanje komunikacije ter kvalitete medsebojnih odnosov, v iskanje rešitev – ne v osredotočanje na težave, na povečevanje učne učinkovitosti in na učenje samouravnavaanja čustvovanja in vedenja (Saphiro, 2000).

1) **Izboljšanje medosebnih odnosov in navezav** zahteva pristen in osebni odnos med učiteljem in učencem ter učenje socialnih veščin za izgradnjo sodelovalne medvrstniške povezanosti. Šola mora biti prostor, kjer se otrok počuti varnega, sprejetega, vrednega in aktivno vključenega. Pozitivno stališče do sebe in učenja lahko razvije v okolju, ki ga sprejema celovito, kot bio-psiho-socialno integriteto (s potenciali in šibkostmi) in mu, po načelu didaktike omogočanja in interakcijskega pristopa, pomaga, oblikovati strategije, da bo z aktiviranjem in razvijanjem potencialov, znanja in spretnosti za vseživljenjsko učenje zmožni presežati ovire, težave in primanjkljaje.

Učenje, ne glede na starost, se začne dogajati takrat, ko se vklopijo čustva, ko se posameznik zmore vživeti z učno vsebino in zbuditi notranjo motivacijo. V tem procesu si učitelj prizadeva spoznati otroka kot posameznika. Ta proces vključuje raziskovanje, spodbujanje in razvijanje interesov, potencialov, izkušenj, zmožnosti in šibkosti ter vgrajevanje teh elementov in raznolikih spoznanj v učni proces in v razred kot socialno skupino. Takoj za družino je razred tista skupnost, v kateri lahko otroci živijo in razvijajo zmožnosti sobivanja v raznoliki skupini, ko sami sebe spoznavajo ob drugih in se učijo pripadnosti, sprejemanja raznolikosti, empatije, prilagajanja, uveljavljanja, poštenosti. Šola oz. razredni učitelj predstavlja otroku pomembno izkušnjo zunanjega sveta, iz katere si oblikuje številne odgovore na vprašanja odrasčanja (Kako me vidijo odrasli-učitelji in kako sošolci? Sem zanje pomemben? Lahko izrazim svoje mnenje? Mi bodo pomagali, ko se bom znašel v težavah? Kaj naj naredim, če mi kaj ne gre? Kako bodo ukrepali, ko bom kaj naredil narobe? Sem jim zaradi svojih težav, posebnosti samo v breme? Ali lahko vplivam na potek dogajanja? ...). Ta učni proces poteka nenehno, v okviru sporočil prikritega kurikula, ki uči sprejemanje in načine odzivanja na pravila, rutino, prilagajanje ter ravnanje v težkih okoliščinah. Z vidika oblikovanja osebnosti in vseživljenjskega učenja je za posameznika zelo pomemben. Z refleksijo dnevne rutine lahko učitelj, ki je v tem procesu vzor in model, od katerega se otroci učijo, bistveno vpliva na kvaliteto razredne klime. Z lastnim pristopom, ustreznim prilagajanjem dejavnosti, ki omogočajo uspeh in vključevanje, spodbuja oblikovanje medosebnih odnosov v razredu tako, da so varovalno naklonjeni ranljivejšim otrokom oz. mladostnikom in izboljšujejo življenjsko odpornost vsakega posameznika.

Spremenljivost sodobnega sveta prinaša veliko tveganja in nepredvidljivih situacij, zato je izkušnja sprejemanja, skrbi, pomoči in pozitivnih, v rešitve usmerjenih dejanj izjemno pomembna tudi za otroke oz. mladostnike, ki so trenutno močni in brez težav, saj bodo to zaupanje in strategije iskanja moči v sebi in okolici obudili, ko se bodo sami znašli v težkih okoliščinah.

2) **Izboljšanje učne učinkovitosti** se lahko uresničuje ob upoštevanju didaktičnega načela učne diferenciacije in individualizacije ter predstavlja pomemben predpogoj pri uresničevanju ciljev sodobnega šolanja. Učitelj dobiva vlogo spodbujevalca in moderatorja znanja. Za doseganje optimalnega razvoja posameznega učenca na

kognitivnem nivoju in v smislu celostnega osebnostnega oblikovanja mora učitelj za vsako učno situacijo izbirati primerne učne metode, oblike in pristope poučevanja ter spodbujati problemsko učenje in razvoj višjih miselnih funkcij. V učenca usmerjeno poučevanje od učitelja zahteva zmožnost (pre)poznovanja posameznikovih močnih in šibkih področij, učnega stila, interesov in motivacijskih dejavnikov, da lahko postavlja ustrezno visoke zahteve in pričakovanja ter učencu proces učenja prilagodi na način, ki omogoča čimbolj samostojno in aktivno vključenost ter načrtno pridobivanje spretnosti učenja za ustvarjalno rabo znanja v novih situacijah.

Učenec lahko oblikuje pozitivno učno samopodobo, občutek odgovornosti za lastno učenje in lasten vzgojno-izobraževalni napredek zgolj na osnovi doseganja rezultatov, občutenja učinka lastnega učenja, vloženega truda in nič manj pomembnega priznanja s strani okolja. V primeru dolgotrajnejšega doživljanja neuspeha (na katerem koli področju) je potrebno učni proces diferencirati in individualizirati do stopnje, da posamezniku ponovno omogoča doseganje uspeha. Takrat lahko v proces učenja učinkovito vključujemo metakognitivne učne strategije, ki so preko zaznanih težav usmerjene v rešitev in posamezniku omogočajo nadzor nad procesom učenja, občutenje lastne vloge pri doseganju uspeha ter želje po napredku. To daje učencem veliko mero zaupanja vase in predstavlja enega pomembnih temeljev rezilientnosti.

- 3) **Učenje samo regulacijskih tehnik in strategij**, ki zavirajo iracionalna prepričanja (npr. »tega jaz nikoli ne bom zmogel«, »vsi so proti meni«, »vsem se posreči, le meni nikoli«), jezo, nemotiviranost, odlašanje, naučeno nemoč, bistveno vpliva na izboljšanje lastne učinkovitosti. Zgodnje spoznavanje in uravnavanje lastnega čustvovanja in vedenjskega odzivanja, sprejemanje različnosti, izgradnja pozitivne samopodobe, samozaupanja, samostojnosti, komunikacijskih spretnosti, pa tudi razvijanje organizacijskih spretnosti (načrtovanje in doseganje ciljev), učnih in metakognitivnih tehnik in strategij, ki so temeljne za učinkovito učno delo, otroku oz. mladostniku pomaga prevzemanj nadzor nad lastnim čustvovanjem in vedenjem, da lahko svoje odzivanje uravnava v skladu s sprejetimi pravili in normami ter se učinkoviteje ustrezno vključuje v zahteve sodobnega družbenega okolja. Učitelj učencem pomaga te spretnosti razvijati z doslednim in poštenim uresničevanjem dogovorov (npr. upoštevanje pravil), z ohranjanjem rutinskih del (npr. ureditev razreda), z izkazovanjem interesa za njihovo delo (npr. pregledovanje domačih nalog z refleksijo), z nazorno uporabo učinkovitih učnih tehnik (npr. samonavodila), z zanimanjem za njihove ideje in ustvarjalnost, z zagotavljanjem priložnosti za ustvarjalno in kritično razmišljanje, reševanje problemov, iskanje alternativnih rešitev, sprejemanje odločitev (sodelovalne, projektne dejavnosti). Največ pa učitelj nauči učence z lastnim zgledom.

Evropska komisija učiteljski poklic obravnava kot izjemno kompleksen poklic, v katerem se specifično znanje predmetnih področij oz. strok prepleta s pedagoško psihološkim znanjem (Pekljaj, 2008). V kompetence, ki jih predvideva za sodobnega učitelja, so vključene tudi metode, strategije in pristopi, ki so usmerjeni v spodbujanje rezilientnosti. V inkluzivni šoli lahko paradigma, ki rizičnost preusmerja v razvijanje rezilientnosti (življenjske odpornosti), predstavlja konceptualni okvir (Lewis, 2000), ki pri načrtovanju in uresničevanju učnega načrta izhaja iz virov moči in je usmerjena v spodbujanje razvoja kompetenc ter v skrb za razvoj varovalnih mehanizmov v otroku oz. mladostniku in njegovem okolju. To je proces soustvarjanja možnosti za pomoč in podporo učencem s posebnimi potrebami pa tudi ostalim učencem, ki se spopadajo z vsakodnevnimi učnimi in življenjskimi stresi, obremenitvami in neuspehi, da jih bodo zmogli razreševati, sprejemati in, če ni drugih možnosti, kljub njim optimalno razvijati svoje zmožnosti. Rezilientni otroci/razredi/šole bolj pozorno in odprto

doživljajo vsakdanje življenje, se aktivno, ustvarjalno in produktivno vključujejo v družbeno življenje in manj pogosto izbirajo neprimerne ter neprilagojene oblike vedenja kot odgovor na stresno situacijo. To pa je dobra točka za prehod v njihovo lastno odraslost in dober obet za celotno družbo.

Literatura

- Benard, B., Sharp-Light, N. (2007). *Resiliency in action*. Resiliency in action, Inc. CA.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Doll, B., Zucker, S. Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Press
- Grotberg H. E. (2005). *Resilience for Tomorrow*. International Council of Psychologists Convention, Iguazu, Brazil, July 18, 2005.
- Grotberg, H.E. (1997). *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Intervention*. Civitan International Research Center, UAB. Pridobljeno 7.4.2009 s svetovnega spleta: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>.
- Lewis, J. (2000). *The Concept of Resilience as an overarching aim and organising principle for Special Education, and as a prerequisite for Inclusive Education*. International Special Education Congress, 2000. Manchester: University of Manchester.
- Magajna, L. (2006). *Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami*. II. Mednarodna konferenca o SUT v Sloveniji. Str. 86-95.
- Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Masten, A. S., Herbers, J. E. Cutuli, J. J.Lafavor, T. L. (2008). *Promoting competence and resilience in the school context*. Professional school counseling, dec. 2008. Pridobljeno 9. 4. 2009 s svetovnega spleta: <http://www.questia.com/app/direct/SM.qst>.
- Masten, A. S., Obradović, J. (2006). *Competence and resilience in development*. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1094, str. 13-27.
- Pekljaj, C. (ur.) (2008). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana:Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Stewart, D., Sun, I., Patterson, C., Lemerle, K., Hardie, M. (2004). Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive 'Health PromotingSchool' Approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6, št. 3, str. 26-32.
- Trussell, R. P. (2007). *Promoting School-Wide Mental Health*. University of Texas at El Paso. Pridobljeno 9. 4. 2009 s svetovnega spleta: [http://www.internationalsped.com/documents/Trussell %20Promoting %20Mental %20Health %20in %20Schools.doc](http://www.internationalsped.com/documents/Trussell_%20Promoting%20Mental%20Health%20in%20Schools.doc)

KONVENCIJA O PRAVIMA DETETA I SLIKA O DETETU: UVAŽAVANJE INDIVIDUALNIH I DRUSTVENO-KULTURNIH SPECIFICNOSTI

Slika o detetu u Konvenciji predstavljena je formulom »3P«²⁸, tj. sa tri ključne reči: *zaštita*, *obezbeđivanje* i *participacija*. Dete je predstavljeno kao osetljivo i ranjivo biće, kojem se, baš zbog te osetljivosti garantuje **zaštita** od različitih oblika ugrožavanja. S obzirom na osetljivost i ranjivost dece, države (odrasli) se obavezuju da deci **obezbede** sve ono što im je potrebno za opstanak i razvoj. U osnovi zaštitnih prava i razvojnih prava koja predstavljaju obezbeđivanje osnovnih resursa za rast i razvoj dece leži paternalistički stav, odnosno uverenje da deca moraju da budu zaštićena i podržana u procesu razvoja, tako da treba da budu pod stalnom kontrolom odraslih – njihovi izbori treba da budu kontrolisani i ograničavani, pošto je to u njihovom najboljem interesu. Ovaj stav je sličan tradicionalnom pristupu detetu, kao biću »u nastajanju«, nekompletnoj odrasloj osobi koju treba podržati i podsticati na putu sticanja odraslosti, tj. kompletnosti i zrelosti. Dete se posmatra kao *objekt prava*, tj. objekt brige i zaštite odraslih, pri čemu je ono pasivno u primanju te pomoći i zaštite.

S druge strane, u Konvenciji postoji čitav korpus građanskih, participativnih prava koja se priznaju deci: pravo na izražavanje sopstvenog mišljenja, pravo na učestvovanje u odlučivanju o stvarima koje ih se neposredno tiču, sloboda udruživanja, pravo na privatnost i pravo na pristup odgovarajućim informacijama. Participativna prava podrazumevaju jednu drugačiju sliku deteta od one koju nude zaštitna i razvojna prava: dete više nije samo objekt, već postaje *subjekt prava*, tj. aktivno u ostvarivanju svojih prava. Deca se posmatraju kao individue, pojedinci, a ne kao kolektivitet, grupacija bez obeležja, što znači da u razumevanju detinjstva važnu ulogu imaju kategorije kao što su uzrast, rod, klasa, etnicitet, kultura, i druge. Priznavanje deci prava koja su tradicionalno priznavana samo odraslima, znači priznavanje ideje da su deca aktivni učesnici u javnom životu i da su sposobna da učestvuju u ostvarivanju svojih prava i određivanju svog najboljeg interesa.

Jedna od čestih zamerki koja se upućuje Konvenciji, je da je u njoj sadržana prilično uska koncepcija detinjstva koja je u velikoj meri zapadnocentrična i iz koje su isključene razne kategorije dece Slika o detetu/detinjstvu koju Konvencija nudi, pretenduje da bude univerzalna, međutim, ona nedovoljno reprezentuje detinjstvo u različitim društvenim i kulturnim kontekstima (Knutson, 1997). Sa druge strane, postoje autori koji smatraju da, kada je o univerzalizmu reč, Konvencija ne pretenduje da promoviše jednu jedinu univerzalnu *sliku* o detetu, već želi da promoviše *moćnosti* za decu koje su univerzalne (van Bueren, 1997).

Iako polazi od pretpostavke o nedeljivosti prava, Konvencija ipak izdvaja četiri prava i podiže ih na nivo principa, koji predstavljaju standarde za bilo koji dokument koji se bavi zaštitom dece, njihovom dobrobiti i unapređivanjem razvoja. To su: a) život, opstanak i razvoj b) nediskriminacija c) participacija i d) najbolji interes deteta. Pravo na život, opstanak i razvoj je pravo bez čijeg ostvarivanja ne bi bilo moguće govoriti ni o jednom drugom pravu, dok su pravo na nediskriminaciju, participaciju i najbolji interes deteta prava koja govore o kvalitetu implementacije ostalih prava iz Konvencije. Analizom ova tri prava/principa na kojima se zasniva Konvencija moguće je jasnije osvetliti problem o kojem je bilo reči na početku teksta: u kojoj meri je slika o detetu koju nudi Konvencija osetljiva na individualne,

²⁷ dr. Jelena Vranješević, Univerza u Beogradu, Učiteljski fakultet

²⁸ Na engleskom: protection, provision, participation.

društvene i kulturne razlike koje postoje među decom, tj. u kojoj meri se u Konvenciji naglašavaju razlike koje proizilaze iz različitog društvenog i kulturnog konteksta.

Nediskriminacija

Princip nediskriminacije (član 2) kaže da se »*sva prava primenjuju na svu decu bez diskriminacije i bez obzira na rasu, boju kože, pol, jezik, veroispovest, političko ili drugo uverenje, nacionalno, etničko ili socijalno poreklo, imovinsko stanje, onesposobljenost, rođenje ili drugi status deteta, njegovog roditelja, ili zakonskog staratelja*«²⁹. Ovaj princip nedvosmisleno ukazuje na *univerzalnost*, ali univerzalnost u smislu *jednakih mogućnosti* koje se deci pružaju, bez obzira na različitosti koje postoje među njima. Međutim, iako je principom nediskriminacije svojoj deci garantovano da imaju jednaka prava da razviju svoje pune potencijale, Konvencija u nekim svojim članovima izdvaja grupe dece kojima je potrebno više pažnje, ili posebna briga da bi im se osigurale jednake šanse, bilo zato što nemaju fizičke i mentalne sposobnosti kao ostala deca (invalidna i deca ometena u razvoju), pripadaju kulturi koja nije dominantna u društvu u kojem žive (deca pripadnici etničkih manjina), ili se nalaze u posebnim situacijama u kojima se ne nalaze sva deca (deca izbeglice; deca bez roditeljskog staranja; deca koja su žrtve oružanih sukoba, mučenja, zanemarivanja, iskorišćavanja ili zlostavljanja). Činjenica da je ovim grupama dece garantovana posebna pažnja i podrška, ne umanjuje princip nediskriminativnosti, već naprotiv: pružanje posebne podrške određenim grupama dece u funkciji je omogućavanja istih startnih pozicija, tj. jednakih mogućnosti za svu decu. To znači da se deca u Konvenciji ne tretiraju kao homogena grupa, već se priznaju njihove osobenosti i u odnosu na njih im se ukazuje dodatna podrška ukoliko je potrebna. Tretiranje dece kao heterogene grupe, sa svim svojim specifičnostima, još je jasnije izraženo kroz princip participacije.

Participacija

U skladu sa načelom participacije (član 12) »*dete ima pravo na slobodno izražavanje sopstvenog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stvarima i postupcima koji ga se neposredno tiču u skladu sa godinama života i zrelošću deteta*«. Participacija uvodi pojam *uzrasnih razlika* i zrelosti, tj. *razvojnih mogućnosti/ kompetencija*, koje detetu omogućuju da bude aktivni učesnik svog razvoja, tj. da učestvuje u odlukama koje ga se tiču (Landsdow, 2005). Uspešna implementacija načela participacije zavisi pre svega od toga koliko se poštuju individualne, društvene i kulturne specifičnosti dečjeg razvoja. Participacija i pojam razvojnih mogućnosti ukazuju na nekoliko važnih specifičnosti:

a) Uzrasne specifičnosti

Član 12 uspostavlja direktnu vezu između prava deteta da izrazi svoje mišljenje i da se ono uzme u obzir u svim odlukama koje ga se tiču, s jedne strane, i uzrasta i razvojnih mogućnosti deteta, s druge. Prilikom određivanja toga koliko pažnje treba posvetiti mišljenju decei kakvu težinu ima njihovo mišljenje, ključni značaj imaju uzrast deteta i njegove razvojne mogućnosti tj. procenjeni nivo razvojnih kompetencija.

²⁹ Prevod ovog, kao i ostalih članova Konvencije o pravima deteta, preuzet je iz: Vučković Šahović, N. (2001): *Prava deteta i Konvencija o pravima deteta*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.

b) Specifičnosti u društvenom/kulturnom kontekstu

Društveni i kulturni kontekst određuje šta će se procenjivati, tj. koje kompetencije će se smatrati bitnim za procenu mogućnosti deteta za participaciju. Postoje brojna istraživanja koja pokazuju razlike između društava u pogledu kompetencija koja se očekuju od dece na određenim uzrastima, kao i razlike u odnosu na pozitivno/negativno vrednovanje određenih osobina deteta i njegovih sposobnosti (prema: Woodhead, 1998). Različita društva i kulture postavljaju različite zahteve u pogledu problema koje treba rešavati i produkata koji se očekuju i društveno vrednuju, tako da se u rešavanju ovih specifičnih društvenih zadataka zahtevaju različite kompetencije. Ne postoje univerzalni kriterijumi za procenu kompetencija, tj. procena kompetencija u jednom društvenom kontekstu ne mora nužno da važi za druge društveno-kulturne kontekste.

c) Specifičnosti neposrednog okruženja deteta – iskustvo deteta

Kompetencije za participaciju treba da se procenjuju u odnosu na određeno polje odlučivanja. Kompetencije za participaciju ne zavise samo od kognitivnih sposobnosti, tj. sposobnosti razumevanja i rezonovanja, već i od: *informacija* koje su deci dostupne i načina njihovog prezentovanja, *okruženja* u kojem se donose odluke (da li je poznato, ili ne), *smisla* koji odluka ima za dete i znanja o kontekstu, tj. *prethodno iskustvo deteta* u oblasti u kojoj treba da odlučuje (Alderson, 2000).

d) Specifičnost društvene grupe kojoj dete pripada

Kompetencije za odlučivanje zavise i od mnogobrojnih društvenih faktora, među kojima se ističu *socioekonomski status* porodice iz koje dete potiče, tj. *klasna pripadnost*, kao i *pripadnost dominantnoj/marginalizovanoj* društvenoj grupi. Rezultati nekih istraživanja pokazuju da se razvoj svesti o pravima, kao o nečemu što nam pripada, brže razvija kod dece iz srednje klase, nego kod dece koja žive u depriviranim sredinama i koja su nižeg socioekonomskog statusa, što otvara niz dilema koje se tiču politike prema deci i mogućnostima da ona participiraju u odlukama koje ih se tiču (Melton, 1983).

Najbolji interes deteta

Princip najboljeg interesa deteta (član 3) glasi da se će se »*svi postupci koji se tiču deteta preduzimati u skladu sa njegovim najboljim interesima*«. To znači da, prilikom donošenja svake odluke, moraju da se sagledaju sve okolnosti svakog pojedinačnog slučaja i odluka mora biti doneta u najboljem interesu deteta o čijim se pravima odlučuje. Sadržaj najboljeg interesa deteta nije određen u Konvenciji o pravima deteta niti u drugim dokumentima, već je on pravni standard koji se ceni prema okolnostima svakog konkretnog slučaja, a neki elementi za procenu najboljeg interesa deteta su: uzrast i pol deteta, želje i osećanja deteta s obzirom na uzrast i zrelost deteta, potrebe deteta isl. Ovaj princip u najvećoj mogućoj meri mora da uzima sve individualne karakteristike dece kao i osobenosti društvenog i kulturnog konteksta u kojem odrastaju i u tesnoj je vezi sa načalom participacije: dete treba da učestvuje u svog najboljeg interesa (u skladu sa procenjenim razvojnim mogućnostima).

Zaključna razmatranja

Pitanje odnosa između univerzalnih vrednosti/normi i različitih razvojnih i društveno-kulturnih specifičnosti veoma je važno za bržu i efikasniju implementaciju Konvencije,

budući da je jedna od čestih zamerki upućenih međunarodnom pravu ta da njegova promocija ostaje neefikasna ukoliko nije promovisana kroz lokalni kulturni i društveni kontekst.

Iako univerzalizam predstavlja siguran način rešavanja konflikata u situacijama sukoba prava i u situaciji konflikta između različitih kulturnih i društvenih vrednosti, univerzalističko mišljenje ne pruža prostor za pregovaranje, budući da se unapred propisuje ono što je univerzalno važeće. Ovo predstavlja problem za praksu koja ima za cilj implementaciju prava deteta i podsticanje njegovog razvoja, u kojoj je od presudne važnosti proces pregovaranja svih aktera uključenih u taj proces. S druge strane, preveliko insistiranje na kulturnim i društvenim specifičnostima može da dovede do paradoksalne situacije da deci budu uskraćena neka prava baš u ime tih specifičnosti. Da bi se ova dilema razrešila neophodno je da se da se znanja o deci/detinjstvu i razvoju dece kontekstualizuju (Woodhead, 1999). Kontekstualizacija ne znači negiranje postojanja univerzalnih principa, niti ublažavanje njihove snage. Ona samo podseća da univerzalni principi ne vrede ukoliko ne mogu smisleno da se primene u određenom kontekstu i na određenu situaciju. U tom smislu je važno da se jasno artikuliše veza između teorije i prakse o dečjem razvoju koja mora da uključi sve društvene i kulturne specifičnosti, sa jedne strane, i moralnih i političkih imperativa da se interveniše u zaštiti prava dece, sa druge. Posmatranje dece kao nehomogene grupe, sa svim individualnim, društvenim i kulturnim specifičnostima i pružanje prilike i njima da aktivno učestvuju u svom razvoju, doprinosi u značajnoj meri ostvarivanju prava dece i poboljšanju njihovog položaja u društvu.

Literatura

- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London & New York: Jessica Kingsley publishers.
- Knuttson, K. E. (1997): *Children: Noble Causes or Worthy Citizens*. Arena/Unicef: Aldershot.
- Landsdown, G. (2005): *The Evolving capacities of the child*. Innocenti Research Center: Florence
- Melton, G. B., Koocher, G. P., & Saks, M. J. (1983). *Children's Competence to Consent*. New York and London: Plenum Press.
- Van Bueren, G. (1997). Children's Rights: Balancing Traditional Values and Cultural Plurality. In Verhellen, E. (ur.), *Understanding Children's Rights*. Belgium: University of Ghent.
- Vučković Šahović, N. (2001). *Prava deteta i Konvencija o pravima deteta*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Woodhead, M. (1998). Children's Rights and Children's development: Rethinking the Paradigm. In Verhellen, E. (Ed), *Understanding Children's Rights – Ghent Papers on Children's Rights*, 3, Belgium: University of Ghent.
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First steps. *Children & Society*, 13, str. 3–19.

NAČELO INDIVIDUALIZACIJE U PRAĆENJU I OCENJIVANJU UČENIKA U NASTAVI

Uvod

Uvažavanje učeničkih individualnih razlika kroz istoriju obrazovanja odvijalo se na različite načine. U početku, obrazovanje je bilo privilegija pojedinaca tako da se individualizacija ostvarivala kroz odnos jedan učenik – jedan nastavnik. Omasovljavanje obrazovanja kroz razredno-časovni sistem vodilo je orijentaciji na tzv. prosečnog učenika, a paralelno sa tim rasla je svet o mogućim vrstama razlika među učenicima istog uzrasta, istog socijalnog i kulturnog porekla. Kritika uniformnog pristupa učeniku u razredno-časovnom sistemu iznedrila je najpre ideju o diferenciranoj i individualizovanoj nastavi. Težnja da se obrazovni proces orijentiše na realnog učenika, da se uvaži jedinstvenost svakog učenika u pogledu strukture sposobnosti, potreba, predznanja i stila učenja kretala se od organizovanja učenika u posebne grupe za učenje, preko individualizacije sadržaja, vrste, nivoa zahteva i tempa rada u okviru individualnog rada, do ideje da svaki učenik radi po individualnom obrazovnom programu osmišljenom za njega. Svoj poslednji pedagoški izraz individualizovan pristup učeniku nalazi u kreiranju obrazovne sredine na principima inkluzivnog obrazovanja.

Dakle, u praksi, ideja o individualizovanom pristupu učeniku razvijala se od pokušaja da se nađu različiti načini njene realizacije u okviru postojeće organizacije nastave do toga da se osmišljavaju različiti koncepti individualizovane nastave. U tom pogledu, danas je posebno aktuelno učenje na daljinu i učenje učenika u virtuelnom kontekstu, kreiranom prema individualnim potrebama. Razvijanje ideje o individualizaciji često je bilo praćeno i redefinisanjem ciljeva obrazovanja, a ono se kretalo od uvažavanja najpre samo kognitivnih sposobnosti učenika, do uvažavanja fizičkih, socijalnih i emocionalnih aspekata ličnosti učenika, odnosno do pokušaja uvažavanja ličnosti učenika u celini.

Holistički pristup ličnosti učenika i stalno pedagoško traganje za načinima ostvarivanja načela individualizacije u praksi, svoj odraz našli su i u oblasti praćenja i ocenjivanja učenika. Ovo je, inače, oblast u kojoj su se poslednjih decenija desile krupne promene: narasla je svest o potrebi da se iznađu referentni okviri posredstvom kojih će se bolje istražiti i razumeti postojeće prakse praćenja i ocenjivanja; načini praćenja i ocenjivanja istraživani su kao deo obrazovnih praksa institucionalnog obrazovanja; preispitivana je ideološka uloga ocenjivanja kroz istoriju obrazovanja; osmišljavani su i razvijani u praksi novi načini ocenjivanja; preispitivani mogući odnosi na relacijama školsko učenje i ocenjivanje. Sa poslednjom promenom fokusa o obrazovnoj prirodi i značaju individualizacije, o individualizaciji se sve više govori i u oblasti ocenjivanja. Ta promena, pored ostalog, uslovlila je da se ocenjivanje danas posmatra *kao način oblikovanja procesa učenja, kao korak u učenju*, u pravcu razvijanja učenika *kao autonomne i nezavisne ličnosti*.

³⁰ Branka Aleksendrić, Univerzitet u Beogradu, FF
dr. Milica Mitrović, Univerzitet u Beogradu, FF

Individualizacija ocenjivanja nakad i sad

Istorijski pogled na princip individualizacije u oblasti školskog ocenjivanja ukazuje da je ocenjivanje svakog učenika pojedinačno, u prošlosti isticano pretežno deklarativno. Dobra ilustracija ove naše tvrdnje jeste bogata istorija ocenjivanja putem različitih vrsta testova, namenjenih grupi, a ne pojedinačnom učeniku. Ono što je važno ovde istaći jeste činjenica da se većinom načina testiranja dobijaju podaci o ishodu nastavnog rada, dok proces koji je doveo do određenih rezultata učenika ostaje skriven. Pored toga, iako je ciljevima testiranja proklamovano i utvrđivanje individualnog napredovanja učenika, testiranje se najčešće koristilo i koristi u normativne svrhe, za međusobno poređenje uspeha učenika, škola, ili regiona. Podaci o kontekstualnim varijablama, koje su dovele do određenih rezultata istraživani su pretežno izolovano, nezavisno od procesa učenja i nakon njega. Sumiranje takvih podataka i izvođenje obrazovnih implikacija vodi daljoj dekontekstualizaciji procesa učenja i procesa ocenjivanja. Iz tog razloga, značenje tako dobijenih, najčešće opštih, preporuka i pravaca promena »izmiče« i nastavnicima i učenicima u konkretnim situacijama učenja i ocenjivanja.

Danas se u oblasti ocenjivanja mnogo toga menja na različitim nivoima i na različite načine. Sagledavanje odnosa između kreiranja programa i ocenjivanja ukazuje na to da, u pojedinim praksama ocenjivanja, ono menja mesto i funkciju u ukupnom obrazovnom procesu. Na makro nivou, ocenjivanje se više ne posmatra kao način praćenja realizacije programa, niti se izvodi iz programa, nego se posmatra kao način razvijanja programa, pri čemu se predlog programa izvodi iz ocenjivanja, na osnovu praćenja i istraživanja obrazovne prakse. Na taj način mesto ocenjivanja se pomera napred, u proces razvijanja programa i postaje *sastavni deo* planiranja, realizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa. Ovakva promena posebno je izražena u onim praksama ocenjivanja koje su usmerene nekim od interpretativnih ili kritičko-teorijskih polazišta. Takođe, ona je deo razvijanja novijih tipova kurikuluma (Aleksendrić, 2010). Iz te perspektive, reformisanje praćenja i ocenjivanja kao razvojnih komponenti sistema obrazovanja, može da se vidi kao način razvijanja programa. Na mikro nivou, sve glasnije se čuje da je ocenjivanje sastavni deo nastave i učenja, da se dešava tokom procesa učenja, a ne nakon njega, kao i to da ocenjivanje treba da bude u funkciji napredovanja učenika u učenju. Danas se o integraciji procesa učenja i ocenjivanja ne govori samo u teorijskom, već i u praktičnom i istraživačkim pogledu. U praksama ocenjivanja, razvijanim pod uticajem pomenutih polazišta, osmišljavaju se i koriste nove tehnike ocenjivanja, kroz istraživačke studije prati se njihov realni efekat i izvode implikacije za oblikovanje nastavnog procesa u konkretnim nastavnim situacijama.

Takav pogled na ocenjivanje pomaže nastavnicima i učenicima da zajedno oblikuju proces učenja prema ciljevima, potrebama i mogućnostima *svakog pojedinačnog učenika*, da prepoznaju učenje onda *kada se ono i dešava*. To podrazumeva aktivno učestvovanje učenika u donošenju odluka u vezi sa sopstvenim učenjem, kao i aktivno učestvovanje u vrednovanju procesa i rezultata učenja. Na taj način, *kontrola i odgovornost* za proces i krajnje efekte sve više se pomera od nastavnika ka učeniku, unutar čega na značaju dobija *ipsativna mera ocenjivanja*. Takvu ulogu ocenjivanje može da ostvari ukoliko učenik oseti zadovoljstvo tokom procesa učenja i doživi uspeh u odnosu na samog sebe. Pored toga, učenik treba da oseti da je on punopravan učesnik procesa ocenjivanja, pre nego primalac informacija od strane nastavnika. Na tom planu, posredstvom ocenjivanja, uspostavljaju se prilike za subjekatsku poziciju učenika u nastavi, što je davnašnja želja i nešto čemu se oduvek težilo, a teško ostvarivalo u praksi. Aktuelne promene u tom pogledu mogu se tumačiti kao potpun *preokret u položaju učenika* u obrazovanju: učenik koji je kroz celu istoriju školskog ocenjivanja bio pozicioniran kao objekat, u prilici je da upravo novim načinom ocenjivanja zauzima sasvim drugačiju poziciju.

Kakva su realna značenja opisanih promena za nastavnu praksu?

Na osnovu svega rečenog otvara se nekoliko pitanja. Kakvo je realno značenje navedenih prilika, zahteva i pravaca promena za proces individualizacije učenja u kontekstu praćenja i ocenjivanja učenika u nastavi? Šta nam novije teorije i rezultati istraživanja u oblasti obrazovanja, posebno u oblasti učenja i ocenjivanja, znače za odgovor na pitanja šta i zašto se ocenjuje, ko ocenjuje, kako pratiti i ocenjivati učenike u nastavi?

Individualizovan pristup učeniku, u svojoj osnovi, pretpostavlja uvažavanje i naglašavanje važnosti konteksta učenja i konteksta ocenjivanja. U okviru kritičke pedagogije, učenje i ocenjivanje se posmatraju kao dinamični i kontekstualno uslovljeni procesi. Isprepletanost i međusobna povezanost konteksta učenja i konteksta ocenjivanja ukazuje da individualizovan pristup učeniku ostvaruje svoju suštinu samo onda kada učenik uči ono što *ima nekog smisla za njega*, kada ima priliku da upotrebi svoja prethodna i aktuelna znanja u konstruisanju novih značenja, kada ima priliku da pregovara o značenjima i kada je način ocenjivanja usklađen sa ciljevima učenja učenika. Ovakvo razumevanje učenja i ocenjivanja upućuje na to da se u kreiranju individualizovanog pristupa učenju i ocenjivanju učenika moraju uzeti u obzir i socijalni i lični kontekst, kako nastavnika tako i učenika. Prema pisanju King (King, 1986), lični kontekst konstituišu prethodna iskustva i aktuelna znanja pojedinca, kao i sposobnosti, interesovanja, stavovi i uverenja. Oni zajedno čine jedinstvenu celinu koja utiče na stvaranje značenja svakog pojedinca ponaosob, dok socijalni kontekst čine uloge, aktivnosti i priroda međusobne interakcije svih učesnika jedne obrazovne situacije.

Uvažavanje ličnog konteksta nastavnika i učenika i, shodno tome, stvaranje prilika za učestvovanje učenika u svim fazama nastavnog procesa, od planiranja preko realizacije do ocenjivanja, *menja* socijalni i kulturni kontekst nastave. Naglašavajući socijalni i kulturni kontekst nastave, mnogi autori (Gipps, 2002; Shepard, 2000) pri ukazivanju na međusobnu povezanost nastave, učenja i ocenjivanja, ističu da učenje i ocenjivanje nisu izolovane aktivnosti koje se dešavaju nezavisno od nastave i bez uticaja na nju, već da od načina na koji razumemo učenje zavisi način na koji oblikujemo nastavni proces i proces ocenjivanja. Svaki pokušaj da se promeni svrha, predmet i način ocenjivanja podrazumeva i menjanje razumevanja prirode ovih procesa. Uverenja nastavnika i učenika o prirodi učenja i ocenjivanja često su skrivena, javljaju se kao rezultat iskustva ili prihvaćene tradicije i značajno utiču na njihove odnose i uloge u nastavnom procesu.

Polazeći od toga, ocenjivanje prema viđenju Gips (Gipps, 2002) može biti viđeno ili kao problem ili kao način oblikovanja učenja. Ista autorka, polazeći od rezultata pojedinih istraživanja, ukazuje na razlike u razumevanju ovih procesa u tradicionalnim i konstruktivističkim modelima nastave. U tradicionalnim modelima nastave, kurikulum se vidi kao popis znanja koji se može preneti učenicima, a ocenjivanje se svodi na proveru usvojenosti tih znanja od strane učenika putem testova. Učenici koji se ocenjuju na ovakav način znanje posmatraju kao skup činjenica, dok uspeh u učenju zavisi od sposobnosti pamćenja, a ne od razumevanja naučenog (Marton and Saljo, 1984; prema: Gipps, 2002). Nasuprot tome, u okviru konstruktivističkih modela nastave, učenje se posmatra kao individualna konstrukcija znanja i stvaranje značenja, što zahteva mnogo intenzivnije i interaktivnije načine ocenjivanja koji su u funkciji procenjivanja kvaliteta naučenog. U tom pogledu, smooćenjivanje, pregovaračko ocenjivanje i otvoreni školski diskursi posmatraju se kao neki od načina koji omogućavaju učeniku da bude uključen u proces ocenjivanja, da prati i reflektuje sopstveno postignuće, a samim tim i proces učenja (Gipps, 2002).

U traganju za što kvalitetnijim postupcima ocenjivanja, vrata učionice treba otvoriti onim praksama praćenja i ocenjivanja koje nude drugačiji pogled na svrhu i predmet ocenjivanja u odnosu na tradicionalne prakse. Ukoliko je krajnji cilj ocenjivanja postizanje pravednosti i osposobljavanje što većeg broja učenika da kritički misle i rešavaju probleme,

onda sa ocenjivanja produkta moramo preći na ocenjivanje procesa, produkta i samih konteksta ocenjivanja (Mitrović, 2010). Različiti tipovi evaluativnih aktivnosti u nastavi, koje osmišljavaju i realizuju nastavnici i učenici zajedno, predstavljaju važan korak na putu ka tom cilju. Planiranje evaluativnih aktivnosti za učenike, kao sastavnog dela procesa učenja u nastavi, pomaže učenicima i nastavnicima da postave individualne ciljeve i individualizuju podučavanje, učenje i ocenjivanje. Aktivnosti ovog tipa posebno mogu biti u funkciji učeničkog učenja učenja, razumevanja aktuelnih procesa učenja u pojedinim područjima obrazovnog rada, kao i u funkciji uvođenja učeničkog samoocenjivanja u nastavu. Mnogi autori tek učeničko samoocenjivanje smatraju *autentičnim ocenjivanjem* i uvereni su da ono treba da postane *autonomna kategorija* u odnosu na ostale načine ocenjivanja (Little, Perclova, 2003). U nekim praksama ocenjivanja, unutar transformativnog obrazovanja, učenike osposobljavaju da kritički istražuju proces i kontekst ocenjivanja, da otkrivaju prirodu društvenih odnosa prisutnih u institucionalnom obrazovanju.

Naglašavajući značaj socijalne interakcije autori (Gipps, 2002; Shepard, 2000) ističu da odnosi između učenika i nastavnika predstavljaju ključnu tačku u stvaranju različitih mogućnosti učenicima za učenje, ocenjivanje, *razvijanje identiteta* i *autonomije učenika*. Da bi se nastava što više približila individualnim mogućnostima svakog učenika, *odnosi između nastavnika i učenika* treba da se razvijaju u pravcu stvaranja zajedničkih očekivanja, međusobnog poverenja, pregovaranja o kriterijumima ocenjivanja i pomeranju kontrole i odgovornosti za proces i ishode učenja sa nastavnika na učenike. Uprkos verovanju da ćemo teško dostići nivo potpune nepristrasnosti u ocenjivanju na taj način, ipak, možemo da ga učinimo pravednijim.

Pregovaranje o aktivnostima učenja i kriterijumima ocenjivanja stvara mogućnosti da uspostavljen odnos između nastavnika i učenika bude zasnovan na »moći/kontroli sa učenicima nasuprot moći/kontroli nad učenicima« (Kreisberg, 1992; prema Gipps, 2002). U školama gde se radi pod uticajem kritičke pedagogije kriterijumi ocenjivanja nisu skriveni za učenike budući da oni aktivno učestvuju u njihovom stvaranju. Učenička istraživanja ideološke pozicije ocenjivanja i načina ugnjetavanja učenika posredstvom ocenjivanja, imaju refleksivni efekat i na nastavničko razumevanje sopstvene prakse. Posredstvom tih učeničkih aktivnosti i uvida nastavnici promišljaju pedagoška značenja različitih nastavnih konteksta za učenike, što nije nimalo lak zadatak. Kontekst je dinamična kategorija koja se stalno iznova uspostavlja, menja i redefiniše, tako da njegovo istraživanje podrazumeva svest o postojanju različitih konteksta, njihovih međusobnih preklapanja i uticaja na zajednički život nastavnika i učenika u učionici.

Pod uticajem studija narativa danas se pojmu učeničkog identiteta pridaje sve više pažnje pedagoškoj literaturi. Istražuju se načini na koje nastava može biti u većoj meri u funkciji razvijanja nadnarativnog identiteta učenika (Mitrović, 2008). Pojam učeničkog identiteta razmatra se i u kontekstu praćenja i ocenjivanja u nastavi. Naglašava se uloga ocenjivanja kao *socijalnog procesa u razvijanju identiteta učenika*, a sam identitet posmatra se kao socijalno konstruisana, socijalno podržana i socijalno transformisana kategorija (Berger, 1963; prema: Gipps, 2002). To znači da izgrađivanje međusobnog poverenja i uspostavljanje saradničkih odnosa između nastavnika i učenika tokom procesa ocenjivanja predstavljaju pokretačku snagu u razvijanju identiteta učenika kao osobe koja je sposobna da uči, saznaje, vrednuje i upravlja sopstvenim razvojem. U tradicionalnim modelima nastave, u kojima su odnosi između učenika i nastavnika hijerarhijski postavljeni, učenici sebe vide kao osobu koja treba da udovolji zahtevima nastavnika u pogledu ciljeva, predmeta i načina ocenjivanja. Nasuprot tome, uključivanje učenika u procenjivanje sopstvenog rada je način na koji nastavnici mogu da pomognu učenicima da preuzmu inicijativu i rukovođenje sopstvenim učenjem, da stvaraju sliku o tome da oni to mogu, čime se utiče na razvijanje učeničkog samopoštovanja, sposobnosti samovrednovanja i autonomije učenika u učenju i mišljenju.

Zaključak

U ovom kratkom prilogu pokušale smo da predstavimo neka aktuelna kretanja u oblasti školskog praćenja i ocenjivanja, koja su povezana sa pokušajima da se načelo individualizacije razume i što potpunije ostvaruje u praksi. Oblast praćenja i ocenjivanja u nastavi danas se može smatrati prilično istraženom sa različitih stanovišta. Na osnovu toga znamo da se školsko ocenjivanje pojavljuje u čitavoj lepezi pedagoških kvaliteta: od sredstva društvene kontrole do sredstva kojim se eliminišu ugnjetački odnosi iz obrazovanja; od sredstva društvene i kulturne reprodukcije do sredstva koje učenike osposobljava za kulturnu produkciju. Neki podaci iz ovog priloga pokazuju da je ocenjivanje učenika dugo bilo zapostavljeno i tretirano kao aktivnost tehničkog karaktera, nebitna za krupna pedagoška pitanja obrazovanja. U istom smislu, bilo je zapostavljeno i kao način individualizacije procesa učenja i kao mogući izvor samopoštovanja, samoaktivnosti i razvoja identiteta i autonomije učenika.

Literatura

- Aleksendrić, B. (2010). Kontekstualni pristup kurikulumu, *Pedagogija*, 3, str. 473-480.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment, in G. Wells & G. Claxton (Ed.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Cronwall: Blackwell Publishers Ltd.
- King, R. N. (1996). Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, 25, št. 1, str. 36-40.
- Little, D., Perclova, R. (2003). *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*, Podgorica: Republika Crna Gora: Concil of Europe.
- Mitrović, M. (2008). Konstrukcija odnosa usmenosti i pismenosti u obrazovanju, *Andragoške studije*, 2, str. 301-315.
- Mitrović, M. (2010). Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi: perspektive, *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, zbornik radova. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, str. 229-239.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture, *Educational Researcher*, 29, št. 7, str. 4-14.

UČNA METODA RAZGOVORA Z VIDIKA RAZUMEVANJA MATEMATIČNIH KONCEPTOV IN MOTIVACIJE UČENCEV V GIMNAZIJI

Motivacija učencev in učitelja je pogoj za uspešnost vzgojno-izobraževalnega procesa. V disertaciji smo preučevali uporabo učne metode razgovora pri pouku matematike. Zanimalo nas je, kako jo je mogoče prilagoditi za specifične potrebe poučevanja gimnazijske matematike in tako vplivati na motivacijo učencev za učenje in učiteljev za poučevanje. Osnovna hipoteza raziskave je bila, da je ravno razumevanje matematičnih konceptov, ki ga je z uporabo učne metode razgovora mogoče učinkovito spodbujati, tisto, ki spodbuja motivacijo za učenje matematike.

Matematični koncepti v gimnaziji

Po klasifikaciji NCTM (Fromboluti, Rinck, 1999) smo matematične koncepte kategorizirali na vsebinske in miselne matematične koncepte.

Vsebinski matematični koncept opredeljuje posamezno matematično vsebino. Po teoriji Anne Sfard (1991) ima dvojno naravo, pogojeno s procesom tvorjenja koncepta samega. Nanj je mogoče gledati kot na proces (operacijsko) ali pa kot na rezultat tega procesa, na objekt ali strukturo (strukturalno). Tvorjenje posameznega vsebinskega koncepta pri posamezniku poteka postopoma v treh stopnjah – od ponotranjenja, preko kondenzacije, do najvišje stopnje konkretizacije. Konkretizacija je mogoča, ko se v učenčevem umu zgodi preskok, v katerem se rezultat procesa odlepi od procesa samega in postane samostojni objekt – abstraktna struktura. V učenčevem umu nastane nekakšna miselna slika, ki jo je le včasih mogoče dejansko konkretizirati – denimo narisati na papirju. Novo formirani objekt lahko postane osnova – prva stopnja tvorjenja matematičnega koncepta na višjem nivoju, kar jasno kaže na hierarhičnost izgradnje vsebinskega matematičnega koncepta. Hierarhija konceptov torej pomeni izgradnjo konceptov na predhodno razumljenih konceptih.

Miselni matematični koncept zadeva naravo matematičnega razmišljanja. Med temeljne procese matematičnega razmišljanja spadata specializacija in generalizacija. Specializacija in generalizacija, ob uporabi logičnega sklepanja, sta naravna procesa v smislu pojavljanja v mišljenju nasploh; z njima se posameznik srečuje od rojstva dalje. Od najzgodnejšega otroštva dalje skozi leta šolanja se vsebinski matematični koncepti spreminjajo in razvijajo, ob tem pa jih ves čas spremljajo miselni matematični koncepti in se z njimi prepletajo ter dopolnjujejo, jim dajejo pomen.

Seveda mora poučevanje obeh kategorij potekati vzporedno, vzajemno, v medsebojni odvisnosti. Z usklajenim poučevanjem obeh kategorij konceptov je mogoče presegati vprašanje »prave mere« instrumentalnega vedenja – torej količine znanja na nivoju rutinskega znanja v razmerju do relacijskega (globljega) razumevanja. Tega prinaša šele tretja stopnja tvorjenja matematičnega koncepta – konkretizacija, kar je velikokrat težko delo, ki od učenca zahteva napor in čas. Učitelj lahko učencu pomaga pri stimuliranju konkretizacije matematičnega koncepta in pri prehajanju skozi faze dvomov o lastnem razumevanju in sposobnostih.

Raziskave kažejo, da na lastnosti, značilne za matematično zmožnejše učence, učitelj lahko vpliva. Matematičnih miselnih procesov se je torej mogoče naučiti. Učitelj jih učencu

³¹ dr. Tadeja Kopal Marc, Srednja šola V. Pilon Ajdovščina

pomaga razvijati z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi postopki. Kot primer aktivne uporabe in razvijanja matematičnih vsebinskih in miselnih konceptov navajamo reševanje matematičnih problemov. Čeprav je poti reševanja mogoče analizirati in formalizirati na več načinov, je nemogoče opisati kompleksne mehanizme miselnih postopkov, ki bi bili veljavni za vsak primer reševanja različnih problemov. Pri tem je nenadomestljiv dober učitelj, ki s svojim zgledom razmišljanja najbolje sooblikuje učenčeve miselne procese.

Matematični jezik in komunikacija

Ključni dejavnik v dojetju matematičnih konceptov predstavlja razumevanje matematičnega jezika. Formalni matematični jezik se od običajnega jezika razlikuje po vsebinsko oblikovnih lastnostih in ne dopušča dvoumnosti. Običajna raba matematičnega jezika v razredu je kompromis med strogim formalizmom, ki bi pri učencih sprožal zaskrbljenost in nerazumevanje, ter pogovornim jezikom, s katerim bi tvegali nesprejemljivo nepreciznost. V praksi torej obstaja več stopenj formalnosti matematičnega jezika, učitelj pa je tisti, ki naj stopnjo formalnosti z občutkom regulira glede na predznanje, izkušnje in pričakovanja do učencev. Ne glede na stopnjo formalnosti je ob uporabi matematičnega jezika ključno prizadevanje za jedrnatost, preciznost in jasnost v izražanju (Lee, 2006).

Pri uporabi matematičnega jezika pri uri matematike se hkrati odvijata dva procesa; učenci razvijajo izražanje v maternem jeziku, obenem pa še izražanje v specifičnem matematičnem jeziku. Ena od učiteljevih nalog je zgraditi most med obema jezikoma. Kljub pomislekom, kako naj se učenci izražajo v matematičnem jeziku, saj ga še ne obvladajo, je pomembno, da v matematičnem razgovoru vendarle sodelujejo, saj samo to vzajemno pomaga pri učenju matematičnega jezika. Ko učenec izrazi svojo matematično idejo, se pravi, uporablja matematični jezik, s tem ozavešča svoje znanje, raziskuje lastno razumevanje matematičnih konceptov in svoje ideje prečisti. Potrebna je učiteljeva prizanesljivost pri sprejemanju učenčevega (nepopolnega) izražanja v matematičnem jeziku, ki pa obenem zagotavlja zadostno mero eksaktnosti.

Kompetenca postavljanja vprašanj

Raziskave kažejo, da učitelj med učno uro v povprečju postavi veliko vprašanj, tudi do 150. Pri tolikšnem številu vprašanj učenec najbrž nima prostora za razmišljanje. Gotovo pa tudi sama vsebina in narava vprašanja vpliva na učenca tako, da vprašanje sliši in ob njem razmišlja ali pa ne. V disertaciji smo preučevali učiteljeva vprašanja z vidika miselnih procesov, ki jih vprašanja spodbujajo. Enako pomembni del vzgojno-izobraževalnega procesa predstavlja tudi postavljanje vprašanj s strani učencev.

Vprašanja je nemogoče kategorizirati na »dobra« in »slaba«, ne da bi pri tem imeli v mislih celotni kontekst, v katerem se vprašanja med učno uro pojavljajo. Mislimo na odvisnost od učne vsebine in predvsem od učencev, se pravi od njihove starosti, trenutnega znanja, predznanja in sposobnosti. Navedeni pomisleki govorijo v prid klasifikaciji na vprašanja, ki jih ločimo po tem, h kakšnim odgovorom vprašanega usmerjajo, torej po tem, kakšne miselne procese na poti k odgovoru sprožajo. Specialni didaktiki matematike poudarjajo bistveni pomen učiteljevih vprašanj med učno uro za spodbujanje učenčevega razmišljanja. Pimm in Wilder menita, da je vprašanje eden od najsubtilnejših instrumentov, ki jih ima učitelj na voljo (Pimm, Wilder, v Johnston, Wolder, 1999).

Obstaja veliko različnih kategorizacij vprašanj. V delu smo natančneje opisali Watson-Masonovo mrežo vprašanj (Mason, Watson, 1998), kjer vprašanja niso razporejena

hierarhično, temveč tako, da upoštevajo spodbujanje različnih miselnih procesov na posameznih matematičnih strukturah. Avtorja svetujeta, naj se učitelj pri posamezni učni uri osredotoči na nekaj elementov mreže, ki naj postanejo vir njegovih vprašanj.

Raziskave kažejo, da je nagnjenje k postavljanju vprašanj istega tipa pogosto trajna in težko spremenljiva učiteljeva lastnost. Učiteljevo vestno sledenje lastnim ustaljenim tirnicam spraševanja s svojo predvidljivostjo odteguje pozornost učencev, hkrati pa uniformiran način razmišljanja učitelja sproža uniformiran način razmišljanja učenca. Učitelj mora svežino in širino pristopov zagotavljati s pomočjo načrtovanja vprašanj, pri čemer so mu lahko v pomoč prej opisane skupine vprašanj. Načrtovanje ključnih vprašanj, ki so v logičnem zaporedju usmerjena k uresničevanju učnih ciljev ure, je vsekakor potrebna, pri tem pa se mora učitelj zavedati nujnosti vzpostavljanja ravnotežja med predvidenim potekom razgovora in nepredvidenimi odzivi učencev. Tak način ustvarjalnega poučevanja sta Marentič Požarnik in Plut Pregelj označili kot disciplinirano improvizacijo (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009).

Mnogi didaktiki in specialni didaktiki svarijo pred nevarnostjo, da bi učenci postali pasivni sprejemniki znanja in ne bi tudi sami razvili sposobnosti postavljanja vprašanj. Mason govori o radovednosti in čudenju kot zgodnjima otrokovima lastnostma, ki izzoveta razmišljanje (Mason, 1988). Tako radovednost in čudenje naj bi pri učencih vzbujal tudi učitelj. Učenčeva vprašanja (taka, ki jih zastavlja učitelju, sošolcem in sebi) so pomembna iz več vidikov: za učitelja so pokazatelj učenčevega aktivnega angažiranja in stopnje učenčevega razmišljanja ter vedenja; za učenca pomenijo učenje izražanja v matematičnem jeziku in s tem vključevanja v razgovor med uro matematike, možnost pridobivanja vedenja o še neznanem ali globljega razumevanja o že znanem ter sredstvo za samoevalvacijo.

Ko učitelj učenca spodbuja v večini spraševanja, ga s tem usmerja k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Lee meni, da tedaj učenec tudi učitelja vidi v novi vlogi, namreč nanj gleda kot na vir pomoči pri učenju (Lee, 2006).

Učna metoda razgovora

Učna metoda razgovora obsega dve nepogrešljivi sestavini – vprašanje in odgovor. Vprašanja in odgovori se med učiteljem in učenci lahko izmenjujejo v različnih smereh in tako razgovoru dajejo različne poudarke. Po Morganu povzememo misel, da je uspešna učna metoda razgovora tista, kjer učiteljeva vprašanja izvabljajo razmišljujoče odgovore učencev (Morgan, v Johnston-Wilder, 1999). V delu smo raziskovali, kako lahko učitelj s pomočjo primerno zastavljenih vprašanj ustvarja miselno in socialno produktivno klimo za spodbujanje učnega razgovora. Izpeljali smo splošne didaktične smernice za vodenje razgovora, ki pripomorejo k ustvarjanju pozitivne razredne klime. Tu mislimo na odpravljanje fizičnih ovir, predvsem pa na vzpostavljanje okolja, v katerem se posameznik počuti varnega in enakopravnega pri sodelovanju v razgovoru. Učitelj je pred nalogo vzpostavljanja okoliščin, v katerih so učenci sproščeni pri izražanju odgovorov, svojih mnenj in vprašanj, hkrati pa spoštujejo in so pozorni na mnenja ostalih udeležencev učnega razgovora. Učitelj aktivnosti učencev in njeno vsebino izkorišča kot informacijo o razumevanju učencev in skladno z njo usmerja razgovor k vnaprej določenim ciljem učne ure ter odmerja intervale tišine kot čas za razmislek. Uspešni učni razgovor je voden tako, da vključuje kar največ učencev oddelka, pristop do posameznika pa je individualiziran.

Razumevanje matematičnih konceptov kot dejavnik motivacije

Posamezniku množina idej in pogledov, ki se sprožajo med učenim razgovorom in jim je posameznik priča, nudi možnost vrednotenja, sprejemanja ali zavračanja, skratka razmišljanja o teh idejah in njihovega kritičnega presojanja. Razvijanje učenčeve sposobnosti za sodelovanje v razgovoru pripomore k njegovemu usposabljanju za povezovanje matematičnih konceptov. Učenec je med razgovorom priča učiteljevemu razmišljanju, omogočeno mu je spremljanje učiteljevega toka misli. S sledenjem temu toku učenec pridobiva in razvija vpogled v način učenja matematike. Ker učitelj med potekom razgovora dobiva tekočo informacijo o učenčevem razumevanju, se lahko sproti odziva v smeri razčiščevanja nerazumljenega in napačno razumljenega. Upošteva hierarhičnost izgradnje matematičnih konceptov in jih konstruira postopno. Učitelj in učenec tako sodelujeta v procesu učenčevega učenja.

Z učno metodo razgovora lahko torej uspešno spodbujamo dojetje matematičnih konceptov. Učna metoda razgovora učencu omogoča ustvarjalno aktivnost, ki ustvarja pogoje za učenje z razumevanjem. Razumevanje pa je tisto, ki daje učencu zadovoljstvo in s tem motiviranje za nadaljnje učenje. Razumevanje matematičnih konceptov kot motivacija učenca za nadaljnje učenje je povezano z učenčevim razmišljanjem o gradnji lastnega znanja ali metaučnjem. Odnos je vzajemen, saj tako razmišljanje gradi razumevanje in s tem učenca motivira, hkrati pa motivacija za delo vpliva na razmišljanje o lastnem učenju, kar implicira učenčevo odgovornost za razvijanje lastnega znanja. Da lahko učenec učinkovito razmišlja, potrebuje samozavest za preizkušanje svojih idej, samozavest pa temelji na izkustvu, da ima razmišljanje moč povečanja razumevanja. Zadoščenje ob izgradnji razumevanja kot posledica lastnega angažiranja ponuja učencu motivacijo za nadaljnje delo. Izmenjava idej stopnjuje kreativnost in razmišljanje, učna metoda razgovora pa je tista, preko katere je izmenjava idej v učnem procesu mogoče v veliki meri realizirati, in je tista, ki ponuja pogoje za motiviranje učencev.

Učna metoda razgovora daje učitelju možnost, da ob tekočem odzivanju učencev na njegove pobude dobiva sprotne odgovore o učinkovitosti lastnega poučevanja. To mu omogoča zavestno reflektiranje svojega dela, posledica učinkovite refleksije pa je pozitivno spreminjanje vzgojno-izobraževalne prakse. Učiteljevo ravnanje pri uporabi učne metode razgovora mora usmerjati samozavedanje o lastni, ključni podporni vlogi pri vodenju učnega procesa s pomočjo te metode. Izražanje ustvarjalnosti pri tvorjenju vprašanj in usmerjanju pogovora, aktiviranje učencev in doživljanje gradnje njihovega matematičnega razumevanja predstavlja učitelju motivacijo za nadaljnje delo. Učenčevo razumevanje matematičnih konceptov torej spodbuja motivacijo učencev in učitelja.

Zaključek

Opisane prednosti uporabe učne metode razgovora je mogoče posplošiti na področje splošne didaktike. Mislimo zlasti na omogočanje individualnega pristopa do učencev in njihovo aktiviranje, sprotno diagnosticiranje razumevanja učencev, možnost učiteljevega korigiranja smeri razgovora glede na sproti pridobljene informacije proti zastavljenim učenim ciljem in razvijanje učenčevega samozaupanja v lastno delo in zmožnosti.

Med neposrednimi ovirami pri uporabi učne metode razgovora omenimo zlasti dvojje – preštevilčne oddelke, ki omejujejo individualizacijo razgovora in učiteljev občutek pomanjkanja časa zaradi (pre)obsežnih učnih načrtov.

Mimo neposrednih ovir se postavlja vprašanje izobraževanja učiteljev o prednostih uporabe učne metode razgovora. Tu vidimo pomembno mesto stalnega strokovnega

izpopolnjevanja učiteljev tako na področju stroke in splošne didaktike kot tudi specialne didaktike. Ne gre pozabiti na dejstvo, da izobraževanje predstavlja le prvi korak v smeri izpopolnjevanja posameznikove poučevalne prakse. Potrebno je stopiti naprej z ozaveščanjem lastnega načina poučevanja, čemur končno lahko sledi spreminjanje in izpopolnjevanje posameznikovih (težko spremenljivih) vzorcev delovanja.

Menimo, da pričujoče delo nekoliko zapolnjuje vrzel s področja specialne didaktike (gimnazijske) matematike v slovenskem prostoru. Ponuja uporabne rešitve učiteljem praktikom, ki iščejo načine, kako preko učnega predmeta matematika učence učiti razmišljanja. To je namreč po našem mnenju ključna kompetenca tega predmeta, ki popolnoma ustreza zahtevam sodobne šole po prenosljivosti znanja.

Literatura

- Fromboluti, C. S., Rinck, N. (1999). *Early Childhood: Where Learning Begins Mathematics*. Dostopno na <http://www.ed.gov/pubs/EarlyMath/index.html> (3. 7. 2008).
- Johnston-Wilder, S., Johnston-Wilder, P., Pimm, D., Westell, J. (1999). *Learning to Teach Mathematics in the Secondary School*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lee, C. (2006). *Language for Learning Mathematics*. Maidenhead: Open Univesity Press.
- Marc Kobal, T. (2010). *Vrednost učne metode razgovora z vidika razumevanja matematičnih konceptov in motivacije učencev v gimnaziji*. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Mason, J. (1988). *Learning and Donig Mathematics*. London: Macmillan education ltd.
- Mason, J., Watson, A. (1998). *Questions and prompts for mathematical thinking*. Derby: ATM.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, št. 22, str. 1-36.

POČECI PROUČAVANJA RAZVOJA DECE U SRBIJI U FUNKCIJI INDIVIDUALIZACIJE U OBRAZOVANJU

Uvod

Slediti prirodni tok dečjeg razvoja i koristiti njemu primerene vaspitne metode, ideja je klasika pedagogije. Od Žana Žaka Ruosa ova ideja prožima sva opštepedagoška i didaktička, teorijska i praktična nastojanja u zapadnom svetu. Otvaranje Instituta Žan Žak Ruso u Ženevi 1912. godine, na dvestagodišnjicu Rusoovog rođenja, trebalo je da na simboličkom planu pokaže kako se zahtev »poštujte detinjstvo« ostvaruje u modernoj nauci o vaspitanju i na njoj zasnovanom obrazovnom sistemu. Proteklo stoleće naučilo nas je da znatno skromnije određujemo vlastiti naučni zadatak. Iskustvo korišćenja naučnih rezultata u opravdavanju klasnih i rasnih nejednakosti i kontrole obrazovnog procesa, narasla svest o društvenoj uslovljenosti pedagoških institucija i teorija, upućuju nas na preispitivanje geneze, dometa i ograničenja ideja koje su dominantno uticale na formiranje savremene prakse vaspitanja. Jedna od tih ideja nesumnjivo jeste individualizacija u vaspitno-obrazovnom procesu.

Razmatrajući problem *pedagogizacije*, odnosno sveprisutne tendencije da se u obrazovanju traže rešenja širih društvenih problema, profesor Mark Depaepe, šef Centra za istorijsku pedagogiju Univerziteta u Levenu, ukazuje na ključan paradoks moderne pedagogije: napuštanje autoritarnog odnosa prema deci i mladima i povećana briga za njihovo vaspitanje i obrazovanje, naglasak na samorazvoju i samoradnji učenika, prati povećavajuće zavisnosti od odraslih. (Depaepe, 1997; Depaepe & Smeyers, 2008; Depaepe et al., 2008) Pokazalo se da demokratski stil vaspitanja ne podrazumeva kao automatski rezultat veću autonomiju ličnosti vaspitanika. U isto vreme, istorija obrazovanja govori o snažnim otporima na koje su nailazili reformski pokreti. Radi se o tome da, kako tvrdi Depaepe (Depaepe et al., 2008), pedagoške inovacije nisu menjale obrazovanje, već je obrazovni sistem prilagođavao inovacije u strukturu postojeće školske kulture. Na ovom mestu otvara se čitav niz konceptijsko-metodoloških pitanja za istoričare pedagogije (o tome detaljnije u: Vujisić-Živković, 2009), ali, što je verovatno značajnije, za savremene teoretičare vaspitanja i obrazovanja. Sve su intenzivnija nastojanja da se razvije dijalog između istoričara i filozofa obrazovanja na ovu temu.

Iz perspektive malih zemalja sa nedovoljnim brojem istraživača u različitim disciplinarnim područjima pedagogije, započinjanje ovog dijaloga iz očiglednih razloga može da deluje kao utopija. Pored toga, demitologizacija pedagoške prošlosti kao jedan od najznačajnijih zadataka savremene istorije obrazovanja, može da se doživi kao osporavanje ionako zanemarene pedagoške baštine. Ipak, sveobuhvatan pristup fenomenima kao što je individualizacija u vaspitanju i obrazovanju, zahteva i rad u onome što Wolfgang Klafki naziva »istorijsko polje« pedagoškog istraživanja.

Naš prilog nastao je kao rezultat istraživanja do sada nepoznatog rada dr Vojislava Bakića, osnivača akademske pedagogije u Srbiji, na proučavanju dečjeg razvoja. Ukazaćemo na teorijski kontekst u kome se ovaj rad odvijao, na raznorodne uticaje kojima je bio rukovođen i, na kraju, na nameru autora da, u isti mah, doprinese izgradnji pedagoške nauke na empirijskim osnovama i pomogne individualizaciju u vaspitno-obrazovnom procesu. Time se, po našem mišljenju, omogućava jasnije sagledavanje nastanka ideje individualizacije i problema u njenoj realizaciji sa kojima su se susretali pedagozi s kraja XIX i početka XX veka.

³² doc. dr. Nataša Vujisić Živković, Univerzitet u Beogradu, FF

Beleške o telesnom i duhovnom razvitku dece – longitudinalno istraživanje razvoja dece

U posednjim decenijama XIX veka u evropskoj i američkoj pedagogiji nastao je *pokret za proučavanje dece* (child study, Kinderforschung) ili *pedologija* koji je bitno doprineo razvoju eksperimentalne pedagogije i reformskih školskih pokreta koji su u prvoj polovini XX veka dominirali pedagoškom scenom, kako teorijom obrazovanja, tako i u praksi naprednijih nastavnika. Ključan predstavnik pedagoške nauke u Srbiji u to vreme bio je dr Vojislav Bakić (1847-1929), doktorant Univerziteta u Lajpcigu, profesor pedagogije na Filozofskom fakultetu Velike škole u Beogradu (1892-1905). Nemački đak, obrazovan u duhu Herbartove pedagoške škole, dr V. Bakić upustio se u jedno, za to vreme novo istraživačko polje, i započeo rad na longitudinalnoj studiji razvoja svoje dece i unuka.

V. Bakić započeo je karijeru na Učiteljskoj školi u Kragujevcu, na kojoj je radio u periodu 1875-1892. godine. Dve centralne teme u njegovom profesionalnom radu bile su formiranje moderne pedagoške nauke i organizovanje sistema obrazovanja, čemu je davao veliki doprinos kao dugogodišnji član i predsednik Glavnog prosvetnog saveta. Za svoje čake napisao je 1878. godine udžbenik pod nazivom *Nauka o vaspitanju*, koji predstavlja prvo delo sistemske pedagogije koju je napisao jedan srpski pedagog. U svom najznačajnijem delu, *Opšta pedagogika*, koje je izašlo 1897. godine, V. Bakić piše da pedagogija kao nauka ima zadatak da »/.../ 1) prikuplja i ispituje vaspitne pojave, 2) poredi ih i klasifikuje, 3) svodi ih na pravila i zakone, i 4) istražuje uzroke uspeha i neuspeha /.../«. (Bakić, 1897: 4) Na taj način postavio je osnove razvoja srpske pedagogije kao empirijske nauke.

V. Bakić je veći deo svoga života vodio tri dnevnika, porodični, javni i privatni dnevnik. Porodični dnevnik namenio je svojoj deci i nije ga pripremao za štampu. Javni dnevnik, *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji*, odnosi se na njegov profesionalni život i rad, i ovaj dnevnik je namenio pedagoškoj javnosti kao svedočanstvo o razvoju i institucionalnom zasnivanju pedagogije u Srbiji.

Privatni dnevnik, kako ga je sam V. Bakić nazvao, predstavlja longitudinalnu studiju o razvoju njegove dece i unučadi. Ovom studijom obuhvaćeno je ukupno dvadeset dvoje dece, osmoro dece Vojislava i Ljubice Bakić i četrnaestoro dece njihovih kćeri, Milice, Danice i Vide³³. Rukopis je pripremio za štampu odmah nakon Prvog svetskog rata, 1918. godine, dajući mu osoben naslov *Beleške o telesnom i duhovnom razvitku dece*. Profesor V. Bakić za života nije uspeo da objavi svoju studiju. Ali, objavio je pojedine njene delove i to: u časopisu »Srpkinja« 1896. godine (»Dečji temperamenti i karakteri«), u časopisu *Glasnik Srpskog društva za dečju psihologiju* 1910. godine (»Proučavanje dečjeg razvitka u Srba«) i u *Učitelju* 1920. godine (»Posmatranje dece i beleške o njihovom telesnom i duhovnom razvitku«). Pedesetih godina prošlog veka sin V. Bakića, Dobrivoje, poklonio je pisanu zaostavštinu svoga oca Filozofskom fakultetu u Beogradu. Danas se rukopisi »javnog« i »privatnog« dnevnika čuvaju u Biblioteci Odeljenja za pedagoogiju i andragogiju istog fakulteta.³⁴

Istraživanje razvoja dece V. Bakić započeo je 1876. godine i nastavio narednih trideset godina, sve do 1918. godine. Motivi kojima se rukovodio u izradi svoje studije bili su dvostruki: sa jedne strane, želeo je da ovim istraživanjem otvori prostor za empirijsku pedagogiju u Srbiji, a sa druge, namera mu je bila da roditeljima, vaspitačima i učiteljima ponudi metodološko upusutvo kako da vode slična istraživanja i prilagode vaspitno-obrazovne postupke rezultatima do kojih dođu.

³³ Za rekonstrukciju odrastanja i vaspitanja dece u domu Bakićevih koristili smo se građom koja se čuva u Arhivu Srbije (Fond Nenada Jankovića), izvodima iz memoara kćerke V. Bakića, Vide Janković i razgovorima sa Vidinom kćerkom, Bakićevom unukom, Slavkom Stevović.

³⁴ Decembra 2010. godine izašla je elektronska verzija Bakićeve studije u izdanju Pedagoškog muzeja u Beogradu.

Da bi smo razumeli idejne uzore na kojima je V. Bakić zasnovao svoje istraživanje moramo se ukratko osvrnuti na njegovu doktorsku tezu, »Rusoovljeva pedagogika s gledišta filofske pedagogike« (1874). U ranoj mladosti pod snažnim uticajem Rusoa, a potom prošavši studije kod vodećih herbartovaca, T. Citera i K.F. Stoja, Bakić je u svojoj doktorskoj disertaciji naglasio prednost Herbartovog pedagoškog sistema, ali je imao razumevanje za Rusoov »tok prirode«, metod kojim se uporedno sa uzrastom deteta govori o vaspitnim postupcima. Takođe, podvlači interes deteta kao središnju kategoriju Rusoove didaktike, koja postoje i okosnica Herbartove pedagoške teorije. Naglasimo da je u svojim prvim radovima V. Bakić pitanje psiholoških osnova na kojima počiva vaspitno delovanje rešavao u duhu herbartijanstva. Ne zaboravimo da je Herbartova psihologija, kako je i sam Vilhelm Vunt sedamdesetih godina XIX veka govorio Bakiću, bila »/.../ jedina sa kojom se prirodnjaci mogu složiti«. (Bakić, 2009: 25) Vremnom je na osnovama naučne psihologije A. Bena i eksperimentalne psihologije V. Vunta, V. Bakić dalje razvijao »empirijsku«, »induktivnu« pedagogiju u Srbiji.

V. Bakić je bio prvi i jedini srpski naučnik koji je vodio sistematske beleške o razvoju dece u vreme kada je ovaj tip istraživanja polako postajao opšteprihvaćen na evropskom tlu. Studiju je počeo da vodi u Kragujevcu, 4. maja 1876. godine, kada mu se rodila prva kćer Milica. Poslednja beleška je iz 1918. godine, o razvoju unuka Vojislava, sina njegove treće kćeri Vide. Original rukopisa *Beležaka o telesnom i duhovnom razvitku dece* ima ukupno 108 strana i obuhvata sledeće celine: »Predgovor«, »Uvod«, beleške o sistematskom posmatranju 22 deteta – svakom detetu posvećeno je jedno poglavlje i poglavlje pod naslovom »Poređenje« u kome je dat osvrt na sličnosti i razlike u razvoju posmatrane dece.

Studija na koju se V. Bakić najviše ugledao bila je knjiga *Duša deteta* dr Vilhelma Prajera (1847-1897), profesora psihologije u Jeni, pionira razvojne psihologije i reformske pedagogije u Nemačkoj. Prajerovo delo je zapravo dnevnik o razvoju njegovog sina Aksela u prve tri godine života. Studija je nastala ne temelju brižljivog posmatranja promena u ponašanju i razvoju deteta – svakoga dana V. Prajer beležio je podatke o sinu, ujutro, posle podne i u veče. Ova studija izašla je 1882. godine. Ali, V. Bakić je svoju studiju započeo 1876. godine, dakle pre nego što je izašlo Prajerovo delo i zato možemo da pretpostavimo da je prve idejne uzore imao u biografskim dnevnicima, literarnom i naučnom žanru koji se razvija u XIX veku, u delu Ditriha Tidemana *Posmatranje razvoja duševnih sposobnosti kod dece* koje je izašao 1787. godine, u kome je dao rezultate posmatranja i praćenja razvoja svoga sina, od rođenja do dve i po godine života, ali i u delima pedagoških klasika, pre svega u Rusoovoj koncepciji prirodnog vaspitanja i Pestalocijevom konceptu potpomaganja samorazvoja. Takođe, V. Bakić, koji je na univerzitetu u Lajpcigu slušao psihologiju kod V. Vunta, bio je upoznat sa načelima savremene psihologije toga doba, koja se krajem XIX veka konstituiše kao moderna empirijska nauka. Ostavio je svedočanstvo o tome da je pratio dela svih vodećih dečjih psihologa i pedagoga svog vremena, kao što su K. Gros, G. Komperje, B. Perez, S. Hol, Dž. Suli, Dž. M. Baldwin, V. Džejms, I. A. Sikorski, Đ. Koloza, A. Bine, V. A. Laj, E. Kej i drugi.

Metodologija praćenja razvoja dece koju je V. Bakić primenio u svojoj studiji nije ujednačena, a razlikuje se i obim beležaka o svakom od 22 dece koje je pratio. U suštini, on prati razvoj dece najpre po danima, od rođenja do kraja prvog meseca, zatim su zapisi po nedeljama do druge godine, pa po mesecima do četvrte, potom po godinama do 18. godine.

Koje aspekte dečjeg razvoja je V. Bakić pratio? Najpre, pratio je i sistematski beležio promene u fizičkom i opštem senzomotornom razvoju dece, visinu, težinu, obim glave, visinu čela, zatim kada su deci izrasli prvi zubi i kojim redom, kada su prohodala, koje su bolesti preležala, kako se razvijalo čulo vida, sluha, ukusa – u smislu kako deca reaguju na svetlost i boje, kako se ponašaju i kako reaguju kada im se svira na violini, koju hranu prihvataju, a

koju odbijaju, prati ritam sisanja i prelazak na drugu hranu, ritam spavanja, navikavanje na »noćni sud«.

Dalje, prati intelektualni razvoj dece i to razvoj pažnje, pamćenja i mašte. Za većinu dece zabeležio je, na primer, kada se razvija »šema postojanog objekta«, odnosno kada dete počinje da traži predmet koji mu je nestao iz vidnog polja. Primećujemo da su beleške o razvoju govora najsystematičnije: prati kada su deca progovorila prvu reč, kada su počela o sebi da govore u prvom licu, koje glasove znaju pravilno da izgovore i na kom uzrastu, daje primere razvoja spontanijih dečjih igara.

U oblasti socijalnog razvoja V. Bakić je pratio pojavu prvog socijalnog osmeha kod dece, emocionalni odnos dece posebno prema majci, a posebno prema ocu, zatim odnos sa sestrama i braćom, a kasnije odnos sa drugom decom, vršnjacima i školskim drugovima. Takođe, daje opise dečjeg karaktera, volje i temperamenta.

U periodu od sedme godine života do punoletstva beleži proces prilagođavanja dece na školu, njihovo školsko postignuće, interesovanja, radne navike, vaspitavanje i poučavanje u roditeljskom domu.

Ovaj kratak prikaz Bakićeve longitudinalne studije pokazuje da je on pokušao da zabeleži promene u gotovo svim aspektima psihofizičkog razvoja dece i da se posebno zadražao na školskom periodu, prateći razlike između dece u ovoj, »veoma osetljivoj«, razvojnoj fazi. U daljem tekstu zadržaćemo se upravo na ovim delovima Bakićevog istraživanja.

Istraživanje razvoja dece kao osnova za individualizaciju u obrazovanju

U svojoj studiji V. Bakić zadržava se na školskom periodu u razvoju dece: prati na koji način roditelji i učitelji mogu da prepoznaju da li je dete spremno za polazak u školu, piše o aspektima dečjeg rada i učenja koje treba pratiti – napredovanje u opismenjavanju, razvijanje radnih navika, osposobljavanje za samostalno učenje, odnos prema pojedinim nastavnim predmetima i interesovanje za njih, da li dete ima razvijenu želju za uspehom ili je ravnodušno prema neuspehu, odnos učitelja prema detetu, ponašanje deteta u školi, odnos sa vršnjacima...

Kćeri V. Bakića završile su Višu žensku školu, jedinu školu koja je bila dostupna devojkama u Srbiji do pred kraj XIX veka. V. Bakić je bio naročito kritičan prema Višoj ženskoj školi. Smatrao je da ova škola, koja je davala srednje obrazovanje devojkama i na kojoj su se istovremeno spremale učiteljice, ne ispunjava dobro ni jedan od ovih zadataka: prvi, jer je u njoj dominiralo mehaničko poučavanje i učenje apstraktnih sadržaja bez razumevanja, drugi, jer škola nije pružala potrebno pedagoško obrazovanje budućim učiteljicama. Iz *Beležaka*, takođe, saznajemo da sin Dobrivoje nije imao razvijene radne navike i da su Bakićevi morali često da angažuju privatne učitelje i talentovanije učenike da mu drže privatne časove. Dobrivoje je, piše V. Bakić, bio »povodljiv«, nije redovno pohađao nastavu, a u kući nije pokazivao istrajnost u učenju. U periodu puberteta postao je odgovorniji, nakon završene realke, sa uspehom je završio Pravni fakultet. Takođe, V. Bakić je opisao na koji način su njegove kćeri vaspitavane u roditeljskom domu: one su od kućnih poslova naučile da spremaju i uređuju kuću, kuvaju i mese u kuhinji, da pletu, vezu, kroje i šiju, da rade u bašti. Pored toga, Danicu je otac učio nemački jezik i stenografiju i ona je vodila dnevnik kućnih računa, a Vidu je učio da svira na violini.

U pogovoru svoje studije V. Bakić je naglasio da ona predstavlja »dodatak« knjizi *Pouke o vaspitanju dece u roditeljskoj kući* koja je izašla 1880. godine. *Pouke* je namenio pre svega majkama, ali i očevima. Osmišljene su kao zbirka uputstava za vaspitanje dece u porodici i u njima V. Bakić prvi put spominje potrebu da roditelji svoje vaspitne postupke

treba da zasnuju na brižljivom posmatranju razvoja dece. *Beleške o telesnom i duhovnom razvitku dece* trebalo je da posluže kao uzor majkama kako da prate razvoj svoje dece i da ih upute u to kako da ih sa većim uspehom vaspitavaju oslanjajući se na dobro poznavanje dečjih sposobnosti, potreba i interesovanja. *Beleške* su, takođe, bile namenjene učiteljima, koje V. Bakić želeo da uputi u metodologiju praćenja individualnih razlika između učenika. Ovo praćenje trebalo je da posluži kao osnova za primenu individualnih postupaka u vaspitanju i nastavi. Naglasimo da je u srpskoj pedagogiji poslednjih decenija XIX veka princip individualizacije bio je poznat užem krugu školovanih učitelja, a i oni koji su imali neka znanja o razvojnim sposobnostima dece nisu znali kako da u nastavnoj praksi primene princip »individualisanja«.

Pristup koji je V. Bakić promovisao, a reč je o potrebi da se prate i ustanove individualne varijacije u razvoju dece, trebalo je da podstakne raspravu o odnosu »stare« i »nove« škole, »tradicionalne« i »savremene« nastave i obrazovanja. Da bi smo razumeli preokret koji se postepeno odvijao u pedagoškoj praksi predstavimo nastavnu metodu koja je dominirala u srpskoj osnovnoj školi u prvoj polovini XIX veka. Reč je metodi »ščitavanja«, metodskom postupku koji je trebao da pomogne učenje u dijaloškoj formi, ali su u praksi učenici zapravo najpre slušali predavanja učitelja, a potom učili pitanja i odgovore i dugim vežbanjem i ponavljanjem – uzajamnim preslišavanjem, tzv. ščitavanjem, samostalno učili nastavne lekcije. S obzirom na činjenicu da su učitelji bili različitog obrazovanja i da je samo manji procenat imao završenu učiteljsku školu i potrebnu spremu za učiteljski poziv, ideal koji je trebalo dostići bio je da se učitelji u svim školama pridržavaju istog nastavnog programa. Nije se razmišljalo o razlikama između učenika u gradskoj i seoskoj sredini, u velikoj i maloj školi, niti o individualizaciji, u smislu prilagođavanja nastavnog programa i metoda rada sposobnostima i interesovanjima učenika. Trebalo je da se za kratko vreme obezbedi veći obuhvat dece osnovnim obrazovanjem, prosvetavanje većine bio je primaran cilj.

Modrenizacijski procesi u srpskoj osnovnoj školi poslednjih decenija XIX veka išli su u pravcu uvođenja obavezne osnovne škole, povećanja broja dece koja pohađaju osnovnu školu, povišenja pedagoške spreme učitelja, većeg prilagođavanja nastavnog programa uzrasnim sposobnostima učenika. Učiteljska škola, osnovana 1871. godine u Kragujevcu, imala je važnu ulogu u transformaciji »stare«, »tradicionalne« škole. V. Bakić radio je u ovoj školi u periodu 1875-1892. godine i dobro je poznao stanje u srpskom učiteljstvu i njegove potrebe. Preduzimajući svoje istraživanje razvoja dece pokušao je da usmeri učitelje u pravcu zasnivanja praktičnog nastavnog rada na naučno zasnovanim, empirijski proverenim saznanjima. Ovaj novi pedagoški duh učitelji su brzo prihvatili i dalje razvijali. Uz podršku profesora V. Bakića grupa učitelja, njegovih đaka, osnovala je u Beogradu 1906. godine *Srpsko društvo za dečju psihologiju*. Društvo je 1907. godine pokrenulo časopis, »Glasnik Srpskog društva za dečju psihologiju«, koji je izlazio naredne tri godine. V. Bakić je intezivno saradivao sa društvom: u istraživačkom programu za 1909. godinu pojavljuje se kao »voditelj« projekata pod nazivom »O individualnom promatranju dece«³⁵, a za »Glasnik« je 1910. godine napisao članak pod naslovom »Proučavanje dečjeg razvitka u Srba«. Nije mogao da navedene saradnike na ovom polju kod nas. Ponovo ističe svoj stav da vaspitanje treba da se usmerava prema stupnjevima razvitka deteta, ali i da ovi stupnjevi još nisu jasno određeni, ni sa fiziološke, ni sa psihološke strane. Suprotstavlja se u to vreme široko prihvaćenom Hekelovom »biogeničkom zakonu« po kome ontogeneza predstavlja rekapitulaciju filogeneze. (Hekelova teorija je, napomenimo, znatno doprinosila popularizaciji istraživanja dece, jer ih je uklapala u etnografska i antropološka interesovanja naučne elite.) Bakić smatra da ima više sličnosti u razvoju članova jedne porodice i naroda kojoj pripada,

³⁵ Sastav anketa, *Glasnik Srpskog društva za dečju psihologiju*, 1909, Vol. 2, br. 1, str. 7.

nego između razvoja pojedinca i razvoja čovečanstva. Otuda je ispravnije pristupiti istraživanju većeg broja porodica koje žive u različitim prilikama i upoznati život i razvitak dece u tim porodicama. U ovom članku V. Bakić promoviše empirijska istraživanja koja imaju za cilj da se utvrde pravilnosti i zakonitosti u razvoju dece i ukazuje na to da je u našim uslovima ovaj pristup suočen sa problemom nepostojanja dovoljnog broja istraživača koji bi učitelje i roditelje upoznali sa naučnim pristupom i problemom nepostojanja laboratorije za eksperimentalnu psihologiju i pedagogiju, zbog čega se u Srbiji, naglašava on, moramo zadovoljiti individualnim posmatranjima razvoja pojedinačne dece, ali i pratiti i primenjivati rezultate istraživanja do kojih se došlo u drugim zemljama. Naročito naglašava da su herbartovci doprineli uvođenju metoda posmatranja i beleženja individualnih karakteristika učenika – tome su obučavani polaznici Stojevog i Cilerovog Pedagoškog seminara u Jeni i Lajpcigu. Na kraju, Bakić, preporučuje svoju studiju *Pedagoško iskustvo*, svojevrsan vodič za posmatranje učenika u školi i individualizaciju nastave.

Zaključak

Predstavljene u ovom radu, *Beleške o telesnom i duhovnom razvitku dece* Vojislava Bakića, imaju značaj za istoriju psihologije i pedagogije u Srbiji. Pored toga, one mogu da se posmatraju kao dokument na osnovu koga možemo da rekonstruišemo, Fukoovski rečeno, *arheologiju znanja* koje je konstituisalo teoriju vaspitanja i obrazovanja u XX veku. Dalekosežan cilj i motiv V. Bakića da se upusti u istraživanje razvoja dece bio je da podstakne razvoj empirijske pedagogije u Srbiji. Međutim, on je naglašavao i praktičnu svrhu svoje studije: ona je trebalo da posluži kao uzor roditeljima i učiteljima kako da u vaspitanju i obrazovanju, posmatrajući i prateći individualne razlike između dece, odaberu upravo one postupke i metode koje su prilagođeni dečjim sposobnostima, potrebama i interesovanjima. Ne može da se tvrdi da naučni cilj kod Bakića dominira nad njegovim praktičnim nastojanjima, pre bi se reklo da su ova dva cilja komplementarna. Pri tome, Bakićeva naučna i stručna biografija nam omogućava da relativno lako identifikujemo sve slojeve u njegovom radu: rusozizam, herbartijanstvo, uticaj dečje i eksperimentalne psihologije i eksperimentalne pedagogije, kao i vlastitito pedagoško iskustvo (kao roditelja i nastavnika).

Sudbina do sada zanemarenog Bakićevog rukopisa može da ukaže i na paradoks koji je pedagoška nauka doživela u XX veku: diferencirajući i produbljujući svoju naučnu osnovu, ona se sve više udaljavala od onih kojima je bila najpotrebnija, od roditelja i nastavnika. (Vujsić Živković, 2008) Danas kada se kulturno-istorijska sredina dečjeg razvoja (Vigotski) rapidno menja pod uticajem novih medija, postoje dobri razlozi da se princip individualizacije revitalizuje u pedagoškoj teoriji, a da se interesovanjima učenika iznova posvete didaktička istraživanja. Doprinos ovom poslu, koji, čini nam se, neminovno sledi, istoričari pedagogije mogu da pruže daljim rasvetljavanjem bliskog i često protivurečnog odnosa između konstituisanja teorije vaspitanja, reforme školstva i položaja deteta u obrazovanju.

Literatura

- Bakić, V. (1878). *Nauka o vaspitanju udešena naročito za predavanja u učiteljskoj školi*, Beograd.
Bakić, V. (1896). Rusoovljeva pedagogika s gledišta filozofske pedagogike. *Učitelj*, 16, br. 1, str. 1-27.
Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Učiteljsko udruženje.
Bakić, V. (1910). Proučavanje dečjeg razvitka u Srba. *Glasnik Srpskog društva za dečju psihologiju*, 2, br. 4 i 5, str. 172-192.
Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji*. Užice: SAO – Učiteljski fakultet.

- Bakić, V. (2010). *Beleške o telesnom i duhovnom razvitku dece*. Beograd: Pedagoški muzej (elektronsko izdanje).
- Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58, br. 4, str. 379-389.
- Depaepe, M. (1997). Demythologizing the educational past: an endless task in history of education, *Historical Studies in Education*, 9, br. 2, str. 209-223.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2008). About pedagogization: from the perspective of the history of education. U: P. Smeyers & M. Depaepe (ur.). *Educational research: the educationalization of social problems*. Springer, str. 13-30.
- Potkonjak, N. M. (2001). *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Sastav anketa, *Glasnik Srpskog društva za dečju psihologiju*, 1909, 2, br. 1, str. 7-15.
- Vujisić Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao konceptijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, br. 2, str. 247-263.
- Vujisić Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 63, br. 4, str. 540-554.

DRUGAČNI NAČINI UČENJA IN POUČEVANJA V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU – IZZIV ZA UČITELJA IN PRILOŽNOST ZA UČENCE

Sodoben koncept vzgoje in izobraževanja postavlja v ospredje otroka ter temelji na pedagoškem principu in načelu diferenciacije ter individualizacije, kar pomeni:

- odkrivanje, spoštovanje in razvijanje individualnih razlik med otroki;
- prilagajanje poučevanja različnim učnim potrebam v razredu;
- učitelj je v vlogi opazovalca in kritičnega razmišljujočega praktika;
- učenci v procesu učenja sodelujejo, se vključujejo v dejavnosti, pri katerih se lahko oprejo na svoja močna področja in nagnjenja ter spremljajo in načrtujejo svoje učenje.

Za učitelja je velik izziv vsakodnevno odzivanje na vedno bolj raznovrstne potrebe učencev, raznotere učne sloge in različen socialni izvor učencev, obenem pa je to priložnost za učence, da uspejo. Učitelji smo velikokrat postavljeni pred nalogo, da poglobljeno razmišljamo o svojem delu, navadah in strukturah, ki jih uporabljamo pri konkretnem delu v razredu. Želimo si praktične nasvete, pripomočke, s katerimi bomo lahko začeli ali nadaljevali potovanje v »pravo« smer in tako ustvarjali takšne priložnosti za učenje, da se bodo povečale možnosti za uspeh vseh učencev, ne glede na njihov učni stil, ozadje ali prejšnje dosežke.

Trudimo se pripravljati:

- smiselne in privlačne naloge, ki posameznemu učencu pomenijo izziv;
- načrtujemo učne dejavnosti na osnovi bistvenih vsebin, pomembnih postopkov in veščin ter različnih načinov učenja;
- prilagajamo obseg vsebin, vrste izdelkov in uvajamo raznovrstne oblike ter metode dela;
- upoštevamo učne potrebe učencev, njihove interese, nagnjenja;
- se odzivamo na njihovo (ne)pripravljenost na šolsko delo;
- pripravljamo spodbudno učno okolje, ki učencem omogoča delo v različnih učnih oblikah;
- usklajujemo standarde znanja in zahteve učnega načrta s cilji in z zmožnostmi posameznega učenca;
- učence podpiramo in jim pomagamo.

Individualizirano in diferencirano poučevanje je usmerjeno v napredek učencev – v tisto, kar že znajo (predznanje, močna področja, dosežke), kar se morajo še naučiti (šibka področja), pa tudi tisto, kar bi še radi izvedeli ob obravnavani vsebini (interesi, cilji). Priznanje, da se učenci učijo na različne načine in na različnih ravneh, podpira osebno odgovornost za učenje, razvija veščine, ki vodijo v samostojnost, gradi zaupanje v posameznikove sposobnosti in samozavest pri učenju, vzgaja ustvarjalni duh, spoštuje delo vsakega učenca ...

Aktivne strategije, metode in oblike dela

Ker želim v razredu ustvariti vzdušje – v katerem učenci čutijo, da lahko v dejavnostih sodelujejo navdušeno in brez strahu pred negativnimi posledicami – v pouk vključujem

³⁶ Gabrijela Novak, OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci

aktivne strategije, metode in oblike dela, ki so prilagojene posamezniku in uporabljajo ter spodbujajo učenčeve sposobnosti, mu pomagajo razvijati enkratne vzorce interesov, talentov, ciljev, mu omogočajo učne izkušnje, ki jih poveže s prejšnjimi izkušnjami in bodočimi pričakovanji. Dejavnosti temeljijo na vključevanju vseh in na demokratičnosti.

V prvem triletju so zelo dobrodošle različne razredne dejavnosti oz. didaktične igre, ki poleg tega, da mi omogočajo predelati snov, pokrivajo širok spekter učnih stilov in ciljev. Učencem pa omogočajo, da snov usvojijo ali pokažejo na svoj način in tako s svojim tempom razvijajo spomin, mišljenje, natančno opazovanje, poslušanje, strpno čakanje, da prideš na vrsto itd. To so različne skupinske in individualne dejavnosti; nekatere zahtevajo tekanje po razredu, pri drugih pa učenci mirno sedijo; preiskave in raziskave; dramske dejavnosti, tekmovanje, sodelovanje; dejavnosti za zabavo in vaje za zbranost; izhodišča za debate; priložnosti, da učenci prevzamejo vlogo učitelja in učijo drug drugega itd.. Te dejavnosti učencem omogočajo aktivno sodelovanje, usvajanje demokratičnih vrednot in razvijanje samostojnega mišljenja.

Primeri aktivnih, obenem pa lahko tudi individualiziranih in diferenciranih, praktičnih dejavnosti (didaktičnih iger)

Bodi zvezda

1. Prostovoljec se pojavi na sceni, na posebej označenem mestu.
2. Tako lahko odgovarja na učiteljeva in sošolčeva vprašanja, deklamira pesmico, kaj zapoje, prebere, predstavi kakšno idejo, govorno nastopa ...
3. Sošolci mu prisluhnejo, lahko ga tudi »ocenijo« po **načelu kritičnega prijatelja** (po izbranih in določenih kriterijih), mu svetujejo za vnaprej ...
4. Na koncu mu močno zaploskamo.

V krogu naokrog

1. Stole postavimo v dva koncentrična kroga.
2. Notranji je obrnjen navzven, zunanji navznoter, tako da so učenci obrnjeni drug proti drugemu.
3. Vsaka dvojica učencev, ki si sedi nasproti, ima nalogo, ki jo morata opraviti oba (drug drugemu bereta, si povesta poštevanko, drug drugemu zapojeta idr.). Dane naloge so lahko individualizirane, diferencirane.
4. Ko učitelj reče »GREMO V KROGU NAOKROG«, se učenci premaknejo eni v levo, drugi v desno, dokler učitelj ne zakliče »STOJ« in takrat sedejo nasproti novemu sošolcu.
5. Ponovijo nalogo z novim sošolcem.

Hitro do konca

1. Pripravimo na primer 10 nalog, povezanih s snovjo, in jih napišemo na oštevilčene raznobarvne kartice. Naloge so lahko individualizirane, diferencirane.
2. Učenci se razdelijo po parih.
3. Vsak par izbere kartice ene barve.
4. Na učiteljev znak po en učenec iz vsake dvojice steče do katedra, vzame prvo vprašanje ustrezne barve in ga odnese na mesto.

5. Učenca nalogo čim hitreje rešita in naslednji učenec jo prinese učitelju, da jo preveri.
6. Če je rešitev pravilna, lahko učenec vzame naslednjo kartico in tako naprej.
7. Če rešitev ni pravilna, učitelj pošlje učenca nazaj, da nalogo s sošolcem popravita in jo znova prineseta pokazat.

Po kamnih čez potok

1. Umaknemo klopi in postavimo stole v krog.
2. Po tleh preko kroga razvrstimo oštevilčene kartice z nalogami, ki predstavljajo kamne, po katerih je treba »čez vodo«. Naloge so lahko individualizirane in diferencirane.
3. Poiščemo prostovoljca, ki misli, da lahko pride po »kamnih« z enega na drugi »breg«, ne da bi pri tem »padel v vodo«.
4. Ko stopi na prvi kamen, reši nalogo; če je rešitev pravilna, se premakne na naslednji kamen in tako naprej.
5. Če mu ne uspe, »pade v vodo«, zamenja pa ga naslednji učenec.

Zaključek

Zgoraj omenjene dejavnosti so ideje za oblikovanje pouka, ki ob odzivanju na razlike med učenci spodbuja in poživlja učenje v razredu; obenem pa učencem omogočajo, da postane učenje čudovita in vznemirljiva izkušnja, šola pa kraj, kjer lahko dobijo navdih in na svoj način ter ob svojem času pokažejo vse svoje sposobnosti.

Literatura

- Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Cowley, S. (2008). *Kako mularijo pripraviti do razmišljanja*. Ljubljana: Modrijan.
- Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Nova Gorica: Educa.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V FUNKCIJI INDIVIDUALIZACIJE IN DIFERENCIACIJE

Uvod

Fleksibilni predmetnik omogoča spremenjeno organizacijo pouka, hkrati pa od učitelja zahteva drugačno pripravo na pouk, kjer je v ospredju aktivnost učencev. Učitelj z večjo avtonomijo prevzema tudi večjo odgovornost za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Prizadevanja učiteljev so danes usmerjena v zadovoljevanje vse bolj raznovrstnih učnih potreb učencev, obenem pa tudi različnim vplivom, katerim so učenci izpostavljeni. Učenčeve učne sposobnosti, izkušnje, slog, motivacija, interes, odnos do učenja so ključni dejavniki, ki narekujejo učiteljevo pripravo na pouk. V skladu s svojimi močnimi področji se učenci vključujejo v različne učne oblike, ki jih učitelj prilagaja učencem na vsebinski, oblikovni in metodični ravni, učitelj pa je tudi tisti, ki učencu pri delu nudi podporo ter pomoč.

Didaktična načela sodobnega pouka

Individualizacija je didaktično načelo, ki zahteva, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo utemeljene razlike med učenci; omogoča enake možnosti za doseganje optimalnih (maksimalnih) rezultatov pri vseh učencih in posameznem učencu. Namen individualizacije je povečanje uspešnosti in zmanjševanje neuspešnosti pri vseh učencih.

Diferenciacija je groba individualizacija, ki zajame učne in druge razlike med učenci le v okviru manjše učne skupine. Je poučevanje in učenje, ki obsega vrsto strategij, s katerimi se učinkovito odzivamo na različne potrebe svojih učencev.

V nepretrganem učnem procesu je osredotočena na napredek, na tisto, kar učenci že znajo, in na tisto, kar se morajo še naučiti. Upošteva najuspešnejše načine učenja in omogoča, da učenci pridobljeno znanje pokažejo tako, da so poudarjena njihova močna področja in interesi (Heacox, 2009).

Medpredmetno povezovanje naravoslovja, družboslovja in knjižničnih informacijskih znanj

Fleksibilni predmetnik nam tretje leto zapored omogoča možnosti združevanja, spreminjanja in prilagajanja pouka, snovi; omogoča nam večjo avtonomijo, hkrati pa nalaga večjo odgovornost. S tem ko je omogočeno avtonomno razporejanje učencev po razredih in predmetih, izvedba aktivnih metod in oblik dela omogoča tudi večjo motiviranost ter aktivnost učencev pri samem pouku.

Izhodišče pri načrtovanju medpredmetnega povezovanja v 8. razredu je bilo Darwinovo leto (leto 2009). Medpredmetno so se povezovala predmetna in medpredmetna področja: naravoslovje (biologija), družboslovje (geografija-zgodovina) in knjižnična informacijska znanja. Nosilna vsebina načrtovanja je bila biološka, ostala sodelujoča predmetna in medpredmetna področja so učne cilje prilagodila. Pri načrtovanju je bilo potrebno upoštevati

³⁷ Jelka Pal, Nataša Litrop, OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci

diferenciacijo vsebin, procesa in izdelka, hkrati pa je bilo treba vzgojno-izobraževalni proces zastaviti tako, da bo zagotovljena aktivnost vseh učencev (od učencev s posebnimi potrebami do nadarjenih učencev).

Temelj načrtovanja medpredmetnega povezovanja je bilo timsko delo. Posamezni učitelj se je povezoval s sodelavci, s katerimi si je delil dejavnosti, delo z učenci, cilje, gradiva in vire za delo. Vloga učitelja/učiteljev v procesu pouka je bila predvsem vloga usmerjevalca: pripravljal in odredjal je učni proces, organiziral učence v samem učenem procesu ter prilagajal čas.

Vsebinski cilji so se razlikovali po zahtevnosti in raznovrstnosti ter se nanašali na življenje Charlesa Darwina in njegovo potovanje z ladjo Beagle ter življenje pomorščakov, na Darwinovo razvojno teorijo, na primerjavo njegovih spoznanj z današnjo razlago razvoja živega sveta, na časovno in geografsko opredelitev Darwinovega potovanja, na Darwinovo srečanje civilizacij, na uporabo informacijskih virov pri raziskovalnem delu ter kritično vrednotenje podatkov.

Na podlagi konstruktivističnega načina učenja so se učenci v okviru pridobivanja procesnih znanj učili sodelovanja in prispevanja k delu v skupini, na različne načine so razvijali komunikacijo in lastne miselne percepcije izmenjavali z ostalimi člani v skupini, uporabljali IKT, razvijali sposobnosti zbiranja, selekcioniranja in uporabe podatkov s pomočjo različnih virov, rekonstruirali so svoje znanje – razvijali sposobnosti interpretacije rezultatov (sklepanje, posploševanje in povezovanje s teorijo) ter se navajali na kritično mišljenje in samostojne odločitve o izbiri informacije za potrebe raziskovalnega dela.

Diferenciacija je potekala na različnih nivojih, v vseh etapah vzgojno-izobraževalnega procesa so bile načrtovane naloge različnih težavnostnih/taksonomskih stopenj, naloge so bile diferencirane glede na zaznavni slog učencev; učenci so različne vsebinske cilje dosegali na podlagi dejavnosti, ki so se razlikovale tudi po stopnji vodenja in uporabi različnih informacijskih virov.

Skozi celoten vzgojno-izobraževalni proces je bil poudarek na razvijanju kompetenc učenje učenja, samoiniciativnosti, sporazumevanja v maternem jeziku ter IKT kompetence. Med metodami so bile v ospredju govorno-besedilne metode, predvsem: ustna razlaga, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje ter delo z besedilom.

Učni proces je potekal strukturirano. V okviru ponavljanja snovi so bila učencem zastavljena diferencirana vprašanja. V skladu z načeli formativnega spremljanja so učenci v vlogi kritičnega prijatelja vrednotili delo/znanje sošolcev. Uvodna motivacija je vključevala učenčevo asociativno komponento. S pomočjo tabele VŽN se je preverjalo predznanje učencev. Usvajanje snovi je potekalo s samostojnim delom učencev znotraj skupinskega dela (fleksibilno razporejanje učencev v heterogene učne skupine – učenci s PP, nadarjeni učenci) s pomočjo različnih gradiv in virov – poudarek je bil na učiteljevem zaznavanju učnih potreb, individualnih sposobnostih in spretnostih posameznega učenca, njegovemu vsebinskemu znanju, učnih nagnjenjih, stilih in interesih. Tudi oblike poročanja skupin so bile raznolike: govorni nastop, interaktivna tabla, plakati, igra vlog. Sinteza je potekala v obliki razgovora, sledilo je preverjanje znanja v obliki kviza. Na podlagi vprašalnika je bila izvedena evalvacija opravljenega dela.

Zaključek

Z evalvacijo je bilo ugotovljeno, da mora medpredmetno povezovanje, znotraj katerega želimo uresničevati načela diferenciacije in individualizacije, v prvi vrsti temeljiti na učiteljevi avtonomnosti ter fleksibilnosti. Pri učencih naj bo dan poudarek na povezovanju, dopolnjevanju, nadgrajevanju znanja, njihovi aktivnosti v skladu s posameznikovimi

sposobnostmi, raznolikosti oblik in metod dela, ki miselno aktivirajo, sprožijo interakcije in osebni odnos do dogajanja, ter racionalizaciji časa. Tovrstno poučevanje od učiteljev zahteva temeljite in obsežne predpriprave, usklajeno timsko delo, predvsem pa dobro učiteljevo poznavanje posameznega učenca.

Kritično vrednotenje opravljenega dela se nanaša na spoznanja, da mora biti učitelj, ki se takega pouka loteva, odprt za spremembe in sodelovanje z drugimi ter je za načrtovanje pouka pripravljen žrtvovati veliko časa in volje. Usklajevanje časa sodelujočih za pripravo na pouk je eden izmed ključnih dejavnikov, ki lahko ovira ali upočasni načrtovanje dela. Prav tako je pomembna tudi natančna opredelitev namena in cilja pouka (ure), da ni načrtovano preveč aktivnosti, za izvedbo katerih je potem premalo časa – pomembna je kakovost in ne kvantiteta. Prepodrobno strukturiran pouk lahko omejuje ustvarjalnost in komunikacijo učencev (in učiteljev) ter vpliva na sproščeno izvajanje aktivnosti. Možnost hkratne prisotnosti več učiteljev pri uri omogoča boljši pregled nad delom posameznih učencev in skupin (učitelji učence dodatno motivirajo, jim svetujejo, jih usmerjajo), obenem pa učitelji drug drugemu pomenijo tudi učinkovito moralno podporo.

Najpomembnejša ugotovitev učne ure medpredmetnega povezovanja pa se nanaša na količino večsmerne komunikacije (med učenci znotraj skupin, med skupinami, med učenci in učiteljem), in sicer: komunikacije med vsemi sodelujočimi v vzgojno-izobraževalnem procesu naj bo veliko več.

Literatura

- Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.* (2008). Ljubljana: ZRSŠ.
- Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh*. Ljubljana: Rokus-Klett.
- Delavnica za ravnatelje* (2010). Dostopno na: http://www.zrss.si/ppt/OEKP_4_%20delavnica_RAVNATELJI%20%C5%A0%20PORTORO%C5%BD%20.03Individualizacija-in-diferenciacija.ppt
- Simpozij Modeli poučevanja in učenja* (2002). Ljubljana: ZRSŠ.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje*. Ljubljana: ZRSŠ.

RAZLIČNI MODELI PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA PRI POUKU MATEMATIKE

Opis dosedanjih aktivnosti

Z izvajanjem projekta na področju didaktike ocenjevanja sem začela v šolskem letu 2007/2008 s tremi učenci v 7. razredu, v šolskem letu 2008/09 pa v 7. in poskusno v 6. razredu z večino učencev. V šolskem letu 2009/10 pa so v projekt bili vključeni učenci 6., 7. in 8. razredov. Učencem sem predstavila različne načine učenja, kako izboljšati njihovo učenje in kako najti lastno pot učenja, pri čemer so dobili mojo sprotno povratno informacijo in nasvet o izboljšanju znanja (gre za iskanje področij, pri katerih se učenci počutijo »močne«). Že na začetku šolskega leta smo začeli načrtovati na podlagi ciljev iz učnega načrta. Učenci so si glede na svoje sposobnosti oz. nivo znanja sami izbrali način predstavitve pridobljenega znanja, s čimer je bila njihova odgovornost do lastnega znanja večja. Učence sem pri tem usmerjala in jih poskusila navajati na to, da so sami spremljali in evalvirali svoje delo, ga nadgrajevali, izboljševali ter dopolnjevali; tako bo njihovo znanje postalo trajnejše. Vse je potekalo v okviru učenčevih zmožnosti. Končno zadovoljstvo je tako na obeh straneh – na strani učenca in učitelja.

Učencem sem ponudila 6 načinov oz. modelov za skupno spremljanje doseganja zastavljenih ciljev.

1. model

Učenci pripravljajo naloge za ponovitev snovi prejšnje ure ali več ur skupaj. Sestavijo kratke naloge za največ 10 do 15 minut. Naloge izberejo sami in se nato še posvetujejo z mano na govorilnih urah za učence. Izbrane naloge morajo pravilno rešiti, nato pa te naloge rešujejo še ostali učenci. Če želijo, lahko pripravijo ponavljanje enega sklopa za celo šolsko uro.

2. model

Učenec si lahko izbere kritičnega prijatelja in skupaj sestavita naloge ter jih rešita ali pa skupaj pripravita učno uro z novo snovjo. Temo izberemo skupaj in učenca se na to uro pripravljata, prinašata osnutke, kako bi uro izvedla; tako se skupaj dogovorimo, kaj bo na uri predstavljeno in kaj ne. Pri sami izvedbi učne ure je učitelj zgolj moderator, ki povezuje vse skupaj in nekako poudarja ključne elemente učne ure.

3. model

Učenci rešujejo naloge iz učbenika, učnega lista, delovnega zvezka ...

Napišejo samopresojo: kaj so znali brez težav, kje niso bili povsem prepričani, kaj jim je delalo težave ... Učitelj pregleda in si v osebnih zapiskih označi cilje, ki jih učenec dosega. Učenec in učitelj se dogovorita, na kakšen način bo učenec dopolnil svoje vrzeli v znanju: ali potrebuje dodatno razlago, ali bo prišel na govorilne ure za učence, na dopolnilni in dodatni pouk, ali bo z učiteljem komuniciral preko elektronske pošte ...

³⁸ Karmen Škafar, OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci

4. model

Preko osebnih map se lahko zelo kvalitetno spremlja razvoj in napredek tudi pri samem načrtovanju. Primeri: zrcaljenje (transformacije), načrtovanje trikotnikov in štirikotnikov, kotov ...

Učenci po koncu obravnavane snovi v šoli ali doma pripravijo izdelke in pokažejo: kako znajo zrcaliti čez premico in točko, kako narišejo trikotnik, štirikotnik, kot s šestilom ... Naloge in primere sestavljajo po lastni želji in presoji. Iz oddanih nalog se zelo dobro pokaže nivo in način razumevanja, strategije učenja in dela. Ob učiteljevi povratni informaciji in svetovanju lahko učenec napake v razumevanju odpravi pravočasno in ne šele ob končnih preverjanjih ali ocenjevanjih.

Poleg izdelkov, ki so jih pripravili doma in nato oddali ter glede na učiteljev nasvet ustrezno dopolnili, učenci pripravljajo naloge tudi v šoli. Z njimi pokažejo, kako dosegajo cilje, ki smo si jih zastavili na začetku poglavja.

5. model

Učenec pripravi naloge za sošolca ali ena skupina učencev pripravi naloge za drugo skupino učencev:

1. Učenec si izbere sošolca – kritičnega prijatelja.
2. Sošolcu napiše od 3 do 5 različnih nalog in zapiše, kdo je naloge sestavil.
3. List da izbranemu kritičnemu prijatelju, ki se na list podpiše in reši naloge.
4. Nato list vrne sestavljalcu, ki naloge pregleda.
5. Sestavljalca sošolcu napiše komentar: kaj je znal, kaj naj še vadi; pohvalo.
6. Učenca list oddata učitelju. Učitelj ga pregleda in napiše nasvet; če se mu zdi, da katerega cilja učenca nista dosegla, sestavi dodatne naloge. Učencu napiše, kaj zna, nasvet za učenje, po potrebi pohvalo ali ga povabi na govornilno uro.

Enak postopek sledi, če ena skupina pripravlja naloge za drugo skupino.

Ko se učenci prvič srečajo s takim načinom dela, sami ne znajo sestaviti naloge glede na cilj. Najprej je treba z njimi načrtovati cilje, da se jih začnejo zavedati. Šele potem bodo znali sestaviti in izbrati primerne naloge. To ni enostavna naloga zanje in že pri tem pokažejo nivo razumevanja ter znanja. Učenci, ki so naloge že sestavljali, bodo v tem bolj veščini kot tisti, ki tega niso vajeni. Zelo pomembno je predhodno uvajanje veščin sodelovalnega učenja in timskega dela, saj tako učenci lažje in bolje sodelujejo. Ne prihaja do konfliktov, obtoževanj, kritiziranja. V 6. razredu, kjer sem začela z uvajanjem takega načina, smo imeli kar precej težav.

6. model

Učenci sestavljajo različne učne liste, didaktične igre s kartami, spominom, domine, človek ne jezi se, križanke ... Tudi tukaj, podobno kot pri petem načinu, se pokaže nivo, način razumevanja, strategije in način dela. Pokaže se ustvarjalnost in inovativnost učencev.

Tak način spremljanja, ki je opisan v primerih, je bolj poglobljen, učenci delajo sproti, starši jih lahko spremljajo. S tem načinom dobimo veliko bolj podrobne in poglobljene informacije o znanju ter razumevanju kot s samim preizkusom znanja, kjer smo omejeni na manjši izbor ciljev. Če o učenčevem znanju še dvomimo, ga lahko ob taki mapi še kaj vprašamo, prosimo, da pojasni ali ob koncu izvedemo preverjanje znanja, s katerim se prepričamo, da res zna.

Učenčevo znanje spremljam tudi preko domačih nalog. Učenci poleg nalog, ki jih da učitelj, pripravljajo tudi svoje naloge, ki jih potem predstavijo sošolcem; če primanjkuje časa, učitelj učencem naloge pregleda sam ter jim svetuje: kako naprej, kje so dobri in kaj morajo še izboljšati. Tako sem sproti preverjala šibka in močna področja učencev. Naloge, ki so jih učenci sami pripravili ali poiskali po različni literaturi, so lahko uporabili na zgoraj opisane načine. Učenci so bili za opravljeno delo tudi ocenjeni. Vedno so imeli možnost vprašati ali pokazati, kaj so pripravili, in sicer so bile za to možnosti pri urah dodatnega ali dopolnilnega pouka, govornih urah, v zadnjem času pa pogosto tudi preko elektronske pošte.

Dosedanja spoznanja in ugotovitve

Učenci so osvojili način dela, delo poteka bolj samostojno, bolj so pripravljeni sodelovati in realnejši so pri vrednotenju lastnih dosežkov.

S pomočjo sprotnega beleženja sem lahko spremljala napredek posameznega učenca, ugotavljala doseganje posameznih ciljev, stopnjo dosežkov in tempo napredovanja.

Med samim vzgojno-izobraževalnim procesom mi ni uspelo zabeležiti napredka za vse učence, ker za to ni bilo časa, sem pa to morala opraviti po pouku.

S tem stilom poučevanja sem dosegla višje rezultate.

Motivacija in pripravljenost učencev sta veliki, zato je tudi učiteljevo delo kvalitetnejše.

Samovrednotenje novosti

Učitelji smo bolj usmerjeni v poučevanje (oblike, metode, strategije ...), spremljanje, sprotno preverjanje ter refleksijo in velikokrat smo le v vlogi moderatorja.

Glede na učenčev nivo znanja učitelj in učenec skupaj izbirata, načrtujeta, izvajata in evalvirata pristope za doseg zadanih ciljev.

Več je komunikacije in zaupanja med učenci in učitelji.

Starši so bolj seznanjeni z učenčevim delom in napredkom, saj pri načrtovanju lahko sodelujejo in učencem tudi pomagajo.

Literatura

Projekt Ocenjevanje znanja. Dostopno na: www.zrss.si (20. 08. 2010).

DIDAKTIČNI PRISTOPI IN MODELI PRI PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Uvod

Avtonomija omogoča učitelju, da spremlja učenčevo učenje, uči učenca kritično presojeti in vrednotiti lastno učenje in znanje, učitelj in učenec pa imata možnost postati skupna popotnika pri doseganju kompetence vseživljenjskega in uporabnega znanja.

Predstavila bom osebni kurikulum učitelja pri pouku slovenščine in različne didaktične modele, inovativne/avtentične pristope (učitelj in/z učenci), kako lahko učenec preko močnih področij/znanj nadgradi šibka področja znanja, kako lahko kvalitetne povratne informacije pomagajo učencu pri doseganju višjih taksonomskih stopenj in boljših rezultatov znanja (vloga kritičnega prijatelja) ter možnosti učiteljevega akcijskega raziskovanja lastnega poučevanja/učenja.

Ponudila bom primere dobre prakse udejanjanja načela individualizacije in diferenciacije, predvsem v povezavi s formativnim spremljanjem učencev, ki omogoča vsakemu učencu možnost participacije, sprotne kritične presoje in evalvacije, na osnovi kvalitetne povratne informacije pa izboljšanje odgovornosti do lastnega dela in rezultatov dela.

Modeli in didaktični pristopi

Potreba po novih didaktičnih pristopih in razvoj le-teh spremlja moj stil poučevanja že vsa leta, bolj načrtno in intenzivno pa sem se tega lotila pred tremi leti, ko sem se pridružila skupini učiteljev v RAP Didaktika ocenjevanja znanja. Na izobraževanjih, seminarjih, ob spremljanju primerov dobre prakse sem dobila potrditev za svoje večletno spoznanje: vloga učitelja ni samo preverjati in ocenjevati znanje, marveč tudi pomagati učencu pri učenju, ki je potrebno za vseživljenjsko in trajno znanje. Vedno bolj se mi je tudi potrjevalo dejstvo in izkušnja, da moram kot učiteljica pomagati vsakemu učencu, najti njegov odgovarjajoči stil učenja, močna področja; glede na vse to pa prilagoditi svoj stil poučevanja in učenja vsakemu učencu. To zahteva skrajno individualizacijo in diferenciacijo, združeno z mehko pedagogiko, kajti najprej moram vedno zgraditi najin odnos z učencem, ki mora biti čim bolj odprt, pristen, poln spoštovanja, sprejetosti in upoštevanja.

Učitelj je pri tako naravnem učnem procesu organizator, spremljevalec, usmerjevalec, mentor, spodbujevalec, evalvator ...

Modeli, ki se jih poslužujemo pri pouku slovenščine:

- predvideno znanje,
- preverjeno znanje,
- predlogi za izboljšanje šibkih področij,
- nadgradnja močnih področij,
- strategija VŽN,
- aktivne metode učenja,
- model »kritičnega prijatelja«

³⁹ Majda Frančič, OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci

- sodelovalno učenje,
- Paukova strategija,
- bralne strategije,
- problemski pouk,
- kritično učenje ...

Načela formativnega preverjanja znanja:

- spremljanje *močnih in šibkih znanj*;
- pravočasna in kakovostna *povratna informacija* za boljše znanje (primerjamo dobro s še boljšim);
- učitelj učenca uči zaznati *aktualno in referenčno merilo* (realni cilji!) – (samo)regulacija učenčevega učenja: (samo)kontrola, (samo)presoja, (samo)refleksija, (samo)evalvacija ...;
- Portfolio je delovna in predstavitevna zbirka dosežkov, ki predstavlja napredek učenčevega znanja na osnovi aktualnega in referenčnega merila oz. cilja (Komljanc, 2008).

Kritični prijatelj

Osredotočila se bom na model kritičnega prijatelja, ki ga razvijamo z učenci v vseh fazah učno-vzgojnega procesa in je naša stalnica pri diagnosticiranju in izboljševanju znanja. To je skrbno načrtovan in izvajan proces, s katerim začnemo v trenutku, ko imamo prvič stik z učenci, in se konča šele z njihovim odhodom z osnovne šole. Nепrestano ga nadgrajujemo in izboljšujemo. Učenci so ga sprejeli za svojega, z njegovo pomočjo je naša interakcija dinamična, pedagoška komunikacija pa zelo odprta. Pomaga nam, da se odpremo, da se odkrito pogovarjamo o učenju, znanju, željah, pričakovanjih ...

- *Individualno načrtovanje ciljev pri slovenščini*: Načrtujem z vsakim učencem na začetku šolskega leta za celo šolsko leto in glede na rezultate prejšnjega šolskega leta. Pri tem z učencem upošteva vse sporazumevalne dejavnosti in njegova močna področja. Med šolskim letom večkrat preveriva zastavljene cilje, jih dopolniva, popraviva, hkrati pa dodava možne izboljšave, spremembe. Na koncu šolskega leta pa z učencem nastavlja realne cilje za naslednje šolsko leto pri pouku slovenščine. Učenec je pri načrtovanju kritičen do zastavljenih ciljev, upošteva moje predloge in sošolčeve nasvete.
- *Domače branje* načrtujem z vsakim učencem individualno, tudi priprave na *govorne nastope* potekajo individualno pri pogovornih in dodatno-dopolnilnih urah. Po vsakem govornem nastopu sledi kritična in objektivna refleksija, po vseh opravljenih predstavitev pa izvedemo kritičnega prijatelja; takrat vsak učenec kritično oceni svojo predstavitev, sošolci pa mu ponudijo dobronamerne nasvete, ki jih učenec upošteva pri pripravi naslednjega govornega nastopa.
- *Domače naloge* so skrbno načrtovane, vsaka je preverjena, prevladujejo diferencirane naloge; ker pa je naš namen ta, da naredijo kvalitetne domače naloge, jih imajo možnost izboljševati in popravljati – če želijo, tudi z mojo pomočjo. Za naloge se dogovarjamo skupaj, pogosto jim dam možnost, da sami določijo vrsto naloge, rok, do kdaj jo bodo napisali – vse se dogovorimo s pomočjo diskusije. Ponavadi imamo tedenske naloge (od petka do petka), najvišje pa ovrednotimo ustvarjalne, avtentične naloge. Za vsako nalogo dobi učenec kvalitetno povratno informacijo, ki pa ni samo učiteljeva, temveč tudi sošolčeva.
- *Preverjanje in utrjevanje učnih sklopov* poteka v dogovoru z učenci, ki individualno ali v paru pripravijo krajše besedilo z nalogami za utrjevanje sklopa. Učenci so »preverjevalci«,

objektivni diagnostiki svojega in sošolčevega znanja; ob tem pa ponujajo svoje nasvete za izboljšanje znanja. Vsak učni sklop preverimo najmanj trikrat, tako da ima vsak učenec možnost izboljšati slabše znanje. Pri tem si medsebojno pomagajo, radi se učijo v parih, v skupinah, sodelovalno.

- Preverjanje znanja pogosto poteka v obliki tržnice znanja, na vsak način pa se poslužujemo semaforja znanja, didaktičnih iger in kart, kvizov ... Učenci ob takšnem utrjevanju naučenega uživajo, dosegajo višje taksonomske stopnje, učenje jim pomeni izziv, z znanjem se igrajo, se med seboj poučujejo, si pomagajo, privoščijo uspeh in boljše rezultate sebi in sošolcem ...

Zaključek

Pouk slovenščine je naravnani na vsakega učenca (individualizacija, personalizacija), učenec in učitelj skupaj potujeta po poti učenja, pri čemer je učenec veliko bolj aktiven, razmišlja tudi o svojem učenju in znanju, na osnovi kvalitetne povratne informacije primerja dobro s še boljšim, išče nove izzive, postaja bolj vedoželjen, želi si znati, ima možnost, da se odloči, kdaj in kako bo predstavil svoje znanje, dopolnjuje svojo delovno in predstavitveno mapo dosežkov, skupaj z učiteljem išče nove poti učenja učenja. Pri vsem pa vedno izhaja iz predznanja, spremlja lastni napredek, učenje in znanje z učiteljevo pomočjo kontrolira, regulira, preko močnih področij dopolnjuje šibka znanja, njegovo učenje in znanje sta kritična in samokritična. Tako se skupaj z učiteljem uči misliti, kritično presojati, vrednotiti, izbirati primerne strategije učenja, zaznavati aktualno in referenčno merilo ..., za vse to pa je izredno pomembna *metoda refleksije*, brez katere ni kvalitetnega pedagoškega dialoga. Oba, učenec in učitelj, ob inovativnem pristopu razmišljata tudi o drugačnih oblikah preverjanja in ocenjevanja; pri tem pa imajo zelo pomembno vlogo prav učenčeve ideje, njegove izkušnje in sprotno delo. Učenec na ta način dosega višje taksonomske stopnje in višje standarde znanja, zelo se dvigneta njegova aktivnost in odgovornost do lastnega dela, uči se iz življenja za življenje.

Literatura

- Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja. (2008-2009). Zborniki prispevkov. Ljubljana: ZRSŠ.*
- Komljanc, N. (2007). *Šola za novo tisočletje. Zbornik Šola in starši z vidika avtonomije. Črenšovci: OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, str. 5-9.*
- Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.*
- Novak L. (2010). *Formativno spremljanje – strategije. Delovno srečanje na OŠ Črenšovci, april 2010.*
- Paterson, K. (2008). *55 izzivov poučevanja. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.*
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje. Ljubljana: DZS.*
- Projekt ocenjevanje znanja. Gradivo RAP Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. www.zrss.si*

VREDNOTENJE TER KRITIČNO PRIJATELJEVANJE PRI GOVORNEM NASTOPU V ČETRTEM RAZREDU

Uvod

»Formativno spremljanje omogoča učno priložnost za t. i. samoregulacijo, ki vključuje samostojno uravnavanje dinamike in težavnosti učenja, opredeljevanje pričakovanih učnih ciljev in njihovo zasledovanje oz. samokontrolo« (Komljanc, 2008).

Sem Stanka Zver, profesorica razrednega pouka. Imam devet let delovne dobe, šest let poučevanja v prvem triletju osnovne šole, četrto leto poučujem v četrtem razredu. Vseh devet let sem učiteljica na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci. V šolskem letu 2007/2008 sem se vključila v razvojno-aplikativni projekt Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja.

Preverjanje domačega branja v četrtem razredu

V četrtem razredu že na začetku šolskega leta dajemo velik poudarek govornim nastopom. To metodo uporabljamo pri različnih predmetih, tako pri naravoslovju, družbi, glasbeni vzgoji, slovenščini, književnosti ... Pri naravoslovju in družbi so učenci predstavljali svoje lastne raziskave; pri glasbeni vzgoji različne instrumente, poznavanje ljudskih in umetnih pesmi staršev in starih staršev; pri slovenščini se z govornimi nastopi ukvarjamo zelo podrobno v drugi polovici šolskega leta (opisujemo poklice, živali, predmete ...), pri književnosti pa domače branje. V prispevku bom podrobneje predstavila spremljanje in vrednotenje ter model kritičnega prijateljevanja pri domačem branju.

V začetku šolskega leta smo za učence izbrali domače branje. V knjižnicah so si izposojali ter brali delo Franceta Bevka: Lukec in njegov škorec. Čas za branje je bil prilagojen posameznikovi individualni potrebi ter lastnim bralnim sposobnostim. Ko je učenec domače branje prebral in bil pripravljen na preverjanje prebranega, je nalogo opravil pisno. Na učni list, na katerem je bil miselni vzorec, je moral vpisati: avtorja in naslov knjige, ki jo je prebral, kratko obnovo zgodbe, narisati lastno ilustracijo, naštetih književne osebe, zapisati najljubšo književno osebo ter utemeljitev za svojo odločitev.

Ko so učenci svoje izdelke oddali, sem jih prebrala, zraven pa dopisala povratno informacijo. Vsak učenec je skozi mojo povratno informacijo spoznal pomanjkljivosti svojega zapisa. Eden izmed učencev knjige ni prebral do konca in tako ni poznal celotne zgodbe, njegov izdelek pa je bil nepopoln. Na zadnjo stran sem vsakemu učencu zraven svoje povratne informacije dodala še del, v katerega je učenec zapisal samoevalvacijo svojega dela (ali pa pomanjkljivosti). Tako so nekateri učenci vpisovali odobravanje, všečnost knjige, nekateri pa tudi svoje nezadovoljstvo. Učenec, ki na primer knjige ni prebral, se je tega zelo zavedal. Zapisal je celo, da je žalosten, da ni do konca prebral in bo naslednje domače branje dokončal. Čeprav torej učenec ni izpolnil naloge, sem bila zelo zadovoljna, saj se je **sam** zavedal, da to ni bilo v redu in bo v prihodnje svojo pomanjkljivost popravil. To je bistvo pri preverjanju znanja – ugotoviti, kaj smo naredili narobe, kje so naše pomanjkljivosti ter načrtovati njihovo odpravljanje.

⁴⁰ Stanka Zver, OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci

Govorni nastopi v četrtem razredu

V mesecu novembru je sledilo drugo domače branje, ki je bilo diferencirano in posebej prilagojeno učencem Romom ter učencem s posebnimi potrebami. Učenci so si knjigo izbrali, izposodili ter v dogovorjenem roku enega meseca knjigo prebrali. V začetku decembra smo teden dni pred ocenjevanjem domačega branja izvedli načrtovanje govornega nastopa, s katerim bodo učenci predstavili izbrano ter prebrano delo določenega avtorja ali avtorice. Predstavila sem jim kriterije predstavitve z govornim nastopom, kot pripomoček so lahko uporabili plakat, ki je moral ustrezati vsebinskim zahtevam v povezavi z domačim branjem. Nato so učenci svoj govorni nastop načrtovali individualno.

V govornem nastopu so učenci morali predstaviti avtorja, njegov kratek življenjepis ter delo na literarnem področju, morebitnega ilustratorja, književne osebe, dogajalni čas in prostor, ustrezno podati obnovo knjige in po lastni odločitvi opisati najljubši ali najbolj smešen dogodek v zgodbi. Na plakat so poleg avtorja, ilustratorja, književnih oseb, časa in prostora ter najljubšega/najbolj smešnega dogodka lahko dodali še lastno ilustracijo, fotografije avtorja, podrobnosti iz njegovega življenja in dela ...

Učenci so za pripravo plakata in govornega nastopa imeli teden dni časa. Skozi sprotno spremljanje njihovega dela doma in v šoli sem ugotovila, da so učenci delali aktivno ter doma v izdelavo svojega izdelka vključili tudi ostale družinske člane. Domači so učencem svetovali pri izdelavi plakata, pomagali pri brskanju po spletu, kjer so učenci našli podatke o avtorjih, ilustratorjih, življenjepisih, fotografijah ... Pomagali so jim tudi na ta način, da so prisluhnili njihovim nastopom in merili čas za pripravo ustrezne dolžine govornega nastopa.

Sledila je izvedba govornih nastopov, učenci so predstavili svoje znanje. Vsakemu učencu je bil določen čas, približno pet minut govora. Sledilo je kritično prijateljevanje, pogovor in vrednotenje znanja, na koncu pa ocena iz predstavitve domačega branja.

Kritično prijateljevanje

Med posameznikovim govornim nastopom so imeli sošolci nalogo kritičnega prijatelja. Vsak učenec je dobil list, na katerega je beležil potek sošolčevega govornega nastopa. Beležili so si, kakšen je bil pripomoček – plakat oziroma ali je bil ustrezen: barvno primeren, ustrezne velikosti; opazovali so obliko pisave, ključnih besed, fotografij, slik. Beležili so tudi, kako je sošolec ta pripomoček uporabljal: ali je z njega bral, pokazal na ključne besede, fotografijo, sliko, ali ga morebiti sploh ni uporabil. Kritični prijatelji so zapisali tudi, ali je bil vzpostavljen stik s poslušalci in ali je nastopajoči govoril sošolcem ali pa je morda komu obračal hrbet, gledal le učiteljico ... Pozorni so bili tudi na ustrezno dolžino govornega nastopa in merili čas predstavitve. Sošolci so si lahko zapisali tudi vprašanje, če katere informacije niso dobili ali pa jih je kaj posebej zanimalo.

Vsak posameznik je torej izvedel svoj govorni nastop. Po njem je sledil pogovor sošolcev, ocenjevanega in učiteljice. Vsak sošolec je podal svojo kritiko, ki je imela namen evalvacije govornega nastopa z vidika sošolca – opazovalca in poslušalca. Dogovor, ki smo ga sprejeli pred govornimi nastopi, je bil ta, da bo kritika vedno pozitivna; to pa je sošolce in učiteljico na nek način motilo. Da bo posameznikov naslednji govorni nastop boljši, je treba pomanjkljivosti odpraviti. Z odpravo pomanjkljivosti se bo učenčevo govorno nastopanje izboljšalo in tako tudi sama ocena. Ta ima v četrtem razredu še vedno velik pomen, saj so se učenci šele pred nekaj meseci seznanili s številčno oceno.

Opazovalci – kritični prijatelji ne povedo samo tistega, kar ni bilo v redu, ampak ubesedijo tudi svoje pozitivno mnenje, pohvalo in tisto, kar jim je bilo še posebej všeč. S pozitivno kritiko pri učencih rasteta samozavest in notranja motivacija, ki sta gonilo za

prihodnje, izboljšane govorne nastope, zmanjšanje treme, ki devetletnikom pri govornem nastopanju še dela težave. Posredno ima kritično prijateljevanje dolgoročni pozitiven učinek pri nadaljnjem ustnem ocenjevanju, raznih drugih oblikah nastopanja pred občinstvom; učenci se spopadejo z obvladovanjem lastnega adrenalina, navajajo se na koncentracijo na vsebino, ki jo želijo predstaviti ter odpravijo morebitne ovire, ki jih nekateri učenci pri nastopanju imajo (mašila, pretiho ali preglasno govorjenje, prestopanje ...).

Pomembna je tudi posameznikova samoevalvacija. Učenec na podlagi svojega nastopa, kritik svojih sošolcev ter učiteljice uzavesti morebitne težave, slabosti, ki predstavljajo ovire na njegovi poti do boljšega znanja. Sam se zave tudi svojih kvalitativnih in močnih področij, na katerih bo lahko gradil znanje v prihodnosti.

Zaključek

Z govornim nastopanjem pričnejo učenci doma, pred poznanimi, domačimi, bližnjimi osebami, pred katerimi se počutijo samozavestne in sprejete. Te govorne nastope, na katere so se ustrezno pripravili, prenesejo v šolo, pred sošolce in učiteljico. S pomočjo kritičnega prijateljevanja tudi v novem, bolj ali manj znanem okolju učenec uri suverenost in samozavest. Kritični prijatelji pa ustvarjajo pozitivno klimo v razredu, kjer se bo učenec kljub morebitnim pomanjkljivostim še vedno počutil sprejetega. Sošolci s svojo kritiko in pripombami dajejo učencu (pozitivno) povratno informacijo.

Tako kot je pomembna kritika domačih, v šoli pa sošolcev, tako je bistvena tudi učiteljeva povratna informacija. Učitelj mora vsakemu posamezniku izreči pohvalo za dobro opravljeno nalogo, v primeru pomanjkljivosti pa tudi napotek za izboljšanje le-te. V prihodnje bosta tako učenec kot učitelj na opaženo pomanjkljivost pozorna in ko bosta načrtovala naslednji govorni nastop, bo lahko učenec s pomočjo učiteljevega usmerjanja, svetovanja in pomoči to pomanjkljivost izboljšal ali celo odpravil. Naj zaključim s spoznanji dr. Komljančeve:

»Na podlagi samostojnega spremljanja učenci vedo, o čem se učijo in zakaj, so bolj samoiniciativni, kritični, realni pri načrtovanju pričakovanih rezultatov in bolj kritični pri vrednotenju dosežkov. Raste njihova odgovornost za učenje in tudi kontrola nad procesom dela. Močneje se zavedajo svoje učne energije (močnih znanj) in so zato bolj samozavestni pri učenju in bolj razporejajo učno energijo skozi učni proces« (Komljanc, 2008).

Literatura

Komljanc, N. (2008). *Didaktika ocenjevanja znanja. Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja*. Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008. Ljubljana: ZRSŠ.

Anica Justinek, Andreja Petrovič⁴¹

OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT

Šolsko delo v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju mora udeležencem omogočiti razvijanje kompetenc za uspešen vstop na vse bolj zahteven trg dela, za uspešno vključevanje v družbo in v nadaljnje izobraževanje. Eden pomembnejših ciljev je bolj individualiziran pouk, oblikovan v skladu s potrebami udeležencev, ki se v tako izobraževanje vključujejo. Da bi izvedeli, kakšne so njihove potrebe, jim moramo znati prisluhniti, do njih je treba imeti pozitivno stališče. Ni dovolj, da se samo pogovarjamo o udeležencih, ampak je bolje, da se z njimi pogovorimo o tem, kaj želijo v življenju početi in kako, po kateri poti in na kakšen način želijo priti do svojih ciljev. Treba jim je dati možnost, da sami razmislijo o sebi. V letih zorenja iščejo pot do samega sebe, se zanimajo za lastno življenje in svojo poklicno kariero. Odgovore si lahko v obliki ciljev zastavijo v svojem osebni izobraževalnem načrtu (OIN).

Kaj je osebni izobraževalni načrt (OIN)?

Osebni izobraževalni načrt lahko razumemo v ožjem in širšem smislu. V ožjem gre za pripomoček, s pomočjo katerega se lahko dijaki naučijo sledenja svojim ciljem, učinkovitega reševanja problemov, sprejemanja odgovornosti za odločitve in odgovornosti za ravnanje. Šola in tudi drugi za dijake pomembni odrasli naj bi jih pri tem spodbujali in jim omogočali priložnosti ter take pogoje, s pomočjo katerih lahko dosežajo zastavljene konkretne kratkoročne ali dolgoročne cilje. Odgovornost za uspeh se od učiteljev in drugih strokovnih delavcev tako delno prenese na dijake.

Osebni izobraževalni načrt lahko v širšem pomenu razumemo kot posameznikov pripomoček za načrtovanje lastne poti za izobraževanje in tudi za načrtovanje sprememb v osebostnem razvoju. Lahko ima vlogo motivacijskega sredstva ali pripomočka za prilagajanje načrtovanja, organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa, ali pa ga razumemo kot sredstvo za organizacijo življenja in učenja. Poudarek je na posameznikovi lastni aktivnosti pri načrtovanju in iskanju najustreznejše poti med zunanjimi okoliščinami in zahtevami izobraževalnega procesa ter povsem specifičnimi osebnimi razmerami in življenjskim slogom.

Osebni izobraževalni načrti niso strokovna novost. V naprednih šolskih sistemih so precej razširjeni. Pri nas so bili sprva odraz svetovanja strokovnih delavcev. Prejšnji izvršni predpisi (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. št. 78/2007, ter Pravilnik o prilagoditvi šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli, Ur. l. št. 70-5/2009) so jih za določeno ciljno skupino formalizirali in opredelili kot obveznost. Spremenjeni izvršni predpisi obveznosti priprave osebnih izobraževalnih načrtov ne omenjajo več. V skladu z osrednjima načeloma decentraliziranja in avtonomnosti šol lahko to razumemo kot prenos odločanja o spodbujanju dijakov k oblikovanju osebnih izobraževalnih načrtov od države k šoli. Večja avtonomnost pa je šolam in učiteljem prinesla tudi večjo neposredno odgovornost za strokovnost, razvoj in kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

⁴¹ Anica Justinek, Center RS za poklicno izobraževanje, mag. Andreja Petrovič, Srednja ekonomska šola Novo mesto

Pripomočki individualizacije

V našem prostoru so trenutno aktualni štirje sorodni pripomočki, ki jim lahko rečemo tudi instrumenti ali orodja individualizacije. To so: individualizirani program (IP), osebni izobraževalni načrt (OIN), mapa učnih dosežkov (MUD) in pedagoška pogodba (PP). Vsi so namenjeni v pomoč posameznikom za lažje doseganje ciljev. Vsak posamezni pripomoček se lahko uporabi samostojno ali pa v kombinaciji z drugimi. Med seboj jih je smiselno povezati in vsebino prilagoditi tako, da se ne podvajajo.

Najprej si pogledajmo dve vrsti pripomočkov načrtovanja individualizacije:

- Individualizirani program (IP): po odločbi komisije po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je njegova priprava obvezna odgovornost strokovnih delavcev za vse dijake s posebnimi potrebami.
- Osebni izobraževalni načrt (OIN) ni zakonsko opredeljen pripomoček.

Pripomočki individualizacije se lahko med seboj tudi povezujejo in podkrepijo:

- Pri mapi učnih dosežkov (MUD) posameznik sam vodi dokumentacijo MUD, jo sproti dopolnjuje z dokazili in rezultati dosežkov, ki lahko hkrati dokazujejo uresničevanje IP ali OIN. Ti načrti so lahko izhodišče za vodenje mape učnih dosežkov (MUD) in so njihov sestavni del.
- Pedagoška pogodba (PP) je zakonsko določen dokument, s katerim se šola in dijak ob zapisanih pravicah in dolžnostih obeh s podpisom obvezujeta izpolniti dogovorjene obveznosti. Sklenitev pedagoške pogodbe je nujna le, kadar so prilagoditve vzgojno-izobraževalnega dela takšne, da presegajo določila podzakonskih aktov. Je torej specifičen dokument, ki omogoča odstopanje od določil podzakonskih aktov.

Komu je namenjen osebni izobraževalni načrt (OIN)?

OIN se za zdaj oblikuje zaradi potrebe po prilagoditvah, ki temeljijo na posameznikovih značilnostih, posebnostih in potrebah, medtem ko bi lahko lasten OIN v prihodnosti pripravljali vsi dijaki.

Na splošno so pripomočki za individualizacijo namenjeni dijakom:

- ki ne dosegajo ciljev in so učno neuspešni,
- s primanjkljaji v znanju (vzroki: prešolanje v isti ali drugi program oziroma ko dijak prihaja iz drugega jezikovnega okolja),
- ki si izboljšujejo učni uspeh,
- s statusom (športnik, materinstvo ...),
- ki so pogojno napredovali v višji letnik,
- ki hitreje napredujejo (nadarjenim),
- ki se izobražujejo sočasno v dveh programih,
- ki izbirajo individualen program v okviru odprtega kurikula,
- ki niso bili uspešni na vmesnem preizkusu pri delodajalcu,
- s posebnimi potrebami,
- ki imajo priznana neformalno ali formalno pridobljena znanja,
- ki ponavljajo razred, a ne obiskujejo redno pouka,
- kandidatov, ki se znova vključujejo v izobraževanje, ko so ga nekoč zapustili.

Kdo skrbi za pripravo osebnega izobraževalnega načrta?

OIN je posamezniku lasten. OIN, ki si ga bo dijak prizadeval tudi uresničevati, lahko načrtuje le vsak sam v skladu s svojimi potrebami, interesi, cilji in zmožnostmi. V veliko pomoč mu bo skrbno svetovanje, pogovor in spremljanje tistega strokovnega delavca šole, ki mu dijak zaupa in s katerim gojita medsebojno spoštovanje.

Vlogo skrbnika oziroma svetovalca bo lahko uspešno opravil le primerno usposobljen in motiviran strokovni delavec. Za strokovno svetovanje in vodenje mora imeti ustrezne osebnostne lastnosti in biti za to vlogo dodatno usposobljen. Lahko je skrbnik oziroma svetovalec enemu ali več dijakom (vendar v razumnem številu). Za skrb in spremljanje napredka vsakega dijaka je treba strokovnega delavca primerno spodbuditi, zagotoviti možnosti za intervizijo in supervizijo, mu omogočiti dodatno izobraževanje ter opravljeno delo ustrezno ovrednotiti. Razumevanje OIN kot dodatno obremenitev za dijake in strokovne delavce bi vsekakor izničilo pomen in vrednost OIN.

Zaželeno je, da starši aktivno sodelujejo pri nastajanju OIN. Vsekakor pa morajo biti z njim seznanjeni. Če so dijaku v podporo v vseh fazah, od nastajanja do uresničevanja, imata dijak in njegov skrbnik pomembnega zaveznika na poti, ki vodi hitreje in učinkoviteje do cilja. Breme odgovornosti pri načrtovanju in uresničevanju pa mora vsekakor nositi dijak. Vsi drugi so mu lahko le v pomoč in podporo, ko jo bo potreboval.

Pristopi k oblikovanju osebnega izobraževalnega načrta

Strokovni delavci na začetku izobraževanja dijake in njihove starše seznanijo s pomenom OIN kot pripomočkom pri izobraževanju in doseganju ciljev. Dijakom ga predstavijo kot načrt, v katerem so lahko posamezna poglavja usmerjena v doseganje kratkoročnih (rešujejo aktualen problem) ali dolgoročnih ciljev oziroma bolj specifičnih ali splošnih ciljev:

- kratkoročni: za doseganje posameznih ciljev, kompetenc pri enem predmetu ali strokovnem modulu ali več;
- dolgoročni: za en predmet ali modul v celoti ali več, za posamezni letnik ali za ves izobraževalni program.

Svetovalci dijakom pomagajo pri odločitvah, pri oblikovanju etapnih in končnih ciljev, pri presojanju potrebnih ukrepov za doseganje ciljev, pri spremljanju in vrednotenju uresničevanja OIN. S spoštljivim, enakopravnim in odkritim odnosom dijake spodbujajo k vzpostavljanju in vzdrževanju motivacije za učenje. Pri pomoči posameznim dijakom imajo pomembno vlogo pri opredelitvi problema – kdaj, kje, kako se je problem pojavil, pomagajo pri prepoznavanju dijakovih dosedanjih pozitivnih izkušenj z reševanjem podobnega problema. Velik problem osvetlijo, definirajo in razčlenijo na več manjših in lažje obvladljivih. Premislijo skupaj z dijakom s pomočjo metode aktivnega poslušanja o različnih rešitvah in posledicah dijakovih sprejetih odločitev.

Spremljanje in končno vrednotenje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta

Z OIN se sproti spremlja dijakov napredek pri doseganju zastavljenih ciljev. Ugotovi se, v čem, na katerih področjih in kateri so vzroki za večjo ali manjšo uspešnost.

Če dijak napreduje tako, kot si je zamislil, se mu zvišuje motivacija, vrača se samozaupanje in izboljšuje samopodoba. Pri uresničevanju zastavljenih ciljev OIN ima lahko ta faza odločilno vlogo.

Ob spremljanju uresničevanja OIN tudi strokovni delavec razmišlja, strokovno zori, napreduje in si pridobiva izkušnje. Prav tako je dana priložnost tudi vsem drugim strokovnim delavcem, da razmislijo, kako uspešno poučevati in organizirati učenje ter kako se čim bolj približati potrebam in zmožnostim konkretnih dijakov pri izobraževanju, da bi dosegli zastavljene cilje. Pomembno je, da si strokovni delavci opredelijo kriterije in merila za presojo kakovosti in učinkovitosti svoje pomoči za spremljanje svojega prispevka in strokovnega napredka ter vodijo o delu z dijaki tudi svojo dokumentacijo.

Ob koncu izobraževanja evalvacijo OIN opravita dijak in strokovni sodelavec skupaj. Razčlenita in ovrednotita, kaj je bilo doseženo glede na zastavljene cilje. Ugotovita, kako sta bila oba zadovoljna, kje je bilo največ težav, kateri postopki so bili še posebno uspešni. Za vse pa je pomembna ugotovitev, ali so dijakove osebne spremembe, ki so vezane na učno motivacijo, procese učenja in dosežki, vredni vloženega dela in truda ob pripravi OIN.

Rezultati izvedenih OIN so lahko podlaga za samoevalvacijo šole, vendar se mora zagotoviti tajnost in varstvo osebnih podatkov.

Predlog vsebine osebnega izobraževalnega načrta

Ker je avtor svojega osebnega izobraževalnega načrta dijak, bi predpisovanje vsebin, ki naj jih vključuje vsak OIN, imelo kontraproduktivni učinek. Kot pomoč strokovnim delavcem pa spodaj navajamo nabor možnih vsebin, ki jih dijaku ponudimo in svetujemo na osnovi pogovora o njegovih željah, pogledih in potrebah.

- Predstavitvena stran: navede vodilo – pogled nase, ko bo cilj dosegel.
- Stran premišljevanja in pričakovanj o razlogih za izobraževanje po programu, kakšne prednosti prinaša izobraževanje kratkoročno in dolgoročno zanj in za druge. Katere skrbi ga navdajajo, kaj bi ga lahko oviralo oziroma motilo na njegovi poti in kdo bi mu lahko pomagal pri doseganju ciljev.
- Vizija oziroma prikaz želja in idej o tem, kako naj bi potekalo njegovo izobraževanje.
- Pregled že doseženih kompetenc, učnih dosežkov, znanja, spretnosti, izkušenj, interesov.
- Akcijski načrt sprememb v preglednici o tem, kaj si želi, kaj bi moral storiti: določi si zaporedje in roke za uresničevanje ciljev. Konkretizira torej, kaj bo storil za doseg cilja in kdaj.
- V OIN, ki je zastavljen dolgoročno (je tudi nemalokrat v obsegu študijske mape), mora imeti razdelan program (modula ali predmeta ali strokovnega vsebinskega sklopa) na kompetence (minimalne standarde znanj oziroma učne izide), ki jih mora usvojiti v predvidenem (določenem) časovnem obdobju.
- Urnik vseh aktivnosti, vključen čas za konzultacije, čas ocenjevanja – iz načrta ocenjevanja znanja (NOZ), čas oziroma termini drugih obveznosti (seminarske naloge, projektno delo, praktični izdelek ...) in predviden čas za pripravo na vse obveznosti.
- Spremljanje napredovanja: datum spremljanja, ocena in samoocena doseganja določenih ciljev, vzroki za zaostanek, nepredvideno doseženi cilji, znanja, spretnosti. Pregleda se, kaj se je naučil, česa ni načrtoval in ali je treba načrt spremeniti, popraviti, dopolniti.
- Evalvacija OIN skupaj s strokovnim sodelavcem: kako so bili zastavljeni cilji uresničeni, kako sta bila oba zadovoljna, kje je bilo največ težav, kateri postopki so bili še posebno uspešni, ali so dijakove spremembe (samopodoba, samozavest, motivacija, metakognicija) in dosežki vredni vloženega dela in truda ob pripravi OIN.

Osebni izobraževalni načrt je lasten, oseben, ni ga mogoče prepisovati od drugod. Lahko pa se po iztočnicah, ki so navedene kot vsebinske predloge, pripravi tako, da bo dijaku in njegovemu skrbniku oziroma svetovalcu v pomoč. Dijaku je treba zaupati in mu naložiti odgovornost, da za svoj OIN skrbi sam, ga vodi in shranjuje, kopijo temeljnih elementov OIN pa ima tudi strokovni sodelavec kot njegov skrbnik.

Ob zaključku se nam pojavlja vprašanje smiselnosti obstoja toliko različnih instrumentov za načrtovanje individualizacije. Do katere mere in katere instrumente je sploh smiselno zakonsko predpisovati. V kolikšni meri bi bili različni načini individualizacije z uporabo učinkovitih strategij poučevanja in preverjanja znanja v pedagoškem procesu v večjo pomoč dijakom in učiteljem. Odgovore na zgornja vprašanja bo v prihodnje pokazala praksa in nadaljnja strokovna razprava.

Vloga strokovnih delavcev pri uresničevanju osebnega izobraževalnega načrta v praksi

Dijakom na šoli pomagamo pripravljati OIN v različnih primerih:

- kadar so zaradi slabih učnih navad učno neuspešni
- imajo zdravstvene ali druge probleme
- ko se prepišejo z enega na drug izobraževalni program
- ko pogosto izostajajo od pouka.

Pomagamo ga pripravljati tudi za nadarjene dijake in dijake športnike ter za dijake s posebnimi potrebami. Z vsakim dijakom ga pripravljamo individualno, na podlagi »diagnostičnega« razgovora, pri katerem po potrebi sodelujejo strokovni delavci šole, starši, svetovalna služba in/ali zunanji strokovnjaki.

V lanskem letu smo pomagali pri pripravi:

- 32 OIN za nadarjene dijake
- 24 za dijake s posebnimi potrebami
- 10 za dijake s slabim učenim uspehom
- 5 za dijake, ki so se prepisali v drug izobraževalni program
- 17 za dijake športnike
- 3 za dijake, ki so imeli zdravstvene in druge probleme

Pri pripravi OIN so z dijaki v vseh primerih sodelovali in jih usmerjali razredniki ter šolski svetovalni delavki. Pri dijakih z zdravstvenimi težavami in dijakih s posebnimi potrebami ter ob prepisu so sodelovali tudi starši. Celoten učiteljski zbor je sodeloval pri pripravi OIN za dijake s posebnimi potrebami, saj so ti bolj kompleksni, v njih so natančneje opisane prilagoditve, ki izhajajo iz motenj posameznega dijaka. Prilagoditve so lahko tudi pri obsegu in vsebini. Imenujemo jih individualizirani programi (IP). V nekaterih primerih pa smo sodelovali tudi s strokovnjaki iz zunanjih ustanov.

Z dijaki smo OIN pripravljali, preden je stopil v veljavo Pravilnik o ocenjevanju znanja, v katerem je bilo področje OIN pravno regulirano. Čeprav jih v novem pravilniku ni več, jih na šolah še vedno pripravljamo, ker je pomemben pripomoček, ki dijakom pomaga pri doseganju uspeha.

Starše in dijake z možnostjo osebnih izobraževalnih načrtov seznanimo že ob vstopu v šolo.

Pobudo za pripravo OIN da običajno učitelj ali razrednik, pogosto tudi svetovalna služba in starši, najredkeje dijaki sami. Vloga strokovnih delavcev je zato zelo pomembna, saj moramo dijake ustrezno motivirati, da bodo v procesu priprave prevzeli aktivno vlogo.

Osrednji del priprave OIN predstavlja učenje dijakov, kako naj si postavljajo cilje in načrtujejo pot za doseganje le-teh. Pri razgovoru dijake usmerjamo, kako naj si postavijo cilje – sama uporabljam metodo postavljanja ciljev *SMART*. Razložim jim, kakšen je »pameten« cilj, kako ga ustrezno oblikujejo, pomagam jim pri načrtovanju poti za doseg cilja in jim predstavim kriterije za evalviranje doseganja ciljev.

Posebej smo pozorni, da si postavijo realne cilje, ki so jih v dani situaciji (glede na vrsto težav) zmožni doseči. Večina dijakov, ki pri postavljanju t. i. *cilja SMART* aktivno sodeluje, ga običajno tudi doseže. Z dijaki, ki so pri doseganju ciljev neuspešni, se pogovarjamo o novi poti za doseganje ciljev ali pa jim pomagamo pri postavljanju nadomestnih ciljnih (npr. prepis v manj zahteven program ...).

Velikokrat dijakom pomagamo definirati problem in ga razčleniti. Najpogosteje se pri učnem neuspehu ali odklonskem vedenju odkrijejo težje socialne razmere dijaka, ki ga vodijo v manj primerne oblike vedenja. Pogosto že pogovor pomaga preusmeriti pozornost v bolj konstruktivno vedenje. Pri zapletenejših situacijah pa pri oblikovanju OIN sodelujejo tudi zunanji strokovnjaki.

Strokovni delavci smo dijakom svetovalci, pomagamo jim pri oblikovanju in načrtovanju, a OIN je na koncu dijakov izdelek. V svetovalnem procesu pazimo, da pustimo dijaku dovolj svobode za oblikovanje OIN, saj bi ga sicer utegnil čutiti kot vsiljenega in mu ne bi sledil. Edina izjema so dijaki s posebnimi potrebami – tu je dijakova aktivnost pogosto manjša kot pri drugih oblikah OIN. Pri oblikovanju OIN so najbolj aktivni nadarjeni dijaki in dijaki športniki.

Velik pomen pri dijakovi aktivnosti ima odnos strokovnega delavca, ki z dijakom sodeluje. Najpomembneje je, da dijaka poslušamo, mu damo občutek, da ga razumemo, ga ne obsojamo, moramo ga bodriti in spodbujati, da bo cilje dosegel. Kadar med strokovnimi delavci in dijaki nastane zaupanje in kadar so odgovornosti posameznih udeležencev jasno razmejene, je uspešnost OIN večja.

Glavni kriterij kakovosti našega dela je vzpostavljen odnos z dijakom. Uspeha ne merimo le s šolskim uspehom, pač pa je pomembno, kako dijak v procesu načrtovanja svojega učenja dozoreva, kako sprejema odgovornost za svoje vedenje in izbiranje ciljev. Včasih dobimo potrditev, da smo pravilno ravnali šele čez leta, ko nam kot že odrasli povedo, da smo jim pomagali pri sprejemanju odločitev, ki so jim pomagale pri načrtovanju njihovega življenja.

Primer izkušnje:

Predstavila bom primer dijakinje, s katero smo pripravili OIN, ker je bila na starševskem dopustu. Pri pripravi je poleg dijakinje sodeloval tudi njen oče, oddelčni učiteljski zbor in svetovalna delavka. V OIN smo določili, da ne bo obiskovala pouka, zato bo imela pravico do individualnega preverjanja in ocenjevanja znanja v dogovoru s profesorji. Določili smo tudi, da bo letnik zaradi obvezne prakse opravljala leto in pol.

Dogovorili smo se, da se bo za datume preverjanja znanja posameznih predmetov in obseg ter vsebino ocenjevanja s profesorji sama dogovarjala. Odločila se je, da bo najprej opravila splošno izobraževalne predmete. Začela je s predmeti, ki so ji bili zanimivejši. Ob doseganju odličnih ocen je njena motivacija in pripravljenost za učenje še naraščala. Ocenjevanje bi bilo lahko potekalo po delih, a se je odločila, da se bo vsak predmet naučila v celoti. Lažje ji je bilo, da se je v celoti posvetila najprej enem predmetu in nato naslednjemu. V povprečju je pridobila ocene pri dveh do treh predmetih na mesec.

Pri učenju je imela podporo družine, saj so medtem ko se je učila, varovali otroka. V času govorilnih ur je prihajala na konzultacije k profesorjem. V veliko pomoč ji je bila tudi spletna učilnica, kjer so ji učitelji nalagali učna gradiva in seveda elektronska pošta, ki je olajšala komunikacijo med šolo in dijakinjo.

Ocenjevanje je bilo prilagojeno le po obliki, ne pa po obsegu. Sama se je lahko odločila, ali bo ocenjena ustno ali pisno. Z minimalno pomočjo profesorjev in sošolcev je uspešno predelala snov in pokazala boljše znanje kot njeni sošolci. Strokovni delavci smo jo usmerjali le na začetku, sicer pa je bila samostojna.

Uresničevanje OIN je v prvi vrsti preverjala in spremljala sama dijakinja, njeno napredovanje pa so spremljali tudi starši in razrednik. Načrta se je držala v celoti, od njega je odstopila le enkrat, in sicer zaradi bolezni otroka.

Dijakinja je OIN v celoti uresničila. Povedala nam je, da brez razumevanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter podpore družine izobraževalnega programa ne bi zmoгла uspešno zaključiti. To je ena najuspešnejših zgodb, zaradi katere smo na šoli prepričani v to, da moramo pri oblikovanju OIN sodelovati in dijakom pri doseganju njihovih ciljev tudi pomagati.

Literatura

- Justinek, A., idr. (2010). *Osebni izobraževalni načrt*. <http://www.izviriznanja.si>
- Klarič, T. idr. (2010). *Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta*: Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja*. (2005). Ur. l. RS, št. 103/2005.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*. (2007). Ur. l. št. 78/2007.
- Pravilnik o prilagoditvi šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli*. (2009). Ur. l. št. 70-5/2009.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. (2006). Ur. l. št. 79-7/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2007). Ur. l. RS št. 03/2007.
- Zupanc, B. (ur.). (2006). *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žalec, N. idr. (2004): *Osebni izobraževalni načrt*, Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

OD PREDPISANE DO PRIPOROČENE INDIVIDUALIZACIJE NA POKLICNIH ŠOLAH

Individualizacija pedagoškega procesa ni nekaj novega. Po Strmčniku (2001) gre za didaktično načelo, ki od šole in učiteljev predvideva, da odkrivajo, spoštujejo in razvijajo razlike med učenci in dijaki. Poučevanje, kjer se upošteva individualizacija, mora tako biti čim bolj prilagojeno posameznikovim posebnostim, vendar v naravno heterogenih oddelkih. To je mogoče s pomočjo prilagajanja učnih ciljev in vsebin, oblik učenja in metod, pa tudi z dodatno učno pomočjo. Individualizacija je povezana s težnjo, da čim več mladih pripeljemo do čim višje stopnje izobrazbe po različnih izobraževalnih poteh. Kaj to pomeni za poklicno in strokovno izobraževanje? Populacija, vključena vanj, je namreč vse bolj heterogena. V poklicne šole se vpisujejo otroci z različnim socialno ekonomskim statusom, kulturnim poreklom, sposobnostmi idr. Pedagoški teoretiki in praktiki iščemo odgovore na vprašanje, kako cilje kurikula oblikovati tako, da jih bo doseglo čim več otrok in mladostnikov. To vprašanje vodi k uporabi različnih individualiziranih pedagoških pristopov k poučevanju širše populacije otrok in ne le otrok s posebnimi potrebami, za katere je individualiziran program (IP) predviden že z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. RS, št. 54/2000). V nadaljevanju prispevka se bomo ukvarjali predvsem z vprašanjem, katere predpisane oz. priporočene individualizirane pedagoške pristope poznamo v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter v kolikšnem deležu so prisotni.

Individualizacija v poklicnem in strokovnem izobraževanju je v zadnjih letih povezana s spremembami glede na to, do kakšne mere naj bo predpisana ali pa le priporočena. V okviru prenove srednjega strokovnega in poklicnega šolstva je bil leta 2005 sprejet Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/2005). Ena izmed novosti, ki jo je ta pravilnik prinesel, je bil člen, v katerem je bilo določeno, da se za dijaka, ki ne dosega minimalnega standarda znanja, pripravi individualizirani načrt izobraževanja. Pripravi ga učitelj oz. tim učiteljev na podlagi analize dijakovega uspeha, pri pripravi pa sodeluje dijak, lahko pa tudi starši, šolska svetovalna služba ali drugi strokovni sodelavci šole. Leta 2007 se je individualizirani načrt izobraževanja s sprejetjem novega Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007) preimenoval v osebni izobraževalni načrt (v nadaljevanju OIN). Spremenilo pa se ni le poimenovanje, ampak tudi sama opredelitev načrta. Še vedno naj bi se sicer pripravljalo za dijaka, ki ni dosegel minimalnega standarda znanja, čemur pa je bilo še dodano, da se OIN pripravi tudi v primeru, ko dijak ni izpolnil vseh obveznosti po izobraževalnem programu v šoli, pri delodajalcu oz. z individualnim delom. Obsegal naj bi pogoje, načine, oblike, obseg in roke izpolnitve neizpolnjenih obveznosti, pripravil pa naj bi ga učitelj oz. učitelji, pri katerih je dijak imel ugotovitev, da ne dosega minimalnega standarda znanja. V zadnjem Pravilniku o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 60/2010) pa OIN več ni formalno opredeljen, kar sledi usmeritvam, da se pripravlja glede na avtonomno presojo posamezne šole⁴³.

Podoben trend je zaslediti pri mapi učnih dosežkov (v nadaljevanju MUD), še enem uveljavljenem pripomočku za individualizacijo učnega procesa pri nas, le da vodenje le-te

⁴² Katja Jeznik, Center RS za poklicno izobraževanje

⁴³ Kako je bil Osebni izobraževalni načrt sprejet s strani praktikov, lahko zainteresirani preberejo v Poročilu o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (2010), najnovejši projekti pa so predstavljeni v publikaciji Osebni izobraževalni načrt (2010).

nikoli ni bilo opredeljeno kot obveza, ampak priporočilo, le da ga enkrat najdemo v Pravilniku o ocenjevanju znanja (2007), drugič pa spet ne (2010).

Formalno ostaja opredeljena le pedagoška pogodba (v nadaljevanju PP) (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah Ur. l. RS, št. 43/2007). Gre za dokument, s katerim se dijaku – v primeru dolgotrajne bolezni, poškodb, športnih in kulturnih dejavnosti, prihoda iz tuje države in v drugih utemeljenih primerih – prilagodijo pravice in dolžnosti, če bi s tem prispevali k njegovemu boljšemu uspehu.

Na Centru RS za poklicno izobraževanje smo ob koncu šolskega leta 2009/10 zbirali statistične podatke o tem, v kolikšnem obsegu na šolah za dijake pripravljajo osebni izobraževalni načrt, mapo učnih dosežkov in pedagoške pogodbe. Pripravili smo zbirnik podatkov o različnih pripomočkih za individualizacijo pedagoškega procesa glede na letnik in program, ki so ga dijaki v tistem šolskem letu obiskovali. Zbirnik smo poslali na srednje poklicne in strokovne šole po elektronski pošti (na 116 naslovov). Izpolnjene zbirnike nam je vrnila skoraj polovica (49,1 %) šol (57 zbirnikov). Pomembnejše ugotovitve, ki izhajajo iz pregleda statistike, so sledeče:

- Na šolah najpogosteje uporabljajo MUD. V šolskem letu 2009/10 jo je uporabljala slaba polovica dijakov (46 %), na petini šol (21, 1 %) pa so jo uporabljali vsi dijaki. Po podatkih sodeč, jo ima tri četrtine dijakov 1. letnikov, nekaj več kot polovica dijakov 2. letnikov, slabi dve petini dijakov 5. letnikov, dobra petina dijakov 3. letnikov in slaba petina dijakov 4. letnikov.
- OIN je bil v povprečju pripravljen za petino dijakov. Izstopajo tri šole, kjer so osebni izobraževalni načrt pripravili za skoraj dve tretjini vseh vpisanih dijakov.
- Pedagoško pogodbo so v povprečju pripravili za 3, 6 % dijakov. Izstopa ena šola, na kateri je ta odstotek bistveno višji. Pedagoško pogodbo so pripravili kar za petino (22, 4 %) dijakov.
- Med drugimi oblikami individualizacije pedagoškega procesa so anketirani pod »Drugo« najpogosteje navedli pripravo individualiziranih programov za dijake s posebnimi potrebami. Posamično pa lahko sledimo še naslednjim odgovorom: popoldnevi za nadarjene, dopolnilne ure za učno manj uspešne dijake, dodatne individualne ure za dijake športnike, e-izobraževanje za dijake, ki so bili odsotni zaradi daljše bolezni in predvsem zaradi športnih priprav na različna tekmovanja, preusmeritve in diferencialni izpiti ipd.

Šol sicer nismo neposredno spraševali, kako je z uporabo MUD, OIN in PP glede na to, ali je njihova priprava obvezna ali le priporočena, prav tako po prvem zbiranju podatkov nimamo podatkov o razlikah med posameznimi leti. Na vse to lahko sklepamo le posredno. Iz zbranih podatkov o uporabi MUD lahko na primer razberemo, da odstotek dijakov, ki imajo mapo učnih dosežkov, po letnikih pada. To lahko pripišemo temu, da je MUD kot formalno opredeljen individualiziran načrt izobraževanja vstopil v veljavo leta 2007 s sprejetjem Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007). Sklepamo lahko, da so na šolah spodbujali uporabo MUD predvsem za tiste dijake, ki so šele vstopali v srednjo šolo, se pravi za tiste v prvih in drugih letnikih.

Podatki o OIN odpirajo vprašanje pretirane birokratizacije znotraj šolskega prostora. Ugotovili smo na primer, da so na treh šolah OIN pripravili skoraj za dve tretjini vpisanih dijakov. Če so se pri tem držali navodil iz Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007), si upravičeno zastavimo vprašanje, čigav dokument je OIN in čemu služi. Verjetno si težko predstavljamo, da bi na šoli za dve tretjini dijakov pripravili kakovostne OIN, v pripravo katerih bi bili aktivno vključeni tako učitelji kot dijaki. Predvidevamo lahko, da je šlo pri taki masovni pripravi OIN predvsem za opredeljevanje časovnih rokov, do kdaj bodo določene obveznosti opravljene, in

ne za celostno analizo vzrokov dijakove neuspešnosti. Podobne ugotovitve razberemo tudi iz podatkov, pridobljenih v Poročilu o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (2010, str. 73).

In kaj s podatkom, da ima na neki šoli pedagoško pogodbo skoraj četrtnina dijakov? Kot je vidno iz zgornje opredelitve, je pedagoška pogodba sicer pripomoček, s katerim lahko posamezniku prilagodimo način doseganja izobraževalnih ciljev, vendar na podlagi natančno opredeljenih razlogov. K. Ermenc (2007) tako na primer že nekaj let nazaj na primeru ene od šol zapiše, da je treba, kadar imamo pred sabo dijake, ki imajo težave na učnem področju in v socialnem okolju (tudi nasilje v družini), pretehtati najprej naslednji dve možnosti: ali je morda smiselno, da za dijaka z učnimi težavami sprožimo postopek usmerjanja, ki je predviden za dijake s posebnimi potrebami, in ali je smiselno, da se, kadar gre za dijake, soočene s težkimi socialnimi stiskami, povežemo tudi z zunanji institucijami (npr. Center za socialno delo, Center za svetovanje otrokom, mladim in staršem ipd.). Pedagoška pogodba naj torej ostane rezervirana za primere dijakov, ki jim je tudi namenjena.

Pridobljeni podatki nedvomno potrjujejo povečano potrebo po individualizaciji pedagoškega procesa ne glede na to, ali je ta zgolj priporočena ali predpisana. Različni načini individualizacije pedagoškega procesa naj bi bili v pomoč tako dijakom kot učiteljem. Slednji se tako lahko bolj ukvarjajo z vprašanjem, kdo so dijaki, ki jih poučujejo, in ne le z vprašanjem, kaj vse jih morajo naučiti. Šele zavedanje učiteljev o tem, katere dijake imajo pred sabo, bo tisto, ki jim bo pomagalo pokazati, katere strategije učenja so za njihove dijake najbolj ustrezne.

Literatura

- Ermenc S. K., Klarič, T., Grašič, S., Mažgon, J. (2007). *Delni rezultati evalvacije pedagoško-didaktičnih ravni v programu Trgovec in nekaj sugestij za dvig kakovosti*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Interno gradivo.
- Jeznik, K., Stolnik, K., Trampuš, J. (2010). *Individualizacija pedagoškega dela*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Interno gradivo.
- Slivar, B., Štirn Janota, P., Vončina, V., Klarič, T., Žagar, T. (2010). *Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja*. (2005). Ur. l. RS, št. 103/2005 z dne 18. 11. 2005.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*. (2007). Ur. l. RS, št. 78/2007 z dne 28. 08. 2007.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*. (2010). Ur. l. RS, št. 60/2010 z dne 23. 07. 2010
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah*. (2007). Ur. l. RS, št. 43/2007 z dne 18. 05. 2007.
- Justinek, A., Kokalj, B., Levec, A., Lukan, D., Markovič, S., Pal P., Praznik, I. (2010). *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut.

VKLUČEVANJE DIJAKOV MIGRANTOV V SISITEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Uvod

Evropski prostor se skozi vso svojo zgodovino sooča z različnimi selitvami. Te izvirajo iz različnih političnih in ekonomskih razlogov. Ves svet se srečuje z življenjem v večkulturnih družbah in tudi Slovenija pri tem ni izjema. Človek je bitje odnosov, ki jih vzpostavlja na podlagi svojih izkušenj, prepričanj in tudi stereotipov. Diskriminacija na podlagi rase, barve kože ali narodne pripadnosti je vedno temeljna kršitev človekovih pravic.

V srednjih šolah se iz leta v leto izobražuje vse več dijakov migrantov, ki jim je potrebno v skladu s *Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* zagotoviti enake možnosti in spodbujati socialno vključenost.

Projekt »Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno učenje« je združil 13 slovenskih srednjih šol, ki se v praksi srečujejo z vključevanjem dijakov migrantov. Nastal je zaradi realne potrebe po izmenjavi izkušenj in pripravi strategije za vključevanje dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje.

Predstavitev projekta

Ministrstvo za šolstvo in šport je v letu 2008 razpisalo možnost sofinanciranja projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008-2011. Na podlagi tega razpisa smo oblikovali konzorcij 13 šol, ki smo se na omenjeni razpis prijave s projektom »Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno učenje«. Projekt je bil sofinanciran s strani Ministrstva za šolstvo in šport in EU iz Evropskega socialnega sklada, potekal je od 2. 7. 2008 do 31. 12. 2010.

Šola, ki je prevzela vodenje poslov, je bila Srednja ekonomska šola Ljubljana, sodelovale pa so še: Gimnazija Kočevje, Ekonomska in trgovska šola Brežice, Gimnazija ESIC Kranj, Ekonomska šola Novo mesto, Srednja ekonomska šola Maribor, Srednja ekonomska in trgovska šola Nova Gorica, Srednja šola Slovenska Bistrica, Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana, Srednja šola Zagorje, Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Šolski center Ljubljana in Šolski center Postojna.

Osnovni cilj projekta je bilo uvajanje oz. krepitev aktivnosti, ki so namenjene uspešnejšemu vključevanju učencev migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja ter s tem tudi uspešnejši prilagoditvi mladih na zaposlitev v podjetjih v Republiki Sloveniji. Poudarek projektnih aktivnosti je bil na pregledu in dopolnitvah izvajanja učnih načrtov ter na krepitvi komunikacije med učitelji migrantov, starši migrantov in učenci migranti. Generalni cilj projekta je bilo zviševanje zavesti srednješolske populacije o medkulturni različnosti in krepitev pozitivne naravnosti do drugačnosti.

Specifični cilji projekta so bili:

1. Izvedba celovite raziskave glede potreb vključevanja migrantov s stališča šole, dijakov migrantov in njihovih staršev;

⁴⁴ Alenka Pečnik Kranjec, Ekonomska in trgovska šola Brežice

2. Pregled obstoječih kurikulumov in priprava posodobljenega sklopa kurikulumov;
3. Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev;
4. Priprava gradiv za izvedbo učnih ur v srednješolskem izobraževanju s področja medkulturne vzgoje;
5. Vključevanje staršev migrantov v izboljššan medkulturni sistem;
6. Aktivnosti za dijake migrante, ki so obsegale športne aktivnosti, predstavitev nacionalnih kuhinj, literarni natečaj ter predstavitev migrantskih skupin v Sloveniji;
7. Izvedba kurikulumov v obsegu najmanj 10 šolskih ur;
8. Promocija medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do različnosti s pomočjo oglaševanja v medijih, postavitve internetnega portala, pripravo letakov in zloženk, mladinskih časopisov;
9. Evalvacija učinkovitosti programov, končnih gradiv, delavnic za starše, evalvacija končnih rezultatov, evalvacija projekta.

Raziskava

S celostno in natančno raziskavo smo želeli raziskati potrebe migrantov pri njihovem vključevanju, in sicer s stališča dijakov, staršev in šol.

Delovna skupina je pripravila vprašalnike za vse, ki se srečujejo s problemom migracij v srednjih šolah. Za starše so bili vprašalniki prevedeni v bosanski in albanski jezik.

Zajeli smo 104 dijake vseh 13 sodelujočih šol, 84 staršev in 12 svetovalnih delavk. Z analizo vprašalnikov smo pridobili pomembne informacije o vključevanju otrok migrantov v vzgojo in izobraževanje ter potrebe dijakov in staršev migrantov pri integraciji v novo okolje. Na podlagi tega smo izdelali predlog aktivnosti za lažje vključevanje dijakov migrantov v pouk.

Priprava kurikula medkulturna vzgoja

V okviru projekta smo pripravili 35-urni predlog kurikula *Medkulturna vzgoja*. Predlog kurikula vsebinsko zajema teme s področja migracij, stereotipov in predsodkov, medkulturne komunikacije, jezika in kulturne identitete, demokratičnega državljanstva in človekovih pravic ter pozitivne samopodobe.

H kurikulu smo pripravili tudi različna strokovna gradiva, ki so v pomoč izvajalcem in so dostopna na spletnem portalu. Na vseh 13 šolah smo izvedli 10 testnih ur medkulturne vzgoje. Po zaključeni evalvaciji smo ugotovili, da so bile ure med dijaki dobro sprejete. Dijaki so pokazali potrebo po razvijanju medkulturne zavesti in pozitivne naravnosti do drugačnosti ter spoznavanju drugih kultur. Vpeljevanje pripravljenega kurikula v obstoječe srednješolske programe je nujno potrebno. Pomenilo bi sistematično rešitev za pridobivanje medkulturnih kompetenc in usposobljenost za aktivno življenje ter delovanje v družbi.

Izobraževanje učiteljev

Za uspešno izvajanje kurikula s področja medkulturne vzgoje v srednješolskih programih je izobraževanje učiteljev, ki bodo te kurikule izvajali na srednjih šolah, nujno. V okviru našega projekta smo se izobraževanja lotili na več področjih.

V okviru projekta sta bili organizirani dve okrogli mizi na temo vključevanja dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje v Sloveniji. Prava je potekala na Ekonomski šoli Novo

mesto. Razpravljalci so se posvetili predvsem prvemu stiku migrantov z novim okoljem, težavam in oviram, s katerimi se pri tem srečujejo, in možnostim, kako jim te ovire zmanjšati.

Druga okrogla miza je potekala na Šolskem centru Postojna. Posvetili so se vključevanju dijakov migrantov v šolsko delo in razpravljali o načinih, kako jim olajšati prve mesece izobraževanja v tuji državi. Dijaki so predstavili lastne izkušnje. Ugotovili so, da je za uspešno vključevanje dijakov migrantov ključna podpora sošolcev, učiteljev, šole in staršev.

V okviru rednega sestanka koordinatorjev projekta smo organizirali predavanje Petre Reisman s SŠFKZ Ljubljana.

Izvedli smo enodnevni seminar v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije, kjer so sodelovale predavateljice: dr. Natalija Vrečer, Borka Slavica Kucler in dr. Marina Lukšič Hacin. Osnovo za izobraževanje je predstavljal predlog kurikula *Medkulturna vzgoja*. Seminarja se je udeležilo 38 učiteljev iz cele Slovenije. Vsebine predavanj in delavnic so učitelje usmerile k izvajanju poskusnih ur pripravljenega kurikula.

Predstavitev aktivnosti za dijake

Eden od glavnih ciljev projekta je bilo dijake migrante aktivno vključiti v sistem vzgoje in izobraževanja. Izvedenim aktivnostim je skupno to, da so pri njih aktivno sodelovali prav dijaki migranti.

Prva aktivnost je v obliki športnega srečanja potekala na Ekonomski in trgovski šoli Brežice. Zamislili smo si jo kot igre brez meja s pridihom olimpizma. V uvodnem programu so sodelovali dijaki šole izvajalke, najglasnejši aplavz so požele dijakinje, ki so navzoče pozdravile v svojih maternih jezikih makedonskem, bosanskem in albanskem jeziku. Sledile so zabavne športne igre, ki so zahtevale nekaj spretnosti in veliko dobre volje. Sodelujoče ekipe so bile narodnostno mešane. Dijaki migranti so sodelovali skupaj s slovenskimi vrstniki. Aktivnost so dijaki sprejeli z navdušenjem. Nova prijateljstva so bila konkreten dokaz doseženega cilja.

Druga aktivnost je potekala ločeno po posameznih šolah. Dijaki migranti so sošolcem predstavili nacionalne kuhinje, svojo kulturo, običaje in matično državo. Večinoma smo predstavljali kulinariko s področja Balkana (Bosna, Srbija, Kosovo, Makedonija, Bolgarija) ter Argentine, Kitajske in Ukrajine. Nekatere šole so predstavitev izvedle kot razstavo in zbirko receptov, druge kot promocijo zdrave prehrane, nekatere pa kot prijetno druženje dijakov, učiteljev in staršev.

Tretja aktivnost za dijake migrante je bil literarni natečaj z naslovom *Nihče ni otok, sam zase*. Z 38 deli so sodelovali dijaki vseh sodelujočih šol. Ocenjevalna komisija je prvo nagrado dodelila Jasmini Batić, drugo Besmini Šaričević in tretjo nagrado Fatmiri Elshani. Vsa dela so zajemala problematiko medsebojnih odnosov, sobivanje kultur, življenjske izkušnje in spoznanja o lastni identiteti.

Zaključna aktivnost za dijake je bilo srečanje migrantskih skupin v Postojni, ki se ga je udeležilo 150 dijakov, spremljali pa so jih koordinatorji, ravnatelji in starši. Na prireditvi smo podelili nagrade literarnega natečaja, v kulturnem programu pa so dijaki sodelujočih šol interpretirali svoje nacionalno izročilo v pesmi, plesu in recitacijah. Program je potekal v sproščenem vzdušju in glasba je marsikoga dvignila na noge.

Vključevanje staršev dijakov migrantov

V projektu je bila ena od dejavnosti tudi razvijanje strategij dela s starši. Na podlagi podatkov, ki smo jih zbrali z izvedeno raziskavo, smo pripravili delavnice za starše dijakov

migrantov, ki smo jih izvedli na štirih srednjih šolah. Namen srečanj je bilo medsebojno spoznavanje in izmenjava izkušenj ter pogovor o željah in potrebah staršev migrantov glede vključevanja v življenje in delo šole. Delo je potekalo v obliki predstavitev, izmenjave mnenj in delavnic. Staršem veliko pomeni, da se šola zanima za njih in njihove otroke. Želijo si predvsem sprejetosti, odprtosti in opore. Na podlagi rezultatov smo oblikovali predloge za nacionalno strategijo dela z migranti.

Zaključek

Zaključna evalvacija projekta dr. Marine Lukšič Hacin ter Evalvacija posameznih aktivnosti na projektu dr. Natalije Vrečer sta pozitivno ocenili vse aktivnosti in dosežene cilje projekta. Vendar pa so poleg teh ocen pomembnejše praktične izkušnje in izmenjave mnenj, ki so se zgodile med izvajalci projekta. Neprecenljivo je bilo opazovati dijake migrante, ki so z navdušenjem sodelovali v različnih aktivnostih in so tako ostalim dijakom s ponosom predstavili svoj narod in svojo šolo.

Projekt je pripravil kar nekaj smernic, ki bi jih veljalo upoštevati pri pripravi nacionalne strategije vključevanja migrantov v vzgojo in izobraževanje. Bistveno je razumeti, da je treba tem dijakom zaradi jezika nuditi posebne prilagoditve tako v času šolanja kot tudi pri zaključevanju le-tega. Po mojih izkušnjah se mladi prve generacije migrantov želijo predvsem vključiti v vsakodnevno življenje, želijo biti enaki svojim sošolcem, težijo k integraciji. Dijaki druge generacije pa odkrivajo svoje korenine, jih poudarjajo in v njih iščejo razloge za svojo (ne)uspešnost.

Posebno pozornost moramo nujno posvetiti staršem migrantom, jim nuditi oporo in pomoč pri spoznavanju delovanja naše družbe, države in državnih organov. Pri potencialnem nadaljevanju izvajanja projekta je potrebno sodelovanje razširiti tudi na nevladna nacionalna združenja migrantov, ki delujejo v Sloveniji, saj lahko ta znatno pripomorejo k uspešni komunikaciji med slovenskimi institucijami in migranti. Brez njihovega sodelovanja ne moremo pričakovati uspešnega vključevanja migrantov v slovensko družbo.

Slabosti tega projekta vidim predvsem v obilni administraciji, ki jo je ob izvajanju potrebno voditi; gre namreč za črpanje finančnih sredstev iz evropskih strukturnih skladov. Koordinatorjem je ta del vodenja projekta vzel ogromno časa in energije, ki bi jo sicer lahko vložili v delo z dijaki migranti.

Menim tudi, da bi bilo treba projekt nujno nadaljevati oz. ga nadgrajevati. Delo z dijaki migranti in njihovimi starši je treba izvajati kontinuirano; šola je idealen prostor za to, saj se tu oboji počutijo varno in sprejeto ter se tako lažje in uspešneje soočajo s težavami, ki se pojavijo pri vključevanju v našo družbo.

Literatura

- Sušec, Z. (ur.) (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno učenje*. Ljubljana: SEŠLJ.
- Lukšič Hacin, M. (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje*. (Zaključna evalvacija projekta). Ljubljana: SEŠLJ.
- Splošno o projektu* (2010). http://www.projektmigranti.si/index.php?option=com_content&task=section&id=15&Itemid=39 (28. 12. 2010).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2009). http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/#c843 (28. 12. 2010).

KOMPETENČNI PRISTOP V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Osebni pogled

V šolskem letu 2004/2005 smo bili učitelji štirih šol v Sloveniji postavljeni pred nov izziv, saj smo pričeli izvajati nov program Avtoserviser. Program je bil zasnovan na ideji integracije znanj, kar smo začeli izvajati v obliki učnih situacij. Imeli smo kar nekaj težav, saj je drugačen način poučevanja marsikomu pomenil popolnoma nov pristop k utečenemu delu. Potrebno je bilo krepko prevetriti učne vsebine, saj omenjeni pristop zahteva kompleksnejšo in timsko pripravo na učne ure. Tudi načrtovanje učnih vsebin je kompleksnejše, saj predmetnik v strokovnem delu predpisuje odprti kurikulum, ki ga programski učiteljski zbor razporedi po lastni presoji glede na potrebe gospodarstva v regiji. Nujno potrebno je sodelovanje med predmeti in moduli, oboje pa je v močni navezi s praktičnim poukom. V največji možni meri je potrebno prilagajanje in natančno načrtovanje vsebin, v smislu optimalnega doseganja zastavljenih ciljev (Klančnik 2005).

Na osnovi izkušenj ugotavljam, da timsko delo še ne poteka tako, kot bi si želeli. Tukaj namreč orjemo ledino. Ideje imamo, vendar nam včasih zmanjka znanja pri njihovi realizaciji. Kljub temu že lahko opazimo napredek: med seboj se več dogovarjamo in petminutne odmore marsikdaj izkoristimo za kratek posvet. Redna tedenska srečanja, ki trajajo eno šolsko uro, pa z vsakim tednom dobivajo bogatejšo podobo, saj naredimo pregled dogajanja, načrtamo smernice za naprej in še kaj. Tudi dijaki čutijo, da učitelji nastopamo enotneje, saj tudi poznamo delo drug drugega. Probleme skušamo reševati skupaj. Čar in prednost timskega dela je, da lahko probleme rešujemo hitreje in bolj učinkovito.

O prvem kompetenčno zasnovanem programu

Program Avtoserviser je bil prvi program, ki je bil pripravljen in uveden v skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Temeljni cilji, ki jim je sledila kurikularna prenova programov, so bili:

- Povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu, katalogih znanj, izpitnih katalogih. Cilj je doseči večjo notranjsko vsebinsko povezanost in prepletenost znanja ter razvoj poklicnih in ključnih kompetenc, ki vodijo do celostne usposobljenosti za poklic, sodelovanje v družbi, osebnostni razvoj in nadaljnje izobraževanje.
- Uravnoveženje učnociljnega in problemskega ter učnovsebinskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanj in izpeljavi učnega procesa.
- Priprava modulno zgrajenih in prožnih izobraževalnih programov.
- Odpiranje kurikula in vpliv lokalnih partnerjev, potreb in interesov na program.
- Doseganje večje programske prožnosti in avtonomije šol s pripravo okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni in prenosom dela odločitev pri oblikovanju

⁴⁵ Boris Klančnik, Šolski center Velenje, Strojna šola

kurikula na šolsko raven (predmetnik z razporeditvijo ur, odprti kurikul, izvedbeni modeli, načrt ocenjevanja znanja).

- Spodbujanje šol pri razvijanju novih metodično-didaktičnih rešitev, večji individualizaciji pouka in krepitvi timskega dela - pristop k delu vseh vključenih učiteljev (prav tam: Pevec Grm et. al. 2006).

Kompetence

Operacionalizacija zastavljenih ciljev se v izobraževalnem programu Avtoserviser kaže na različnih ravneh. Zastavljeni cilj povezovanja splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu je v programu Avtoserviser uresničen s konceptom kompetenc (poklicnih in ključnih, ki jih razvijamo s ključnimi kvalifikacijami).

Razvoj kompetenc vsebuje:

- pridobivanje teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – kognitivni vidik;
- razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih) – funkcionalni vidik;
- razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno-socializacijski vidik (Pevec Grm et. al. 2006, str. 16).

Novi koncept prinaša opredelitve treh tipov kompetenc:

- *Generične kompetence*: so zmožnosti, ki posameznikom omogočajo pridobiti celosten in sistemski pogled na najpomembnejše značilnosti in probleme na določenem poklicnem področju. Generične kompetence in identificirano strokovno teoretično znanje so osnova za skupne module za celotno področje ali celo več področij.
- *Poklicno specifične kompetence*: so opisane tako, da povezujejo strokovno teorijo, praktično znanje in potrebno splošno znanje v luči delovnih in poslovnih procesov ter upoštevanja potreb strank. Upoštevajo se tehnološki, ekonomski, okoljevarstveni in zdravstveni elementi. Smiselno povezane poklicne kompetence povezujemo v smiselno povezane vsebinske sklope. Cilj je oblikovanje takšnih vsebinskih sklopov, ki omogočajo postopno nadgrajevanje poklicne kompetentnosti učečega se. Preseči želimo predmetno razdrobljenost in zagotoviti čim večjo povezanost različnih vrst znanja.
- *Ključne kompetence*: pomemben cilj srednjega poklicnega izobraževanja je nadgraditi splošno znanje dijakov, ki bo prispevalo k razvoju ključnih kompetenc za uspešno sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje (Zevnik et. al. 2007, str. 23).

Načrtovanje kompetenčnega pristopa

Ob ciljnem načrtovanju učitelji lažje prepoznajo možnost doprinosov vsebin iz predmeta oz. modula, ki ga poučujejo, za doseg izobraževalnega cilja. Učne vsebine med predmeti in moduli se prepletejo, dijakom skušamo pomagati, da pridobljena znanja povezujejo. Kadar se učni cilj konkretno kaže v izdelku, učne vsebine najlažje usvojijo.

Takšno načrtovanje terja precej časa in vložene energije. Zato je tak pristop smiselno graditi postopoma, pri tem pa se osredotočiti na tiste učne cilje, ki so kompetenčnemu načinu dela najbližje (kjer je pomembna interdisciplinarnost, kompleksnost nalog, problemskost). Ocenjujem, da je to eno od tistih polj v srednješolskem izobraževanju, ki skriva v sebi velike potenciale, toda treba bo postaviti še kar nekaj močnih strokovnih temeljev, da bo kompetenčni pristop načrtovanja in izobraževanja zaživel v polni meri.

In kje smo zdaj?

V primerjavi s preteklim pristopom k poučevanju je sedaj sodelovanje med učitelji praktičnega pouka in strokovne teorije dosti večje. Sodelovanje je izpostavljeno predvsem pri načrtovanju učnih ciljev, vsebin ter pri ocenjevanju. Učitelji prakse in teorije v dogovoru oblikujejo dijakovo končno oceno znanja pri določenem modulu. Izvajanje sicer poteka ločeno, vendar je pri načrtovanju precejšnji poudarek na terminski usklajenosti.

Kot pozitivno lahko ocenimo tudi razumevanje novih konceptov med učitelji in ravnatelji, ki se je v tem času poglobilo. Izvedbene kurikule razumemo kot smiselno početje, skladno s tem pa so tudi dosežki boljši, kot so bili na začetku. Izkristalizirala so se področja, na katerih bo potrebno v bodoče resno delovati, če želimo naše poklicno in strokovno izobraževanje dejansko ponesti na višjo kakovostno raven. Med temi področji bi izpostavili sledeča:

- Zmožnost učiteljev za ciljno in procesno načrtovanje je v splošnem še dokaj nizka, zlasti na ravni višjih kognitivnih in psihomotoričnih ciljev.
- Načrtovanje je še vse preveč osredotočeno na oddelek kot enoto načrtovanja in premalo na različne tipe dijakov znotraj njih: za dijake z več ali manj predznanja, za tiste z več motivacije in zmožnosti in za tiste z manj itd.
- Razumevanje pojma integracije je včasih še preozko, omejeno je večinoma na medpredmetno povezovanje in načrtovanje projektnega tedna (ki je zaradi svoje dolžine težje obvladljiv projektni pristop). Počasi se oblikuje spoznanje, da je na integracijo potrebno gledati z vidika kompetenčno zasnovanih učnih ciljev, ki se jih najbolj učinkovito realizira prek zasnove določenega niza učnih situacij oz. projektov, pri katerih se različna znanja in zmožnosti povežejo okrog konkretnega poklicnega ali življenjskega izziva. Za realizacijo tega morajo učitelji sodelovati pri načrtovanju, se uskladiti pri poučevanju in ocenjevanju.

Pojavljajo se tudi problemi motivacijske narave, saj se takih načrtovanj največkrat lotijo učitelji, ki v ospredje postavljajo dijaka in se zavedajo, da tak pristop prinaša plodne rezultate, za svoje delo pa niso dodatno plačani ali kakorkoli nagrajani. Ostali raje ostajajo v zavetju preizkušenih smernic, ki pa se bolj nagibajo k vsebinskemu snovanju pouka.

Kako pa dijaki?

Glede na evalvacije, ki smo jih v preteklih letih opravili na šoli, lahko trdimo, da kompetenčni pristop prinaša precej prednosti, čeprav se obenem zrcali tudi nekaj težav. Prednosti, ki so jih izpostavili dijaki, so:

- Učni proces laže povežejo z realnim življenjem.
- Za delo so bolj motivirani, saj je tako delo kot rezultat dela »bolj otipljiv«.

- Všeč jim je, ker se uporabljajo bolj dinamične metode poučevanja.
- Zaradi raznolikosti dela je več sodelovalnega učenja.
- Ocene so v povprečju boljše.

Težave, ki jih dijaki omenjajo, so predvsem v tem, da imajo tisti, ki niso vajeni aktivne vloge v učnem procesu, kar nekaj težav pri samostojnem pridobivanju informacij, kar je neločljiv del kompetenčnega pristopa. Težave se pojavljajo tudi pri predstavitvi dela, saj se nekateri dijaki neradi izpostavijo pred ostalimi. Ravno tu se pokaže moč sodelovalnega učenja, saj se dijaki znotraj skupine organizirajo do te mere, da se razlike in strahovi v precejšnji meri izničijo.

Literatura

- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klančnik, B. (2005). Avtoserviser. *Utrip Šolskega centra – časopis zaposlenih Šolskega centra Velenje*, 5, št. 3, str. 12.
- Pevc Grm., S. idr. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zevnik, M. idr. (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

RODITELJI KAO INFORMALNO OKRUŽJE DJETETOVOG UČENJA

Uvod

Ekspanzija i zastarijevanje znanja posljedice su znanstveno-tehnološke revolucije, koja je dovela do novih promjena, pri čemu one postaju ubrzanije i time zahtijevaju bržu prilagodbu pojedinca, odnosno bržu promjenu njegovog ponašanja. Stoga se uvijek iznova propituju novi oblici učenja i prepoznavanje njihovih prednosti. Europska komisija takve namjere nastoji sustavno obuhvatiti (npr. Programom za cjeloživotno učenje predviđenog za djecu od vrtićkog uzrasta pa nadalje), a ključna riječ njene obrazovne politike je cjeloživotno učenje. Sastavnice cjeloživotnog učenja su formalno, neformalno i informalno učenje. Namjera ovog rada je skrenuti pozornost na informalno učenje u obiteljskom okruženju.

Spomenute društvene promjene nikog ne zaobilaze, a predstavljaju osobit izazov roditeljima, čija je uloga u odgajanju djece ionako zahtjevna. Danas smo svjedoci velikih društvenih i gospodarskih promjena koje se događaju i kod nas i u drugim zemljama u Europi. Sve je veći broj obitelji u kojima su oba roditelja zaposlena, raste broj obitelji s jednim roditeljem, osjeća se pad standarda, povećava se nezaposlenost i siromaštvo, puno je obitelji s neriješenim stambenim pitanjem, a to se sve odražava na skrb i odgoj djece u obitelji. Zaposleni roditelji obrazovanje (a ponekad i odgoj) svoje djece prepuštaju školi, medijima i dr. S druge strane upravo zbog zaposlenosti oba roditelja, smanjuje se vrijeme koje odvajaju za djecu, ali pri tome se ne bi smio umanjiti značaj kvalitete provedenog vremena u roditeljskom okružju. (Ne)pridavanje pažnje djetetu svakako utječe na njegov razvoj osobnosti, bilo pozitivno ili negativno. Odgajati djecu i biti uspješan roditelj znači stalno učiti, stalno sebe provjeravati, potvrđivati, mijenjati i humanizirati.

Informalno učenje

Ne postoji usuglašena definicija pojma informalnog učenja. John Dewey prvi je počeo razlikovati formalno, direktno namjerno učenje od informalnog, indirektnog i slučajnog. (Winkler, Mandl, 2005). Informalno učenje se često povezuje s pojmovima implicitnog učenja, slučajnog učenja, samoregulirajućeg učenja i sl. Međutim, ukratko ga se može definirati kao učenje u svakodnevicu. Za razliku od formalnog i neformalnog učenja, događa se usputno, neplanski, nenamjerno, ponekad i nesvjesno. Informalno učiti može se na poslu, u slobodno vrijeme, kod kuće, u razgovoru s kolegama, putem raznih televizijskih emisija, interneta, novina, časopisa i sl. Ovaj oblik učenja ne podrazumijeva nijedan stupanj strukturiranosti sadržaja, sudjelovanje poučavatelja, kao ni stjecanje potvrde nakon procesa učenja. Ali ishod učenja je veoma važan, kao što su npr. govor, hodanje, socijalne vještine itd.

Važnost informalnog učenja prisutna je u svim razdobljima života. Rasprava o ovom pojmu često se dovodi u kontekst ekonomske iskoristivosti i zapošljivosti i stoga se češće rabi u kontekstu obrazovanja odraslih i strukovnog obrazovanja, odnosno usavršavanja. Prepoznavanje njegovih prednosti dovelo je do aktualnih rasprava o službenom mjerenju, vrednovanju i priznavanju znanja i sposobnosti stečenih informalnim putem. Njegov značaj temelji se između ostalog i na zaključku UNESCO-ve komisije na čelu s Faureom, koja je 1972.g. utvrdila kako se 70 % čovjekovog učenja odvija informalno (Overwien, 1999).

⁴⁶ Ana Marija Rogić, prof., Sveučilište u Zadru - Odjel za pedagogiju

Vezano za ovu temu bitno je istaknuti i rezultate neuropsihologije i kognitivne znanosti, prema kojima je djetetova rana dob najpogodnija za razvoj sposobnosti učenja. Ukoliko se te prednosti ne iskoriste, slijedi mukotrpno nadoknađivanje. Već u obiteljskom okruženju i vrtiću za učenje treba stvarati uvjete i poticati ga. Tu se nameće pojam učenja »en passant«, što se može opisati kao usputno učenje, npr. kroz igru (Gruber, 2006).

Obitelj je središte djetetova života i ono ovisi o njoj u svim svojim životnim situacijama. U njoj se dijete osjeća zaštićeno i prihvaćeno, u njoj dobiva poticaje za tjelesni, socioemocionalni i intelektualni razvoj, usvaja kulturnu, tradiciju i vrijednosnu orijentaciju te razvija svoju osobnost. Može se reći da je utjecaj koji ima obitelj na dijete, gotovo presudan. Taj utjecaj osobito je izražen što je djetetova dob mlađa, jer je dijete u toj dobi upućeno isključivo na obitelj. Odrastanjem djeteta smanjuje se i utjecaj obitelji, ali on nikad ne prestaje. Informalno učenje smatra se uporišnom točkom za učenje u ranoj dobi, a u obitelji se često preklapa s procesom socijalizacije (Singh, 2005).

Obiteljska kultura učenja

Nakon rođenja, prva okolina u kojoj dijete uči je njegova obitelj, a roditelji su njegovi prvi informalni učitelji. Međutim taj se odnos tijekom povijesti mijenjao, te se majke i očevi susreću s većim zahtjevima današnjice. Treba imati na umu i da je obitelj dio određenog socijalnog i kulturnog kruga. Zato nije nevažno uzeti u obzir da se motivacija za učenje, te vrednovanje znanja oblikuju prema društvenom identitetu onoga koji uči, a to sve zbiva se u procesu socijalizacije u obitelji (Singh, 2005). Imitacija ili učenje po modelu (kako je istakao Bandura) u ovom slučaju bitan je element u složenim procesima učenja.

Dakle, trenutne potrebe za učenjem i sve ono naučeno informalnim putem ovisno je i o kulturnoj tradiciji zajednice. Autori Kigaly, Rwanda i Burckhardt (1995) ističu kako se u socijalizaciji djevojčica u zemljama koje su orijentirane na skupinu, više podučava ekstrovertiranim osobinama kako što su komunikativnost, nego u kulturnim sredinama usmjerenim na osobnost (prema Singh, 2005). »But there is a different kind of knowledge which is the cultural heritage of communities all over the world. This is kept alive through informal learning processes.« (Isto, str.119) Nadalje, Ouane (2002) navodi temeljne kompetencije koje dijete stekne učeći u obitelji: komuniciranje, znanje o načinu zajedničkog života, kritičko mišljenje, mijenjanje i prilagodba promjenama, te kreativnost. Ostale ključne kompetencije koji se usvajaju u obiteljskom okružju su npr. tolerancija, priznavanje i poštovanje drugih te poticanje samopouzdanja i samokritičnosti (prema Singh, 2005).

Studija Schmidt-Wenzel (2008) govori u prilog utjecaja roditelja na djecu i postojanja kulture učenja unutar obitelji. Autorica je pokušala istražiti da li postoji određen sustav pomoću kojeg roditelji propituju, treniraju i razvijaju svoje stavove i kompetencije? Iskristalizirao se sljedeći zaključak: roditelji uče interaktivno kroz dijete kao poticaj za učenje. Naime, dobivanjem prinove roditelji preuzimaju trajnu odgovornost, a na njihovo učenje i preuzimanje nove uloge utječu tri čimbenika: *psihosocijalni uvjeti života, roditeljski koncept o djetetu i roditeljski koncept o sebi, te interakcija između roditelja i djeteta* u kojem roditelj prima poticaje za učenje, i kao posljedicu toga stječe svoj roditeljski identitet, odnosno roditeljsko samoodređenje. Iz istraživanja je proistekao binarni sustav roditeljskog učenja: ekspanzivno i defanzivno učenje putem djeteta kao poticaja za učenje. Indikatori za ove dvije vrste učenja su spomenuti *roditeljski koncept o djetetu i roditeljski koncept o sebi* i o njima ovisi na koji način će majka i otac pratiti poticaj dobivenog od strane djeteta. S jedne strane *roditeljski koncept o sebi* opisan kao hermetički-izdvojen i *roditeljski koncept o djetetu*, prema kojem se razvoj djetetove osobnosti shvaća ekstrinzičnim, ukazuje na defenzivan način učenja. S druge strane, *roditeljski koncept o djetetu* prema kojem se njegov razvoj osobnosti

shvaća intrinzičnim, te *roditeljski koncept o sebi* koji je samoreflektirajuće-dinamičan, vode ka ekspanzivnom načinu učenja. Prema potonjem tipu učenja roditelji kritički propituju vlastite stavove i postupke, imaju fleksibilan roditeljski identitet i spremni su ga razvijati. Ozbiljno shvaćaju djetetove impulse učenja i trude se interpretirati ih. Sve to rezultira stabilnim osjećajem o sebi kao roditelju. Kod slučaja defenzivnog učenja roditelji polaze od toga da su djeci neophodne stalne upute i vođenje. Takvi roditelji nisu samokritični i u svom postupanju se vode ustaljenim normama i vrijednostima. Međutim djetetove povratne informacije neće tada biti uvijek u skladu s roditeljskim željama i zahtjevima, što u konačnici destabilizira roditeljevu sliku o sebi. Autorica zaključuje da roditeljsko subjektivno stvaranje slike o sebi i djetetu istovremeno ovisi o njihovoj osobnoj povijesti, ali i presliki kolektivnih i društvenih iskustava. S obzirom na postojeće posttradicionalno društvo istraživanje o obiteljskoj kulturi učenja ukazuje da je u praksi potrebno poticati ekspanzivno učenje. (Schmidt-Wenzel, 2009).

Ovakva saznanja samo potkrepljuju činjenicu o potrebi rada roditelja na sebi u ulozi roditelja, ali i na spremnosti za suradnju s ostalim pojedincima koji sudjeluju u razvoju njihove djece. Za razvoj roditeljskih kompetencija, nužno je njihovo samopropitivanje, osobito u suvremenim društvenim zbivanjima.

Zaključak

Obitelj je prvo i jedno od najbitnijih okuženja u kojem se pojedinac susreće s određenim obrascima ponašanja, stječe navike, pa tako i određen odnos prema učenju i obrazovanju. Kako će se roditelji u odgoju djeteta postaviti, ovisi o tome kakvu sliku imaju o sebi kao roditeljima i o svojoj djeci, što je potkrepljeno sažetim prikazom istraživanja autorice Schmidt-Wenzel.

Neizostavno je s tim u vezi spomenuti i ulogu prosvjetnih djelatnika. Umijeće odgojitelja u vrtićima te nastavnika u osnovnim i srednjim školama da kod djece svih uzrasta znaju prepoznati informalne utjecaje na njihov rad i učenje, a osobito one štetne, je na taj način stavljeno na provjeru. Njihove spoznaje o roditeljskim utjecajima na djecu će, ovisno o okolnostima, tražiti individualan pristup djetetu, ali i zahtijevati otvorenu komunikaciju i suradnju s roditeljima. Takav zajednički rad je potreban, a u tu svrhu vrijedi izreka rimskog filozofa Seneke, da ne treba učiti za školu, već za život. To navodi na zaključak, da su djeca ono naučeno, možda ipak više stekla u samom životu, nego li u školi.

Literatura

- Gruber, E. (2008). Forschergeist in Windeln? Die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der lebensbegeitenden Bildung über die Lebensspanne. *Unsere Kinder. Zeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik*, str. 3–7, http://www-sci.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Forschergeist_in_windeln.pdf, 8.12.2008.
- Overwien, B. (1999). Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. U: Dehnbostel, P., Markert, W., Novak H. (ur.). *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß, str. 295-314. <http://www2.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/i13w.html>, 10.12.2008.
- Schmidt-Wenzel, A. (2009). *Elternschaft als Lernanlass, u: Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Singh, M. (2005). The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. U: Künzel, K. (ur.). *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.

- Winkler, K., Mandl, H. (2005). Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zu informellem Lernen. U: Künzel, K. (ur.). *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*, *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.
- Lebenslanges Lernen: Chance für Individuen oder Verzweckung unter dem ökonomischen Imperativ? Interview mit Univ. Prof. Dr. Elke Gruber, Universität Klagenfurt (2006). *Schulnews, Newsletter des Schulkompetenzzentrums der Kinderfreunde*, br. 7, str. 7–9, www.kinderfreunde.at/data/kf_bund/Schulnews_Dezember_06.pdf (10.12.2008).

PROGRAMI ZA OBRAZOVANJE RODITELJA KAO DIO CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Uvod

Roditelji su oni koji ispunjavaju odgojnu i socijalizacijsku funkciju obitelji, a to od roditelja traži prilagodbu različitim zahtjevima i potrebama koje nosi suvremena obitelj i roditeljstvo. Kao posljedica toga javlja se i potreba za različitim oblicima pomoći, potpore, savjetovanja i obrazovanja roditelja. Na taj način roditelju se pomaže da se osjeća zadovoljnim, kompetentnim i uspješnim u roditeljskoj ulozi. Obrazovanje roditelja za kvalitetno roditeljstvo, putem pedagoških radionica pomaže i upotpunjuje kvalitetan odnos roditelj-dijete, a tako stečeno znanje temelj je cjeloživotnog učenja.

U zapadnim zemljama možemo naći velik broj raznih obrazovnih programa koji su razvijeni do te mjere da svaki roditelj za sebe može pronaći program koji će mu pružiti ona znanja, savjete, potporu ili vještine koje mu nedostaju ili za koje smatra da će mu pomoći da se osjeća kompetentnijim. Suprotno tome kod nas je koncept obrazovanja i potpore roditelja još uvijek u razvoju te se očekuje da se ovo pitanje podigne na razinu javne potrebe i prihvati kao dio raznih državnih strategija usmjerenih na dobrobit obitelji i djece.

Programi za obrazovanje i potporu roditelja – razgraničenje pojmova

Posljednjih desetljeća velik broj stručnjaka na zapadu razmatra ovu tematiku. Istraživanja su potvrdila da je pravovremeno uključivanje roditelja u programe obrazovanja ili potpore vrlo korisno te da motivacija roditelja za pohađanjem istih neprestano raste (Hanssen i Zimanyi, 2000).

Kada se govori o programima namijenjenim roditeljima u literaturi se susreću dva osnovna pojma: obrazovanje roditelja (*parent education*) i potpora roditeljima (*parent support*). Oba pojma odnose se na pružanje prilike roditeljima da povećaju svoju roditeljsku kompetenciju i samopouzdanje. Prema Zepeda i Morales (2001) obrazovanjem se roditeljima pružaju specifična znanja i vještine o odgoju i skrbi za dijete, u svrhu što uspješnijeg razvoja djetetovih potencijala. Svrha i cilj obrazovanja su: razumijevanje rasta i razvoja djeteta u pojedinoj dobi te razvijanje posebnih odgojnih vještina kako bi se poboljšala interakcija između djeteta i roditelja.

Cilj programa potpore roditeljima jest pomoć roditeljima u razvijanju i korištenju dostupnih psiholoških i materijalnih resursa kako bi pomogli sebi i svojoj djeci. Programi potpore roditeljima usmjereni su na društveni kontekst roditeljstva, povećanje društvene mreže potpore obitelji, povećanje povezanosti zajednice u borbi protiv stresa i izolacije u obavljanju zadaća koje pred roditelje stavlja uloga roditelja. Također, na obrazovanje roditelja može se gledati kao na dio programa roditeljske potpore te se kao takvo obrazovanje često koristi kao jedna komponenta sveobuhvatnog djelovanja usmjerenog na obitelj (Zepeda i Morales, 2001).

Osim toga, uočljive su razlike u definiranju pojma obrazovanja roditelja. Neki autori smatraju kako je osnovni cilj obrazovanja roditelja prevencija roditeljskog neuspjeha i/ili kompenzacija. Za izradu djelotvornog programa roditeljskog obrazovanja važno je voditi

⁴⁷ Dr. sc. Rozana Petani, Sveučilište u Zadru - Odjel za pedagogiju

računa o sredini u kojoj se program provodi, znanstvenim spoznajama i potrebama sredine u kojoj se program provodi (Maleš, 1995.).

Vrste programa za obrazovanje i potporu roditelja

Programi obrazovanja roditelja ili programi jačanja obitelji (*family strengthening programs*), predstavljaju područje koje u svom nastajanju teži što više inkorporirati znanstveno utemeljene spoznaje o rastu i razvoju djeteta u praksu (Fox i sur., 2004). Osim usmjerenosti na potrebe djece, moraju odgovarati i različitim potrebama roditelja i obitelji općenito. S obzirom na to na koga su usmjereni možemo pronaći programe usmjerene:

- na roditelje s djecom koja imaju probleme u ponašanju kao što su: deficit pažnje ili hiperaktivnost, depresija, anksioznost, separacijska anksioznost i sl.,
- na roditelje koji su u postupku razvoda ili su pak razvedeni,
- na roditelje s djecom koja imaju nedovoljno razvijene socijalne vještine,
- na roditelje koji su izloženi nasilju u obitelji,
- na pripremanje i obrazovanje majki o tzv. majčinskoj praksi,
- na maloljetne majke tinejđerke i njihove partnere,
- na očeve i njihovu uključenost oko skrbi za dijete,
- na potporu roditeljima u općenitij, svakodnevnoj skrbi i brizi za dijete.

Jedan od prvih programa, koji je bio usmjeren na roditelje djece s problemima u ponašanju je »*Tripple-P*« (*Positive Parenting Program*), koji predstavlja sistem roditeljske i obiteljske intervencije, a usmjeren je na roditelje djece predškolskog uzrasta (Sanders, 2004). Ovaj program teži što više povećati pozitivan i brižan odnos između roditelja i djeteta te pomoći roditeljima da razviju uspješne strategije, kako bi se mogli nositi s različitim problemima u ponašanju djeteta. Pokazalo se da je motiviranost roditelja ove djece za ovaj tip programa vrlo velika, iz čega se može jasno zaključiti da roditelji trebaju pomoć i obrazovanje o tome kako skrbiti i odgajati svoje dijete.

U suvremenom društvu skoro svaki peti brak završi razvodom, koji kao takav pogađa i velik broj djece. Kao posljedica razvoda kod djece se može javiti povećana agresija i anksioznost, slabljenje u školskom uspjehu te poteškoće u odnosu s vršnjacima. Pomoć djeci da kroz razvod prođu što bezbolnije te da se nakon razvoda prilagode, jedna je od obaveza roditelja. Programi obrazovanja roditelja usmjereni na roditelje u procesu razvoda svode se na stjecanje vještina za uspostavu što bolje interakcije i komunikacije s djetetom te povećanje kvalitete odnosa (Bratton, 1998). Obrazovanje roditelja pomaže ublažiti mnoge potencijalno štetne utjecaje razvoda na djecu.

U svom programu jačanja socijalnih vještina kod djece, preko programa namijenjenih za obrazovanje roditelja, Utay i Utay (2005) ističu da su djeca koja su kronično agresivna, depresivna, anksiozna, emocionalno zaostala, usamljena, niskog samopoštovanja vrlo često djeca koja nemaju dovoljno razvijene socijalne vještine. U ovim programima roditelji uče kako prepoznati problem kod djeteta (neprihvaćenost, izolacija, usamljenost, nisko samopoštovanje) te shvaćaju važnost usmjeravanja i poticanja djece na interakciju, igru i druženje s vršnjacima.

U novije vrijeme svjedoci smo sve većeg porasta nasilja u obitelji. Primarni cilj programa namijenjenih ovakvim obiteljima jest pomoć u prekidanju začaranog kruga zlostavljanja te usvajanje modela ponašanja koji uključuje empatiju, bezuvjetnu ljubav, potporu i brigu za zdravlje djeteta. Bavolek (2000) ističe da se od svih strategija primarne

prevencije začaranog kruga zlostavljanja, obrazovanje roditelja pokazalo najuspješnijim u prevenciji zanemarivanja i zlostavljanja djece.

Postporođajni period često je izmiješan s raznim emocijama od ugone i radosti do ljutnje, usamljenosti, tuge, stoga se javila potreba obrazovanja i pružanja emocionalne potpore majkama, kako kroz postporođajni period, tako i kroz različite razvojne stadije djeteta. Specifičnost je da se ovi programi provode kroz kućne posjete od strane stručnih osoba kao što su: medicinske ili patronažne sestre, socijalni radnici i savjetnici. Osim pružanja potpore i obrazovanja o potrebama i razvoju djeteta, ti programi usmjereni su i na ukazivanje majkama, kako upravo one igraju značajnu ulogu (poticanjem i odobravanjem) u većem uključivanju očeva oko skrbi za dijete (Paris i Dubus, 2005).

Maloljetničke ili tinejdžerske trudnoće postale su realnost uslijed sve ranijeg stupanja u seksualne odnose. Programi obrazovanja maloljetnih majki i njihovih partnera te razni programi potpore, nameću se kao obaveza s ciljem edukacije maloljetnih roditelja o samom razvoju i rastu djeteta te prihvatljivim roditeljskim i skrbničkim vještinama. U takve programe u većini slučajeva prvo se uključuju majke, a naknadno se uključuju i njihovi partneri (Robbers, 2008.).

Također, kroz razne programe obrazovanja i potpore nastoji se očeve uključiti u odgoj i skrb te ih više povezati s djetetom od ranog djetinjstva. To ima pozitivne učinke na cijelu obitelj i na odnos između samih supružnika (McBride i sur., 2005). Osim programa koji su općenito usmjereni na obrazovanje očeva, postoje i brojni programi (posebno u SAD) namijenjeni maloljetnim očevima određenih rasnih i etničkih skupina, koji nastoje uskladiti roditeljske, odnosno očinske obveze sa završetkom formalnog obrazovanja kao i nalaženjem posla kako bi mogli uzdržavati dijete ili obitelj u cjelini (Mazza, 2002). Rezultati ovih programa pokazuju da orijentacija samo na učenje roditeljskih vještina nije dostatna, nego da mladi očevi trebaju i pomoć oko zapošljavanja te stručnog usavršavanja, koji u ovom slučaju predstavljaju preduvjet za uspješan odnos s djetetom i zadovoljstvo u provođenju zajedničkog vremena.

Zaključak

Većini roditelja odgoj i skrb za dijete ne predstavlja poteškoće te se dobro snalaze u ulozi roditelja. Međutim, postoje i oni roditelji koji su nesigurni, koji nisu kroz svoje djetinjstvo usvojili pozitivan model roditeljske uloge ili se jednostavno ne osjećaju kompetentnima u ulozi roditelja i smatraju da im je pomoć potrebna. Programi obrazovanja roditelja predstavljaju područje koje se stalno razvija i nadopunjuje znanstvenim spoznajama o važnosti pravovremenog i pravilnog usmjeravanja djeteta u razvoju određenih sposobnosti, vještina i znanja, posebno u ranom djetinjstvu. Svi ti programi kao krajnji cilj imaju dobrobit cjelokupne obitelji, jačanje obiteljskih veza i kohezije što čini temelj za uspješni rani razvoj i odgoj djeteta. U RH se programi potpore, savjetovanja i obrazovanja roditelja provode jedino preko različitih udruga, koje su u svom radu usmjerene na obitelj, roditelje i djecu. Stoga je nužno da se na državnoj razini izrade određene mjere socijalne politike te obrazovni programi za roditelje, koji će im dati potporu u izgradnji vlastite roditeljske kompetencije te biti dio cjeloživotnog učenja. Ulaganje u obrazovanje roditelja čini višestruku dobit: bolje djelovanje roditelja, bolje djelovanje obitelji kao cjeline i stabilniji odgoj djece.

Literatura

- Bavolek, J. (2000). The Nurturing Parenting Programs. *Juvenile Justice Bulletin*, 11, str. 1-12.
- Bratton, C. (1998). Training Parents to Facilitate Their Child's Adjustment to Divorce Using the Filial/Family Play Therapy Approach«. U: Briesmeister, M. B, Schaefer, C. E. (ur.). *Handbook of Parent Training*. New York: John Wiley& Sons, Inc.
- Fox, A., Duffy, M., Keller, M. (2004). Training community-based professionals to implament an empirically supported parenting program. *Early Child Development and Care*, 176, br. 1, str. 19-31.
- Hanssen, E., Zimanyi, L. (2000). Support for Families Working with Parents and Caregivers to Support Children from Birth to Three Years of Age, *Coordinators' notebook: An International Resource for Early Childhood Development*, 24, str. 1-45.
- Maleš, D. (1995). Pedagoško obrazovanje roditelja, U: Rosić, V. (ur.) *Pedagoško obrazovanje roditelja*. Zbornik radova, Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Mazza, C. (2002). Young Dads: The Effects of a Parenting Program on Urban African-American adolescent Fathers. *Adolescence*, 37, br. 148, str. 681-693.
- McBride, A., Brown, L., Bost, K., Shin Vaughn, B., Korth, B. (2005). Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. *Family Relations*, 54, br. 3, str. 360-372.
- Paris, R., Dubus, N. (2005). Staying Connected While Nurturing an Infant: A challenge of New Matherhood. *Family relations*, 54, br. 1, str. 72-83.
- Robbers, P. (2008). The Caring equation: An Intervention program for teenage Mothers and Their Male Partners. *Children & Schools*, 30, br. 1, str. 37-47.
- Sanders, R. (2004). Stepping Stone Triple P: the theoretical basis and development of an evidence-based positive parenting program for families with a child who has a disability. *Jurnal of Intellectual & Developmental Disability*, 29, br. 3, str. 265-283.
- Utay, J., Utay, C. (2005). Improving social skills: a training presentation to parents, *Education*, 126, br. 2, str. 251-258.
- Zepeda, M., Morales, A. (2001). Supporting Parents through Parent Education. Building Community System for Young children. *Center for Healthier Children, Families and Communities, Reports – Evaluative, Los Altos (142)*. <http://www.healthychild.ucla.edu> (posjećeno 10. studenog 2009).