

Letnik	Številka	Ljubljana
Volume	Number	marec
58 (123)	1	2007

# Sodobna PEDAGOGIKA

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: [group1.ljzpbs@guest.arnes.si](mailto:group1.ljzpbs@guest.arnes.si),  
[urednistvo@sodobna-pedagogika.net](mailto:urednistvo@sodobna-pedagogika.net)  
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

## CONTENTS

## CHANGES IN THE DIDACTICAL IMAGE OF EDUCATION AND THE SCHOOL

- Changes in the Didactical Image of Education and the School – *Majda Cencič* 6
- The Change in the Understanding of Knowledge, Roles of the Teacher and the Student during Studies – between Vision and Reality – *Jana Kalin, Barbara Šteh* 10
- The Influence of Teachers' Undergraduate Education on their Understanding of Learning and Teaching – *Marija Javornik Krečič, Milena Ivanuš Grmek* 30
- Empirically Verified Views on Teaching Practice Held by University-Based Teacher Educators – *Branka Čagran, Slavko Cvetek, Marta Otič* 50
- An Example of a Model of the Education and Training of Teachers – *Majda Cencič* 76
- Analysis of the planned Kindergarten Curriculum in the Field of music education – *Olga Denac* 88

## NON-THEMATIC DISCUSSION

- The Stability Of The Self-Image Of Primary School Pupils – *Marinka Drofenik, Zlatka Cugmas, Majda Schmidt* 98
- EU Policy on the Education of Children With Special Needs – *Tina Vršnik Perše* 118
- School Reform through a Daily Newspaper – *Anita Trnavčević* 134
- Addicted Parents – Co-addicted Children? – *Jasminka Zloković, Vesna Bilić* 164

## REPORTS, ASSESSMENTS

- Partnership – A New Challenge for Teachers in The Field of Research and Learning – *Majda Cencič* 176
- Teacher's Professional Development and Its Significance for Primary School and *Gimnazija* Education (Dr Marija Javornik Krečič on her Ph.D. thesis) – *Marija Javornik Krečič* 179
- The Slomšek Association 1900-1926: Operation of Catholic-oriented Teachers in Slovenia in the First Quarter of the 20<sup>th</sup> Century (Branko Šuštar on his Ph.D. thesis) – *Branko Šuštar* 184

## BOOK SHELF

- New books in Pedagogical Library – *Tanja Šulak* 189

## VSEBINA

## SPREMINJANJE DIDAKTIČNE PODOBE POUKA IN ŠOLE

- Spreminjanje didaktične podobe pouka in šole – *Majda Cencič* 6
- Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo – *Jana Kalin, Barbara Šteh* 10
- Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja – *Marija Javornik Krečič, Milena Ivanuš Grmek* 30
- Pedagoška praksa z vidika empirično verificirane ocene visokošolskih didaktikov – *Branka Čagran, Slavko Cvetek, Marta Otič* 50
- Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev – *Majda Cencič* 76
- Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje – *Olga Denac* 88

## NETEMATSKE RAZPRAVE

- Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih – *Marinka Drogenik, Zlatka Cugmas, Majda Schmidt* 98
- Politika EU do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami – *Tina Vršnik Perše* 118
- Šolska reforma skozi dnevni časopis – *Anita Trnavčević* 134
- Starši zasvojenosti – sozasvojenost otrok? – *Jasminka Zloković, Vesna Bilić* 164

## POROČILA, OCENE

- Partnerstvo – nov izziv za pedagoške delavce na področju raziskovanja in učenja – *Majda Cencič* 176
- Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji – *Marija Javornik Krečič* 179
- Slomškova zveza 1900–1926: delovanje katoliško usmerjenega učiteljstva na Slovenskem v prvi četrtini 20. stoletja – *Branko Šuštar* 184

## S KNJIŽNE POLICE

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 189

# Spreminjanje didaktične podobe pouka in šole

V zadnjem času se srečujemo z velikimi političnimi, družbenimi, gospodarskimi, tehnološkimi in kulturnimi spremembami in izzivi. Govori se o družbi znanja ali o učeči se družbi, v kateri ima znanje najpomembnejšo vlogo. Da pa bi znanju dali to vlogo, so spremembe zajele tudi šolstvo, pouk, učiteljsko izobraževanje in usposabljanje ipd. Spremembe se na didaktičnem področju kažejo v prevladi konstruktivistične teorije učenja in reflektivni praksi, vključevanju aktivnejših metod in oblik pouka, v različnih strategijah pouka, kjer je v ospredju problemski, raziskovalni pouk in pouk s pomočjo računalnika, v načrtovanju pouka, kjer se poudarja učinkovitost in procesno-razvojni model načrtovanja, v spremenjeni vlogi učitelja in učenca, ko učitelj ni več edini vir znanja in posredovalec znanja, učenec pa ne le pasivni sprejemnik znanja, v sodelovanju z okoljem, partnerstvu med različnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami ipd.

Tema spreminjanja didaktične podobe pouka in šole je zelo široka in naj bi zajela različne vzgojno-izobraževalne ustanove. V naši tematski številki pa se bolj omejuje na visokošolsko izobraževanje in usposabljanje, saj se s tem področjem ukvarjajo kar trije prispevki. Dotaknili smo se tudi teme stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter načrtovanja v vrtcih. Kot vidimo, so članki temo zelo zožili. Kljub temu upamo, da bodo potrdili splošno sprejeto tezo, da se spremembe veliko hitreje izvajajo na deklarativni ravni kot v glavah ljudi, hitreje v osnovnih kot srednjih šolah ali na univerzi.

Poudarek tematskega dela revije *Sodobna pedagogika* je tudi na pojmovanjih (študentov, učiteljev) o učenju, poučevanju, vlogi učitelja, na izobraževanju ali usposabljanju za učiteljski poklic – praksi, na predlogih za vseživljenjsko učenje.

Ker prispevkov ni veliko, jih lahko na kratko predstavimo.

## I.

Prvi članek, avtoric dr. Jane Kalin in dr. Barbare Šteh, se usmerja na pojmovanje znanja ter učiteljeve in študentove vloge v času študija. Izhaja iz poslanstva Univerze v Ljubljani, ki poudarja odličnost na področju raziskovanja, ne omenja pa odličnosti na področju poučevanja in učenja. In če poudarjamo paradigmo učenja, in ne poučevanja, možnosti učenja na različnih krajih in ob različnem času ter učenje na podlagi izkušenj in refleksije, je v članku zaslediti zaskrbljujoč odnos do študijske prakse na Univerzi v Ljubljani. Izvemo, da na Filozofski fakulteti obsega praksa študentov le po dva tedna v tretjem in četrtem letniku. Študij pa v veliki večini predstavljajo predavanja, kljub

spremenjeni vlogi učitelja in študenta, ki se pojavlja v konstruktivistični teoriji, ko naj bi učitelj namesto posredovanja gotovega znanja omogočal učečim se različne, tudi konfliktne učne situacije za doseganje znanja ter za spreminjanje dotedanjih pojmovanj. V članku izvemo na podlagi raziskave, opravljene med študenti 1. in 4. letnika študija pedagogika in andragogika v maju 2006, da so višja pojmovanja znanja prisotna le med dobro polovico študentov in da je spreminjanje osebnosti na podlagi učenja le malo zastopano. Zaskrbljujoče pa je, da med 1. in 4. letnikom niso dobili statistično pomembnih razlik glede bistva znanja, pač pa glede zadovoljstva s študijem, s tem da so študenti 4. letnika manj zadovoljni s študijem kot študenti 1. letnika.

Tudi pojmovanja o vlogi študenta in učitelja so še vedno klasična. Le manjši del študentov prevzema odgovornost za svoj študij, pa tudi niso dobili statistično pomembnih razlik med mnenji študentov 1. in 4. letnika. Med dejavniki, ki so najbolj vplivali na pojmovanja o znanju in učiteljevi in študentovi vlogi, pa so navedli najpogosteje »izkušnje«, in to 30,6 odstotka študentov, kar bi potrdilo pomen reflektivne prakse, na drugem mestu (20,8 odstotka) pa profesorje in njihov način dela, odnos do predmeta, različne pristope ipd.

Zamislimo se lahko tudi nad ugotovitvami članka, da vidijo študenti ključni dejavnik za spremembe v profesorjih. To pomeni, da je treba spremeniti pojmovanja profesorjev in organizacijo študija, ker so didaktične spremembe še premalo zajele univerze, saj še vedno prevladujejo ustaljene oblike in metode dela na fakultetah, problemsko in raziskovalno naravnane študija pa je premalo.

## II.

V drugem prispevku, avtoric dr. Milene Ivanuš Grmek in dr. Marije Javornik Krečič, smo še vedno pri pojmovanjih učenja in poučevanja, le da smo se od študentov usmerili na učitelje, osnovnošolske in srednješolske iz gimnazij. Kot že naslov pove, pa se usmerja na vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja.

Najprej so predstavljeni različni modeli izobraževanja učiteljev, od mojstrskega usposabljanja na pedagoških tečajih in učiteljiščih, tehnokratskega modela ali modela uporabne znanosti na pedagoških akademijah in nato fakultetah do današnjega, posttehnokratskega ali reflektivnega modela, ki naj bi ustrezal učitelju, razmišljajočemu praktiku. Članek se nadaljuje z raziskavo, ki se je usmerila na pouk in učence. V članku lahko preberemo, kako pojmujejo učenje učitelji. Zanimiva, a ne presenetljiva je ugotovitev, da imajo višja pojmovanja učenja osnovnošolski učitelji kot gimnazijski učitelji ali da imajo višja pojmovanja učitelji z višjo stopnjo izobrazbe, ki so v večini v osnovnih šolah, kot učitelji z univerzitetno stopnjo izobrazbe, ki so v glavnem v srednjih šolah.

## III.

Na samo prakso v dodiplomskem študiju se usmerja članek dr. Branke Čagran, dr. Slavka Cvetka in Marte Otič. Glede na večstoletno tradicijo izobraževanja

učiteljev na slovenskem ozemlju se je tudi praksa spreminjala v povezavi s spremembami v učiteljskem izobraževanju. Če se je organizirano učiteljsko usposabljanje začelo s pedagoškimi tečaji leta 1774, ki jih je uvedel prvi avstrijski šolski zakon, s katerim se je začela opazovalna praksa, se je na učiteljiščih, ki so se uzakonila leta 1869, začela praksa v obliki nastopov pri najboljših praktikih. Praksa se je nadaljevala z znanstvenim modelom, ki je veljal na pedagoških akademijah in fakultetah, do reflektivne prakse, ki naj bi prevladovala v našem času. Prikaz razvoja prakse se nadaljuje z empirično raziskavo na manjšem priložnostnem vzorcu visokošolskih učiteljev na Univerzi v Mariboru, v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol v letu 2004/05. Raziskava je bila opravljena z vidika zaznave visokošolskih didaktikov Pedagoške fakultete Maribor glede na usmeritev didaktikov, ali so zaposleni na razredni ali predmetni stopnji. Rezultati so predstavljeni v članku. Na podlagi teh so podani nekateri predlogi, med katerimi ne smemo zanemariti opozorila, da je praksa potrebna prenove v smeri povečanja obsega ur prakse ter časovne razporeditve skozi vsa leta študija. Predlaga se tudi povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov v programu izobraževanja učiteljev, kar pa pomeni ne le večanje obsega ur, ampak večanje obsega ur zaradi sprememb metod in oblik dela, ki naj bi temeljile na refleksiji, raziskovanju, reševanju problemov, študiju primerov in spremenjeni vlogi učitelja in učečega.

#### IV.

Dr. Majda Cencič piše, da so spremembe v učenju povezane tudi s spremembami v poklicu: zato se zahteva stalno ali vseživljenjsko učenje, vendar ne kakršnokoli učenje in tudi ne na kakršenkoli način. Zahteva se učenje določenih kompetenc, ki so v skladu s spremembami v šolstvu in družbi, pa tudi učenje na način, ki upošteva sodelovalno učenje, izkušnje in znanje vključenih, veččutno učenje ipd. Razvoj v poklicu zahteva učenje in katera so tista področja, na katerih naj bi se pedagoški delavci še posebej usposabljali, je prikazano z modelom v obliki piramide, ki je predlagan na podlagi rezultatov raziskave, opravljene med ravnatelji in učiteljev v letu 2006. Primerjava odgovorov ravnateljev in učiteljev kaže, da so mnenja učiteljev in ravnateljev zelo podobna, predvsem glede potreb in želja po dodatnem učenju s področja pedagogike in didaktike, in da veliko manj izstopajo želje po učenju določenega strokovnega področja. Ugotovitev poudarja potrebo po učenju pedagoško-psiholoških predmetov, ki naj bi se vsaj v podiplomskem izobraževanju in stalnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju povezovali z učenjem na osebostnem področju. Ugotovitev potrjuje trditev Fullana in Hargreavesa, ki jo lahko preberemo v njunem prevodu knjige *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli* (Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2000). V njej pišeta, da poučevanje ni le tehnični posel, ampak predvsem moralni, saj učitelji močno vplivajo na življenje in razvoj mnogih mladih in sprejemajo odločitve, ki so izjemno pomembne za učence, čeprav je za odločitve malo jasnih pravil.

O tem piše dr. Majda Cencič.

V.

Zadnji članek tematskega dela revije, avtorice dr. Olge Denac, se usmerja na predšolsko stopnjo, natančneje na specialno didaktiko glasbe in znotraj nje na načrtovanje dejavnosti pri glasbeni vzgoji ali na učne načrte. Avtorica navaja, da se sodobna didaktika pri načrtovanju zavzema za učnociljno in procesno-razvojni model načrtovanja, kjer so nameni vzgojno-izobraževalnega procesa opredeljeni s cilji, in ne z vsebinami. V članku lahko preberemo, da so umetnostna področja izrazito vzgojna in cilji vključujejo otrokovo čustvovanje, ustvarjanje, socializiranje, vrednotenje, zato mora biti težišče vzgojnega dela na vzgojnem procesu, in ne samo na rezultatih. Predstavljena je raziskava, opravljena med 159 vzgojitelji, ki so v šolskem letu 2004/05 izvajali vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih, v starostnih skupinah od 1. do 6. leta starosti. Na podlagi analiziranih vprašalnikov in priprav so ugotovili, da področje glasbene vzgoje v načrtovanju izgublja strokovno avtonomnost. Avtorica članka meni, da šele upoštevanje avtonomnosti posameznih umetnostnih področij zagotavlja njihovo integracijo na višji ravni v poliestetskost s ciljem razvijanja splošne občutljivosti za kulturne vrednote, kar je eden izmed pomembnejših ciljev umetnostne vzgoje. Prispevek sklene z mislimi, da zapostavljanje glasbenopredmetnih ciljev, glasbenih vsebin in metod dela ali celo njihova odsotnost v pripravah opozarjajo, da posvečajo vzgojitelji na področju umetnosti oz. glasbe premalo pozornosti evalvaciji dela na procesni ravni. Evalvacija pa je tista stopnja procesa načrtovanja, ki lahko vodi do izboljšav in zboljšuje kakovost pouka.

Če povzamemo, je skupno vsem člankom poudarjanje reflektivnega pristopa in konstruktivističnega učenja od vrta do dodiplomskega in stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Nekateri članki v tematskem delu poudarjajo že znane ugotovitve, drugi so v premislek in za diskusijo. Vsi pa namenjeni branju in kritičnemu razmišljanju o didaktični prenovi pouka in šole.

Dr. Majda Cencič  
*urednica tematskega dela*

Dr. Jana Kalin, dr. Barbara Šteh

## Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo

**Povzetek:** Študentje, ki vstopijo na Univerzo, imajo za seboj že leta izkušenj v izobraževanju in izoblikovane določene mentalne modele učenja oz. koherentne sisteme pojmovanj o učenju in znanju, o sebi kot učencu, o učnih ciljih in nalogah, o učenju in izobraževanju na splošno, o delitvi nalog in odgovornosti do sebe in drugih udeležencev v učnem procesu (Vermunt 1993). S temi mentalnimi modeli in svojimi usmerjenostmi v učenju – osebnimi cilji, motivi, pričakovanji, dvomi ... – vstopajo v različne učne situacije in si jih v skladu z njimi tudi razlagajo. Od teh razlag in obvladovanja raznovrstnih učnih strategij je odvisno njihovo ravnanje oziroma kakovost njihovega učenja in znanja. Učiteljeve izpitne zahteve in vrednotenje znanja ter študentova ocena lastne učne uspešnosti pa povratno vplivajo na njihove mentalne modele in usmerjenosti v učenju. Poglavitni namen naše raziskave je bilo ugotoviti, kako si študentje pedagogike in andragogike razlagajo raznovrstna sporočila in zahteve visokošolskih učiteljev ter ali v štirih letih študija nastanejo kakšne spremembe v njihovih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju le-tega.

**Ključne besede:** študij, subjektivna pojmovanja, znanje, učiteljeva in študentova vloga, spreminjanje pojmovanj.

UDK: 378.147

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Jana Kalin, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, el. pošta: jana.kalin@guest.arnes.si*

*Dr. Barbara Šteh, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, el. pošta: barbara.steh@guest.arnes.si*



## 1 Uvod

Temeljni namen prispevka je predstaviti ugotovitve, ali v štirih letih študija pedagogike in andragogike nastanejo kakšne spremembe v študentskih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju le-tega in kakšne so te spremembe. Na to seveda vplivajo tako organizacijski kot vsebinski okvirji študija, subjektivna pojmovanja študentov in profesorjev, vloga, ki jo prevzemajo študijske zahteve, ki jih postavljajo profesorji, med študijem ipd. V prispevku najprej predstavljamo temeljni organizacijski okvir delovanja univerze v Ljubljani ter študija pedagogike in andragogike, ki s svojimi značilnostmi močno določata študij in vlogo profesorjev in študentov. Temeljni vsebinski okvir našega raziskovanja temelji na kognitivno-konstruktivistični paradigmi učenja in poučevanja, ki poudarja dinamično naravo znanja, njegovo neprestano oblikovanje in rekonstruiranje. Študentje že imajo številne izkušnje z učenjem in imajo izoblikovane bolj ali manj koherentne subjektivne, implicitne teorije o učenju, znanju in poučevanju. Ključno vprašanje je, ali v času študija učitelj s svojim vplivom in izzivi uspe doseči, da jih študentje ozavestijo in začno oblikovati pojmovanja, ki temeljijo na konceptu aktivnega in konstruktivnega učenja, ter tudi rastejo v samostojne učence, ki znajo uravnati svoje učenje. To je podlaga njihovem nadaljnjemu profesionalnemu razvoju in eden od kriterijev za presojanje uspešnosti študija. S proučevanjem te problematike učitelji sami sebi postavljamo zrcalo, saj smo eden od akterjev dogajanja in eden od dejavnikov spreminjanja študentov in njihovih pojmovanj.

### *1.1 Kratek oris Univerze v Ljubljani in študija pedagogike in andragogike*

Univerza v Ljubljani, največja in najstarejša slovenska univerza (združuje okoli 60.000 študentov), je v opredelitvi svojega temeljnega poslanstva poudarila, da je institucija, ki si prizadeva za odličnost na področju raziskovanja. Univerza v Ljubljani »goji temeljno, aplikativno in razvojno raziskovanje, pri

čemer si prizadeva dosežati odličnost in najvišjo kakovost na vseh področjih znanosti in umetnosti« (glej: Poslanstvo Univerze v Ljubljani). V temeljnih prizadevanjih ne omenja razvijanja in doseganja »odličnosti v poučevanju«. Merila za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev še vedno v veliki meri temeljijo na kvantiteti objavljenih znanstvenih del. Približno 25 % vseh potrebnih točk za napredovanje zajema kandidatovo pedagoško delo, a še to je v veliki meri omejeno na pisanje učbenikov in uspešno mentorsko delo na podiplomskem študiju. V zadnjem času je po pomembnosti v procesu promocij pridobilo tudi mnenje študentov o posameznem profesorju. Pozitivno mnenje študentov je obvezni sestavni del celotne dokumentacije za izvolitev. Zadnja leta se kot podlaga za pisanje tovrstnih mnenj študentov uporabljajo standardni vprašalniki, s katerimi študentje ocenjujejo nekatere vidike dela visokošolskega učitelja.

Ob tem se postavlja vprašanje, koliko si univerzitetni učitelji sploh prizadevajo za izboljšanje kakovosti svojega neposrednega dela s študenti? Koliko razmišljajo o tem, kako aktivirati študente na predavanjih? Koliko razmišljajo o svojem vplivu, ki ga imajo na študente – pa ne le z vidika posredovane vsebine, ampak tudi s svojim načinom dela, razmišljanja, dejavnega vključevanja študentov v delo, zahtevami in ocenjevanjem njihovih izdelkov in dosežkov. V prispevku se bomo omejili na odgovore študentov na nekatera od teh vprašanj, zanimivo pa bi bilo vključiti še razmišljanje profesorjev.

Filozofska fakulteta je največja članica Univerze v Ljubljani, z 8000 študenti in 550 zaposlenimi (med njimi je 230 učiteljev). Fakulteto sestavlja 21 oddelkov, ki so relativno samostojne enote, z različno dolgo zgodovino. Fakulteta pa izvaja 31 študijskih programov. Znotraj fakultete je Oddelek za pedagogiko in andragogiko eden najstarejših in najštevilčnejših oddelkov. Diplomanti oddelka so usposobljeni za raziskovanje vzgojno-izobraževalne teorije in prakse od predšolskih institucij do institucij za izobraževanje odraslih. Pridobivajo si kompetence za razvoj pedagoških in andragoških ved, reševanje vprašanj, ki se nanašajo na organizacijo in pedagoško vodenje institucij, razvoj programov, pedagoško in andragoško svetovanje. Usposablajo se za poučevanje pedagogike in andragogike, vodenje dejavnosti v šolah in drugih institucijah, organiziranje in izvajanje različnih oblik izobraževanja in usposabljanja.

Na oddelku vsako leto študira okoli 600 rednih in izrednih študentov. Program je možno vpisati kot samostojni študij ali kot dvopredmetni študij v kombinaciji s številnimi študijskimi programi znotraj in zunaj Filozofske fakultete. Izvajamo dodiplomski in podiplomski študij, ki vključuje magistrski, specialistični in doktorski študij. Vsako leto diplomira okoli sto študentov.

Kar zadeva način izvajanja študija, je treba poudariti, da ga v veliki večini predstavljajo predavanja, v višjih letnikih je nekoliko več seminarskega dela, vaje pa imajo študentje le v okviru nekaterih predmetov. Študijska praksa obsega po dva tedna v tretjem in četrtem letniku študija. Študentje zelo pogosto navajajo, da bi potrebovali več konkretnih izkušenj iz neposredne vzgojno-izobraževalne prakse. Zelo dragocene so zato hospitacije na šolah, obiski različnih institucij in predstavitev njihovega dela.

## 1.2 Pojmovanja znanja ter učiteljeve in študentove vloge

Študentje, ki vstopijo na Univerzo, imajo za seboj že leta izkušenj v izobraževanju in izoblikovane določene mentalne modele učenja oz. koherentne sisteme pojmovanj o učenju in znanju, o sebi kot učencu, o učnih ciljih in nalogah, o učenju in izobraževanju na splošno, o delitvi nalog in odgovornosti na sebe in druge udeležence v učnem procesu (Vermunt 1993). S temi mentalnimi modeli in svojimi usmerjenostmi v učenju – osebnimi cilji, motivi, pričakovanji, dvomi ... – vstopajo v različne učne situacije in si jih v skladu z njimi tudi razlagajo. Od teh razlag in obvladovanja raznovrstnih učnih strategij je odvisno njihovo ravnanje oziroma kakovost njihovega učenja in znanja. Učiteljeve izpitne zahteve in vrednotenje znanja ter študentova ocena lastne učne uspešnosti pa povratno vplivajo na njihove mentalne modele in usmerjenosti v učenju. Zato nas zanima, kakšna sporočila učitelji pošiljamo svojim študentov in ali kako vplivajo na njihova že utrjena pojmovanja o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi ter posredno seveda na kakovost učnega procesa in doseženega znanja (Biggs 1999).

Raziskava, ki jo predstavljamo v tem prispevku, je zasnovana na kognitivno-konstruktivistični paradigmi učenja in poučevanja, v okviru katere se poudarja dinamična narava znanja, njegovo neprenehno izgrajevanje in rekonstruiranje. Dahlgren (1984, str. 34) na primer nasproti kvantitativnemu in reproduktivnemu pojmovanju znanja, katerega značilnost je poznavanje zunanjih ali konkretnih karakteristik pojava, postavlja razumevanje narave pojava, ki ni mogoče brez razumevanja povezav med tem pojavom in kontekstom. Nadalje izpeljuje, da »znanje ni nič drugega kot vrsta priložnostnih, začasnih korakov v smeri tega, kar je pogosto opisano kot nedosegljivo popolno znanje v realnosti« (prav tam, str. 34). Konstruktivno učenje se torej nanaša na aktivno (re)konstrukcijo znanja; gre za poskus izgrajevanja bogatejših in kompleksnejših spominskih reprezentacij. Vermunt (1993) pri tem izpostavlja pomen dejavne vloge samega študenta in pravi, da pri konstruktivnem učenju učenci aktivno razvijajo lastno znanje z globinskim pristopom k učenju in samournavanjem učnih dejavnosti. V skladu s tem je treba preseči tradicionalno pojmovanje učenca v vlogi pasivnega sprejemnika »zlatih zrn znanja« in tradicionalno pojmovanje znanja kot dokončnih resnic, ki jih je moč kopičiti in prenašati na druge.

Simons (1997) v svojem poskusu integracije konstruktivističnih prispevkov navaja šest jedrnih značilnosti konstruktivnega učenja, glede katerih lahko zasledimo veliko skladnost med različnimi avtorji.

Konstruktivno učenje je:

1. *aktivni* proces: potrebna je mentalna aktivnost učenca, da se lahko dokoplje do določenih pomenov;
2. *konstruktivni* proces: v ožjem pomenu to pomeni, da neko novo informacijo povezujemo z drugimi, da bi jo lahko lažje razumeli in tako tudi vso kompleksnost učne snovi;
3. *kumulativni* proces: pri vsakem novem učenju izhajamo iz prejšnjega znanja oziroma gradimo na njem;

4. *k cilju usmerjen* proces: učenje bo uspešno, če se učenec zaveda vsaj nekaterih splošnih ciljev, ki jih želi doseči, in ima ustrezna pričakovanja za doseganje želenih učnih rezultatov;
5. *diagnostično*: diagnosticiranje lastnega učenja in učnih rezultatov – ali še zasledujemo učni cilj, ki smo si ga zadali;
6. *reflektivno*: ponoven razmislek o procesu učenja.

Seveda od študentov ne moremo pričakovati vsak trenutek enake mere in kakovosti mentalne aktivnosti, včasih imajo le malo prejšnjega znanja in včasih se morajo osredotočiti na podrobnosti in določene procese; nič tudi ni narobe, če se včasih prepustijo učnemu procesu brez konkretnega učnega cilja pred očmi, pa tudi nemogoče je stalno diagnosticirati in reflektirati lastni učni proces. Pomembno pa je, da se ti ključni procesi pojavljajo v učnem procesu študentov in da se učitelji zavedo, da imajo pomembno vlogo pri uspešnem vpeljevanju konstruktivnega učenja in pri učenju učenja svojih študentov.

V zvezi s konstruktivnim učenjem različni avtorji navajajo še šest značilnosti, a glede teh med njimi ni take skladnosti, zato so po Simonsu (1997) drugotnega pomena. Konstruktivno učenje je lahko tudi:

1. usmerjeno k *odkrivanju*: učenje z odkrivanjem ima zelo pomembno mesto v učnem procesu, a treba je presoditi, do katerih bistvenih vpogledov in razumevanja je smiselno voditi učence na ta način, saj zato potrebujemo veliko časa;
2. *kontekstualno*: učne vsebine je treba osmisliti in povezati z realnim življenjem. Ob tem se moramo zavedati, da je učenje lahko tudi preveč vezano na določen kontekst in da je treba doseči ravnotežje med kontekstualizacijo in dekontekstualizacijo oz. poskrbeti za ustvarjanje povezav med akcijskimi, epizodičnimi in semantičnimi reprezentacijami znanja;
3. *problemsko orientirano*: kar prispeva h kontekstualizaciji in motivaciji, krepijo se povezave med akcijskimi in semantičnimi reprezentacijami znanja, vprašanje pa je, ali je smiselno, da bi bilo vsako učenje problemsko;
4. zasnovano na *primerih*: kar prav tako prispeva h kontekstualizaciji in motivaciji, krepijo se predvsem povezave med epizodičnimi in semantičnimi reprezentacijami, vendar se znova postavlja vprašanje, ali naj bo vsako učenje zasnovano na primerih;
5. *socialno*: mnogi konstruktivisti poudarjajo socialno naravo konstruktivnega učenja, saj živimo v skupnosti. Nekateri posebej poudarjajo, da se kakovost posameznikove konstrukcije znanja med drugim izkaže v kontekstu »socialnega pogajanja o pomenu« (Driscoll 1994). Vsekakor drži, da je skupno učenje z drugimi lahko zelo učinkovito in da sodelovalno učenje vključuje principe aktivnega učenja, vendar ne gre enačiti obeh pojmov, saj je konstruktivno učenje lahko povsem individualno oziroma je v določenih fazah učenja in/ali pri določenih vsebinah potreben individualen pristop. Res pa je, kot ugotavlja **Slavin** (1997), da so predstavniki osmih držav članic OECD v svojih poročilih o primerih aktivnega učenja v praksi poročali o znatni uporabi sodelovalnega učenja;

6. *intrinzično motivirano*: seveda je zaželena intrinzična motivacija, a pogosto ni navzoča; Brophy (1988, cit. po Simons 1997) izpostavlja, da je najpomembneje, da posameznik želi najti odgovore na določena vprašanja, da mu je učenje všeč in da vztraja pri učenju tudi, ko postane dolgočasno.

Vse te značilnosti konstruktivnega učenja, še posebno jedrne, so nam lahko neke vrste smerni kazalci, ko presojamo kakovost lastnega učenja oziroma poučevanja (odvisno od vloge, v kateri smo) in načrtujemo naslednje korake, ki bi nas vodili do kakovostnih rezultatov – globljih vpogledov v določene pojave, dojemanje njihove prepletenosti, zmožnosti kritične presoje ... in navsezadnje do študenta, ki je osvojil določeno znanje in kompetence (lik diplomanta). Vedno znova se moramo torej spraševati, kakšno znanje in kompetence so dosegli naši študentje. Proučevanja so namreč pokazala, da tudi na ravni visokošolskega izobraževanja študentje pogosto ne dosežejo kakovostnega napredka v pojmovanjih bistvenih pojavov strokovnega področja svojega študija (Dahlgren 1978; Brumby 1979; Johansson idr. 1983, cit. po Dahlgren 1984; Gardner 1991; Gibbs 1992, cit. po Nightingale in O'Neil 1994). Vprašanja, ki jih zastavljamo študentom, so večinoma kvantitativne narave in le redko sežejo onkraj tega, kar je moč nereflektirano shraniti v spominu. Študentje osvojijo površinske značilnosti osrednjih pojavov in ustrezno strokovno terminologijo, ki pogosto zakrije njihovo napačno razumevanje pojavov, ne dokopljejo pa se do globljega razumevanja pojavov (dojemanja odnosov med pojavom in njegovim kontekstom). V tej raziskavi se med drugim sprašujemo, kakšna so pojmovanja študentov o znanju, vlogi učitelja in študenta – bistvenih konceptih strokovnega področja njihovega študija.

## 2 Namen raziskave

Poglavitni namen naše raziskave je bilo ugotoviti, kako si študentje pedagogike in andragogike razlagajo raznovrstna sporočila in zahteve visokošolskih učiteljev ter ali v štirih letih študija nastanejo kakšne spremembe v njihovih pojmovanjih znanja ter lastne in učiteljeve vloge pri osvajanju le-tega. V tem prispevku bomo predstavili ugotovitve na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna pojmovanja znanja, vloge učitelja in študenta imajo študentje pedagogike?
- Ali nastajajo razlike v pogostosti zastopanosti posameznih pojmovanj med študenti 1. in 4. letnika?
- Kateri so tisti dejavniki, ki so po presoji študentov imeli poglavitni vpliv na njihovo pojmovanje znanja, vloge učitelja in študenta?
- Ali se je po mnenju študentov njihovo gledanje na bistvo znanja in vlogo učitelja/študenta med izobraževanjem spremenilo? Če se ni spremenilo, zakaj se po njihovem mnenju ni spremenilo? Če se je spremenilo, katere so bile te spremembe? Ali v zvezi s spremenjenimi pogledi so razlike med 1. in 4. letnikom študija in v čem?

- Kako kompleksne so razlage sprememb v pojmovanjih, ki jih navajajo študentje? Ali obstaja statistično pomembna povezanost med kompleksnostjo odgovorov in letnikom študija?
- Kateri so po mnenju študentov ključni dejavniki, ki so vodili k spremenjenim pogledom na bistvo znanja in vlogo učitelja/učenca?
- Ali nastajajo razlike v identificiranju ključnih dejavnikov, ki so imeli po presoji študentov poglobitveni vpliv na njihova pojmovanja med študenti 1. in 4. letnika?

### 3 Metoda

Osnovna raziskovalna metoda je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo zajeli 74 študentov pedagogike in andragogike Filozofske fakultete v Ljubljani; polovica jih je iz prvega letnika in polovica iz četrtega. Zajeti študentje v veliki večini pogosto oz. zelo pogosto obiskujejo predavanja, seminarje in vaje; polovica jih je dokaj zadovoljna s študijem, 34 % pa jih ni niti zadovoljnih niti nezadovoljnih; njihova povprečna izpitna ocena je 7,7.

Podatke smo zbrali s vprašalnikom, ki smo ga aplicirali konec študijskega leta – maja 2006. Vprašalnik vsebuje vprašanja izbirnega tipa, s katerimi smo pridobili predvsem splošne podatke o študentih, petstopenjske lestvice, s katerimi smo ugotavljali pogostost udeležbe na predavanjih, seminarjih in vajah ter stopnjo zadovoljstva s študijem, ter odprta vprašanja in nedokončane stavke, s katerimi smo skušali dobiti vpogled v njihova pojmovanja znanja, učiteljeve in študentove vloge, spreminjanje le-teh in dejavnike teh sprememb s študentove perspektive.

Za odprta vprašanja in nedokončane stavke smo se odločili, ker smo želeli dobiti avtentične konstrukte oz. izjave študentov. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v prejšnjih raziskavah, in na tej podlagi postavili kategorije.

Podatki so bili statistično obdelani v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebem računalniku. Pri obdelavi podatkov smo iz omenjenega računalniškega paketa uporabili naslednje statistične postopke:

- > deskriptivna analiza spremenljivk,
- > t-test,
- >  $\chi^2$ -test oz. Kullbackov  $2\hat{I}$ -preizkus, če so bile teoretične frekvence v posameznih okencih kontigenčne tabele manjše od 5.

## 4 Rezultati z razpravo

### 4.1 Pojmovanja znanja

Predvsem nas je zanimalo, kakšna so pri študentih pojmovanja znanja, na kar smo sklepali iz njihovih odgovorov na vprašanje *»Kaj je za vas bistvo znanja?«*. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, oprli pa smo se tudi na klasifikacijo pojmovanj učenja po Martonu, Dall'Alba in Beaty (1993) ter prejšnje raziskave v slovenskem prostoru (Šteh 1998, 2000; Marentič Požarnik 1998). Že prej se nam je namreč potrdilo, da pojmovanja o učenju in znanju vsebinsko ujemajo. Pojmovanja študentov smo razvrstili v naslednje štiri kategorije, ki so razvrščene od nižjih k višjim pojmovanjem znanja, s tem da pri višjih pojmovanjih znanja še vedno lahko najdemo prvine nižjih pojmovanj:

#### 1. Količina in trajnost znanja (17,6 % odgovorov)

V to kategorijo smo uvrščali zelo splošne in nediferencirane odgovore ter tiste, v katerih študentje poudarjajo, da se nekaj naučiš za dalj časa in ne pozabiš takoj po izpitu: *»Bistvo znanja je, da te obogati.«*, *»Da še znam nekaj po izpitu, da si razširim vedenje.«*

#### 2. Uporaba (27 %)

V sklopu te kategorije so študentje poudarjali predvsem pomen uporabnosti znanja: *»Osvojeno znanje brez težav uporabiti v praksi in vsakdanjem življenju.«*, *»Tisto znanje, ki ga bom pozneje uporabil v praksi.«*, *»Da ga lahko preneseš oz. uporabiš v vsakdanjem življenju in na vseh področjih. Da ga znaš izkoristiti.«*

#### 3. Razumevanje (39,2 %)

Sem smo uvrstili tiste odgovore študentov, ki eksplicitno poudarjajo pomen razumevanja: *»Da določeno učno vsebino razumem in jo znam uporabiti tudi v vsakdanjem življenju.«*, *»Razumevanje in povezovanje.«*, *»Da dobiš neki vpogled v celoto ...«*.

#### 4. Videnje na drugačen način (16,2 %)

Za to pojmovanje je bistveno poudarjanje spremenjenega pogleda na stvari oz. da lahko na neki pojav gledamo z različnih perspektiv, da lahko znanje kritično ovrednotimo: *»Tisto znanje, ki odpira nove poglede in spreminja ali ohranja moje miselne strukture. To pa vsekakor niso faktografski podatki.«*, *»Da znam različne koncepte prenesti v realno življenje – uporabnost in hkrati na njih graditi in izpeljevati nova znanja.«*

Ti spremenjeni pogledi seveda lahko vodijo tudi v spreminjanje osebnosti – k večji samostojnosti in osvajanju določenih sposobnosti, a to sta izpostavila le dva študenta.

Iz rezultatov je razvidno, da le dobra polovica študentov (55,4 %) podaja pojmovanje znanja na višjem nivoju, s tem da je pri tem spreminjanje perspektive, razvijanja znanja in s tem spreminjanje osebnosti le skromno zastopano. Zaskrbljujoči so tudi odgovori študentov na vprašanje, kako vedo, da so dobro pripravljeni na izpit:

- 16,2 % študentov pravi, da *ne vedo* (»*Ne vem.*«, »*Ne vem, kaj naj pričakujem na izpitu. Upam na najboljše.*«);
- 9,5 % študentov se zanaša na *zunanji nadzor* (»*Ko me nekdo vpraša o izpitni snovi in znam odgovoriti.*«, »*/.../ To vidim šele na izpitu, ko dobim konkretna vprašanja ...*«);
- 9,5 % študentov se ravna po *notranjem občutku* (»*Po počutju na dan izpita. Več kot znam, bolj se počutim.*«, »*Ko pred izpitom nisem nervozna, ne čutim strahu.*«);
- 28,4 % se jih zanaša na *količino učenja* (»*Predvidevam zlasti glede na to, koliko časa posvetim učenju.*«, »*Ko predelam vsa literaturo, potrebno za kakšen predmet.*«) in
- le 36,5 % na *razumevanje* (»*/.../ če vse razumem.*«, »*Ko so mi stvari popolnoma jasne in lahko o tem prosto govorim.*«, »*Ko znam neko snov utemeljiti tudi z drugimi besedami. Imam pregled nad celotno snovjo.*«).

Kar 35 % študentov *nima pravega nadzora* nad svojim učenjem, 28,4 % se zanaša na *količino učenja* in le 36,5 % na *razumevanje*. Sklepamo lahko, da večina študentov ne zna uravnati svojega učenja oz. se opira na površinske strategije, kot je *količina učenja* (Vermunt 1993). Simons (1997) pa bi rekel, da pri večini študentov ne gre za aktivno in konstruktivno učenje, saj sta dve jedrni značilnosti konstruktivnega učenja diagnosticiranje in refleksija lastnega učenja in učnih rezultatov.

Zanimalo nas je, ali se zastopanost odgovorov na ti dve vprašanji razlikuje glede na letnik študija oz. ali med študijem nastajajo določene razlike v konceptih v zvezi z znanjem, vendar med odgovori na vprašanje o bistvu znanja med študenti 1. in 4. letnika ni statistično pomembnih razlik. Res pa je, da se pokaže statistično pomembna povezava med letnikom in presojanjem svoje pripravljenosti na izpit ( $2\hat{I}^1 = 7,94$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,047$ ): v 4. letniku je manj študentov (2,7 %), ki ne bi vedeli, da so pripravljeni na izpit, v primerjavi s študenti 1. letnika (13,5 %), v 4. letniku je nekaj več študentov, ki se zanašajo na svoj občutek in količino učenja v primerjavi s 1. letnikom (20,3 % : 17,6 %), in več študentov, ki svojo pripravljenost presojujejo po razumevanju (23% : 13,5 %). Vendar te razlike niso velike in sprašujemo se, ali to pomeni, da študentom sploh ne pošljemo dovolj sporočil o tem, kako pomembno je razumevanje znanja, ali pa se ta sporočila ne dotaknejo njihovih utrjenih konceptov o znanju in učenju in tako tudi nimajo nobenega vpliva na samo učenje. Verjetno veliko premalo naredimo za to, da bi razvili raznolike strategije učenja in da bi postali samostojni učenci. V zvezi s tem pa bi bilo treba proučiti, kako pojmuje svojo vlogo učitelja profesorji – ali je razvijanje študentov, da samostojno uravnavajo svoje učenje, sploh ena od naših nalog? Poleg tega nam študentje sporočajo, da so po koncu 4. letnika manj zadovoljni ( $\bar{\chi} = 3,27$ , std. dev. = 0,73) s kakovostjo študija pedagogike in andragogike kot po koncu 1. letnika ( $\bar{\chi} = 3,70$ , std. dev. = 0,81):  $t$ -test = 2,40,  $df = 72$ ,  $p = 0,019$ .

<sup>1</sup> Kullbackov  $2\hat{I}$ -preizkus



#### 4.2 Pojmovanja učiteljeve in študentove vloge

Pri razvrščanju odgovorov o učiteljevi vlogi smo se oprli na klasifikacijo pojmovanj poučevanja, ki jih je identificiral Fox (1983) pri visokošolskih učiteljih. Ta klasifikacija je bolj izdelana v primerjavi z ločevanjem dveh vrst pojmovanj ali usmerjenosti v poučevanju, ki jih ločujeta Kember in Gow (1994): transmisija znanja in spodbujanje učenja. Zaradi neizdelanosti konceptov študentov pa ni bilo moč razlikovati med pojmovanji na višjem nivoju – poučevanje kot odkrivanje in kot spodbujanje osebnostne rasti, saj le peščica študentov izpostavlja pomen učiteljeve vloge pri spodbujanju osebnostne rasti. Odgovore študentov v zvezi z učiteljevo vlogo smo tako razvrstili v naslednje tri kategorije, ki so hierarhično razvrščene:

##### 1. *Prenašanje znanja in obvladovanje stroke (39,2 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje poudarjajo, da mora profesor znati predavati, da mora biti njegova razlaga jasna in zanimiva, da je sistematičen in da obvlada svojo stroko: »/.../ da kvalitetno posreduje učno snov.«, »/.../ da obvlada tisto kar predava in tudi študentom to predstavi na preprost in razumljiv način.«, »/.../ da čim bolj prenese svoje znanje na študente.«.

##### 2. *Oblikovanje študentov (37,8 %)*

Pri tem pojmovanju gre za to, da študentje bolj poudarjajo učiteljevo osredotočenost na študente, ki jih mora naučiti, motivirati, a pri tem učitelj ohranja dominantno vlogo: »/.../ študentom pomaga, da bi lažje osvojili in razumeli snov.«, »/.../ poda napotke, kako znanje uporabiti v praksi.«, »/.../ je sam za zgled študentom.«, »/.../ zna pritegniti pozornost študentov in jo tudi vzdržuje.«.

##### 3. *Aktiviranje študentov (23 %)*

Gre za to, da študentje poudarjajo, da je učiteljeva vloga, da jih čim aktivneje vključi v učni proces, da jih spodbuja pri izražanju njihovih idej in mnenj ter jih tudi upošteva: »/.../ usmerja študenta po poti znanja – da sam pride do znanja.«, »/.../ razumljivo poda snov, vključi v sodelovanje tudi študente, jih miselno aktivira.«, »/.../ študenta usmerja k razmišljanju in lastni aktivnosti in mu tako pomaga priti do kvalitetnega znanja.«.

Sedaj pa si oglejmo še, kako so opredelili svojo vlogo:

##### 1. *Sprejemanje znanja in učenje (41,9 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje izpostavljajo predvsem, da je dolžnost študenta, da pridno izpolnjuje svoje dolžnosti, da obiskuje predavanja in da čim več odnese od predavanja ter da se pridno nauči, kar zahteva profesor: »/.../ osvoji predpisano snov, da jo bo pozneje, ko bo sam učitelj, posredoval naprej.«, »/.../ sprejme informacije, ki mu jih učitelj ponuja.«, »/.../ opravlja svoje dolžnosti, se uči, hodi na predavanja /.../.«.

##### 2. *Sodelovanje (29,7 %)*

Študentje že izpostavljajo pomen svojega sodelovanja ali kakšno učno dejavnost, ki kaže na aktivnejše miselno sodelovanje, kot je le pridno poslušanje, delanje zapiskov in memoriranje: »/.../ obiskuje predavanja

*in poskuša razbrati ključne točke, na katere se nanaša okvir / snov izpitnega predmeta.«, »/... / razume, zakaj se uči.«, »/... / sodeluje in je aktiven /... /«, »/... / se poglobi v učno snov, jo razume.«*

### 3. *Prevzemanje iniciative in odgovornosti (28,4 %)*

Gre za to, da študentje svojo vlogo vidijo tudi v prevzemanju svoje iniciative in odgovornosti ali da poudarjajo svoj osebni razvoj: *»/... / je pripravljen študirati, raziskovati, vztrajati in biti pripravljen spremeniti sebe, se spoznati.«, »/... / prevzema odgovornost za svoje znanje, ki ga bo potreboval v praksi, kar pomeni, da mora sam razmišljati, biti aktiven, reševati vprašanja.«.*

Ti odgovori študentov kažejo, da le manjši del študentov prevzema odgovornost za lasten študij. Le 8,1 % vseh študentov je izrazilo najvišji pojmovanji vloge učitelja in študenta. Zamisliti se moramo predvsem nad tem, da se pri tem odgovori študentov 1. in 4. letnika statistično pomembno ne razlikujejo. Pošiljamo jim sporočila, ki so v skladu s tradicionalno vlogo učitelja, ki mora predvsem vse zelo jasno razložiti in obvladati svojo stroko, in študenta, ki se mora vse to čim natančneje naučiti in pokazati na izpitu.

Pokazala se je statistično pomembna povezava med pojmovanjem znanja in razumevanjem lastne vloge ( $2\hat{I} = 14,33$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,026$ ); predvsem se pokaže tendenca, da večina študentov, ki izražajo pojmovanje znanja na nižji ravni, tudi svojo vlogo vidijo predvsem kot vlogo »pridnega študenta«; tisti študentje, ki pojmujejo znanje kot razumevanje, pa vidijo svojo vlogo v sodelovanju ali prevzemanju iniciative in odgovornosti; zanimivo pa je, da so odgovori študentov, ki pojmujejo znanje kot spreminjanje pogledov, razpršeni.

### 4.3 *Dejavniki, ki so imeli po presoji študentov poglobljen vpliv na njihova pojmovanja*

Na odprto vprašanje o dejavnikih, ki so imeli poglobljen vpliv na pojmovanja o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi, so študenti navajali raznolike dejavnike. Na podlagi odprtih odgovorov smo oblikovali šest kategorij.

#### 1. *Vzgoja doma, okolje, šola, vrstniki (12,5 %)*

V to kategorijo smo uvrstili odgovore, kot so: *»vzgoja in odnos mojih staršev do izobrazbe«, »sistem izobraževanja v Sloveniji«, »okolje in šola«, »pogovori z vrstniki«.* Gre za zelo splošne in nediferencirane odgovore, v katerih odseva navajanje določenih preteklih izkušenj, a ob tem ne prepoznajo oz. ne navedejo podrobnejše razlage vpliva posameznega dejavnika.

#### 2. *Lastna stališča in prepričanja (6,9 %)*

Ta vrsta dejavnikov lahko zelo močno vpliva na posameznikovo ravnanje in vedenje, vendar so navedeni odgovori na zelo površni ravni, na primer: *»moje lastno mnenje«, »z leti sem se prepričala, da je fakulteta ustanova, ki uči za življenje«, »/... / moje mnenje, da se študentje vse preveč spuščajo v teorije (kar zahtevajo učitelji); ko pa pridejo na delovno mesto, ne znajo reševati problemov«.* Vprašanje je, koliko študentje sploh prepoznavajo vpliv tega dejavnika na njihova pojmovanja.

3. *Izkušnje* (nediferencirani odgovori) (30,6 %)

Med vsemi navedenimi dejavniki so bile najpogosteje navedene lastne izkušnje, na primer: »izkušnje pri študiju«, »izkušnje vseh let šolanja, prijetne in manj prijetne«, »izkušnje z različnimi predavatelji, oblikami izobraževanja«. Odgovori so zelo splošni in nedoločni, nič ne povedo o kakovosti te izkušnje, ne pojasnijo, v čem so izkušnje vplivale na njihova pojmovanja.

4. *Pridobljeno teoretično znanje* (16,7 %)

Na tretjem mestu po pogostosti so študentje navajali teoretično znanje, ki so ga pridobili med študijem, na primer: »teorija, ki smo jo obravnavali«, »spoznavanje novih teorij«, »vsebina študija posameznih predmetov«. To kaže, da deloma prepoznavajo vpliv pridobljenega znanja tudi na spreminjanje pogledov in pojmovanj.

5. *Profesorji in njihov način dela* (20,8 %)

Zelo pogosto so študentje navajali kot dejavnike sprememb profesorje: njihov odnos do študentov, predmeta, različne pristope in zahteve različnih profesorjev. Poleg tega pa navajajo tudi način dela pri predmetu, učne pristope in študijsko prakso (»predavanja, odprte diskusije pri različnih predmetih«, »študijska praksa, ki ti lahko da drugačen pogled na študij in znanje«). Nekaj najznačilnejših odgovorov: »Profesor s svojim nastopom (zahtevami) in s predavano snovjo. Saj nam pokažejo in povejo, kdo je učitelj in kdo študent, in kakšna je vloga, ki jo imata.«; »Določeni predmeti in profesorji so pri meni zbudili željo po branju. Poglavitna pri učitelju se mi zdi njegova odprtost za študente (interes!).«; »Pri profesorjih, ki gojijo spoštljiv in pozitiven odnos do študentov, se študentje ne glede na težavnost snovi lažje in uspešneje učijo njegovega predmeta.«.

6. *Aktivna vloga študenta, osebni razvoj* (12,5 %)

Samo 12,5 % študentov je med dejavniki sprememb v pojmovanjih navedlo odgovore, ki poudarjajo pomembnost neposredne reflektirane izkušnje med študijem, aktivnega sodelovanja v procesu pridobivanja znanja, prepletanje učiteljevega in študentovega dela in svojo osebno rast in razvoj: »tudi sama sem udeležena v procesu učenja in občutim vlogo študenta; kar se naučiš in znaš, vpliva na tvoje mišljenje«; »ko aktivno sodelujem, ko sem pri učenju kreativna in samostojna, se hitreje in učinkoviteje učim; to pomeni, da je moje znanje trajnejše in uporabnejše«; »pri učenju morata biti aktivna oba – učencem z vprašanji, sodelovanjem, učitelj z usmerjanjem in pomočjo«; »v osnovni in srednji šoli se nisem kaj dosti resnično učila in znanje je bilo le kratkotrajno pomnjenje nekih podatkov; med študijem sem spoznavala sebe, svoj stil učenja in bistvo znanja, vedenja; s tem sem tudi sproti vedno bolj spoznavala, čutila, vedela, kaj in kako bi lahko profesorji bolje zastavili študij svojega predmeta«.

#### 4.4 Spreminjanje pojmovanj

Zanimalo nas je, ali so se pogledi študentov na bistvo znanja in vlogo učitelja/študenta pri osvajanju le-tega med izobraževanjem spremenili?

V celotnem vzorcu jih 37,8 % odgovarja nikalno in 62,2 % pritrdilno. V 1. letniku je nikalnih odgovorov precej več (56,8 %) kot v 4. letniku (18,9 %). V 4. letniku kar 81,1 % študentov navaja, da so se njihovi pogledi med izobraževanjem spremenili. Razlika je statistično pomembna na ravni  $p = 0,001$  ( $\chi^2 = 11,26$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,001$ ).

Med utemeljitvami, *zakaj se njihovo gledanje ni spremenilo*, so v celotnem vzorcu navajali odgovore, iz katerih smo oblikovali štiri kategorije:

1. *negativna izkušnja, »vdanost v usodo« (30,8 %)*  
*»ker je celoten šolski sistem tak, da gre le za pridobivanje čim več znanja in ne za razumevanje le-tega«; »vedno je isto – učiti se je treba za izpit, profesorji pa te ne motivirajo za kaj več«; »vedno je bilo tako – učitelj predava in ti absorbiraš njegovo znanje«; »še vedno se učim zato, da bi čim bolje opravila izpit«; »še vedno se učim samo, kadar je treba in kar je treba«; »profesorji zahtevajo samo reprodukcijo znanja«;*
2. *soodgovornost za učenje, aktivnost (34,6 %)*  
*»vedno sem poskušala med poukom, na predavanjih, vajah, seminarjih ... sodelovati in izražati svoje mnenje«; »od nekdaj sem mnenja, da se učim zase in ne za druge, učitelj pa me vodi na poti do znanja«; »zame je bilo vedno pomembno znanje«;*
3. *še nimam izkušenj (»študiram komaj prvo leto«) (15,4 %)*
4. *pojmovanje ostaja enako, a ne pojasnijo, kakšno je (19,2 %)*  
*»že prej sem bil mnenja, da je znanje pomembno«; »določene stvari sem delal že v srednji šoli«; »ves čas pojmujem bistvo znanja in vloge enako«.*

Razlike glede na letnik študija niso statistično pomembne. Rezultati pa kažejo, da v 4. letniku študentje ne navajajo več razloga, da nimajo izkušenj, ki ga v 1. letniku omenjajo v 21,1 %. V 4. letniku je najpogostejši odgovor, da pojmovanja ostajajo enaka, a ne pojasnijo, kakšna so (42,9 %), medtem ko sta prva in druga kategorija omenjeni v enakem obsegu (28,6 %).

Tisti študentje, ki so odgovorili, da so se njihovi pogledi na bistvo znanja in vlogo učitelja/učenca med izobraževanjem spremenili, so med *opisom te spremembe* navajali tri vidike sprememb:

1. *v pojmovanjih učenja in znanja od učenja za oceno k učenju za znanje, uporabo, prihodnji poklic (39,5 %): »na začetku študija sem učenje pojmovala kot memoriranje, zdaj pa kot osvajanje neke veščine, ki je še ne obvladam«; »na začetku se učiš bolj za oceno, ne uvidiš še smisla«; »v prvem letniku sem želela vse izpite čim prej opraviti; učenje je bilo zato manj poglobljeno, ocene posledično slabše; v višjih letnikih sem se bolj posvečala učenju in poglobljanju v literaturo; ne učim se več zaradi izpitov ali testov, ampak zato, da jaz nekaj znam, vem«;*
2. *v vlogi učitelja od tistega, ki podaja znanje, do pomočnika, ki omogoča, da sam osvojiš znanje (14 %): »teorije so pokazale, kako se znanje posreduje na načine, ki jih nisem poznala«; »tudi vlogo učitelja zdaj gledam drugače; vidim, da vloga učitelja ni tako enostavna in jasna, kot se mi je zdelo, ko sem bila še v osnovni ali srednji šoli«;*
3. *v vlogi študenta, ki postaja bolj kritičen zaradi pridobljenega znanja, bolj*

motiviran in poglobljen pri študiju; ki poudarja svojo aktivnost in svojo soodgovornost za študij (30,2 %): »opazila sem, da je pomembno kritično gledati na stvari in snov: ne sprejemem več vsega, kar slišim, kot sem nekoč«; »spoznala sem, da je ključnega pomena medsebojno sodelovanje in ne samo frontalno posredovanje znanja. Tudi kot študentka sem se zavedala svoje vloge za učenje in nadaljnjo vlogo, ki me čaka«; »od študenta samega je odvisno, koliko in kaj se bo naučil«;

4. kompleksnejši odgovori pa zajemajo več zgornjih vidikov (16,3 %): »znanje naj ne bi bilo več splošno, ampak konkretno, aktualno, povezano s konkretno realnostjo; vloga učitelja: da ni več le posredovalec znanja, ki ga tako lahko prebereš v literaturi; vloga učenca: da vsako informacijo ne le osvoji, ampak jo prenese v življenje in poklic (transfer)«; »da je učenec glavni člen, od katerega je odvisno, koliko se bo naučil: da je bistvo učitelja, da svoje znanje posreduje in učencem omogoči, da se sami odločijo, ali bodo to sprejeli ali razvili drugačne poglede«.

Glede na letnik študija razlike v odgovorih niso statistično pomembne ( $2\hat{I} = 4,68$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,208$ ). Kljub temu pa se kaže, da pri študentih v 1. letniku v primerjavi s 4. letnikom močno prevladujejo odgovori, ki zadevajo spremembo pojmovanj učenja in znanja (60 % : 28,6 %). V 4. letniku pa je najpogostejši odgovor, da se je spremenil pogled na vlogo študenta (35,7 % v 4. letniku in 20 % v 1. letniku). Zanimiva je tudi primerjava števila kompleksnejših odgovorov, ki jih je v 1. letniku 6,7 %, v 4. letniku pa 21,4 %, kar jih uvršča na tretje mesto po pogostosti odgovorov med študenti 4. letnika. Pri študentih 4. letnika je na zadnjem mestu po pogostosti odgovor, da se je spremenilo pojmovanje vloge učitelja (14,3 %).

Poleg vsebinske analize smo pri tem vprašanju vrednotili še kompleksnost odgovorov in jih razvrstili v dve kategoriji: enostavni, površinski in kompleksni, globinski odgovori.

V celotnem vzorcu je enostavnih odgovorov 60,5 %, kompleksnejših pa 39,5 %; študentje 1. letnika navajajo le 20 % kompleksnejših odgovorov ( $f = 3$ ), študentje 4. letnika pa točno polovico (50 %). Razlika je statistično pomembna ( $2\hat{I} = 3,88$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,049$ ). Z leti študija torej narašča pogostost navajanja kompleksnejših odgovorov. Vprašanje pa je, koliko so to le zaželeni odgovori in koliko so se zares spremenila tudi njihova implicitna pojmovanja in konkretni pristopi k študiju.

Zanimalo nas je tudi, kako se kompleksnost študentove razlage spremembe v pojmovanjih znanja, učiteljeve in študentove vloge povezuje s pojmovanji, ki jih navajajo. Pokaže se le statistično pomembna povezava med pojmovanji znanja in kompleksnostjo študentove razlage spremembe ( $2\hat{I} = 8,36$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,039$ ). Pokaže se, da študentje z nižjimi pojmovanji znanja večinoma opišejo enostavno spremembo, tisti, ki pojmujejo znanje na nivoju razumevanja, pa pogosteje podajo kompleksen opis spremembe. Zanimivo pa je, da 5 študentov (11,6 %), ki poda pojmovanje znanja kot spreminjanje pogleda, opiše enostavno spremembo. Po drugi strani pa se pokaže tudi to, da nihče, ki ne zna presoditi, ali je pripravljen na izpit, ni opisal kompleksne spremembe.

*Ključni dejavniki, ki so prispevali k spremembam pojmovanj po mnenju študentov*

Študentje so identificirali raznolike dejavnike, ki so po njihovem mnenju prispevali k spremembam njihovih pojmovanj. Nekateri so navedli enega samega, mnogi so jih našteali kar nekaj. Na podlagi odgovorov smo oblikovali tele kategorije:

1. *način dela na fakulteti: »predavanja, pogovori o določenih temah«;*
2. *profesorji s svojim odnosom in načinom dela: »drugačen pristop učitelja do dela, odnos učiteljev do študentov in do predmeta«, »nekateri dobri profesorji, ki ti kažejo smer, ki je vredna truda in človeka«, »menjavanje profesorjev«, »stik s profesorji«;*
3. *sošolci, kolegi in okolje: »diskusije s sošolci, aktivnost drugih študentov, ki spodbujajo samostojno delo«, »način življenja, drugačen pristop k učenju v družbi«;*
4. *osebnostni razvoj, dozorevanje: »razvoj osebnosti, odraščanje, večja odgovornost v svojem življenju«, »resnična radovednost in predanost pedagogiki«, »moje zanimanje za predmet«;*
5. *vsebina študija, pridobljeno znanje: »velika količina pridobljenega znanja«, »moje dosedanje vedenje o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi«, »pripravljanje na izpit«;*
6. *literatura, študijski viri: »osebni študij literature«, »literatura za izpit«;*
7. *konkretne izkušnje: »nastopi, hospitacije, študijska praksa«, »lastne izkušnje in izkušnje kolegic«, »sama sem bila postavljena v vlogo učiteljice (npr. pri predstavitvi seminarja, nastopih)«, »izkustvo pri seminarjih, predavanjih, vajah«.*

Dejavnik sprememb	1. letnik		4. letnik		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Način dela	2	9,5	2	3,7	4	5,3
Profesorji	6	28,6	14	26	20	26,7
Sošolci, okolje	6	28,6	3	5,6	9	12
Osebnostni razvoj	3	14,3	9	16,7	12	16
Vsebina študija, znanje	4	19	12	22,2	16	21,3
Literatura	/	/	4	7,4	4	5,3
Konkretne izkušnje	/	/	10	18,5	10	13,3
Skupaj	21	100	54	100	75	100

Med študenti 1. letnika je na to vprašanje odgovorila le tretjina; tisti, ki so odgovorili, pa so najpogosteje navedli, da so na njihove spremembe pojmovanj vplivali profesorji in sošolci, kolegi. Med študenti 4. letnika pa najdemo kot najpogostejši dejavnik sprememb profesorje in vsebino študija oz. znanje, pridobljeno med študijem. Prvošolci sploh ne omenjajo vpliva študijske literature in konkretnih izkušenj v času študija. Zadnji dejavnik je na tretjem mestu po pogostosti med četrtošolci – ob tem je pomembno poudariti, da imajo študentje prvo študijsko prakso šele v 3. letniku; v 1. letniku pa so tudi deležni določenih vaj, predstavitev seminarjev ipd., a očitno tega niso doživeli toliko, da bi to prepoznali kot enega od dejavnikov spreminjanja njihovih pojmovanj.

## 5 Sklepi

Rezultati študije so pomembno sporočilo učiteljem teh študentov – morda sprožilec refleksije lastne vloge in poučevanja, kar je podlaga za nadaljnje korake v smeri spodbujanja procesa učenja pri študentih in njihovega osamosvajanja (stimulacija učnih aktivnosti in procesov uravnavanja učenja). Podobno kot taki sprožilci refleksije lastne prakse učiteljev delujejo opisi dobre in slabe učne izkušnje njihovih študentov med visokošolskim izobraževanjem, kot ugotavljata Marentič Požarnik in Šteh (2004).

Ugotavljamo, da le dobra polovica študentov (55,4 %) podaja pojmovanje znanja na višjem nivoju, s tem da je pri tem spreminjanje perspektive, razvijanje znanja in s tem spreminjanje osebnosti le skromno zastopano. Kar 35 % študentov *nima pravega nadzora* nad svojim učenjem, 28,4 % se zanaša na količino učenja in le 36,5 % na razumevanje. Sklepamo lahko, da večina študentov ne zna uravnati svojega učenja oz. se opira na površinske strategije, kot je količina učenja.

Ob teh rezultatih se sprašujemo, koliko študentom sporočamo, kako pomembno je razumevanje znanja oz. ali prizadevanja profesorjev v tej smeri pri študentih sploh dosežejo svoj namen? Verjetno učitelji vse premalo vidimo svojo vlogo tudi pri razvoju študijskih strategij, nikakor pa ne delamo načrtno v tej smeri. Ta vprašanja bi bilo zanimivo raziskati med univerzitetnimi profesorji. Vendar je celoten sistem univerzitetnega študija bolj osredotočen na vsebino kot pa na pridobivanje raznolikih kompetenc za uravnavanje svojega študija in razvijanje učinkovitih strategij soočanja z novim znanjem.

Študentje vidijo vlogo profesorja v veliki večini v prenašanju znanja in obvladovanju svoje stroke (39,2 %) ter v vlogi oblikovalca študentov (37,8 %). Samo 23 % jih navaja odgovore, da je vloga profesorja v aktiviranju študentov. Odgovori v veliki meri nakazujejo tradicionalno pojmovanje vloge učitelja. To potrjuje ugotovitev, da svojo vlogo študentje v največji meri vidijo kot sprejemanje znanja in učenje posredovane učne snovi (41,9 %). Le 8,1 % vseh študentov je izrazilo najvišji pojmovanje vloge učitelja in študenta. Pri tem je zaskrbljujoče, da se odgovori študentov 1. in 4. letnika statistično pomembno ne razlikujejo, kar govori v prid prejšnjim trditvam, da profesorji (pre)malo naredimo za njihova drugačna pojmovanja in bolj kakovosten študij.

Kot statistično pomembna se je pokazala povezava med pojmovanjem znanja in razumevanjem lastne vloge študenta: pokazala se je tendenca, da večina študentov, ki izraža pojmovanje znanja na nižji ravni, tudi svojo vlogo vidi predvsem kot vlogo »pridnega študenta«; tisti študentje, ki pojmujejo znanje kot razumevanje, pa vidijo svojo vlogo v sodelovanju ali v prevzemanju iniciative in odgovornosti.

Med dejavniki, ki so po presoji študentov imeli poglobitni vpliv na njihova pojmovanja vloge študenta in učitelja ter na pojmovanja znanja, učenja in poučevanja, so na prvem mestu navajali izkušnje (30,6 %), vendar je ta odgovor zelo splošen in nediferenciran. To nakazuje na to, da študentje zelo redko reflektirajo študijski proces in ga skušajo izboljšati. Petina odgovorov

(20,8 %) se je nanašala na profesorje in njihov način dela ter poudarjala pomen neposrednega stika študentov s profesorji. Majhen delež tega odgovora opozarja na to, da imajo učitelji premajhno vlogo oz. ne izkoristijo možnosti, ki jih imajo. Samo 12,5 % študentov je med dejavniki sprememb v pojmovanjih navedlo odgovore, ki poudarjajo pomembnost neposredne reflektirane izkušnje med študijem in aktivnega sodelovanja v procesu pridobivanja znanja.

Največji delež sprememb v pojmovanjih (39,5 %), ki so jih študentje opazili pri sebi in jih predvsem navajajo študentje 1. letnika, je na področju sprememb pojmovanja učenja in znanja (od učenja za oceno k učenju za znanje, uporabo, prihodnji poklic) – in na področju pojmovanj vloge študenta (30,2 %), ki vključuje večjo kritičnost zaradi pridobljenega znanja, večjo motiviranost, poglobljenost pri študiju, lastno aktivnost in soodgovornost študenta za študij. Slednji odgovor je pogostejši pri študentih 4. letnika. Vendar rezultati nakazujejo, da so vse te spremembe v veliki meri le na verbalni ravni, saj redki študentje dajejo konsistentne in kompleksne odgovore. Pred učitelji ostaja temeljni izziv, kako deklarativno raven znanja o tem, »kako naj bi bilo«, prenesti v konkretno vsakdanjo situacijo učenja in poučevanja in v sprejemanje novih vlog. Hkrati pa bi to pomenilo tudi, da je potrebna sprememba temeljnega pojmovanja vloge univerzitetnega profesorja, ki bi sebe moral vse bolj videti še v kakšni drugi vlogi, kot je samo posredovalec znanja. Študentje vidijo kot ključni dejavnik sprememb prav profesorje. Za doseganje tega cilja bi bilo pomembno tudi prevladujoča predavanja nadomestiti z več interaktivnega dela in diskusij s študenti, vajami, z omogočanjem več priložnosti za dejavno sooblikovanje študijskega procesa. Driscollova (1994) poudarja, da je doseganje višjih učnih ciljev, kot so reševanje problemov, razvoj sklepanja in kritičnega mišljenja ter aktivna uporaba znanja, povezano z zagotavljanjem določenih učnih pogojev in metod:

- kompleksnega učnega okolja, ki omogoča avtentične aktivnosti,
- sodelovalnega učenja,
- raznolikih načinov predstavitve,
- vzgojo refleksivnosti in
- k študentu usmerjenega poučevanja.

Vendar v sedanjem sistemu več štejejo znanstvene objave kot kakovost neposrednega dela s študenti. Prvi kriterij je seveda tudi lažje izmerljiv. V prizadevanju za doseganje cilja »odličnosti v poučevanju« bo očitno potrebno še veliko sprememb in raznolikih prizadevanj. Ne gre zapostaviti dejstva, ki ga potrjuje tudi mnenje študentov, da so profesorji sami pomemben dejavnik sprememb, ki so se zgodile v njihovih pojmovanjih.

## Literatura

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University, What Student Does*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Dahlgren, L. O. (1984). *Outcomes of Learning*. Chapter two. V: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (ur.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.



- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, št. 2, str. 151–163.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Kember, D., Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, št. 1, str. 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 244–261.
- Marentič Požarnik, B., Šteh, B. (2004). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. Paper presented at the European Conference on educational Research, University of Crete, 22–25 September, 2004. This document was added to the Education-line database on 28 October 2004: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003740.htm>.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, str. 277–300.
- Nightingale, P., O'Neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Poslanstvo Univerze v Ljubljani. Dostopno na: <http://www.uni-lj.si/Univerza/poslanstvo.asp>; dne 1. 9. 2006.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: Stern, D., Huber, G. L. (urednika), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 19–39.
- Slavin, R. (1997). Co-operative learning among students. V: Stern, D., Huber, G. L. (urednika), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 159–173.
- Šteh, B. (1998). *Sovpĺivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Šteh, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Vermunt, J. D. H. M. (1993). *Constructive learning in higher education*. V: Koppen, J. K. & Webler, W. D., *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers.

KALIN Jana, Ph.D., ŠTEH Barbara, Ph.D.

### **THE CHANGE IN THE UNDERSTANDING OF KNOWLEDGE, ROLES OF THE TEACHER AND THE STUDENT DURING STUDIES – BETWEEN VISION AND REALITY**

**Abstract:** Students entering university have had years of experience in education and formed certain mental models of learning or coherent systems of understandings about learning and knowledge about themselves as students, about education goals and duties, about learning and education in general, about the division of tasks and responsibilities to themselves and other participants in the education process (Vermunt 1993). With these mental models and their orientations in learning – personal goals, motives, expectations, doubts etc. – they enter different education situations and explain them to themselves accordingly. These explanations and the mastering of various learning strategies influence their conduct and the quality of their learning and knowledge. The teacher's examination requirements and assessment of knowledge, and the student's own learning success, in turn influences their mental models and orientations in learning. The main purpose of our research was to find how the students of pedagogy and adult education understand the various messages and requirements of university teachers and whether, during the four years of their studies, there are any changes in their understanding of the knowledge and their own and the teacher's role in acquiring it.

**Keywords:** studies, subjective understandings, knowledge, teacher's and student's role, changing in understanding.

*Anton Osterc:*

## **Preslabo pripravljeni!**

Tako tarnajo nekateri učitelji meščanskih in profesorji srednjih šol o učencih, ki jih dobe iz osnovne šole, in profesorji višjih strokovnih šol o učencih, ki jih dobe iz meščanske šole. Morda se sliši slično tarnanje tudi na univerzi. Če učenci ne parirajo, je kriva prejšnja šola. Če nadzornik ugotovi preslabo znanje (magari tudi v višjih razredih), je kriva prejšnja šola. Itd. Le kjer je vse v redu, tam — ni kriva prejšnja šola. Tarnajo, klevetajo, namesto da bi se potrudili, da poiščejo p r a v e vzroke nevšečnostim. Ko je pa tako lahko, tako komodno, zavaliti krivdo na prejšnje učitelje! Prav posebno hvaležen »Sündenbock« je »nova šola«. Ti gospodje še sicer niso videli nove šole, tudi ne vedo prav, v čem obstoja, niti ne vpoštevajo, da je še pri nas prav za prav niti ni. A vseeno: nova šola je kriva!

Ustrezala bi tem gospodom edino ona šola, ki bi naučila deco vse to, kar jo imajo naučiti oni. Seveda bi bilo prijetno, če bi človek lahko lepo sedel za katedrom pa samo izpraševal in izpraševal. Najbolje bi bilo, da bi osnovna šola v prvih 4 letih naučila deco trigonometrije, logaritmov, en tuji jezik perfektno, vso stilistiko in gramatiko itd., da bi zadostovalo kar do mature. A kaj, ko šola ne more z otroki delati čudežev. Spomladi ne moreš z jablane stresati jabolok. Učiteljstvo se hvala Bogu teh mej možnosti vedno bolj zaveda in opušča pretirane zahteve. Otrok resnično šhvača in asimilira samo to, kar je primerno njegovi razvojni stopnji. Vse zahteve, ki gredo preko njega, so le gola dresura in prazno papigovstvo. To pa ne primerno več škoduje nego koristi; napravi deco apatično, oziroma jo navaja v rabo praznih pojmov, v frazerstvo.

Dr. Marija Javornik Krečič, dr. Milena Ivanuš  
Grmek

## Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja

**Povzetek:** V prvem delu prispevka prikazujemo in analiziramo različne modele izobraževanja učiteljev: predtehnokratski model ali model mojstrskega usposabljanja, tehnokratski model ali model uporabne znanosti in posttehnokratski ali reflektivni model. V drugem delu pa prikazujemo rezultate empirične raziskave, opravljene v januarju 2006, s katero smo želeli ugotoviti učiteljeva pojmovanja regulacije učenja, znanja, skupinskega učenja in sposobnosti pri učencih ter analizirati razlike med skupinami učiteljev glede na šolo, na kateri poučujejo, končano fakulteto in doseženo stopnjo izobrazbe. V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev, 360 osnovnošolskih in 182 gimnazijskih. Analiza razlik med skupinami učiteljev je pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije.

**Ključne besede:** izobraževanje učiteljev, modeli izobraževanja učiteljev, učiteljeva pojmovanja.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Marija Javornik Krečič, asistentka za didaktiko in svetovanje v vzgoji in izobraževanju, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru; el. pošta: marija.javornik@uni-mb.si*  
*Dr. Milena Ivanuš Grmek, izredna profesorica za didaktiko, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru; el. pošta: milena.grmek@siol.net*

## 1 Uvod

V Sloveniji poteka v tem času intenzivna prenova študijskih programov na področju izobraževanja učiteljev in ta prenova je sestavni del sprememb slovenskega in evropskega visokošolskega prostora. Bolonjski proces je za fakultete možnost, da poleg formalnih prilagoditev in uskladitev z novimi standardi izpeljejo tudi vsebinsko prenovo svojih programov. Ta naj bi, kakor ugotavlja Rugelj (2006, str. 99), ob zahtevanem skrajšanju študija prinesla večjo učinkovitost zaradi bolj izbranih vsebin študija in novih oblik dela. Med osrednje pojme bolonjskega procesa sodi primerljivost, ki jo je, kakor opozarja Zgaga (2006, str. 12), mogoče razumeti kot primerljivost različnega, in ne kot enakost istega. Ob vsej kulturni, zgodovinski in institucionalni različnosti sistema izobraževanja učiteljev, na kar nas opozarjajo primerjave izobraževanja učiteljev v različnih evropskih državah (Cornu 2006; Drudy 2006; Niemi, Jaku-Sihvonen 2006; Luzzatto 2006; Åstrand 2006; Berg 2006), pa je nedvomno potrebna razvidnost in prepoznavnost strukturnih in vsebinskih elementov študijskih programov, ki se kaže v sistemu treh stopenj, kreditnem sistemu ECTS, sistemu spremljanja kakovosti itn.

Poleg strukturnih vprašanj v okviru priprave programov izobraževanja učiteljev je pomembno vprašanje, na katero si skušajo odgovoriti raziskovalci izobraževanja učiteljev: Zakaj sta učiteljev profesionalni razvoj in izobraževanje učiteljev tako pomembna? Ne le zaradi zastarevanja znanja in deficitov učiteljevega znanja, temveč zaradi izredne kompleksnosti šolskih situacij, v katerih se neprenehoma porajajo protislovja med zahtevami in resničnostjo.

Raziskovalci (Wallace 1991) opozarjajo na kompleksnost, število in hitrost interakcij, ki potekajo v razredu, gre za tudi do 1000 interakcij na dan, zato je za njihovo presojo potrebno: prepoznavanje pomembnih sestavin situacije, selekcija, celostna ocena in odločitev za akcijo. Te odločitve pa temeljijo bolj na občutku kot na zavestni uporabi principov. Ti občutki lahko ostanejo v učitelju neraziskani ali shranjeni v podzavesti, lahko pa postanejo predmet refleksije.

Zato je pomembno, da sta obe vrsti znanja vključeni v model izobraževanja učiteljev.

Naslednje pomembno vprašanje je, kako izvajati izobraževanje prihodnjih učiteljev oz. kakšen je odnos med »akadetskimi disciplinami« in praktičnim usposabljanjem (prim. Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). V ta namen bomo v nadaljevanju predstavili različne modele izobraževanja učiteljev.

## 2 Različni modeli izobraževanja učiteljev

V literaturi zasledimo različne klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev. Zeichner (1986) je oblikoval štiri modele: behavioristični (vedenjski) model, tradicionalni model (vajeništvo), personalistični model ter kognitivno-konstruktivistični model. Furlong in Maynard (1995) navajata: v spretnost usmerjeno izobraževanje učiteljev in model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) opredeljuje tri modele, ki so tesno povezani s paradigmi pedagoškega raziskovanja – rezultati pedagoškega raziskovanja namreč pomenijo smernice za izobraževanje učiteljev: model »tehnične racionalnosti« ali platonsko-racionalistični model, model »tržne usmerjenosti« in model »praktične znanosti«. Wallace (1991) našteva predtehnokratski (vajeniški, mojstrski) model, tehnokratski model ali model uporabne znanosti, posttehnokratski (reflektivni) model.

Kot opozarja Calderhead (cit. po Bell 1993), je težko govoriti o popolni homogenosti teh modelov – njihove prvine se prepletajo tako na normativni kot tudi izvedbeni ravni pedagoškega procesa. Poleg tega velja izpostaviti opozorilo B. Marentič Požarnik (1987), da je smiselno povezovanje in iskanje skupnega v različnih modelih ter njihovo sintetiziranje, kajti vsi modeli, ki so bili enostransko usmerjeni bodisi v znanje, bodisi v praktično ravnanje (učenje s posnemanjem), bodisi v osebnostno-čustveni razvoj, so se v praksi pokazali kot neuspešni.

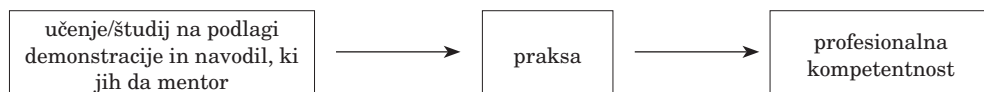
Poglejmo podrobneje posamezne modele izobraževanja učiteljev.

### 2.1 *Predtehnokratski model ali model mojstrskega usposabljanja*

Pri nas je bil ta model značilen za učiteljišča, deloma pri dvotirnem izobraževanju učiteljev na pedagoških akademijah in na drugih fakultetah v okviru univerze, in je zdaj na sistemski ravni presežen s poenotenjem šolanja. V središče tega modela je postavljen izkušen učitelj kot zgled zbrane modrosti, temeljno vprašanje pa je, kako to modrost prenesti na novince (Zeichner 1986). Študenti so pojmovani kot sprejemniki nakopičenega znanja o pouku (prav tam).

Pomen teoretičnega znanja v izobraževanju učiteljev je povsem tehničen ali instrumentalen: njegovo vpeljevanje je upravičeno samo, če gre za potreben pogoj za pridobivanje zelenih vedenjskih rezultatov učenja. To znanje študenti pridobivajo v omejenem obsegu v krajših kurzih oziroma blokkih, ki jih izvaja

visokošolska ustanova. Elliott (1991), ki govori o modelu tržne usmerjenosti, navaja, da je vloga teorije zmanjšana na pripomoček za pridobivanje spretnosti. Izobraževanje poteka večinoma s prakso na šoli. Rezultati profesionalnega učenja v tem modelu so produkti – merljivi rezultati, ki jih lahko jasno vnaprej opredelimo v konkretni obliki. Poglavitni cilj je oblikovati na zunaj vidne načine vedenja, ne pa spodbujanje učiteljevega razmišljanja.



Slika 1: Mojstrski model profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Tudi pri nas je imelo izobraževanje v okviru petletnih učiteljišč (od leta 1929), v katerih se je uveljavila tudi tritedenska praksa, podobne značilnosti (Golli, Podhostnik, Tancer 1979, str. 34), in sicer:

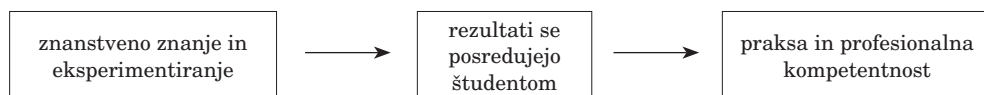
- zelo pomembni so bili praktično znanje in praktične vaje;
- obsežno praktično usposabljanje je bilo organizirano kot vadnice pod vodstvom vadniških učiteljev, ki so bili priznani praktiki;
- partnerji v tem izobraževanju (ravnatelj učiteljišča, metodiki in vadniški učitelji) so sproti sodelovali pri načrtovanju praktičnih vaj in njihovem vrednotenju.

Po preoblikovanju učiteljišč v pedagoške gimnazije in pozneje v pedagoške akademije so v izobraževanju učiteljev ostali elementi praktičnega usposabljanja (hospitacije, nastopi, strnjena praksa), razrahljali pa so se odnosi med učitelji akademije in učitelji mentorji na šolah. Način takšnega praktičnega usposabljanja je bil, kot pravi B. Marentič Požarnik (1987), premišljeno dognan in zelo uporaben, ko je šlo za usposabljanje učiteljev za razmeroma statičen šolski sistem in ustaljene načine dela, ter primeren za obdobje, v katerem teoretična spoznanja v posameznih strokah ali na pedagoško-psihološkem področju niso bila tako obsežna in spreminjajoča se. V razmerah, v katerih pa od učitelja pričakujemo več kot prilagajanje (torej samostojno uvajanje vsebin, metod, postopkov, ustvarjalnost, kritičnost, ustrezno ravnanje v novih situacijah ...), bi takšno izobraževanje vodilo v »practicizem«.

## 2.2 Tehnokratski model ali model uporabne znanosti

Svojo utemeljitev išče v dosežkih uporabne znanosti, poučevanje pa je omejeno na praktično uporabo znanja, ki izvira iz raziskovalnega dela (t. i. znanstvenega znanja). Univerzitetni študij je po tradicionalnem mnenju namenjen posredovanju znanstvenih disciplin in njihove metodologije, ne pa neposredni pripravi na poklic. Poleg pedagoške fakultete pri nas (podobno kot drugod) usposabljanje gimnazijskih učiteljev izvajajo še druge fakultete (npr.

filozofska), elemente, značilne in potrebne za izobraževanje učiteljev, pa so v svoj program vključile v skromnem obsegu. Tako je pomembno predvsem, da si študent pridobi zadostno teoretično znanje iz stroke, ki jo bo poučeval, in pedagoško-psihološko znanje o značilnostih učenca, metodah, ocenjevanju ..., ki ga bo pozneje uporabil v pedagoški praksi.



Slika 2: Model uporabne znanosti profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Po tej usmeritvi poteka pri nas izobraževanje učiteljev zadnjih trideset let (na pedagoških fakultetah<sup>1</sup>, filozofski fakulteti – pedagoške študijske smeri ter drugih fakultetah, ki omogočajo pedagoške smeri študija), prevladuje pa tudi v dopolnilnem izobraževanju učiteljev in ob uvajanju inovacij »od zgoraj navzdol« (več o tem v Valenčič Zuljan 1993). Kot ugotavlja C. Razdevšek Pučko (2000), so posledice razdrobljenosti izobraževanja učiteljev vidne v podcenjevanju pedagoških študijev, pomanjkanju profesionalne (pedagoške) identitete študentov, neenotni pedagoški doktrini, včasih tudi v neenotnih pedagoških postopkih učiteljev, ki delajo na isti šoli.

Vsebino študijskih programov lahko razdelimo v štiri sklope: (1) splošni in pedagoško-psihološki predmeti (pedagoška psihologija, didaktika, filozofija, informacijska in komunikacijska tehnologija ...), (2) akademske discipline, katerih nabor in delež sta odvisna od vrste programa, (3) specialne in področne didaktike ter (4) praktično usposabljanje (praksa).

Kot je razvidno iz poročila o institucionalni samoevalvaciji na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (2000, cit. po Razdevšek Pučko 2000a, 2000b), je slabost izobraževanja učiteljev še vedno izrazito disciplinarna organiziranost v prevladujoči transmissijski obliki in trajanju prakse. C. Razdevšek Pučko (1995, 1997, 2000a, b) opozarja, da namenjamo v Sloveniji praktičnemu usposabljanju mnogo manj pozornosti kot v večini evropskih držav, kjer so z akreditacijskimi merili (cit. po Razdevšek Pučko 2000a) vsaj okvirno določena razmerja med posameznimi sestavinami (delež pedagoško-psiholoških predmetov je okrog 20 %, delež akademskih disciplin skupaj s specialnimi didaktikami (za praviloma več kot dva predmeta!) se giblje med 40 in 60 %, delež prakse pa ni nikoli manjši od 15 % in dosega v zaporednih modelih skoraj 50 %).

Če navedeno podkrepimo z nadaljnjimi podatki in analizami, ugotovimo, da npr. dvopredmetni naravoslovni študijski program na Pedagoški fakulteti v

<sup>1</sup> Pri pedagoških fakultetah je treba izvzeti študij razrednega pouka, ki ima, glede na to, kot pravi C. Razdevšek Pučko (2000), da se ga ni »polastila« nobena posamezna znanstvena disciplina, stanje med teoretičnim in praktičnim usposabljanjem veliko bolj uravnoteženo, vendar še vedno ne zadovoljivo (prav tam).



Mariboru obsega 11 % pedagoško-psiholoških predmetov, od 11 do 16,5 % specialnih didaktik ter 3,6 % prakse. Raziskava, ki jo je opravil Papotnik (1997), kaže, da je praksa prekratka, da so poročila o opravljeni praksi zelo skopa, da študenti in njihovi mentorji namenjajo premalo pozornosti dejavnostim zunaj razreda, da je premalo povezovanja med učitelji pedagoško-psiholoških predmetov, mentorji in predmetnimi didaktiki. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je pedagoško-psihološkim in specialnodidaktičnim predmetom skupaj posvečenih le od 10 do 15 % celotnega programa, praktičnemu delu pa do deset hospitacij in do dva nastopa. Kot opozarja B. Marenič Požarnik (2000a), se na nekaterih oddelkih dva (minimalno predpisana) tedna strnjene pedagoške prakse sploh ne izvajata.

Tudi zunanja evalvacija, ki je bila opravljena na Pedagoški fakulteti v Mariboru v okviru projekta TEMPUS, je izkazala podobne ugotovitve. Zunanji ocenjevalci (Hogbin 2000, cit. po Cvetek 2004) so namreč v svojem poročilu opozorili na številne ovire, ki fakulteti preprečujejo, da bi izpolnjevala svoje poslanstvo, in sicer:

- pomanjkanje statističnih, kvantitativnih podatkov na osnovi samoevalvacije;
- razhajanje med teorijo in prakso (oziroma med znanjem in njegovo uporabo), še zlasti izredno skromen obseg praktičnega usposabljanja na šolah;
- nepriznavanje pomena uporabnih raziskav s strani visokošolskih učiteljev ter relevantnosti njihovega dela v profesionalnih kontekstih;
- močna navezanost na metodo formalnega predavanja;
- nezadostno sodelovanje med visokoškolskimi učitelji in učitelji,
- premalo povratnih informacij od drugih akterjev (diplomantov, ravnateljev, vlade ...).

Priporočilo zunanjih ocenjevalcev vsebuje močno priporočilo fakulteti, da za potrebe prihodnjih evalvacij oblikuje kriterije, ki bodo izhajali iz dveh ključnih vprašanj: *kakšno znanje, spretnosti in kvalitete potrebuje dober učitelj ter kaj sestavlja dober program za izobraževanje učiteljev.*

Iz kritik našega sistema izobraževanja učiteljev bi lahko izpeljali domnevo, da si teh vprašanj (zlasti še drugega) pri nas ne zastavljajo niti tisti, ki izobražujejo učitelje. Eraut (2000, str. 567) navaja štiri probleme teh ustanov, po mnenju kritikov pa so zelo značilne tudi za ustanove pri nas:

1. izoliranost, pomanjkanje vizije in nezanimanje za pedagoške probleme;
2. visokošolski učitelji, ki se ne zavedajo, ne razumejo in ne opravljajo sodobne vloge učiteljev učiteljev;
3. statično in neučinkovito vodstvo;
4. prevladujoča filozofija, ki ne ceni praktičnega znanja in daje prednost splošni izobrazbi, ozko specializiranim vsebinam, družboslovnemu raziskovanju, druge vrste znanja pa pušča ob strani.

### 2.3 Posttehnokratski ali reflektivni model

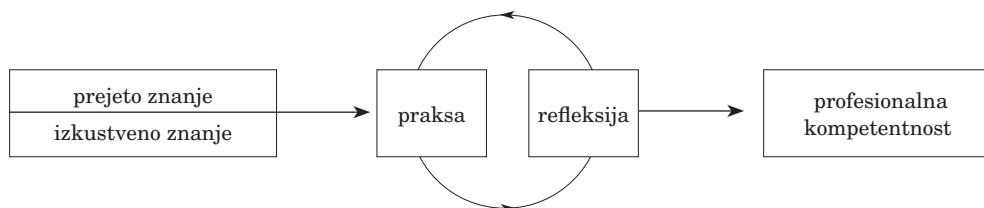
Furlong in Maynard (1995) poimenujeta ta model model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) govori o modelu »praktične znanosti«, ki poudarja vlogo

učitelja kot raziskovalca. Pogosto ga poimenujemo tudi raziskovanje v akciji, akcijsko raziskovanje in samoocenjevanje. Temeljni princip tega modela je princip situacijskega razumevanja. Po njem temelji praksa na interpretaciji posameznih situacij kot celoti in je ne moremo izboljšati, če ne izboljšamo teh interpretacij. Izobraževanje učiteljev je torej razvijanje učiteljevih zmožnosti za situacijsko razumevanje, ki je podlaga za modro presojo in inteligentne odločitve v sestavljenih, nepredvidljivih in dinamičnih izobraževalnih situacijah.

Tudi teorija sicer igra pri izboljševanju situacijskega razumevanja pomembno vlogo, vendar je slednjemu podrejena: do situacijskega razumevanja ne pride zaradi prejšnjih teoretičnih analiz vseh njegovih vidikov, ampak so teoretične analize prispevek k celostnemu razumevanju situacije.

B. Marentič Požarnik (1993a) navaja temeljna izhodišča tega modela, in sicer:

- uspešen praktik mora razviti sposobnost situacijskega razumevanja;
- v profesionalni praksi je vse bolj potrebna praktična modrost;
- profesionalne sodbe so tudi etične, konfliktne in reševanja se ni moč naučiti vnaprej iz teorije;
- sestavni del profesionalnega znanja so v spominu ohranjeni primeri, ki jih je mogoče črpati iz lastnih izkušenj ali izkušenj dobrih praktikov;
- večina pedagoških problemov je nestrukturiranih.



Slika 3: Reflektivni model profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Kot poudarjata Hargreaves in Fullan (1992): možnosti za učenje zahtevajo in potrebujejo možnosti za poučevanje, te pa lahko interpretiramo: (1) kot iskanje možnosti za učenje in doseganje znanja in spretnosti učinkovitega poučevanja; (2) kot priložnosti za razvoj osebnih kvalitete in samorazumevanja, ki so podlaga, da postaja učitelj občutljiv in fleksibilen; ter (3) kot oblikovanje delovnega okolja, ki podpira profesionalno učenje, stalno napredovanje in priložnosti za dobro poučevanje.

V skladu s tem Hargreaves in Fullan (prav tam) izpeljeta tri izhodišča za izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev:

1. Pridobivanje znanja in razvoj spretnosti:

- globlje znanje;
- znanje, kako poučevati razred učencev z različnimi sposobnostmi;
- poznavanje novih učnih strategij;
- razvoj večje strokovnosti v vodenju razreda;
- upoštevanje različnih učnih stilov pri učencih.

Problematičnost usmerjenosti v pridobivanje znanja in razvoj spretnosti se kaže v preveliki porabi časa, energije in sredstev v učiteljevem razvoju, velikokrat se te spretnosti, znanje pojmujejo kot tehnične spretnosti, uvajane so zunaj konteksta, tako da prezrejo učitelja kot osebo in njegov razred.

### *2. Razumevanje sebe – humanistični pogled*

Ta pogled na učiteljev razvoj se usmeri na osebo, in ne na kontekst, v katerem oseba dela. Vsebuje spremembo učiteljeve osebe, pomemben je vidik sodelovalnega učenja, v pomoč pri razumevanju sebe pomaga učitelju refleksija. Ta pristop je lahko počasen, zahteva veliko časa, je zelo drag, njegovi rezultati pa so nepredvidljivi.

### *3. Sprememba okolja – kritični kontekstualni pogled*

Za učiteljev razvoj je z vidika okolja pomembno, da kontekst učiteljevega delovnega okolja oblikuje in omogoča pogoje, v katerih uspejo ali propadejo iniciative učiteljevega razvoja, ter da je kontekst poučevanja sam po sebi lahko središče učiteljevega razvoja (kultura poučevanja je ključna točka za napredek in spremembe).

## **3 Vsebinska opredelitev empirične raziskave**

Z empirično raziskavo smo želeli nakazati vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na učiteljeva pojmovanja učenja in poučevanja ter s tem tudi na učiteljevo ravnanje. To ravnanje je namreč vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan 1992; Fang 1996). Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju. Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli (Clark in Petersen 1986; Schein 1998; Marentič Požarnik 2005), ki jih na tem mestu ne bomo podrobneje predstavljali.

Pri raziskavi smo se omejili na tista pojmovanja, ki spodbujajo k »procesno usmerjenemu pouku« (Vermunt, Verschaffel 2000) ali »v učenca usmerjenemu pouku«<sup>2</sup> (Rogers, Freiberg 1994).

### *Notranja regulacija učenja*

Zakaj je pomembno, da učitelji učenje pojmujejo kot samoregulacijski proces? Raziskave (Pintrich, Marx, Boyle 1993; Hofer, Yu, Pintrich 1998) kažejo,

---

<sup>2</sup> Govorimo o procesni orientiranosti pojmovanj, o učiteljevi procesnosti v nasprotju s tradicionalnostjo. Ta prikaz ima na videz tendenco prikazati procesno usmerjenost učitelja kot edino mogočo in pravo, vendar bi radi poudarili, da se ves čas zavedamo relativnosti in omejenosti tega – tudi nasproten pol je namreč potreben (npr. pomembno je tudi usvajanje informativnega, teže razumljivega znanja, pri čemer manj zmožnih učencev ni moč prepustiti samo samostojnemu učenju) (prim. Kovač Šebart 1997; Štefanc 2005).

da zahtevnejše ko je učenje (zlasti je to vidno npr. pri problemskem pouku), večja ko je potreba po miselnem in čustvenem angažiranju učencev, izrazitejši je konstrukt o izvoru kontrole. Učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo in nadzorujejo svoj proces učenja, se bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri razreševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami.

V nadaljevanju naštevamo na podlagi faktorizacije (v raziskavi Bolhuis, Voeten 2004) oblikovane sklope izjav učiteljev<sup>3</sup>, ki kažejo na učiteljevo pojmovanje regulacije učenja pri učencih. V preglednicah so na levi strani zapisane tradicionalno, na desni pa procesno orientirane izjave učiteljev o regulaciji učenja, ki smo jih uporabili tudi v anketnem vprašalniku.

<i>Faktor 1: Zunanja regulacija</i>	<i>Faktor 1: Notranja regulacija</i>
Šola je obvezna za učence, zato lahko pričakujem težave pri motivaciji.	Učenci izgubijo motivacijo, če jim je vse natančno vnaprej predstavljeno.
Mislím, da učenci niso sposobni samostojno delati.	Učenci so sposobni samostojno delati.
Samo učiteljeva dolžnost je, da ocenjuje učenčeve učne dosežke.	Učenci so se naučili le polovico, če ne znajo svojih učnih dosežkov tudi ovrednotiti.
Učenje je najbolj uspešno oziroma učinkovito, če ga vodi učitelj.	Učenje je najbolj uspešno oziroma učinkovito, če prevzamejo iniciativo učenci.

*Preglednica 1: Izjave učiteljev o regulaciji učenja*

### *Učenje kot aktivna konstrukcija znanja*

Učiteljevo pojmovanje znanja ne soblikuje samo njegovega pojmovanja učenja in načina učenja, temveč tudi njegovo pojmovanje pouka in strategijo poučevanja, s čimer pomembno oblikuje pojmovanja tudi pri svojih učencih. Rezultati naše tokratne raziskave so odgovorili na vprašanje, kako gledajo učitelji na znanje kot kategorijo, ki jo aktivno oblikuje učenec, v primerjavi z znanjem kot enoto, ki se lahko neposredno prenaša z učitelja na učence in se lahko reproducira.

<sup>3</sup> Tudi pri naslednjih vidikih bodo tako našete izjave uporabljene v anketnem vprašalniku.

<i>Faktor 2: Znanje kot reprodukcija</i>	<i>Faktor 2: Znanje kot aktivna konstrukcija</i>
Učencem pri učenju najbolj pomagam tako, da jim zelo precizno zastavim naloge in jim tudi povem, kako naj jih rešijo.	Učencem prepustim, da naloge rešujejo na način, ki si ga sami izberejo.
Pomembno je, da učenci znajo definicije na pamet.	Učenci morajo razumeti definicije.
Pomembno je, da so učenci informirani o dejstvih in jih natančno poznajo.	Pomembno je, da učenci razmišljajo o nekem problemu in podajajo svoje sodbe, mnenja.
Mehanično, rutinsko učenje je najboljši način, da se učenci naučijo mojega predmeta.	Uporabe znanja se ni mogoče naučiti z memoriranjem pravil in dejstev.

Preglednica 2: Izjave učiteljev o znanju

### *Pojmovanje učenja*

Izhodiščno vprašanje je, kako gledajo učitelji na vrednost skupinskih (učnih) dejavnosti v primerjavi z individualnimi. Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so učitelji z bolj tradicionalnim pogledom na učenje prepričani, da je učenje individualen proces, pri katerem se učenci sami razvijajo. Bolj procesno orientirani učitelji izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo skupaj z drugimi in od drugih. Prepričani so, da ti učenci dosežajo boljše učne rezultate.

<i>Faktor 3: Individualno učenje</i>	<i>Faktor 3: Sodelovalno, skupinsko učenje</i>
Ko učenci delajo v skupinah, se navadno naučijo napačne stvari drug od drugega.	Učenci se veliko naučijo s tem, ko razlagajo stvari drug drugemu.
Metoda diskusije vzame preveč časa glede na svojo učinkovitost.	Ko učenci razpravljajo, vidijo učno snov z različnih perspektiv, vidikov.
Učenci se najbolje naučijo snovi, ko delajo individualno.	S skupinskim delom se učenci veliko naučijo drug od drugega.
Skupinsko delo je moteče, zmoti ustaljeno delo med poukom.	Učenci so uspešnejši, če učno snov obravnavajo s skupinskim delom.

Preglednica 3: Izjave učiteljev o učenju učencev

### *Pojmovanje sposobnosti*

To pojmovanje ima pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učiteljev pogled na učenčeve sposobnosti ima pomembno vlogo

pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učitelji z dinamičnim pogledom na znanje in sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Kot navajata Dweck (1988) in Wong (1991) (cit. po Bolhuis, Voeten 2004), je torej znanje rezultat učenja s pomočjo izkušenj.

<i>Faktor 4: Nedinamični pogled na sposobnosti</i>	<i>Faktor 4: Dinamični pogled na sposobnosti</i>
Od nekaterih učencev nikakor ne morem pričakovati napredka.	Vsak učenec lahko napreduje, postane uspešnejši.
Za slab uspeh nekega učenca so krive njegove omejene sposobnosti.	Razloge za učenčev neuspeh je mogoče odpraviti.
Učencev med šolanjem ne morem osebno spremenjati.	Moja naloga je, da učencem pomagam razviti njihove potenciale.
Neuspešen učenec ostane neuspešen ne glede na to, kaj storim.	Učencem, ki dosegajo slabši uspeh, lahko pomagam.

*Preglednica 4: Izjave učiteljev o sposobnostih učencev*

### 3.1 Namen raziskave

Namen raziskave je ugotoviti učiteljeva pojmovanja regulacije učenja, znanja, skupinskega učenja in sposobnosti pri učencih ter analizirati razlike med skupinami učiteljev, ki so se izobraževali po različnih modelih usposabljanja učiteljev. Na tem mestu še enkrat poudarjamo (glej točki 2. 1 in 2. 2), da je izobraževanje učiteljev na pedagoški akademiji pomembno sledilo predtehnokratskemu modelu ali modelu mojstrskega usposabljanja. Izobraževanje učiteljev, ki poteka na naših fakultetah, pa lahko v veliki meri povežemo z značilnostmi tehnokratskega modela ali modela uporabne znanosti.

Analiza razlik med učitelji glede na *vrsto šole*, kjer so učitelji zaposleni (osnovna šola, gimnazija), *končano fakulteto* (filozofska fakulteta, pedagoška fakulteta, pedagoška akademija) in *izobrazbo* (višja, univerzitetna) je utemeljena v (protislovni tradicionalni) razcepljenosti<sup>4</sup> izobraževanja učiteljev na »ljudske šole« in »elitne« gimnazije, katerega sledovi so (kljub spremembam v šolskih sistemih glede enotnosti) še vedno opazni in povzročajo velike težave pri iskanju uspešnejših modelov izobraževanja učiteljev. Ker je takšen dualizem veljal tudi za naše razmere, lahko pričakujemo razlike med učitelji, ki so se izobraževali po različnih modelih izobraževanja učiteljev, torej med osnovnošolski in gimnazijski učitelji, med učitelji, ki so končali različne fakultete in si pridobili različno stopnjo izobrazbe.

<sup>4</sup> Na eni strani so se učitelji za osnovno šolo po tradiciji šolali na specializiranih »monotehničnih« institucijah, ki so se razvile postopno iz učiteljišč, močno so poudarjali pedagoško-psihološko in

## 4 Metodološka opredelitev raziskave

### 4.1 Osnovna raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### 4.2 Osnovna množica, vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji slovenščine. Vzorec predstavlja slučajnostni skupinski vzorec. S seznama osnovnih šol in gimnazij v Sloveniji smo slučajnostno izbrali 45 % osnovnih šol (200 šol) in 70 % gimnazij (40 gimnazij). Izbrani odstotek pri gimnazijah je bil višji, saj smo glede na izkušnje prejšnjih raziskav in sondaže tam pričakovali manjšo odzivnost kot na osnovnih šolah. Na šolah smo za sodelovanje zaprosili vse učitelje slovenščine.

V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev (360 osnovnošolskih – 66,4 % in 182 gimnazijskih – 33,6 %). V vzorcu prevladujejo učiteljice (498, 91,9 %), učiteljev je 44 (8,1 %), to je glede na feminizacijo učiteljskega poklica pričakovano in običajno. 243 (44,8 %) učiteljev v vzorcu je končalo pedagoško fakulteto, 231 (42,6 %) filozofsko fakulteto in 68 (12,5 %) pedagoško akademijo. Na osnovni šoli poučuje 185 učiteljev s pedagoške fakultete, kar v vzorcu predstavlja 76,1 % vseh tistih, ki so diplomirali na pedagoški fakulteti, in 55 učiteljev s končano pedagoško akademijo, kar predstavlja v vzorcu 80,9 % vseh učiteljev s pedagoške akademije. Samo 58 učiteljev s končano pedagoško fakulteto in 13 s končano pedagoško akademijo torej poučuje na gimnazijah, drugi pa na osnovnih šolah. Glede na stopnjo izobrazbe je v vzorcu 206 (38,0 %) učiteljev z višješolsko in 336 učiteljev (62 %) z univerzitetno izobrazbo. 27 učiteljev z višješolsko izobrazbo poučuje na gimnazijah, drugi pa na osnovnih šolah.

### 4.3 Opis merskih instrumentov

V skladu z nameni kvantitativnega pristopa raziskave smo izdelali instrument za zbiranje podatkov – anketni vprašalnik za učitelje, ki je bil sestavljen iz sklopa (20) štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi,

---

specialnodidaktično izobraževanje ter vzgojno funkcijo izobraževanja. Učitelji za »elitne« srednje šole (gimnazije) so se šolali na univerzi, kjer so se poglobljali zlasti v vsebino in metodologijo matične znanosti in se usposabljali za raziskovalno delo. Sestavine pedagoške izobrazbe so bile minimalne (pa še te po zgledu drugih predmetov podane največkrat v obliki predavanj) in so jih imeli nosilci predmetnih disciplin za manjvredne. Specialne didaktike so bile slabo uveljavljene, praktičnega usposabljanja ni bilo ali ga je bilo zelo malo (Marentič Požarnik 1987). Čeprav je pri nas ta neenotnost na sistemski ravni presežena, bi marsikje še vedno lahko našli »vsebinske« značilnosti tega dualizma.

4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni), pri katerem so učitelji ocenjevali svoje pojmovanje o učenju učencev.

Pri zasnovi instrumentarija smo izhajali iz anketnega vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuisa in Voetena (2004). Z dovoljenjem avtorjev smo prevedli (in za slovenski prostor priredili izjave oziroma trditve – gl. Vsebinska opredelitev raziskave pod točko 1), v katerih smo zajeli štiri dimenzije, ki so pomembne za t. i. procesno poučevanje (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti). Oblikovali smo dvopolne trditve, kar pomeni, da so le-te opisovale dve skrajnosti (tradicionalno in procesno orientirano pojmovanje), anketiranci pa so morali oceniti, katera orientiranost jim je bližje.

Izjave so bile v anketnem vprašalniku razvrščene po naključnem vrstnem redu, to pomeni, da so bile procesno naravnane izjave zapisane nekajkrat na levi in nekajkrat na desni strani preglednice.

#### *4.4 Potek zbiranja podatkov*

Pridobivanje podatkov s pomočjo anketiranja po pošti je potekalo v mesecu januarju 2006. Na gimnazije in osnovne šole, vključene v vzorec, smo ravnateljem poslali prošnjo za sodelovanje in jih prosili, da anketne vprašalnike posredujejo učiteljem slovenščine na svoji šoli. Od poslanih 970 anketnih vprašalnikov za učitelje smo v roku, ki smo ga določili, dobili vrnjenih 542 vprašalnikov, kar predstavlja 55,9-odstotno odzivnost.

#### *4.5 Obdelava podatkov*

Najprej smo podatke ocenjevalnih lestvic ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer: 1 = popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 = bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 = bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi, 4 = popolnoma se strinjam z izjavo na desni. Nato smo podatke anketnih vprašalnikov statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows (različica 12). Zaradi neizpolnjevanja potrebnih predpostavk za rabo parametričnih testov (homogenosti varianc in normalnosti porazdelitve) smo uporabili neparametrična testa: Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede pojmovanja učenja pri učencih glede na šolo, v kateri poučujejo in glede na doseženo stopnjo izobrazbe, ter Kruskal-Wallisov test za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na končano fakulteto.



## 5 Pregled rezultatov

	Šola	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	osnovna šola	360	311,50	$z = -8,457$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	192,37		
Znanje	osnovna šola	360	316,70	$z = -9,523$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	182,09		
Skupinsko učenje	osnovna šola	360	319,37	$z = -10,102$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	176,82		
Sposobnosti	osnovna šola	360	317,85	$z = -9,776$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	179,81		

Preglednica 5: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na šolo

Rezultati v preglednici pokažejo v vseh petih točkah statistično značilne razlike v pojmovanjih osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev. Iz povprečnih rangov lahko vidimo, da imajo osnovnošolski učitelji višja oziroma bolj procesno orientirana pojmovanja glede: regulacije učenja ( $z = -8,457$ ,  $P = 0,000$ ), znanja ( $z = -9,523$ ,  $P = 0,000$ ), skupinskega učenja ( $z = -10,102$ ,  $P = 0,000$ ), sposobnosti ( $z = -9,776$ ,  $P = 0,000$ ).

	Fakulteta	n	Povprečni rang	$\chi^2$	P
Regulacija učenja	pedagoška	243	286,33	$\chi^2 = 4,536$	$P = 0,104$
	filozofska	231	256,02		
	ped. akademija	68	271,12		
Znanje	pedagoška	243	293,29	$\chi^2 = 9,749$	$P = 0,008$
	filozofska	231	258,87		
	ped. akademija	68	236,51		
Skupinsko učenje	pedagoška	243	284,53	$\chi^2 = 16,213$	$P = 0,000$
	filozofska	231	243,28		
	ped. akademija	68	320,77		
Sposobnosti	pedagoška	243	281,22	$\chi^2 = 11,008$	$P = 0,004$
	filozofska	231	248,76		
	ped. akademija	68	314,02		

Preglednica 6: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na končano fakulteto

Rezultati pokažejo statistično značilne razlike med skupinami učiteljev pri učiteljevem pojmovanju znanja ( $\chi^2 = 9,749$ ,  $P = 0,008$ ), skupinskega učenja ( $\chi^2 = 16,213$ ,  $P = 0,000$ ) in sposobnosti ( $\chi^2 = 11,008$ ,  $P = 0,004$ ). Najbolj procesno orientirana pojmovanja sposobnosti in skupinskega učenja imajo učitelji, ki so končali pedagoško akademijo, sledijo učitelji, ki so diplomirali na pedagoški fakulteti, najbolj tradicionalni so v svojih pojmovanjih diplomanti filozofske fakultete. V pojmovanju znanja so najbolj procesno orientirani učitelji s pedagoške fakultete, sledijo diplomanti filozofske fakultete, najbolj tradicionalna pojmovanja znanja imajo učitelji, ki so končali pedagoško akademijo.

	Izobrazba	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	višja	206	287,23	z = 3,429	P = 0,064
	univerzitetna	336	261,85		
Znanje	višja	206	284,77	z = 2,421	P = 0,120
	univerzitetna	336	263,37		
Skupinsko učenje	višja	206	294,91	z = 7,565	P = 0,006
	univerzitetna	336	257,15		
Sposobnosti	višja	206	289,50	z = 4,469	P = 0,035
	univerzitetna	336	260,46		

*Preglednica 7: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na izobrazbo*

Izidi preizkusa pokažejo, da imajo višješolsko izobraženi učitelji statistično značilno višja oziroma bolj procesna pojmovanja glede skupinskega učenja ( $z = 7,565$ ,  $P = 0,006$ ) in glede sposobnosti ( $z = 4,469$ ,  $P = 0,035$ ) kot univerzitetno izobraženi učitelji. V podobni smeri se kaže tudi tendenca statistično značilnih razlik pri regulaciji učenja ( $z = 3,429$ ,  $P = 0,064$ ).

## 6 Temeljne ugotovitve in razprava

Učiteljeva pojmovanja smo analizirali z vidika pojmovanj učenčevega učenja ter ugotavljali razlike med skupinami učiteljev. Pričakovano razlik med skupinami smo utemeljili pri vsebinski opredelitvi raziskave. Po pregledu rezultatov lahko izpeljemo tele sklepe:

- Višja<sup>5</sup> pojmovanja učenja pri učencih imajo osnovnošolski učitelji kot

<sup>5</sup> Zaradi poenostavitve (kljub zavedanju o problematičnosti takšnega predstavljanja – gl. opombo 2) uporabljamo izraza višja in nižja pojmovanja – kaj zajemata gl. v poglavju 3. Ob tem še enkrat poudarjamo, da višja pojmovanja učitelja ne pomenijo tudi že bolj kakovostnega poučevanja, temveč notranji kriterij vrednotenja učiteljevega lastnega dela in pa pomembno spodbudo za doseganje tega standarda.

gimnazijski. Razloge lahko iščemo v tem, da je bilo uvajanje kurikularnih sprememb v osnovni šoli podprto z najrazličnejšimi projekti in dodatnimi usposabljanji. Podobno ugotavlja v evalvacijski študiji o avtonomiji B. Marentič Požarnik (2004a, gl. tudi v Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan 2005) sicer za razredne in gimnazijske učitelje: namreč da je v gimnazijah veliko manj sistematične priprave na pouk v skladu s spremenjenimi cilji in zahtevami, poleg tega gimnazijski učitelji čutijo tudi omejujoč vpliv zunanjih ukrepov prenove, podkrepljenih s pravilniki in zunanjim preverjanjem.

- Glede na dokončano stopnjo izobrazbe imajo višja pojmovanja skupinskega učenja in sposobnosti učitelji z višjo stopnjo izobrazbe kot pa učitelji z univerzitetno. Rezultati so verjetno povezani s prejšnjo ugotovitvijo, saj večina učiteljev z višjo stopnjo izobrazbe poučuje na osnovnih šolah, kjer so imeli več priložnosti za razvijanje svojih pojmovanj.
- Glede na končano fakulteto imajo najnižja pojmovanja regulacije učenja, skupinskega učenja in sposobnosti diplomanti filozofske fakultete. Razloge lahko iščemo v akademizaciji univerzitetnega dodiplomskega študija – ob močni disciplinarni izobrazbi v stroki, ki jo poučujejo, in ob pomanjkljivi profesionalni usposobljenosti, diplomanti filozofske fakultete očitno ne morejo razvijati višjih pojmovanj.

## 7 Sklep

Skupna ugotovitev številnih raziskav (študentovih in učiteljevih) pojmovanj je potreba (1) po njihovem spoznavanju in potreba (2) po priložnostih (npr. pri organizaciji učnega procesa, pri strokovnem izpopolnjevanju ...) za rekonstrukcijo teh pojmovanj in s tem tudi učiteljevih ravnanj. Zato je ugotavljanje pojmovanj pomembno:

- za učitelja (posameznika), saj mu pomeni pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih, pojmovanjih njegovih učencev – gre torej za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije ter pomeni spodbudo za poklicni razvoj posameznega učitelja;
- na širši raziskovalni ravni, saj pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za poklicni razvoj učiteljev.

V prispevku smo predstavili različne modele usposabljanja učiteljev na eni strani ter razlike v učiteljevih pojmovanjih (regulacije učenja, skupinskega učenja, znanja, sposobnosti) glede na šolo, na kateri poučujejo, končano fakulteto in izobrazbo. Analiza razlik med skupinami učiteljev je pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije. Razloge za to vidimo v večji sistematični podpori osnovnošolskim

učiteljem ob uvajanju kurikularnih sprememb, v pritiskih na gimnazijske učitelje zaradi mature ter tudi v različnem dodiplomskem usposabljanju enih in drugih. Med študijem (večina se jih je šolala na filozofski fakulteti) so bili gimnazijski učitelji v primerjavi z osnovnošolskimi deležni (večina se jih je šolala na pedagoški fakulteti in pedagoški akademiji) manj pedagoškega, didaktičnega in psihološkega izobraževanja, metodike posameznega predmeta, da ne govorimo o študijski praksi in hospitacijah, nastopih. Poleg tega gimnazijski učitelji sebe večinoma doživljajo v vlogi strokovnjakov za določeno predmetno področje (od katerih se pričakuje, da bodo svoje dijake veliko naučili in bodo dosegli dobre rezultate na maturi), ne pa v vlogi učiteljev.

Takšno doživljanje gimnazijskih učiteljev lahko razumemo, saj se (pre)več pozornosti usmerja v kvantitativne končne rezultate pouka, s čimer pa zaviramo, kot opozarja B. Marentič Požarnik (1990, str. 16), možnosti za kakovostno pridobivanje znanja, globlje razumevanje, občutenje in reševanje problemov, kritično in ustvarjalno razmišljanje, argumentativni dialog in sodelovalno učenje. Tudi Lorenčič (1996, 1999) meni, da obstaja ob zunanjem preverjanju znanja upravičena bojazen, da postanejo ti (kvantitativni rezultati) edino merilo kakovosti dela šol in temeljno vodilo celotnega učnega procesa.

Prav tako se je hkrati s kurikularno prenovo izobraževanja, v kateri smo si zastavili zelo visoke cilje (gl. Krek 1995, str. 164, *Izhodišča kurikularne prenove* 1996, str. 13–15), več nadaljnje strokovne podpore namenjalo osnovnošolskim učiteljem (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...), gimnazijski učitelji pa so bili kar nekako »pozabljeni«. Zdaj ko smo pred didaktično prenovo gimnazij, katere temeljni cilj je zboljšati kakovost učenja in poučevanja, je priložnost, da učitelji pretrsejo nekatera temeljna prepričanja o tem, kaj je znanje, učenje, poučevanje; seveda potrebujejo pri tem podporo in ustrezno – spodbudno klimo. Kot izpostavlja Sahlberg (1998), pomembno je *zagotavljanje čim številčnejših priložnosti za refleksijo prepričanj v dialogu in komunikaciji z drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje* – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo.

Ob koncu moramo poudariti, da rezultati raziskovalnega dela nedvomno zaslužijo pozornost pri snovanju novih pedagoških študijskih programov.

## Literatura

- Åstrand, B. (2006). Aspects of Recent Reforms of Teacher Education in Sweden. V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 72–84.
- Berg, B. (2006). Development of Teacher Education in Norway with Focus on 4-years Undergraduate Study. V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 85–97.
- Bolhuis, S., Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), str. 77–98.
- Clark, C. M., Petersen, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. V: Wittrock, M. C. (ur.).

- Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing, str. 255–196.
- Cornu, B. (2006). Teacher Training: the context of the Knowledge Society and Lifelong Learning, the European dimension and the main trends in France. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 26–36.
- Drudy, S. (2006). Change and Reform in Teacher Education in Ireland: a Case Study in the Reform of Higher Education. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 37–49.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, str. 47–65.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). *Self-Regulated Learning; From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guildford Press, str. 57–85.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, str. 65–90.
- Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*, 48 (7/8), str. 360–375.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lorenčič, L. (1996). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja (zbornik gradiva s posveta)*. Maribor: Zavod RS za šolstvo, str. 8–10.
- Lorenčič, L. (1999). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(1), str. 4–8.
- Luzzato, G. (2006). Initial Teacher Education and the Bologna Process in Italy. A Brief Outline. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 70–71.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva (zbornik gradiv s posveta)*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 13–20.
- Marentič Požarnik, B. (2005). *Pojmovanja znanja. Delovno gradivo za delavnico v procesu izobraževanja multiplikatorjev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Niemi, H., Jaku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process. Thirty years of research-based teacher education in Finland. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 50–69.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of the Educational Research*, 63(2), str. 167–199.
- Rogers, C. G., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Rugelj, J. (2006). *Prenova dodiplomskih študijskih programov na področju izobraževanja učiteljev v Sloveniji*. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 98–107.

- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), str. 33–51.
- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York, Harlow: Addison-Wesley.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), str. 34–57.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), str. 275–285.
- Vermunt, J. L. Verschaffel. (2000). *Process-Oriented Teaching*. V: Simons, R., Linden, J. J., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, str. 209–225.
- Zgaga, P. (2006). Posodobitev pedagoških študijskih programov. V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–25.

JAVORNIK KREČIČ Marija, Ph.D., IVANUŠ GRMEK Milena, Ph.D.

#### **THE INFLUENCE OF TEACHERS' UNDERGRADUATE EDUCATION ON THEIR UNDERSTANDING OF LEARNING AND TEACHING**

**Abstract:** In the first part of the article, we present and analyse different models of the education of teachers: the pre-technocratic model or the model of training master craftsmen, the technocratic model or the model of applied science, and the post-technocratic or reflexive model. In the second part we present the results of empirical research conducted in January 2006 aimed at determining a teacher's understanding of the regulation of learning, knowledge, team learning and abilities of students, and analysing differences between groups of teachers with regard to the school at which they teach, the faculty they finished and the level of education they attained. The research involved 542 teaches, 360 primary school teachers, and 182 gimnazija teachers. The analysis of differences between the groups of teachers pointed to the higher understanding of the primary school teachers compared to the gimnazija teachers, and of those with a higher level of education attained compared to those with university education. With regard to the faculty concluded, teachers coming from the Faculty of Education have the highest understanding of the learning of students and their own teaching, followed by teachers from the Faculty of Arts and the Academy of Education.

**Keywords:** education of teachers, models of education of teachers, teacher's understandings.

### Kaste.

Prav v zasmeh današnji »demokracijski« dobi je pojav, da se posamezne kategorije in podkategorije učiteljstva tako ljubosumno bore za svoje službene nazive in za svoj »višji« socialni položaj napram »nižjim« stanovskim tovarišem. Enako nesimpatično, rekel bi skoro otročje, je tudi prilaščanje titulatur, ki z ozirom na položaj dejansko ne pripadajo. V nekaterih drugih vrstah uradništva so morda ti izrastki še hujši, a nas se tičejo le lastne napake, ki so tudi bolj potrebne korekture, zakaj mi smo menda od vseh stanov najbolj izpostavljeni javni kritiki. Lahko je opaziti, kako raste nasprotstvo ali celo mržnja med osnovnošolskim in meščanskošolskim učiteljstvom ter med učiteljstvom vobče in profesorji. Zgrešena bi bila sicer trditev, da so tega krivi vsi posamezniki, toda v vsaki kategoriji najdemo nekaj domišljavih glav, ki z neokusnim povzdigovanjem samega sebe, oz. svojega položaja in s preziranjem »nižjih« ustvarjajo atmosfero, ki zastruplja zdrave odnose tudi med kategorijami in podkategorijami kot celotami. Meščanskošolsko učiteljstvo ne čuti več skupnosti z osnovnošolskim, dasi je izšlo iz teh vrst, in zaradi tega nastaja pri osnovnošolskih mržnja, čeprav pogostoma pretirana in neupravičena. Toda razkroj kolegalnosti gre še dalje, skoro bi rekel do absurdnosti. Kažejo se namreč znaki, da se hoče deliti še meščanskošolsko učiteljstvo v avtodidakte in absolvente višjih pedagoških šol, to je take, ki so prišli »naravnost« iz Zagreba, oz. Beograda. Profesorji pa kot akademiki seveda nočejo slišati o kakšni kooperaciji z učiteljstvom, češ da je to pod njihovo akademsko častjo. Ako si bil prej učitelj, ti je pot v vrste profesorjev zaprta, četudi si s sposobnostjo in pridnostjo dosegel primerno kvalifikacijo.

Pri tem pojavu pa očitno ne gre zgolj za kruhorstvo, ampak videti je, da se v nadomestilo preminule aristokracije poleg plutokracije ojačuje vedno bolj kasta intelektualcev, zlasti kar se tiče intelektualcev višjih kategorij. Glede posameznikov pa bi se dala zadeva tolmačiti še drugače. Znano je namreč, da se baš tisti najbolj trudi dvigniti svojo veljavo, ki nekako podzavestno čuti, da pri njem ni vse v redu. Ako skuša doseči to na pozitiven način, to je z vztrajnim delom, je seveda dobro zanj in za druge. Žalibog pa je pogostejša nasprotna pot, to je tendenca, ustvariti razliko na ta način, da se potlači ugled drugih. Tudi samo poudarjanje višje izobrazbe dvomim, da bi bilo koristno; ta se mora kazati v delu in vsak jo bo priznal in cenil brez zavisti. Kjer pa tega efekta ni, se zbuja dvom ali pa misel na priliko o zakopanih talentih. Pa še enega dejstva ne smemo prezreti. Vsak učitelj katerekoli kategorije mora v praktični službi intenzivno nadaljevati s samoizobraževanjem, ako hoče biti kos svoji nalogi. In čim manjša je bila njegova šolska izobrazba, tem več je treba delati, tem večja je tudi želja po znanju in težnja po izpopolnitvi. To najbrž nekoliko zmanjša razliko. Indolentnih ljudi pa ne manjka v nobenem stanu.

Dr. Branka Čagran, dr. Slavko Cvetek, Marta Otič

## Pedagoška praksa z vidika empirično verificirane ocene visokošolskih didaktikov

**Povzetek:** V uvodu pričujočega članka najprej predstavljamo ključne paradigmatične spremembe na področju izobraževanja učiteljev v sodobnem svetu in posebej novo vlogo pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. Osrednjo pozornost namenjamo v študijskem letu 2004/05 izvedeni študiji primera, katere namen je bil osvetliti pedagoško prakso z vidika izkušenj, pričakovanj in predlogov visokošolskih didaktikov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik s prej preverjenimi merskimi karakteristikami, zbrane podatke pa obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pridobljena empirična spoznanja narekujejo potrebo po ukrepih, vezanih na prenovi pedagoške prakse. To so: uvajanje hospitacijskih (»kliničnih«) šol, prenova obstoječega modela strnjene pedagoške prakse (povečanje obsega ur prakse, časovna razporeditev prakse na vsa leta študija), usposabljanje učiteljev za mentorstvo, ustrežnejše vrednotenje dela visokošolskih didaktikov, kontinuirano izpopolnjevanje dokumentacije o pedagoški praksi, povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov v programih izobraževanja učiteljev. Skratka, izvedena študija primera opozarja na nujnost prenove pedagoške prakse v skladu s sodobnim, reflektivnim modelom izobraževanja učiteljev.

**Ključne besede:** visokošolski didaktiki, kompetence učitelja, modeli izobraževanja učiteljev, pedagoška praksa, kavzalna-eksperimentalna študija primera.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Branka Čagran, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru; el. pošta: branka.cagran@uni-mb.si*

*Dr. Slavko Cvetek, docent, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru; el. pošta: slavko.cvetek@uni-mb.si*

*Marta Otič, ravnateljica, Osnovna šola Franceta Prešerna, Maribor; el. pošta: marta.otic@guest.arnes.si*



## 1 Uvod

V tem poglavju najprej predstavljamo ključne značilnosti sodobnega izobraževanja učiteljev in zatem opišemo novo vlogo pedagoške prakse kot imanentne sestavine izobraževanja učiteljev. Poglavje končamo s kratkim pregledom ugotovitev in ocen nekaterih avtorjev o stanju na področju pedagoške prakse v izobraževanju učiteljev pri nas.

### *1.1 Paradigmatske spremembe na področju izobraževanja učiteljev v Evropi in svetu*

Kot je znano, sodi med temeljne značilnosti sodobnih družb vse večja težavnost, nejasnost in kompleksnost pri opredeljevanju njihovih potreb, zaradi česar postaja družba vse bolj reflektivna (Beck 1986), profesionalne dejavnosti pa vse bolj odvisne od novih informacij in znanja, ki nastajajo sproti oziroma kot posledica proučevanja prakse (profesionalnih dejavnosti), ki jo opravljajo njeni pripadniki, profesionalni praktiki. Ti na podlagi tako pridobljenih spoznanj preverjajo obstoječe in oblikujejo nove principe in teorije in tako spreminjajo svojo prakso. Obsežna znanstvena literatura potrjuje pomen refleksije v sodobni profesionalni praksi, za pripadnike profesionalnih dejavnosti pa se vse bolj uveljavlja izraz »reflektivni praktik« (npr. Schön 1983, 1987; Zeichner in Liston 1987). To seveda velja tudi za učitelje in izobraževanje za učiteljski poklic oziroma profesijo.

V zadnjih dveh ali treh desetletjih smo priče velikim spremembam v razumevanju znanja, učenja in poučevanja. Bistvena značilnost teh sprememb je premik od poučevanja k učenju, od posredovanja znanja k pomoči ljudem, da (so)oblikujejo svoj proces učenja. V procesu, ki ga nekateri (npr. Johnson 2000) imenujejo »tiha revolucija«, se spreminjajo temeljne vrednote univerzitetne tradicije. Stara, t. i. »poučevajska paradigma« (paradigma, ki izhaja iz poučevanja) in iz nje izhajajoče organizacijske strukture se umikajo

novi »učenjski paradigmi«, v kateri ključne odločitve o izobraževalni politiki, programih in njihovem izvajanju izhajajo iz učenja in tistega, ki se uči. Če je v »poučevanjski paradigmi« poslanstvo visokošolske ustanove v zagotavljanju poučevanja, katerega »paradni konj« je tradicionalno predavanje, je v »učenjski paradigmi« poslanstvo visokošolske ustanove v »proizvodnji« znanja, odgovornost za končni rezultat oziroma znanje pa si skupaj delita visokošolska ustanova in študent. V učenjski paradigmi tradicionalno privilegirana predavanja vse bolj nadomeščajo pristopi, ki spodbujajo dejavno sodelovanje in študij, temu ustrezno pa se je spremenila tudi vloga, ki jo imajo visokošolski učitelji. Ti niso več samo izvedenci v svojih disciplinah, ki s predavanji posredujejo znanje, temveč so postali oblikovalci učnih okolij. Njihova naloga je proučevanje in uporaba najboljših metod za omogočanje učenja in uspešnosti študentov (Barr in Tagg 1995).

Med ključne spremembe na področju poučevanja in izobraževanja učiteljev v Evropi in svetu sodi tudi premik od tradicionalnega pojmovanja metode v smeri t. i. »postmetodnega stanja«, katerega bistvene značilnosti so spremenjeno razmerje med teoretičnim in praktičnim znanjem (oziroma med teoretiki in praktiki metode), poudarek na učiteljevi avtonomiji in pa t. i. načelni pragmatizem (angl. *principled eclecticism*), ki postavlja v središče poučevanje na podlagi znanja, razumevanja in kritičnega vrednotenja, ob tem pa poudarja pomen, ki ga ima za učitelja razvijanje t. i. občutka za »verodostojnost« (angl. *plausibility*), ki pomeni učiteljevo subjektivno razumevanje poučevanja in tega, kako poučevanje vodi do zelenega učenja oziroma znanja (Prabhu 1987, str. 173).

Kot pomembno značilnost novega stanja v poučevanju in izobraževanju učiteljev velja omeniti tudi spremenjen odnos med udeleženci v procesu poučevanja in učenja. Pri tradicionalnem poučevanju (t. i. poučevanjska paradigma) je na prvem mestu odnos med učiteljem in učenci (pedagoški odnos) in pomeni vsebina predvsem znanje, ki izhaja iz posameznih strok oziroma disciplin, v novem pristopu (t. i. učenjska paradigma) pa je na prvem mestu odnos učečega se (učenca, študenta) do vsebine poučevanja oziroma učenja (študija). Kot poudarjata Kansanen in Meri (1999), cilj poučevanja in učenja ni zgolj v doseganju učnih (kurikularnih) ciljev, torej v naučenem, temveč tudi v spremembah v ravnanju posameznika (učenca, študenta) na podlagi njegove svobodne odločitve in odziva na aktivnosti v procesu izobraževanja. V tako zastavljenem »didaktičnem trikotniku« je vloga, ki jo ima učitelj, sekundarna: gre za odnos do (primarnega) odnosa med učečim se (učencem, študentom) in vsebino. Ta odnos je, kot trdita avtorja, v samem središču pedagoške profesije, sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja tega odnosa pa temeljni pogoj za učiteljevo profesionalnost. Slednje, namreč učiteljeva profesionalnost, pa je danes vodilni motiv izobraževanja učiteljev v sodobnem svetu.

Kljub nekaterim razlikam v razlaganju in uporabi izraza profesionalnost pa so mnenja o tem, kaj pomeni biti profesionallec, večinoma enotna. Kot ugotavlja Buchberger (2000), odlikujejo profesionalnega učitelja predvsem tele kvalitete: obsežna in raziskovalno podprta baza znanja, repertoar preverjenih oblik in načinov praktične uporabe znanja, avtonomija, kompetence, zmožnost

delovati kot kritični intelektualec, upoštevanje potreb učencev oz. študentov, odgovornost pred neodvisno profesionalno organizacijo, ravnanje v skladu z etičnim kodeksom. Za te in druge lastnosti (znanje, spretnosti, vrednote in druge kvalitete) profesionalno usposobljenega učitelja se je v sodobnem izobraževanju učiteljev Evropi in svetu uveljavil izraz *kompetence* oziroma *kompetentnost*, ki jo v sodobnem izobraževanju učiteljev razumemo kot sposobnost inteligentnega in učinkovitega ravnanja v novih in enkratnih situacijah (Schön 1983).

Med ključne značilnosti sodobno zasnovanega poučevanja in izobraževanja učiteljev sodi tudi spremenjena vloga učitelja, ki ni omejena zgolj na razlago snovi ali uporabo te ali one metode, temveč obsega tudi razvoj in izdelavo učnega gradiva, analizo učnih potreb, proučevanje lastnega razreda ter usklajevanje vsebine in metodologije pouka z učenci. Za določanje kurikula in sprejemanje pedagoških odločitev je pomembnejši kot metoda kontekst, ki ga dajeta razred in šola. V teh razmerah postanejo kompetence, ki bi jih naj imel učitelj ob vstopu v poklic, poglavitno vodilo določanja vsebin študijskih programov za izobraževanje učiteljev, sezname kompetenc, ki naj bi jih med izobraževanjem pridobili študenti, prihodnji učitelji, pa so malodane obvezni element izobraževalne ponudbe visokošolskih ustanov, ki izobražujejo učitelje. Tako najdemo na primer na spletni strani Pedagoške fakultete Univerze Strathclyde v Glasgowu na Škotskem seznam kompetenc, ki jih je leta 1992 izdal Škotski urad (The Scottish Education and Industry Department) in so združene v štiri skupine. V prvi skupini so kompetence, ki se nanašajo na predmet in vsebino poučevanja (npr. znanje vsebine predmeta poučevanja, sposobnost načrtovanja učnih programov in izbire učnih sredstev), v drugi so kompetence, vezane na razred (npr. znanje in spretnosti v komuniciranju, uporabi didaktičnih strategij in strategij učnega dela učencev), tretjo skupino predstavljajo kompetence, ki se nanašajo šolo (npr. znanje o organizaciji in upravljanju šolskih sistemov), in četrto kompetence učiteljeve profesionalnosti (npr. znanje o učiteljevi odgovornosti, sposobnosti spremljanja in vrednotenja lastnega profesionalnega razvoja).

Podobni sezname kompetenc so že več kot desetletje sestavni del programov za izobraževanje učiteljev univerz na t. i. angloameriškem govornem območju (npr. Združene države Amerike, Kanada, Avstralija, Velika Britanija). Pristop k izobraževanju učiteljev, ki izhaja iz učiteljevih profesionalnih kompetenc, se je uveljavil tudi v številnih evropskih državah (npr. Nizozemska, skandinavske države, Italija, Madžarska). V to smer grede tudi prizadevanja v okviru Evropske unije (npr. projekt Tuning). Kot je razvidno iz poročila ene od ekspertnih skupin držav članic Evropske unije, naj bi bil učitelj, da bi bil kos zahtevam družbe znanja, imel pet skupin kompetenc: usposobljen, prvič, za nove načine dela v razredu (uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev, organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja, timsko delo z drugimi učitelji), drugič, za delo zunaj razreda (razvijanje šolskega kurikula in organizacije ter evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela), tretjič, za razvijanje novih rezultatov učenja (državljska vzgoja učencev, pripravlanje učencev za družbo znanja, povezovanje kurikularnih kompetenc s stroko), četrtič, profesionalnost pri delu (raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje

problemov) in petič, uporabo informacijsko-računalniške tehnologije (<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf>).

Kljub nekaterim razlikam v pristopih k proučevanju poučevanja in izobraževanja učiteljev lahko ugotovimo, da vsi izhajajo iz predpostavke, da gre pri poučevanju za zapletene kognitivne in behavioristične procese, ki se jih ne da naučiti neposredno, na primer s predavanji na fakulteti ali branjem ustrezne literature ali pa zgolj s posnemanjem izkušenih praktikov. Za razliko od tradicionalnega pristopa, ki je bodisi izhajal iz posnemanja izkušenih učiteljev (t. i. *vajeniški model*), ali pristopa, ki temelji na načelu, da morajo študenti, prihodnji učitelji, najprej usvojiti teoretično znanje, da bi ga pozneje (pri praktičnem usposabljanju v šoli oziroma ob vstopu v poklic) uporabili v praksi (t. i. *model uporabne znanosti*), se je za izobraževanje učiteljev v skladu s prej naštetimi načeli pokazal kot najprimernejši *reflektivni model* izobraževanja (npr. Schön 1983; Wallace 1991), za katerega sta značilna dialektični odnos med teoretičnim in praktičnim delom izobraževalnih programov in tesna povezanost akademskih ustanov s šolami, v katerih se zaposlujejo diplomanti pedagoških programov. V tem kontekstu izhaja izobraževanje učiteljev iz ključnih pojavov in problemov prakse in poteka kot proučevanje in reševanje teh problemov, kar počno študenti, prihodnji učitelji, visokošolski učitelji in učitelji praktiki skupaj ob aktivni strukturni podpori ustanove, v kateri poteka izobraževanje učiteljev v skladu z njenim poslanstvom in na podlagi izdelane strategije (Cvetek 2002b). Poglavitni cilj tako zasnovanih programov za izobraževanje učiteljev je usposobiti študente za samostojno sprejemanje razumnih pedagoških odločitev in ocenjevanje učinkov, ki jih imajo te odločitve na znanje učencev in njih samih. Za doseg tega cilja morajo študenti med študijem usvojiti širok spekter pedagoškega znanja in spretnosti pa tudi sposobnost njihove uporabe, ko je to potrebno. V skladu s tem se v študijskem programu oz. kurikulu elementi celostnega znanja (t. i. makronivo) povezujejo z elementi znanja, ki izvira iz kompetenc na posameznih področjih poučevanja (t. i. mikronivo). Za tako zastavljeno povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja in pridobivanje pedagoških (profesionalnih) kompetenc pa je nepogrešljiva vloga, ki jo imata pri tem šola in razred, ter s tem povezana vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev.

## 1.2 Nova vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev

Kot vemo, velja v sodobnih programih za izobraževanje učiteljev pedagoška praksa za osrednjo sestavino, njena vloga pa je danes bistveno drugačna kot pred leti. »Praksa« v teh programih ne pomeni posnemanja na vajeniški način, niti nekritične uporabe načel in metod, ki so jih študenti, prihodnji učitelji, prejeli na predavanjih in seminarjih na fakulteti, temveč govorimo o t. i. reflektivni praksi, v kateri študent, prihodnji učitelj, v raziskovanju svojega poučevanja (prakse) preverja veljavne principe in metode ter na tej podlagi gradi »svojo« teorijo poučevanja, ki je spet podlaga njegovi profesionalni praksi, in tako naprej (Cvetek 2002c). Spremenila se je tudi vloga šol, na katerih

študenti opravljajo pedagoško prakso, je oz. postaja podobna vlogi, ki jo ima v izobraževanju prihodnjih zdravnikov učna bolnišnica oziroma klinika, torej mesto, kjer prihaja do integracije teoretičnega in praktičnega dela študija prihodnjih učiteljev (Pritchard in Ancess 1999; SUSE, b. l.). V okolju tako zasnovane šole oziroma prakse se srečujejo in medsebojno povezujejo učitelji praktiki in visokošolski učitelji (predmetni didaktiki in drugi). S povezovanjem in skupnim delom univerzitetnih učiteljev raziskovalcev in učiteljev praktikov so zadnji bližje znanstvenemu raziskovanju, prvi pa imajo možnost povezovanja svojega raziskovanja s praktičnim okoljem. Navsezadnje, cilj pedagoške prakse je tudi v tem, da postavi standarde kakovosti v poučevanju in izobraževanju učiteljev in rabi kot okolje za preizkušanje pedagoških in didaktičnih inovacij (SUSE, b. l.).

Spremembe v visokoškolskem izobraževanju v državah Evropske unije, ki jih poznamo tudi pod skupnim imenom bolonjski proces, kažejo, da dobiva pedagoška praksa v izobraževanju učiteljev zelo pomembno vlogo. V dokumentu (gl. Kelly idr. 2004), ki je izid skupnega projekta enajstih evropskih univerz oziroma ustanov za izobraževanje učiteljev, se od skupno 40 značilnosti izobraževanja tujejezikovnih učiteljev v Evropi v 21. stoletju kar nekaj teh značilnosti nanaša na pedagoško prakso, na primer: medsebojna povezanost akademskega študija in praktičnih izkušenj v poučevanju v kurikulumu, eksplicitni okvir za pedagoško prakso oz. praktikum, delo z mentorjem in razumevanje vrednosti mentorskega dela, izobraževanje na šolah zaposlenih mentorjev o mentorskem delu, usposabljanje učiteljev za reflektivno prakso, za samovrednotenje, kolegialno opazovanje in akcijsko raziskovanje. Vsaka od 40 značilnosti je v dokumentu podrobno razložena in podkrepjena s primeri (študije primerov) iz univerz oz. ustanov, ki so sodelovale v projektu. Tako na primer iz podrobnejšega opisa značilnosti pod zap. št. 3 *Eksplicitni okvir za pedagoško prakso (praktikum)* izvemo, da dobijo študenti pred začetkom prakse posebna navodila, ki se nanašajo na organizacijo pedagoške prakse v šolah in vsebujejo podroben opis sodelovanja med visokoškolsko ustanovo in šolo, pojasnilo, kako bo potekalo sodelovanje z mentorjem, informacijo o dolžnostih in pravicah v šoli, kjer bo potekala praksa, in nasvete ter napotke za spremljanje in refleksijo o izkustvu, pridobljenem na praksi. Študenti prejmejo povratno informacijo o svoji uspešnosti na praksi tako od šole oz. mentorja kot svoje visokošolske ustanove. Poglejmo še nekaj konkretnih podatkov v zvezi z organizacijo in izvajanjem pedagoške prakse na nekaterih evropskih univerzah oziroma ustanovah za izobraževanje učiteljev (prav tam, str. 26–27):

- V 120 dneh, kolikor traja pedagoška praksa, študenti ovrednotijo vsako uro, ki jo poučujejo, enako tudi mentorji po vsaki opravljeni uri pisno poročajo visokoškolski ustanovi (St Martin's College, Združeno kraljestvo).
- Pedagoška praksa poteka v štirimesečnem bloku, v tem obdobju pa lahko študenti poučujejo v več kot eni šoli. S svojimi tutorji se sestajajo na tedenskih srečanjih. Udeležujejo se srečanj s starši in sestankov učiteljev na šoli, da bi lažje in sistematično razumeli razširjeno vlogo, ki jo ima učitelj, ko ni v razredu (Univerza v Granadi, Španija).

- Študenti tesno sodelujejo s supervizorjem, ki je hkrati učitelj in učitelj učiteljev (visokošolski sodelavec). Supervizor organizira in spremlja pedagoško prakso ter deluje kot povezovalni člen med šolo in visokošolsko ustanovo. Pred začetkom prakse študent, šola in visokošolska ustanova tudi podpišejo pogodbo, v kateri so opredeljene dolžnosti in pravice vseh strani (Univerza v Benetkah, Italija).
- Pedagoško prakso sestavljajo opazovanja (prvi dveh let, iz zakonskih razlogov) in poučevanja v razredu tretje leto. Študenti imajo priložnost opazovanja in/ali poučevanja učencev na dveh ali več stopnjah (osnovna, nižja srednja, višja srednja); to povečuje njihovo zaposljivost in občutek za kontekst, v katerem poteka poučevanje in učenje (Univerza v Varšavi, Poljska).

Iz razlage in utemeljitve značilnosti pod zap. št. 4 *Delo z mentorjem in razumevanje vrednosti mentorstva* je razvidna skrb, ki jo univerze, ki so sodelovale v projektu, namenjajo mentorskemu delu; ta predstavlja bistveno vez med šolami in visokošolskimi ustanovami za izobraževanje učiteljev. Pomembno pri tem je zavedanje, da nekdo, ki je dober učitelj, ne more biti mentor, če se za to delo ni posebej usposabljal. H kakovosti mentorjevega dela bistveno prispevata njegovo sodelovanje in vključenost v delo oddelkov za izobraževanje na visokošolskih ustanovah, ki izobražujejo učitelje. Usposabljanje mentorjev lahko poteka v obliki podiplomskega izobraževanja (z možno evropsko akreditacijo) in lahko zajema koordiniranje akcijskih raziskav, oblikovanje učnega gradiva, načrtovanje učne snovi ter teoretični študij in raziskovanje na pedagoškem ali predmetnem področju.

Med evropskimi državami, ki so spričo svoje uspešnosti v poučevanju in izobraževanju učiteljev pritegnile pozornost strokovne in širše javnosti, je treba posebej omeniti Finsko. Ključni cilj programov za izobraževanje učiteljev je doseči uravnotežen razvoj učiteljeve osebnosti z bistvenim poudarkom na učiteljevem pedagoškem načinu razmišljanja, v skladu s principi, ki veljajo za raziskovalno delo. Skladno s tem ciljem se metode raziskovalnega dela ves čas študija prepletajo z drugimi predmeti študijskega programa, pomemben sestavni del študijskega programa pa je pedagoška praksa, ki se izvaja na posebnih hospitacijskih pa tudi na navadnih šolah (Kansanen 1999).

V zadnjem času je, še posebno v evropskem okviru, deležen velikega zanimanja program izobraževanja učiteljev, ki se izvaja na univerzi v Utrechtu na Nizozemskem. Program se utemeljuje v konceptu t. i. »realističnega« izobraževanja učiteljev, katerega poglobljena značilnost je v načelu t. i. vodenege odkrivanja »od prakse k teoriji« (Korthagen idr. 2001, str. 14). Program se izvaja v blokih, ki potekajo izmenično na fakulteti in šoli, nekaj časa pa je namenjenega integraciji teoretičnega in praktičnega znanja. Pedagoška praksa obsega dve stopnji: prva je t. i. triadna praksa, v kateri študenti delajo v trojicah pod vodstvom mentorjev in visokošolskih supervizorjev in traja skupaj pet tednov, druga, ta se izvaja na koncu programa, pa je t. i. samostojna zaključna praksa, ki traja tri mesece in v kateri študent samostojno poučuje ter opravlja drugo potrebno pedagoško delo, vendar v zmanjšanem obsegu 10 do 12 ur na teden, kar je približno 40 % tedenske obveznosti, ki velja za vse učitelje.

Za izobraževanje učiteljev na obeh prej omenjenih univerzah je značilen pedagoški pristop, ki je utemeljen v konstruktivistični filozofiji poučevanja in izobraževanja učiteljev in predpostavki, da mora izobraževanje učiteljev izhajati iz obstoječih pojmovanj študentov o poučevanju. Učenje poučevanja poteka izkustveno, torej iz praktične izkušnje in strukturirane refleksije o tej izkušnji. Programov za izobraževanje učiteljev, ki se, podobno kot prej opisana, utemeljujejo v filozofiji reflektivne prakse, je v Evropi in svetu čedalje več. Vse več je dokazov (npr. Furlong in Maynard 1995; Fish 1995; Polak 1995; Cvetek 2002c), da so načela, na katerih temelji koncept izobraževanja učiteljev za reflektivno prakso, danes splošno sprejeta v pedagoški teoriji in stroki. Tega pa ne moremo reči za prakso izobraževanja učiteljev, ki se prepogosto opira na tradicionalne modele in za katero so značilni slabo povezani in nekonsistentni programi, ki ne ustrezajo potrebam profesionalne prakse (Judge 1991; Eraut 2000). Poglejmo, kako je s tem pri nas.

### *1.3 Pedagoška praksa v izobraževanju učiteljev v Sloveniji*

V zadnjem desetletju ali dveh prispevki več slovenskih avtorjev (npr. Marentič Požarnik 1992, 1997, 2000; Razdevšek Pučko 1991, 1995, 1997; Valenčič 1991; Juriševič 1997; Papotnik 1997; Zgaga 1997; Cvetek, 2002c) kažejo, da posvečamo v Sloveniji praktičnemu usposabljanju študentov premalo pozornosti. Tako na primer Valenčič (1991) ugotavlja, da se strnjena pedagoška praksa skoraj na nobeni visokošolski ustanovi, ki izobražuje učitelje, ne izvaja v predpisanem obsegu štirih tednov oz. se sploh ne izvaja, pedagoško-psihološko in didaktično znanje študentov pa ni dovolj integrirano v njihove subjektivne teorije in tako ne vpliva ustrezno na njihovo ravnanje. Tudi Juriševič (1997) na podlagi analize pričakovanj študentov, prihodnjih učiteljev razrednega pouka, od pedagoške prakse ugotavlja, da je razumevanje narave učenja in poučevanja pri študentih še zelo preprosto, brez globlje refleksije, kar na podlagi analiz dnevnikov pedagoške prakse na študentov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ugotavlja tudi Cvetek (2002). Avtor tudi ugotavlja, da je poglaviti razlog za neustrezno vlogo pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev to, da v izobraževanju učiteljev v Sloveniji ni nastal paradigmatični premik od tradicionalnega modela uporabne znanosti (Wallace 1991) k reflektivnemu pristopu in modelu izobraževanja učiteljev, katerega pomembna značilnost je tudi nova konceptualizacija prakse. Ta v tem kontekstu ne pomeni »prakticiranja teorije«, temveč je praksa izvor in sestavni del teoretičnega študija v smislu »teoretiziranja prakse« na podlagi izkustva.

Marentič-Požarnikova (1992, 1997, 2000) je prepričana, da mora biti praktično profesionalno usposabljanje integralni del znanstveno usmerjenega študija; to pomeni, da študenti med študijem pridobijo ne le teoretično znanje, temveč se tudi usposobijo za profesionalno ravnanje v praktičnih situacijah. Avtorica se zavzema za sistemski pristop k profesionalizaciji učiteljev, zasnovan na razpoznavni doktrini, ki obsega tako dodiplomsko izobraževanje kot tudi pripravništvo in stalno izpopolnjevanje ob hkratnem urejanju ekonomskega

položaja in delovnih okoliščin učiteljev. Podobno se Razdevšek-Pučkova (1997) zavzema za preseganje nasprotij med akademskim in profesionalnim delom izobraževanja učiteljev in poudarja, da mora univerzitetni študij študentom, prihodnjim učiteljem, omogočiti, da se vzporedno s pridobivanjem akademske izobrazbe v svoji stroki usposobijo tudi za vstop v pedagoški poklic.

Prej omenjene ugotovitve, ki večinoma izhajajo iz mednarodnih primerjalnih analiz in raziskav, so dobile potrditev tudi v ugotovitvah nekaterih slovenskih empiričnih raziskav. Tako na primer Papotnik (1997) z obsežno raziskavo, izpeljano med visokošolskimi didaktiki z namenom ocenjevanja vzgojno-izobraževalne vrednosti usposabljanja študentov razrednega in predmetnega pouka z vidika njihove prakse, ugotavlja, da je pedagoška praksa prekratka, da študenti in njihovi mentorji posvečajo premalo pozornosti dejavnostim zunaj razreda, da so poročila študentov o opravljeni praksi zelo skopa, da so mentorji marsikje preslabo usposobljeni in da je premalo povezovanja med predmetnimi didaktiki, učitelji pedagoško-psiholoških predmetov, učitelji strokovnoteoretičnih predmetov in mentorji na šolah. Podobno ugotavlja Cvetek (2002c) v raziskavi, opravljeni v sklopu evalvacije programa za izobraževanje učiteljev angleškega jezika. Kot izhaja iz ugotovitev raziskave (racionalne in empirične evalvacije), je obseg prakse oziroma celotnega praktičnega usposabljanja študentov bistveno premajhen, organizacija in izvedba pedagoške prakse pa nista ustrezno institucionalizirana v smislu vzpostavitve formalnega in partnerskega odnosa med Pedagoško fakulteto oziroma Univerzo v Mariboru in izbranimi osnovnimi in srednjimi šolami. Za izvajanje pedagoške prakse tudi ni ustreznih standardov, vezanih na naloge sodelujočih (študentov, visokošolskih učiteljev, učiteljev mentorjev) ter kriterije uspešnosti študentov in financiranja.

Obe prej omenjeni empirični raziskavi sta pomembno osvetlili obstoječe stanje v izvajanju pedagoške prakse študentov na Univerzi v Mariboru in hkrati opozorili na razhajanje med načeli, zapisanimi v programskih in razvojnih dokumentih Univerze in Pedagoške fakultete, ter njihovim uresničevanjem. V luči teh in drugih ugotovitev ter dokumentov in smernic, vezanih na prenovo visokošolskega izobraževanja in v tem okviru izobraževanja učiteljev v Sloveniji po bolonjskih kriterijih, se kaže potreba po pridobitvi novih odgovorov tako na stara kot nova vprašanja s ciljem, da bi razvoj izobraževanja učiteljev in spremembe, ki se napovedujejo, imeli empirično verificirano podlago.

## 2 Namen empirične raziskave

V okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol<sup>1</sup> smo v študijskem letu 2004/05 izpeljali empirično raziskavo oblike študije primera, da bi osvetlili obstoječo pedagoško prakso, kakor jo zaznavajo visokošolski didaktiki Pedagoške fakultete v Mariboru, in sicer z vidika:

---

<sup>1</sup> Gre za projekt, ki ga sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.



- zadovoljstva didaktikov z delom partnerjev (študentov, mentorjev, ravnateljev) na pedagoški praksi;
- pričakovanj didaktikov, vezanih na model pedagoške prakse, ter delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi;
- predlogov didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse.

Ker so v raziskavo vključeni na eni strani didaktiki eno- in dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programov ter na drugi didaktiki univerzitetnega programa razrednega pouka, smo vlogo omenjenih dveh usmeritev (predmetna in razredna) tudi statistično kontrolirali.

### **3 Raziskovalna vprašanja**

#### *3.1 Vprašanja, vezana na zadovoljstvo didaktikov z delom partnerjev*

1. Kako so didaktiki zadovoljni z delom študentov med pedagoško prakso?
2. Kako so didaktiki zadovoljni z delom mentorjev med pedagoško prakso?
3. Kako so didaktiki zadovoljni z delom ravnateljev šol, na katerih poteka pedagoška praksa?

#### *3.2 Vprašanja, vezana na pričakovanja didaktikov od modela pedagoške prakse*

1. Kako pomembna je pedagoška praksa za študente?
2. Koliko ur povprečno na dan naj bodo študentje prisotni v šoli med pedagoško prakso?
3. Kakšna naj bosta obseg in časovna razporeditev pedagoške prakse?
4. Na katerih šolah naj bi študentje opravljali pedagoško prakso?

#### *3.3 Vprašanja, vezana na pričakovanja didaktikov od dela študentov in didaktikov*

1. V katerih pedagoških dejavnostih, ki potekajo ob pouku med prakso, naj bi študentje sodelovali?
2. Katero znanje naj študentje med opravljanjem pedagoške prakse pridobijo oziroma poglobijo?
3. Kakšna je pomembnost predvidenih nalog študentov in didaktikov, vezanih na pedagoško prakso?

#### *3.4 Kaj bi bilo potrebno po mnenju didaktikov spremeniti za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse?*

Analiza zastavljenih raziskovalnih vprašanj je na nivoju statističnega preverjanja razlik glede na didaktikovo usmeritev (razredna, predmetna).

## 4 Metodologija

Izvedena študija primera je oblika *deskriptivne* in *kavzalnoneeksperimentalne metode* empiričnega pedagoškega raziskovanja. V njej so sodelovali didaktiki eno- in dvopredmetnih univerzitetnih pedagoških programov ter programa Razredni pouk Pedagoške fakultete Maribor v študijskem letu 2004/05. V celoti vzeta skupina sodelujočih didaktikov ( $n = 20$ ) predstavlja na nivoju inferenčne statistične obdelave zbranih podatkov *enostavni slučajnostni vzorec didaktikov iz hipotetične osnovne množice*.

Podatki so zbrani z *anketnim vprašalnikom*, ki vsebuje dva sklopa vprašanj. V prvem so vprašanja, vezana na izkušnje didaktikov, v drugem pa vprašanja, vezana na njihova pričakovanja. Razen enega so vsa anketna vprašanja zaprtega tipa. Poleg omenjenih anketnih vprašanj so v vprašalniku še sklopi petstopenjskih numeričnih ocenjevalnih lestvic. Uporabljen anketni vprašalnik ima zagotovljene potrebne merske karakteristike. Tako je njegova *veljavnost* zasnovana na presoji izvedencev za vsebinsko in oblikovno plat vprašalnika ter ugotovitvah njegove sondažne uporabe. *Zanesljivost* temelji na natančnih navodilih in enopomenskih, specifičnih vprašanjih zaprtega tipa ter sondaži, ki je pokazala, da korekcije s tega vidika niso potrebne. *Objektivnost* pa je zagotovljena v fazi zbiranja podatkov z individualno, nevedeno izvedbo anketiranja in v fazi vrednotenja z možnostjo objektivnega razbiranja odgovorov vprašanj zaprtega tipa ter ocenjevalnih lestvic.

Podatke, zbrane z anketnimi vprašanji zaprtega tipa ter ocenjevalnimi lestvicami, smo obdelali na *deskriptivnem nivoju* (tabelarični prikazi frekvenčnih distribucij spremenljivk, aritmetične sredine ocen, rangov) ter na *nivoju inferenčne statistike* (za analizo frekvenc  $\chi^2$ -preizkus z razmerjem verjetij, angl. »Likelihood Ratio«, za analizo rangov Mann-Whitneyev U-preizkus). Pri odprtih vprašanjih smo uporabili postopek kategorizacije in signiranja ter urejanja izpeljanih kategorij v ranžirno vrsto.

## 5 Rezultati in interpretacija

Prvo poglavje namenjamo predstavitvi rezultatov analize zadovoljstva visokošolskih učiteljev didaktikov z delom partnerjev pedagoške prakse (5.1), drugo njihovim pričakovanjem (5.2), vezanim na pedagoško prakso, tretje (5.3) pa predlogom didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse.

### 5.1 Analiza zadovoljstva z delom partnerjev

Učitelji didaktiki so izrazili nivo zadovoljstva z delom študentov na praksi, delom mentorjev študentov in ravnateljev.

#### 5.1.1 Zadovoljstvo z delom študentov

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	2	0	2
Malo zadovoljni	1	0	1
Srednje zadovoljni	6	7	13
Zelo zadovoljni	1	3	4
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 5,282$ ; $g = 3$ ; $\alpha = P = 0,152$		

Preglednica 1: Števila ( $f$ ) didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom študentov na praksi glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa

Večina didaktikov (65 %) tako razredne kot predmetne usmeritve je z delom študentov srednje zadovoljna. Med njimi glede tega ni statistično značilnih razlik ( $\alpha = 0,152$ ), opazimo pa, da so med malo oziroma nezadovoljnimi, zanimivo, le didaktiki razrednega pouka, med zelo zadovoljnimi pa razen enega zgolj didaktiki predmetne usmeritve. Ali so morda v ozadju ugotovljene razlike višja pričakovanja didaktikov razredne usmeritve glede na predmetno? To je vprašanje, ki ostaja na tem mestu nerazrešeno. Lahko pa dodamo, da so didaktiki izraženo zadovoljstvo utemeljili predvsem s trudom in ustvarjalnostjo študentov, nezadovoljstvo pa z njihovo strokovno in emocionalno-motivacijsko nepripravljenostjo (pomanjkljiv transfer pridobljenega didaktičnega znanja v prakso, doživljanje prakse kot »nujnega zla«).

### 5.1.2 Zadovoljstvo z delom mentorjev

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	1	0	1
Malo zadovoljni	3	1	4
Srednje zadovoljni	5	6	11
Zelo zadovoljni	1	3	4
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 3,570$ ; $g = 3$ ; $\alpha = P = 0,312$		

Preglednica 2: Števila ( $f$ ) didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom učiteljev mentorjev študentom glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa

Z delom mentorjev je dobra polovica (55,0 %) didaktikov srednje zadovoljna, enako število (20,0 %) pa je tistih, ki so na eni strani zelo zadovoljni ter na drugi strani malo oziroma nezadovoljni. Statistično značilnih razlik med didaktiki glede usmeritve, kakor kaže izid  $\chi^2$ -preizkus, ni ( $\alpha = 0,312$ ), opazimo pa, tako kot pri zadovoljstvu s študenti, nekoliko višjo stopnjo zadovoljstva pri didaktiki predmetne kot razredne usmeritve. Slednji predvsem opozarjajo na nemotiviranost nekaterih mentorjev za celostno delo s študenti (ob pouku

še vodenje študentov pri drugih pedagoških dejavnostih ter administrativnih opravilih).

### 5.1.3 Zadovoljstvo z delom ravnateljev

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Nezadovoljni	1	0	1
Malo zadovoljni	2	4	6
Srednje zadovoljni	6	5	11
Zelo zadovoljni	1	1	2
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 2,157$ ; $g = 3$ ; $\alpha = P = 0,570$		

Preglednica 3: Števila didaktikov po nivoju zadovoljstva z delom ravnateljev glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa

Tudi po zadovoljstvu z delom ravnateljev se didaktiki statistično značilno ne razlikujejo ( $\alpha = 0,570$ ), večina je z njihovim delom srednje (55 %) in manj (30 %) zadovoljna. Moti jih zlasti nezainteresiranost nekaterih (pogosteje srednjih kot osnovnih šol) ravnateljev za spremljanje izvajanja pedagoške prakse študentov (ni uvodnega sprejema, predstavitve delovanja šole kot celote, povabil v kolektiv).

## 5.2 Analiza pričakovanj

Proučevali smo pričakovanja didaktikov, vezana na:

- model pedagoške prakse ter
- delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi.

### 5.2.1 Opredelitev modela pedagoške prakse

Kazalniki pričakovanega modela pedagoške prakse so mnenja didaktikov o:

- nujnosti pedagoške prakse,
- urah dnevne prisotnosti študentov na šoli med prakso,
- obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse,
- izboru šol izvajanja pedagoške prakse.

#### 5.2.1.1 Mnenje o nujnosti pedagoške prakse

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Da	10	10	20
Ne	0	0	0
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	/		

Preglednica 4: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Ali je pedagoška praksa za študente nujno potrebna sestavina njihovega študija?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa

Vsi, tako didaktiki predmetne kot razredne usmeritve, menijo, da je pedagoška praksa nujno potrebna sestavina študija. Svojo opredelitev utemeljujejo na prvem mestu z metodično-didaktičnega vidika (praksa kot priložnost pridobivanja potrebnih, nepogrešljivih izkušenj komuniciranja z učenci v razredu, doživljanja delovne discipline ali nediscipline).

### 5.2.1.2 Mnenje o urah dnevne študentove prisotnosti v šoli

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Do 3 ure na dan	0	3	3
4 in več ur na dan	10	7	17
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 3,529$ ; $g = 1$ ; $\alpha = P = 0,060$		

*Preglednica 5: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Koliko ur povprečno na dan naj bi bil po vašem mnenju študent prisoten v šoli med opravljanjem pedagoške prakse?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa*

Med didaktiki različnih usmeritev prevladuje (85 %) mnenje, da naj bi bili prisotni 4 ur in več na dan oziroma, kot so sami dopolnili predloženi odgovor, toliko časa kot učitelj mentor, torej, kolikor traja pedagoški proces in druge učiteljeve dejavnosti na šoli. Izraženo pričakovanje večine didaktikov je v skladu z navodili (Dnevnik pedagoške prakse, 2005) ter slednjič z zakonskimi določili (Zakon o visokem šolstvu, 2004, 37. člen).

Izid  $\chi^2$ -preizkusa kaže, da med didaktiki glede na usmeritev sicer ni statistično značilne razlike, obstaja pa izrazita tendenca ( $\alpha = 0,060$ ) v smeri pogostejšega dopuščanja nižjega števila ur med didaktiki predmetne usmeritve oziroma višjega med tistimi v programu razrednega pouka. Ta ugotovitev vodi k domnevi, da pripisujejo pedagoški praksi v programu izobraževanja učiteljev večji pomen oziroma težo didaktiki razredne kot predmetne usmeritve.

### 5.2.1.3 Mnenje o obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Sedanja strnjena praksa je ustrezna	0	2	2
Praksa bi naj potekala v 3. in 4. letniku celo leto	1	1	2
Praksa bi naj potekala vsa leta študija	9	7	16
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 3,023$ ; $g = 2$ ; $\alpha = P = 0,221$		

*Preglednica 6: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Kaj menite o obsegu in časovni razporeditvi pedagoške prakse?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa*

V mnenju o časovni razporeditvi prakse med didaktiki različnih usmeritev se statistično značilno ne razlikujejo ( $\alpha = 0,221$ ). Z izjemo dveh didaktikov (zanimivo, spet le predmetne usmeritve) vsi drugi menijo, da sedanja strnjena praksa ne zadostuje. Po mnenju večine (80,0 %) naj bi potekala vsa leta študija, na primer po naslednji shemi:

- v 1. letniku: opazovalna praksa, in sicer strnjena enotedenska ali integrirana (npr. enkrat na teden);
- v 2. letniku: uvajalna praksa (ob opazovanju še vključevanje študenta v pouk kot učiteljevega asistenta), in sicer strnjena dva- do tritedenska ali integrirana;
- v 3. in 4. letniku: strnjena praksa (ob hospitacijah še večje število nastopov), in sicer tri- do štiritedenska v 3. letniku ter več kot štiritedenska (npr. osem) v 4. letniku.

Naši visokošolski učitelji didaktiki se torej zavzemajo za postopni, sistematični način uvajanja študentov v prakso (od opazovanja, tandemskega in timskega poučevanja do samostojnega poučevanja), kar je v skladu z nekaterimi sodobnimi, na konstruktivizmu utemeljenimi pristopi tako v Evropi kot v anglosaških državah (gl. Cvetek 2002a, str. 126–129, 2002b, str. 129–135).

#### 5.2.1.4 Mnenje o izbiri šol

Usmeritev Odgovori	Razredna	Predmetna	Skupaj
Na šoli, ki si jo študent sam izbere	2	2	4
Na šoli, ki jo izbere didaktik	0	3	3
Na hospitacijskih (kliničnih) šolah	8	5	13
Skupaj	10	10	20
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 4,857$ ; $g = 2$ ; $\alpha = P = 0,088$		

*Preglednica 7: Števila (f) didaktikov po odgovoru na vprašanje: »Na katerih šolah naj študentje opravljajo pedagoško prakso?« glede na usmeritev (razredna, predmetna) ter izid  $\chi^2$ -preizkusa*

Učitelji didaktiki se večinsko (65 %) zavzemajo za tako imenovane hospitacijske (»klinične«) šole in le malo je takih, ki prepuščajo izbor študentom (20 %) oziroma sebi (15 %). Kakor kaže izid  $\chi^2$ -preizkusa, med didaktiki glede na usmeritev ni statistično značilne razlike, obstaja pa tendenca ( $\alpha = 0,088$ ), da je zavzemanje za klinične šole značilnejše za didaktike razredne kot predmetne usmeritve, slednji pa so edini, ki izbor šol pripisujejo sebi. Tudi s tega vidika, kakor mnenja didaktikov o obsegu in časovni razporeditvi prakse (gl. točko 5.2.1.3), smemo sklepati, da zaznavajo didaktiki razredne usmeritve bolj kot predmetne potrebo po posodabljanju pedagoške prakse.

#### 5.2.2 Delo študentov in didaktikov na pedagoški praksi

Analizirali smo nivo pomembnosti, ki ga didaktiki pripisujejo:

- sodelovanju študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku,

- znanju študentov, pridobljenem oziroma poglobljenem med prakso,
- predvidenim nalogam didaktikov med pedagoško prakso.

### 5.2.2.1 Pomembnost sodelovanja študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku

Didaktiki so predložene dejavnosti, ki potekajo na šoli poleg pouka med prakso, rangirali po pomembnosti sodelovanja v smeri od 1 (najpomembnejše) do 5 (najmanj pomembne).

Rang	Dejavnosti	$\bar{\chi}$
1	učna pomoč učencem	1,800
2	šolski projekti	2,600
3	interesne dejavnosti	3,200
4	raziskovalno delo	3,650
5	delavnice na šoli	3,750

Preglednica 8: Ranžirna vrsta dejavnosti ob pouku po povprečni ( $\bar{\chi}$ ) pomembnosti sodelovanja študentov

Med navedenimi dejavnostmi je po oceni didaktikov najpomembnejše sodelovanje študentov pri dajanju učne pomoči učencem (po pripisu enega od didaktikov je na tem mestu tudi delo z nadarjenimi učenci). Temu sledijo šolski projekti in interesne dejavnosti. Najnižjo pomembnost pa pripisujejo raziskovalnemu delu ter delavnicam na šoli. Kaže se torej, da dajejo didaktiki prednost bolj stalnim, kontinuiranim dejavnostim (npr. dajanje učne pomoči) kot komplementarnim, priložnostnim (npr. raziskovalno delo, delavnice).

Kakšne so razlike med didaktiki glede na usmeritev, je razvidno iz naslednje preglednice.

Dejavnosti	Usmeritev	Povprečni rang $\bar{R}$	U	$\alpha = 2P$
Šolski projekti	razredna	9,75	42,5	0,555
	predmetna	11,25		
Delavnice	razredna	13,00	25,0	0,048
	predmetna	8,00		
Interesne dejavnosti	razredna	9,35	38,5	0,357
	predmetna	11,65		
Raziskovalno delo	razredna	9,50	40,0	0,427
	predmetna	11,50		
Učna pomoč učencem	razredna	11,65	38,5	0,345
	predmetna	9,35		

Preglednica 9: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po pripisovanju pomembnosti sodelovanja študentov v pedagoških dejavnostih ob pouku

Statistično značilne razlike med didaktiki glede na usmeritev obstajajo samo v primeru delavnic ( $\alpha = 0,048$ ). Kakor je razvidno iz povprečij ( $\bar{R}$ ), so didaktiki predmetne usmeritve tisti, ki pripisujejo višji pomen sodelovanju študentov v delavnicah kot didaktiki razredne usmeritve. Hipotetično pripisujemo to pogostejšemu izvajanju delavnic v višjih razredih.

#### 5.2.2.2 Pomembnost znanja, pridobljenega oziroma poglobljenega med prakso

Tudi v tem primeru so didaktiki rangirali po pomembnosti pridobitve predložene sklope znanja v smeri od najpomembnejših (1) k manj pomembnim (6).

Rang	Znanje	$\bar{\chi}$
1	didaktični pristopi	1,650
2	didaktične strategije	2,500
3	preverjanje in ocenjevanje znanja	3,350
4	notranja učna diferenciacija	3,600
5	delo z učenci s posebnimi potrebami	4,400
6	zunanja učna diferenciacija	5,350

*Preglednica 10: Ranžirna vrsta znanja, pridobljenega oziroma poglobljenega med prakso po povprečni ( $\bar{\chi}$ ) pomembnosti*

Didaktiki ocenjujejo, da so didaktični pristopi (učne metode, učne oblike) in zatem didaktične strategije (npr. projektno učno delo, timsko delo, izkustveno učenje, raziskovalni pouk) tisto najpomembnejše znanje, ki naj ga študent pridobi oziroma poglobi med izvajanjem pedagoške prakse. Temu sledita proces preverjanja in ocenjevanja znanja ter notranja učna diferenciacija. Delo z učenci s posebnimi potrebami, še zlasti pa zunanja učna diferenciacija pa sta sklopa znanja, katerega pridobitev oziroma poglobitev med prakso je po mnenju didaktikov manjšega pomena. Domnevno je v ozadju takšne razvrstitve dejstvo, da imajo študentje med pedagoško prakso več priložnosti za soočanje z različnimi didaktičnimi strategijami in pristopi, manj pa za delo z učenci s posebnimi potrebami in zunanjo diferenciacijo.

Sledijo rezultati preverjanja razlik med didaktiki glede na usmeritev.



Znanje	Usmeritev	Povprečni rang	U	$\alpha = 2P$
Didaktične strategije	razredna	11,55	39,5	0,406
	predmetna	9,45		
Didaktični pristopi	razredna	9,65	41,5	0,426
	predmetna	11,35		
Preverjanje in ocenjevanje znanja	razredna	9,40	39,0	0,381
	predmetna	11,60		
Delo z učenci s posebnimi potrebami	razredna	10,30	48,0	0,868
	predmetna	10,70		
Notranja učna diferenciacija	razredna	9,55	40,5	0,453
	predmetna	11,45		
Zunanja učna diferenciacija	razredna	10,90	46,0	0,709
	predmetna	10,10		

Preglednica 11: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po ocenjevanju pomembnosti pridobitve posameznih sklopov znanja

V nobenem primeru ne gre za razlike med didaktiki razredne in predmetne usmeritve, ki bi bile statistično značilne. Kaže se torej obstoj precej homogenega ocenjevanja pomembnosti pridobitve različnih sklopov znanja.

### 5.2.2.3 Pomembnost nalog didaktikov med pedagoško prakso

Didaktiki so pomembnost predvidenih, njim pripadajočih nalog (gl. Dnevnik strnjene pedagoške prakse, 2005) ocenili z ocenami od 1 (najnižja) do 5 (najvišja ocena).

Najprej predstavljamo naloge, urejene po pomembnosti v ranžirni vrsti, zatem namenimo pozornost odkrivanju razlik med didaktiki glede na usmeritev.

Rang	Naloge	$\bar{\chi}$
1	Didaktik po praksi organizira razgovor s študenti	4,900
2	Didaktik seznanja študente z novostmi prenove šole	4,650
3	Didaktik obiskuje praktikante	3,750
4	Didaktik piše mnenja o delu študentov na praksi	3,600
5	Didaktik usklajuje obiske drugih učiteljev fakultete	3,100

Preglednica 12: Ranžirna vrsta nalog didaktikov med pedagoško prakso po povprečni ( $\bar{\chi}$ ) pomembnosti

Na vrhu ranžirne vrste z visoko povprečno oceno pomembnosti ( $\bar{\chi} = 4,9$ ) je pogovor didaktika s študenti po praksi, kar kaže, da se didaktiki zavedajo

pomena študentove kritične refleksije lastne prakse ter njene evalvacije. Organizirani razgovori so prav gotovo prava priložnost zanj.

Na drugem mestu, prav tako z visokim povprečjem, je didaktikovo seznanjanje študentov z novostmi vsebinske in systemske prenove šole, kar priča, da se didaktiki kot visokošolski učitelji, raziskovalci zavedajo svojih strokovnih kompetenc v procesu prenove pedagoške prakse.

V sredini ranžirne vrste, in to s skoraj za oceno nižjim povprečjem od prejšnjega, je didaktikovo obiskovanje praktikantov ( $\bar{\chi} = 3,75$ ). Takšna, torej nižja ocena pomembnosti je razumljiva, in sicer je predvsem posledica na eni strani kratkotrajnosti pedagoške prakse in na drugi velikega števila študentov, pa geografske razpršenosti študentov na praksi in slednjič tudi dejstva, da pedagoška praksa ni posebej ovrednotena in s tem tudi didaktiki za to delo, ki praviloma prisega njihovo redno delovno obveznost, niso dodatno finančno stimulirani (gl. Cvetek, 2002a, str. 133).

Dejstvo, da sodi pisanje mnenja o delu študentov med naloge, za katere se didaktiki čutijo manj poklicane, ne preseneča. Didaktiki z občasnimi, če sploh, obiski ne morejo spoznati dela študentov na praksi v potrebnem obsegu in globini ter ga na tej podlagi vrednotiti.

Na zadnjem mestu z najnižjim povprečjem ( $\bar{\chi} = 3,1$ ) je didaktikovo usklajevanje obiskov drugih učiteljev fakultet. Očitno gre za danes, v obstoječem modelu strnjene pedagoške prakse težko izvedljivo, deklarativno nalogo, o upravičenosti katere pa seveda ne dvomimo.

Pozornost namenimo še odkrivanju razlik med didaktiki glede na usmeritev.

Naloge	Usmeritev	$\bar{R}$	U $\alpha = 2P$
Didaktik seznanja študente z novostmi prenove šole	razredna	10,35	48,5 0,888
	predmetna	10,65	
Didaktik obiskuje praktikante	razredna	8,30	28,0 0,083
	predmetna	12,70	
Didaktik usklajuje obiske drugih učiteljev fakultete	razredna	9,35	38,5 0,357
	predmetna	11,65	
Didaktik po opravljeni praksi organizira razgovor s študenti	razredna	9,50	40,0 0,146
	predmetna	11,50	
Didaktik piše mnenja o delu študentov na pedagoški praksi	razredna	6,90	14,0 0,005
	predmetna	14,10	

*Preglednica 13: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med didaktiki glede na usmeritev (razredna, predmetna) po ocenjevanju pomembnosti posameznih nalog didaktikov med pedagoško prakso*

Statistično značilna razlika med didaktiki glede na usmeritev se kaže samo pri pisanju mnenja o delu študentov na pedagoški praksi ( $\alpha = 0,005$ ). Omenili smo že, da je to tista izmed nalog, ki jo didaktiki ocenjujejo niže (gl. preglednico 12), kar očitno, kakor kaže izid Mann-Whitneyevega preizkusa, še zlasti velja za didaktike razredne usmeritve. Ob tem kaže še izpostaviti ugotovljeno

tendenco razlike ( $\alpha = 0,083$ ) v obiskovanju praktikantov, in sicer tudi to nalogo po pomembnosti nižje ocenjujejo didaktiki razredne usmeritve. Očitno gre za dve nalogi, ki ju zlasti slednji, torej didaktiki razredne usmeritve v sedanjih razmerah (če ponovimo: zgolj dvo- oziroma tritedenska praksa, veliko študentov, geografska razpršenost študentov, neustrezno vrednotenje dela didaktika med prakso) težko kakovostno uresničujejo.

### 5.3 Analiza predlogov didaktikov za zvečanje učinkovitosti pedagoške prakse

Zapisane odgovore didaktikov smo kategorizirali in signirali, nato pa izpeljane kategorije rangirali po pogostosti njihovega pojavljanja oz. njihovi »nasičenosti« s posameznimi empiričnimi postavkami.

Rang	Kategorije	f
1	Prenova obstoječega modela pedagoške prakse	12
2	Usposabljanje mentorjev študentov na praksi	10
3	Drugačno – ustreznejše vrednotenje dela didaktikov, vezanega na pedagoško prakso	8
4	Povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov	7

Preglednica 14: Ranžirna vrsta kategorij predlogov

Kakor je razvidno iz preglednice, je po mnenju didaktikov najprej treba spremeniti obstoječi model strnjene pedagoške prakse (dvotedenske v 3. in 4. letniku za študente eno- in dvopredmetnih programov oziroma tritedenske v 4. letniku za študente razrednega pouka), in sicer predlagajo povečanje obsega (ur) ter časovno razporeditev prakse na vsa leta študija. Pri tem posebej opozorijo na nekatere uspešne evropske modele izobraževanja učiteljev (npr. integrirani model Univerze v Utrechtu na Nizozemskem), ki so utemeljeni na konstruktivistični paradigmi in omogočajo študentom izkustveno refleksivno učenje poučevanja, s tem pa njihov razvoj kot reflektivnih praktikov lastne, nenehno spreminjajoče se profesionalne prakse.

Na drugem mestu, prav tako z visoko frekvenco, opozarjajo didaktiki na potrebo po usposabljanju mentorjev za delo s študenti, kakor narekujejo sodobna pojmovanja učenja in poučevanja. Predlagajo izvedbo seminarja za pridobitev naziva mentor.

Naslednji, tretji predlog se nanaša na spremembo obstoječega vrednotenja dela didaktikov, ki je neustrezno spričo časa, ki ga didaktiki porabijo za pregled priprav, za pogovore s študenti ter obiske največkrat večjega števila krajevno razpršenih študentov na praksi.

Na zadnjem mestu, a s precej podobno težo kot prejšnji predlogi je predlog didaktikov o povečanem deležu pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov glede na predmete »čiste stroke«. To je po mnenju didaktikov podlaga za boljše – bolj profesionalno pripravo študentov na delo v razredu od dosedanje.

Naj sklenemo: iz izpeljanih kategorij predlogov je moč zaznati zavzemanje didaktikov za spremembe, in sicer v skladu s sodobnimi pristopi izobraževanja

učiteljev v Evropi in v svetu, po povečanju pomena pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov, še zlasti pa pomena pedagoške prakse kot torišča usposabljanja študentov prihodnjih učiteljev za prevzem nalog pripadajoče, spreminjajoče se profesije.

## 5 Sklep

Izvedli smo empirično raziskavo, zato da bi na eni strani osvetlili zadovoljstvo didaktikov z delom sodelujočih v pedagoški praksi in na drugi njihova pričakovanja ter predloge, vezane na izvajanje pedagoške prakse. Pričujoča raziskava je kavzalno-neeksperimentalna študija primera, v kateri so sodelovali visokošolski učitelji – didaktiki razredne in predmetne usmeritve Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru v študijskem letu 2004/05, ki kot v celoti vzeta skupina predstavljajo enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične osnovne množice. Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom s preverjenimi merskimi karakteristikami, smo obdelali na nivoju deskriptivne (frekvenčne distribucije, aritmetične sredine) in inferenčne statistike ( $\chi^2$ -preizkus, Mann-Whitneyev U-preizkus).

Strukturirano, po posameznih sklopih raziskovalnega problema povzema mo *temeljna empirična spoznanja*, pri čemer se zavedamo, da so le-ta vezana na mali vzorec iz hipotetične osnovne množice z nizko reprezentativnostjo:

(1) Večina didaktikov je z delom študentov, mentorjev in ravnateljev srednje zadovoljna, če pa izražajo nižje zadovoljstvo, je to pogosteje kot na študente, vezano na delo mentorjev (nižja pripravljenost za vodenje študentov pri različnih dejavnostih, ki potekajo ob pouku) in delo ravnateljev (odsotnost aktivnega sodelovanja). Statistično značilnih razlik med didaktiki razredne in predmetne usmeritve nismo odkrili, zaznali pa obstoj nekoliko pogostejšega nezadovoljstva z delom mentorjev in še bolj študentov pri didaktiki programa razredni pouk.

(2) Vsi didaktiki vidijo v pedagoški praksi nepogrešljivo sestavino študijskega programa za izobraževanje učiteljev. Večinsko se zavzemajo za večji obseg prakse ter njeno razporeditev na vsa leta študija, in to na šolah s statusom »kliničnih šol«, v katerih bi naj bili študentje med prakso povprečno vsak dan v obsegu mentorjeve obveznosti. Statistično značilne razlike med didaktiki glede na usmeritev ni, če pa razlike obstajajo, so v smeri pogostejšega izražanja potreb didaktikov razrednega pouka po preseganju obstoječega modela prakse s sodobnim (evropskim, anglosaškim), na konstruktivizmu zasnovanim modelom.

(3) Didaktiki pričakujejo, in sicer precej homogeno glede na usmeritev, da študentje med prakso pridobijo oziroma poglobijo predvsem znanje o didaktičnih pristopih (npr. učne metode, učne oblike) in strategijah (npr. projektno, timsko delo, izkustveno učenje), med dejavnostmi, ki potekajo med prakso ob pouku, pa pripisujejo največji pomen dajanju učne pomoči učencem. Po oceni didaktikov so med predvidenimi, njim pripadajočimi nalogami najpomembnejši pogovori

didaktikov s študenti po praksi ter seznanjanje študentov z novostmi vsebinske in sistemske prenove šole. Pri tem se kaže, da didaktiki razredne glede na predmetno usmeritev bodisi statistično značilno ( $\alpha < 0,05$ ) ali vsaj na nivoju tendence ( $\alpha < 0,10$ ) niže ocenjujejo upravičenost izvedbe obiskov praktikantov in pisanja mnenj o delu študentov na praksi.

(4) Po mnenju didaktikov je za zvečanje učinkovitosti prakse treba:

- spremeniti obstoječi model strnjene pedagoške prakse (povečati obseg prakse, prakso časovno razporediti skozi na leta študija);
- zagotoviti formalno usposabljanje mentorjev;
- spremeniti obstoječe vrednotenje dela visokošolskih didaktikov (upoštevati povečan obseg dela med prakso ter stroške, vezane na obiske krajevno razpršenih študentov na praksi);
- povečati obseg pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov.

Pridobljena empirična spoznanja narekujejo potrebo po naslednjih ukrepih:

- uvajanje hospitacijskih (»kliničnih«) šol, torej šol s formalno usposobljenimi mentorji, z dobrimi prostorskimi pogoji za izvajanje prakse ter kakovostno osnovno in sodobno (elektronsko) didaktično opremo;
- prenova obstoječega modela pedagoške prakse v smeri povečanja obsega ur prakse ter časovne razporeditve na vsa leta študija;
- usposabljanje učiteljev za mentorstvo s spričevalom o pridobitvi naziva »učitelj mentor pedagoške prakse«;
- vrednotenje dela visokošolskih didaktikov v smeri upoštevanja povečanega obsega dela in stroškov, vezanih na obisk študentov na praksi;
- povečanje obsega pedagoško-psiholoških in didaktičnih predmetov v programu izobraževanja učiteljev razredne in predmetne usmeritve;
- stalno izpopolnjevanje dokumentacije o pedagoški praksi (dnevnik pedagoške prakse) v skladu s potrebami uporabnikov (študentov, mentorjev, didaktikov) in z razvojem visokošolske didaktike ter predmetnih didaktik.

Če sklenemo: v pričujoči raziskavi smo pridobili pomembne smernice preseganja obstoječega tradicionalnega modela izobraževanja učiteljev s profesionaliziranim (gl. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2002, str. 53–67). Sedaj je pred nami odgovorna naloga – iskanje poti in sredstev za njegovo uresničevanje.

## Literatura

- Barr, R. B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27 (6), str. 13–25.
- Beck, U. (1986). *Risk Society; Towards a New Modernity* (prev. Mark Ritter, izv. naslov *Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag). London: Sage Publications.
- Buchberger, F. (b. l.). The Teaching Practice Component of Initial Teacher Education as a Powerful Learning Environment. Pridobljeno 17. 7. 2006, s <http://www.pa-linz>.

- ac.at/team/homepage/BuchbergerF/19%20FB%20Practicec.pdf.
- Cvetek, S. (2002a). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4), str. 124–139.
- Cvetek, S. (2002b). Argumenti za prenovu izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), str. 124–134.
- Cvetek, S. (2002c). Razvoj profesionalnega izobraževanja v začetnem izobraževanju učiteljev angleškega jezika. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 124–143.
- Dnevnik strnjene pedagoške prakse (2005). Pridobljeno 16. 4. 2006, s [http:// www.pfmb.uni-mb.si/obrazci.htm](http://www.pfmb.uni-mb.si/obrazci.htm).
- Eraut, M. (2000). Teacher Education Designed or Framed. *International Journal of Educational Research*, 33 (5), str. 557–574.
- Fish, D. (1995). *Quality Learning for Student Teachers: University Tutor's Educational Practices*. London: David Fulton Publishers.
- Furlong, J. in Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Johnson, K. E. (2000). Innovations in TESOL Teacher Education: A Quiet Revolution. V: Johnson, K. (ur.), *Teacher Education Case Studies in TESOL Practice Series* (str. 357–365). Oslo College: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Judge, H. G. (1991). Teacher Education and the Universities. *European Journal of Teacher Education*, 14 (3), str. 257–267.
- Juriševič, M. (1997). Vloga pedagoške prakse v osebostnem in strokovnem razvoju bodočih učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 158–165). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta; Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta; Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Kansanen, P. (1999). Research-Based Teacher Education/Raziskovalno zasnovano izobraževanje učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo/Teacher Education for Changing School*, str. 135–142. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kansanen, P. in Meri, M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. *TNTEE Publications*, 2 (1), str. 107–116.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. in McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Final Report)*. Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marentič Požarnik, B. (1992). *Izobraževanje učiteljev v svetu in pri nas: Primerjalna analiza in predlogi za spremembe v naših razmerah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1997). *Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 9–18. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), str. 4–11.

- Papotnik, A. (1997). Strnjena pedagoška praksa. Vzgoja in izobraževanje, XXVIII (6), str. 14–20.
- Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse: Vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. Vzgoja in izobraževanje, 26 (2), str. 19–22.
- Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pritchard, F. in Ancess, J. (1999). *The Effects of Professional Development Schools: A Literature Review*. The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), Teachers College, Columbia University.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, 22 (4), str. 9–13.
- Razdevšek Pučko, C. (1995). Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? Vzgoja in izobraževanje, 26 (6), str. 3–7.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 19–29). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.
- SUSE (Stanford University School of Education). Clinical work. (b. l.). Pridobljeno 18. 7. 2006, s <http://suse-step.stanford.edu/secondary/clinical.htm>.
- Valenčič, M. (1991). Prispevek strnjene pedagoške prakse k študentovi profesionalizaciji. Vzgoja in izobraževanje, 22 (3), str. 18–28.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakon o visokem šolstvu (2004). Uradni list Republike Slovenije, št. 100.
- Zeichner, K. M. in Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), str. 23–48.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 46–58. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

ČAGRAN Branka, Ph.D., CVETEK Slavko, OTIČ Marta

### **EMPIRICALLY VERIFIED VIEWS ON TEACHING PRACTICE HELD BY UNIVERSITY-BASED TEACHER EDUCATORS**

**Abstract:** In the introduction to this paper, the authors first describe some paradigmatic changes in teacher education in the modern world, and specifically the new role of teaching practice in teacher education programmes. The main part of the paper presents the findings of a case study implemented in the 2004/2005 academic year, which aimed to investigate the current teaching practice at the Faculty of Education at the University of Maribor, as viewed by university-based teacher-educators according to their experience, expectations and proposals for changes. The data were collected by means of a questionnaire containing previously validated measurement characteristics and processed at the level of descriptive and inferential statistics. The obtained empirical results show the need for measures aimed at the renewal of teaching practice. The findings of the case study call for the renewal of teaching practice in accordance with the modern, reflective model of teacher education.

**Keywords:** university-based teacher educators, teacher competencies, models of teacher education, teaching practice, causal-nonexperimental case study



»Nova« šola je spoznala, da se mora upoštevati v šoli poleg učitelja tudi učenec; to se pravi, začela se je zavedati, da je šola otrokova institucija in da je ustanovljena radi njega. To je psihološka plat tega principa, ki trdi, da se mora šolsko delo tako urediti, da bo odgovarjalo otrokovi duševni strukturi, katera se naj ne ubija. Otrok ima pravico biti mlad. Toda če upoštevamo psihološko plat tega principa, tedaj hkratu malone sprejemamo tudi njegovo normativno plat, ki hoče še to, da bodi otrok v vsem šolskem udejstvovanju tudi norma za to udejstvovanje. A baš s tem bi zadeli ob osnovni princip šolskega dela in namena, ki hoče sicer ohraniti in upoštevati otrokovo mladost, toda obenem to mladost izpopolniti in razvijati. Saj ima prav v tej točki svoj koren kulturna vrednost šole, ki hoče mlademu človeku dajati tudi kulturnih vrednot, za katere je zavoljo svoje mladosti še duševno slep. A tu prihaja zopet novo vprašanje, kako da naj se mladi človek vpelje v kulturno življenje. To vprašanje pa že samo predpostavlja nujnost, da mladi človek raste v kulturo, torej v nekaj, kar leži že načelno izven njega. Zato pa mora odgovor na to vprašanje zanikati možnost, da se mladi človek siloma uvaja v kulturo, ter mora upoštevati načelo, da se tudi kultura mlademu človeku po njegovih sposobnostih pokaži kot vrednota, da jo bo sam vzljubil in da se mu bo lastnem imanentnem razvoju, katerega pa naj vodi kulturni učitelj, tako da bo začutil otrok te vrednote kot svoje, ne pa kot neke tuje, neprijazne predmete, ki mu skušajo vzeti mladost. Iz povedanega pa jasno sledi, da moramo princip »vom Kinde aus« razlagati uspešno in povoljno le na psihološki način, a nikar ne normativno, kakor bi mogoče želeli nekateri idealni zastopniki delovne šole, ki pa ne upoštevajo otrokove duševnosti.

Dr. Majda Cencič

## Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev

**Povzetek:** Izhodišče prispevka je nujnost vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev, ki vključuje tako profesionalno učenje kot tudi osebnostno in družbeno, kar vse pomeni neko integracijo, ki poteka ne glede na čas in kraj učenja. Učenje pa naj bo zasnovano na konstruktivističnih teorijah, ki poudarjajo prejšnje znanje in izkušnje ter možnosti in izzive, da se prejšnje znanje in izkušnje povežejo z novim razumevanjem in novim znanjem. Da bi ugotovili potrebe in želje pedagoških delavcev za oblikovanje poskusnega modela izobraževanja pedagoških delavcev, kar bi lahko pripomoglo k načrtovanju kariernega razvoja, smo proučili odgovore na odprta vprašanja iz evalvacijske študije, ki je zajela strokovne delavce, udeležence programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v letu 2004/05. Za mnenja pa smo povprašali tudi ravnatelje. Iz prostih odgovorov smo povzeli le želje po temah izobraževanja; združili smo jih v nekaj področij in poskusno oblikovali model učenja pedagoških delavcev, ki je predstavljen v obliki piramide.

Oblikovan model, ki bi ga bilo treba še preizkusiti, bi bil lahko podlaga za načrtovanje kariere ali vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev.

**Ključne besede:** pedagoški delavci, vseživljenjsko učenje, profesionalno učenje, osebnostni razvoj, model vseživljenjskega učenja.

UDK: 371.12

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Majda Cencič, docentka, Oddelek za temeljne pedagoške vede, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; el. pošta: majda.cencic@guest.arnes.si*

## Uvod

Eno ključnih mest v evropskih in naših dokumentih je poudarjanje pomena vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev, ki ima ključno vlogo v družbi znanja. Zato je treba tudi slediti in spremljati potrebe učiteljev po učenju, da se pedagoške delavce lahko usmerja in se jim, kadar je potrebno, tudi svetuje v njihovem procesu vseživljenjskega učenja ali razvoja kariere. Seveda imajo v tem procesu prednost metode in oblike učenja, ki temeljijo na konstruktivističnih teorijah, med vsebinami učenja pa izstopajo pedagoško-psihološke vsebine, med katerimi ne moremo spregledati niti pomena učenja didaktičnih vsebin.

Nekatere vrste učenja so pri pedagoških delavcih bolj v ospredju kot druge. Da bi prikazali pomembnost posameznih tem, za katere se je izkazalo, da jih pedagoški delavci bolj potrebujejo in se jih želijo učiti, smo oblikovali primer modela učenja pedagoških delavcev v obliki piramide. Aktualnost modela je v tem, da je lahko podlaga za oblikovanje novih programov tako dodiplomskega kot tudi podiplomskega ali stalnega strokovnega izobraževanja in učenja. Navedeni ali podobni model pa bi lahko uporabili tudi pri načrtovanju kariere oz. kariernega razvoja.

## Teoretična izhodišča

Naše izhodišče je vseživljenjsko učenje, ki v memorandumu (AMemorandum on lifelong learning, 2000) označuje tako učenje, ki poteka vse življenje (kontinuirano), kot tudi učenje, ki se širi na različna področja posameznikovega življenja (družino, prosti čas, delo ipd.). Pojem povezuje tako profesionalno kot osebno učenje pa tudi učenje o družbi in dejavno sodelovanje v njej.

Schalekamp in Krige (2002, str. 2) tudi poudarjata, da je nujno omogočiti učiteljem take učne situacije, ki ne bodo razvijale le profesionalnega učenja učiteljev, usmerjenega na določeni predmet, ampak tudi »mehke spretnosti«,

ki se nanašajo na posameznikove vrednote in stališča. Po mnenju avtorjev je profesionalni razvoj zato zelo tesno povezan z osebnostnim razvojem. Ali kot pravita (prav tam, str. 3), strokovni delavci potrebujejo znanje o tem, kdo so osebno ali zasebno, kakor tudi o svoji profesionalni filozofiji, vrednotah, ciljih in vedenju. Podobno navaja tudi Smith (2003, str. 203), da je treba skrbeti za zanimanje v profesiji in rasti profesionalno in osebno. Ne gre pa le za povezovanje profesionalnega in osebnostnega razvoja, ampak tudi za načrtovanje tega razvoja. Pojavljajo se teorije, ki govorijo o načrtovanju kariere, ki naj bi jo skrbno načrtovali sami ali na katero naj bi vplivala organizacija. Tako bi lahko vnaprej načrtovali, katere kompetence je treba razvijati naprej ali na katerih področjih se je treba naprej učiti. To naj bi načrtovali in nato postopoma razvijali, da bi bila zagotovljena čim večja skladnost med posameznikovimi potrebami in željami ter potrebami in zahtevami delovnega mesta in vzgojno-izobraževalne institucije.

Pri načrtovanju kariernega razvoja je treba upoštevati tudi način in metode učenja pedagoških delavcev. Novejše teorije učenja poudarjajo (npr. Cochran-Smith 2001, str. 54), da je profesionalno učenje usmerjeno bolj konstruktivistično kot transmisijsko. Avtorica navaja (prav tam, ista stran), da teorija temelji na spoznanju, da tako začetni kot izkušeni učitelji pa tudi vsi učeči se prinašajo v nove učne situacije prejšnje znanje in izkušnje, ki so družbeno pogojeni in specifični. Avtorica tudi dodaja, da je splošno sprejeto, da učenje pedagoških delavcev vzame nekaj časa in da aktivni učenci zahtevajo možnosti in izzive, da povežejo prejšnje znanje z novim razumevanjem in novim znanjem. Pedagoški delavci tudi potrebujejo učne situacije, da odkrivajo, imajo možnost postavljati vprašanja, razpravljati, da lahko povežejo novo znanje s prejšnjim in da lahko to prenesejo v prakso.

Poudarja se tudi, da pedagoški delavci lahko izboljšajo svojo prakso z refleksijo o delu, znanju, prepričanju in vrednotah, ki jih imajo. Z refleksijo naj bi prišlo prikrito ali implicitno razumevanje v zavest in je nato dostopno razlagi (Evans 1992, po Cvetek 2003). To pa je proces, ki traja in ne prinese sprememb na hitro, sploh pa ne na silo (Fullan in Hargreaves 2000, str. 37).

Učenje smo povezali z načelom vseživljenjskega učenja, ki poudarja integracijo različnih vrst, oblik in krajev učenja, temelji na konstruktivistični teoriji učenja in refleksiji prakse ter poudarja načrtovanje učenja za poklicni ali karierni razvoj. V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov o željah ali potrebah po učenju določenih vsebin.

Zanimalo nas je, katere so tiste teme učenja, ki si jih strokovni delavci, ki so se že udeležili programov izobraževanja in usposabljanja, posebno želijo ali jih pogrešajo. Nato pa smo poskušali navedene teme razvrstiti v nekaj področij in poskusno oblikovati model učenja pedagoških delavcev.

### **Empirična izhodišča**

Rezultate povzemamo iz evalvacijske študije programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji (Cencič in sod. 2006). Raziskava

je bila opravljena na slučajnostnem sistematičnem stratificiranem vzorcu med udeleženci programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, ki so se izobraževanja udeležili v šolskem letu 2004/05. Sodelovalo je 2338 strokovnih delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in 712 ravnateljev (več v Cencič in sod. 2006). V skladu s temo našega prispevka smo se usmerili samo na odgovore ali mnenja udeležencev in ravnateljev, ki so jih dopisali sami. V prostih odgovorih smo iskali teme, v katerih bi se želeli pedagoški delavci dodatno izobraževati in ki v raziskavi niso bile obdelane. Primerjalno predstavljamo teme, ki so jih navedli ravnatelji in udeleženci programov izobraževanja in usposabljanja, pozneje pa te odgovore ponazarjamo z njihovimi utemeljitvami. Za konec pa predstavljamo teme ravnateljev in udeležencev, ki smo jih združili v nekaj področij in jih sami poimenovali.

Ravnatelji	Udeleženci izobraževanja
pedagogika didaktične novosti specialna didaktika nove metode poučevanja priprava na pouk	pedagogika didaktika sodobne metode dela pri pouku
delo z učenci s posebnimi potrebami, z vedenjskimi motnjami	delo z otroki s posebnimi potrebami
vzgoja	vzgoja reševanje konfliktov agresivni dijaki
delo s starši	
komunikacija	komunikacija s starši komunikacija z dijaki
	pravilna obremenitev glasilk
vodenje razreda	
sodelovanje timsko delo	
teme iz razvojne psihologije pedagoška psihologija mladinska psihologija	psihologija
	znanje iz določenega predmeta
osebnostna rast	osebnostna rast stres v šoli
	sistemi izobraževanja po Evropi
	šolska zakonodaja, pravilniki

*Preglednica 1: Primerjava potreb in želja po dodatnem učenju ravnateljev in udeležencev izobraževanja*

V preglednici 1 vidimo, da so podobne želje po učenju navedli tako ravnatelji kot učitelji, na primer pedagogike in učenje didaktike, specialne didaktike ali sodobnih metod dela pri pouku. Tudi okvirni sezname ključnih učiteljevih kompetenc, ki se pojavljajo v našem šolskem prostoru, pa tudi tuji sezname

kompetenc učiteljev (npr. Cvetek 2004), dajejo velik poudarek komunikaciji in odnosom, učinkovitemu poučevanju, organizaciji in vodenju, sodelovanju ter profesionalnemu razvoju. Vsaj prva tri področja kompetenc se tesno povezujejo z vsebinami, ki jih zasledimo v didaktični literaturi. Rezultate lahko potrdimo tudi s študijo, ki je bila opravljena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani na neslučajnostnem vzorcu partnerskih institucij (Polak, Devjak in Cencič 2005). V raziskavi je bilo ugotovljeno, da je didaktično področje najzanimivejše za srednješolske učitelje, saj je to področje označilo kar 42,4 % zaposlenih v srednjih šolah, veliko manj zaposlenih v osnovnih šolah, le 25,6 %, in še manj zaposlenih v vrtcih, le 13,7 %. Razlike glede na ustanovo zaposlitve je potrdil tudi rezultat  $\chi^2$ -preizkusa ( $\chi^2 = 28,11$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,00$ ). Rezultat kaže, da se za srednješolske učitelje poudarja, da potrebujejo le znanje stroke, znanje, kako poučevati stroko, pa da ni tako pomembno. Zato imajo pedagoško-psihološkega znanja v dodiplomskem študiju veliko manj študenti, ki se pripravljajo za srednješolske učitelje, kot pa tisti, ki se pripravljajo za osnovnošolske učitelje, in med osnovnošolskimi učitelji manj tisti, ki se pripravljajo za pouk v višjih razredih, kot tisti v nižjih razredih (npr. razredni učitelji). Tudi definicija didaktike se nanaša na to, da je to teorija o izobraževanju in pouku in se nanaša na področja, ki so »splošna in skupna« ne glede na vsebino, kraj in starost učečih (Strmčnik 1001, str. 20); to pomeni, da ni omejitve glede na institucijo ali vzgojno-izobraževalni zavod niti ne na starost učečih se.

Delo z otroki s posebnimi potrebami so zaznali kot kritično področje ravnatelj in udeleženci izobraževanj. Tudi v Evropi je trend po programih »integracije učencev s posebnimi potrebami« (Plevnik 2005, str. 47), ker se zahteva, da se učitelji usposobijo za prilagajanje pouka individualnim potrebam učencev ter za prilagajanje učnih načrtov tem učencem. V študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) pa smo dobili statistično pomembne razlike glede na ustanovo zaposlitve in navedeno temo učenja ( $\chi^2 = 11,68$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,00$ ), saj so področje najbolj izpostavili zaposleni v osnovni šoli, nato zaposleni v vrtcih, veliko manj pa zaposleni v srednjih šolah. Učitelji pa so (prav tam) integracijo otrok s posebnimi potrebami povezali z vzgojnimi problemi, hkrati pa navedli, da niso usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Za ravnatelje in učitelje je problem tudi področje vzgoje ali konkretnije reševanje konfliktov, agresivnost učencev ipd. Glede reševanja praktičnih vzgojnih problemov so pedagoški delavci zelo enotni ne glede na kraj zaposlitve, kar smo dobili v omenjeni raziskavi (prav tam), saj glede na ustanovo zaposlitve ni bilo statistično pomembnih razlik med učitelji ( $\chi^2 = 1,47$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,69$ ). Ne glede na to, ali so zaposleni v vrtcu, osnovni, srednji šoli ali drugje, čutijo manko na tem področju, čeprav so to temo najbolj izpostavili učitelji osnovnih šol. Pravijo, da so starši pa tudi učitelji velikokrat nemočni zaradi raznovrstne vzgojne problematike. Navajajo tudi, da vzgojni problemi naraščajo, čemur učitelji niso kos, ker imajo premalo znanja za praktično reševanje problemov. Podoben trend je opazen tudi v drugih evropskih državah, kjer tudi izpostavljajo »obvladovanje vedenjskih posebnosti« (prim. Plevnik 2005, str. 4748). In podobno, kot so navedli za šole (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc 2006 str. 41),

da »potrebujejo bolj natančno teoretske in obenem konkretne odgovore«, kako z vzgojno zasnovo šole, bi lahko prenesli tudi na učitelje: da tudi oni potrebujejo konkretne odgovore ali predstavitve različnih strategij, kako ravnati ob konkretnih problemih v šoli.

Skupna ravnateljem in učiteljem je želja po učenju komunikacijskih spretnosti, ki v tujini ni tako izrazita (Plevnik 2005, str. 47). V že omenjeni študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) pa smo glede na želje po učenju komunikacije dobili statistično pomembne razlike glede na kraj zaposlitve ( $\chi^2 = 13,49$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,00$ ). V večjem deležu si želijo učenja komunikacije zaposleni v vrtcih, nato v osnovnih šolah in najmanj zaposleni v srednjih šolah. So pa strokovni delavci natančneje kot ravnatelji izpostavili komunikacijo s starši in komunikacijo z dijaki, pa tudi težave z glasom. Verjetno je del razloga za težave z glasom tudi v tem, kar je ugotovil Bakovljevič (po Tomić 2000, str. 120), da učitelji v osnovni šoli govorijo v eni uri v povprečju 36 minut, delež govora učencev pa je v povprečju le 4 minute. V srednji šoli pa da govorijo dijaki v povprečju le 3 minute (prav tam, ista stran). Tudi za spremembo tega stanja se morajo učitelji seznaniti in se preizkusiti v različnih strategijah pouka (prim. Strmčnik 2003).

Delo s starši so izpostavili predvsem ravnatelji, učitelji pa bolj komunikacijo s starši in komunikacijo z dijaki. Nismo pa zasledili komunikacije s pripravniki ali z okoljem.

Med odgovori smo dobili tudi željo po učenju vodenja razreda, ki so jo navedli ravnatelji. V drugih evropskih državah pa bolj izpostavljajo vodenje in upravljanje šol, ker spodbujajo večjo avtonomijo šol (Plevnik 2005, str. 47) in se od učiteljev pričakuje, »da sodelujejo pri pripravi načrtov razvoja šole in pri upravljanju ter vodenju šole« (prav tam, ista stran).

Ravnatelji so navedli tudi timsko delo in sodelovanje, učitelji pa tega niso posebej izpostavili, vsaj ne v primerjavi z drugimi željami. Verjetno so ravnatelji bolj zaznali pomen in prednosti sodelovalnega učenja in dela pred individualnim.

Oboji pa so izpostavili teme iz psihologije, kar se kaže v premajhnem poznavanju značilnosti posameznih razvojnih obdobij in njim prilagojenih metod dela.

Tako učitelji kot ravnatelji so izpostavili potrebo po programih osebne rasti. Osebnostni razvoj pa ni nekaj stalnega, ampak se spreminja. Lahko bi rekli, da je proces, ki spremlja naše delovanje z drugimi ne samo tako, da se počutimo bolj zadovoljne in varnejše, pač pa tudi učinkovitejše (po Wilkins 1997, str. 9); to kaže, da naši pedagoški delavci povezujejo profesionalni in osebni razvoj. Pri tem gre za povezavo profesionalnega in osebne rasti, kar poudarjata tudi Shalekamp in Kriege (2002) in navajata, da potekata obe vrsti razvoja spiralno in vzporedno in da se nanašata na vedenje, spretnosti, vrednote in odnose. Menita (prav tam), da bi morali razvijanje kompetenc povezati tudi s čustveno inteligenco, ki zajema povečano občutenje, razumevanje in obvladovanje tudi lastnih čustev.

Učitelji so izpostavili tudi izobraževanje iz določenega predmeta. V študiji (Polak, Devjak in Cencič 2005) so to znanje najbolj izpostavili zaposleni v srednjih

šolah, najmanj pa zaposleni v vrtcih. Na statistično pomembne razlike glede na kraj zaposlitve opozarja tudi izračun  $\chi^2$ -preizkusa ( $\chi^2 = 27,33$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,00$ ). Razlike so verjetno tudi zato, ker so lahko srednješolski učenci zelo razgledani, če si znajo sami pridobiti nove informacije s posameznega strokovnega področja. Včasih pa pričakujejo novo znanje od učiteljev, kot bi bili ti edini vir informacij.

Kot posebnost pa se je med učitelji pokazala potreba po poznavanju šolskih pravilnikov, šolske zakonodaje, ki v tujini ni tako prisotna (prim. Plevnik 2005, str. 47–48), kar nakazuje večji poudarek na pravni regulaciji našega šolstva.

Navedene potrebe po dodatnem izobraževanju so ravnatelji utemeljili z:

- izbiro učiteljev za učiteljski poklic, ki ni selektiven, in nekateri nimajo razvitega pedagoškega čuta;
- ker učitelje preveč učimo in manj navdušujemo za delo;
- ker je učitelj tudi vzgojitelj in mora zato imeti več znanja iz pedagogike, didaktike in psihologije;
- ker strokovni delavci niso prisiljeni obnavljati znanja, kar bi bilo dobro pokazati vsakih pet let, posebno znanje pedagogike, didaktike;
- ker smo priče nenehnim spremembam, vseživljenjskemu učenju, osebnostni in poklicni rasti.

Ravnatelji niso le zaznali potrebe, kje naj bi se učitelji dodatno učili, pač pa so te potrebe tudi povezali z nujo današnjega časa in učiteljskega poklica, ki zahteva stalno učenje.

Poglejmo nekatere utemeljitve učiteljev, ki so pospremile navedene predloge dodatnega izobraževanja:

- zahtevo, da se znanje in delo nenehno dopolnjujeta, bogatita in nadgrajujeta, ker je to nuja časa;
- ker ni formul za vzgojo otrok;
- spremembo družbe in otrok, ko ni problem več strokovna usposobljenost, ampak predvsem splošne pedagoške in sodobne spretnosti;
- ker se spretnosti za poučevanje niso naučili v dodiplomskem študiju in so mlajši kolegi, »ki prihajajo na sveže s faksa, še bolj boski« kot drugi;
- ker je bilo »teorije dovolj na fakulteti«;
- ker je nadaljnje izobraževanje nujno potrebno za profesionalno rast strokovnih delavcev, saj po šolah »še vedno poteka predvsem frontalni pouk, kar je ekonomično glede na velike količine snovi in časa, ki je na voljo, zato je treba učitelje bolj ozaveščati o drugih vrstah znanja, kot je le teoretično znanje, in o drugih vrednotah različnih vrst znanja in kako se jih lahko razvija pri pouku«;
- ker je treba »v glavah učiteljev premakniti miselnost«;
- ker se veliko »denarja namenja za materialno opremljanje šol in veliko manj za usposabljanje in osebnostno rast ljudi, ki opravljajo zelo odgovorno delo – vzgojo«;
- ker učitelj ne more vzgajati učence v človeških vrednotah in v odgovorne osebe, če tega sam ne pozna, ker »daš lahko samo to, kar imaš«.

Tudi v tem primeru lahko izpostavimo potrebo po pedagoško-psihološkem znanju s poudarkom na didaktiki, znanju s področja osebnostnega razvoja in



še le nato strokovnem znanju in drugih znanjih, povezanih, s spremembami v družbi.

### Primer modela izobraževanja pedagoških delavcev

Na podlagi navedenih primerov, pa tudi iz raziskave (Polak, Devjak, Cencič 2005) smo poskusno oblikovali model, ki bi lahko rabil pri načrtovanju izobraževanja ali pri načrtovanju kariere. Zajema štiri področja učenja, ki jih nadalje razčlenjujemo, kar vidimo v preglednici 2.

Področja učenja	Nekatere izpostavljene teme učenje
Pedagoško-psihološko	<ul style="list-style-type: none"> <li>- otroci s posebnimi potrebami</li> <li>- vzgoja</li> <li>- reševanje konfliktov</li> <li>- agresivni dijaki</li> <li>- problemi mladostnikov</li> <li>- disciplina</li> <li>- motiviranost učencev za delo</li> <li>- delo zunaj pouka</li> <li>- delo s starši</li> <li>- sodelovanje s kolegi, timsko delo</li> </ul>
Osebnostno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- delo s sabo</li> <li>- preprečevanje izgorevanja</li> <li>- relaksacijske oz. sprostitvene tehnike</li> </ul>
Predmetno	- posamezna predmetna področja
Odzivno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tuji jeziki,</li> <li>- delo s sodobnimi mediji ali IKT</li> <li>- šolska zakonodaja in pravilniki ipd.</li> </ul>

*Preglednica 2: Področja in teme zaželenega učenja pedagoških delavcev*

Kot je razvidno iz preglednice 2, smo teme razvrstili v navedena štiri področja. V »odzivno« področje smo razvrstili teme, ki so odsev potreb družbe, ki so najbolj fleksibilne in spremenljive, jih poudarjajo tudi evropski dokumenti ali pa so le odsev našega šolskega stanja, na primer potreba pa učenju šolskih predpisov.

Podoben hipotetični model, le da v obliki »zvezde«, je na podlagi raziskave predstavil za ravnateljce Staničič (2002) in ga imenoval »hipotetični model kompetenčnega profila ravnateljcev« (prav tam, str. 172). Vanj je vključil pet kompetenc: osebno, razvojno, strokovno, socialno in akcijsko (prav tam, str. 175–176).

Za ponazoritev razmerja med navedenimi štirimi področji smo mi uporabili shemo piramide, ki je uporabna za različne namene in v zadnjem času pri nas znova zelo popularna. Piramido smo razdelili na štiri dele. Prvi trije deli so

temeljni in nespremenljivi, končujejo pa se z vrhom, ki ga imenujemo »odzivno« področje, saj naj bi se odzival na hitre spremembe in potrebe družbe, se spreminjal s spreminjanjem družbe ter se njej prilagajal.

Piramida predstavlja nekakšen celostni model učenja pedagoških delavcev, ki ne vključuje le integracije profesionalnega in osebnostnega razvoja pedagoških delavcev, kot jo omenjajo nekateri avtorji, ki smo jih že omenili, npr. Schalekamp in Kriege (2002), Wilkins (1997) ipd., ampak tudi variabilno področje, ki je odprto za spremembe v družbi. V tem modelu je profesionalno učenje pedagoških delavcev integracija vseh navedenih področij učenja, podlaga pa je pedagoško-psihološko učenje. Za zdaj pa je veliko poskusov, ki so usmerjeni na profesionalni razvoj pedagoških delavcev, še vedno usmerjeno le na določene spremembe ali le na določeno znanje (Fullan in Hargreaves 2000, str. 29), kar se ponuja kot samozadostna ali »vrtičkarska« možnost za učitelje tam, kjer ni nobenega povezovanja med znanjem (prav tam, ista stran). Dodajata, da take strategije usposabljanja osamijo spremembe med seboj in jih osamijo od okolja.



*Shema: Primer modela štirih področij učenja pedagoških delavcev*

Za podlago smo vzeli pedagoško-psihološko znanje, saj so pedagoški delavci izpostavili probleme, ki jih imajo z vzgojo, z vključitvijo različnih skupin učencev, z delom s starši, z učenci, z motiviranostjo učencev za delo, s timskim delom ipd. Učenje pedagoško-psihološkega področja smo nadgradili z razvojem na osebni ravni ali kot tudi imenujemo – ohranjanjem duševnega zdravja ali čustveno inteligenco. In čeprav se za te programe strokovni delavci najbolj navdušujejo, se jih radi udeležujejo, pa niso podlaga, ampak bi jih morali čim bolj povezati s temeljnim ali pedagoško-psihološkim področjem, čeprav tudi tuji seznanji kompetenc navajajo razvoj in osebno rast ali tako imenovane metakompetence (prim. Cvetek 2004, str. 157). Šele nato smo razporedili učenje predmetnega področja, saj se tudi temeljni znanosti ne spreminjajo tako hitro, ampak se dopolnjujejo in gradijo, z njimi se sproti srečujemo in jih dopolnjujemo, ne zahtevajo pa toliko odnosov, stališč, prepričanj in čustev, ki se teže spreminjajo in prilagajajo. Na vrh ali najvišji del piramide smo postavili učenje področij, ki so odsev družbenih sprememb, se najhitreje spreminjajo in prilagajajo spremembam v družbi, ali ki so trenutno aktualna, kot na primer

informacijsko-komunikacijska tehnologija, učenje tujih jezikov, mednarodno sodelovanje, šolska zakonodaja ipd.

## Sklep

Ugotovitve iz raziskave potrjujejo željo in potrebo pedagoških delavcev po učenju. Rezultati tudi kažejo, da se pedagoški delavci želijo izpopolnjevati v stroki (bolj srednješolski učitelji), da pa je pomembnejše kot učenje stroke učenje pedagoško-psihološkega področja, ki naj bi ga nadgradil tudi osebni razvoj. Rezultati potrjujejo mnenje, da sta osebni in poklicni razvoj vzajemno povezana (Wilkins 1997, str. 5), povezana pa sta tudi z drugimi področji učenja v neki celostni, integralni model, ki smo ga predstavili z metaforo piramide zaželenega učenja, katerega temelj je pedagoško-psihološko področje.

Predstavljeni model ni odvisen od kraja zaposlitve pedagoških delavcev. Sestavljen pa je iz nespremenljivega in spremenljivega ali variabilnega dela. Variabilni del, ki smo ga poimenovali odzivno področje, je odvisen od sprememb v družbi (npr. v sedanjem času proces globalizacije in povezovanje med evropskimi državami), ki se kažejo v želji po učenju tujih jezikov in ali informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd. To je področje, ki se najhitreje spreminja in odziva na družbene in tehnološke spremembe. Najtrdnjšo in najbolj nespremenljivo podlago pa ima pedagoško-psihološko področje, ki ga poleg vzgoje (problemi discipline, vključitev otrok s posebnimi potrebami ipd.) in poznavanja značilnosti posameznih obdobij sestavljajo didaktične vsebine (komunikacija, poučevanje, učenje, učne oblike in metode, strategije pouka ipd.).

Hipotetični model bi bilo treba še preizkusiti in dopolniti. Kljub temu je primer, kako bi lahko načrtovali vseživljenjsko učenje pedagoških delavcev ali njihovo kariero.

## Literatura

- A Memorandum on lifelong learning (2000). Brussels: Commission on the European Communities. <http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp> (15. 10. 2002).
- Cencič, M. in sod. (2006). Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji izvedenih v letih 2004/05. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M., Polak, A., Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 56, 5, str. 100–113.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (5. 11. 2002).
- CPRE Policy Brief: Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development (1995). <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/t61c.html> (10. 2. 2003).

- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 144–160.
- Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 104–121.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Philadelphia: Falmer Press, Taylor, Frances Group.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v naši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jalongo, K. (1991). *The Role of the Teacher in the 21<sup>st</sup> Century: An Insider's View*. Blooming, Indiana: National Educational Service.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *American Educational Research Journal*, 28, 2, str. 129–169.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 22–42.
- Plevnik, T. (ur.) (2005). *Pomembne teme v izobraževanju: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Polak, A., Devjak, T., Cencič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultet in vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 152–178.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). *Uradni list Republike Slovenije*, 64, 11. 6. 2004, str. 8088–8094.
- Preamble: Standards for Required Professional Development of Teachers (2000). New Jersey, Department of Education. <http://www.state.nj.us/njded/profdev/standards.htm> (28. 1. 2003).
- Renyi, J. (1996). *Teachers Take Charge of Their Learning: Transforming Professional Development for Student Success*. [http://www.nfie.org/publications/takechange\\_full.html](http://www.nfie.org/publications/takechange_full.html) (10. 7. 2003).
- Schalekamp, S., Krige, H. (2002). Raising the Personal and Professional Self-Awareness of Teachers. Prispevek predstavljen na International EQ Conference, Durban, 19.–21. junij 2002.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26, št. 2, str. 201–215.
- Staničič, S. (2002). Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja. *Sodobna pedagogika*, 53, 1, str. 168–182.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti, strategije. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 80–93.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. (1996). Knowledge, teacher development and Change. V: Goodson, J. F., Hargreaves, A. (ur.), *Teachers' Professional Lives*. London, Washington: Falmer Press, str. 187–204.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

CENCIČ Majda, Ph.D.

#### **AN EXAMPLE OF A MODEL OF THE EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS**

**Abstract:** The starting point of the article is the need for the life-long learning of teachers, including both professional learning and personality and societal learning, which all constitutes an integration taking place regardless of the time and place of learning. Learning should be conceived on constructivist theories emphasising transitional knowledge and experience, and opportunities and challenges to connect the previous knowledge and experience with new understanding and new knowledge. To determine the needs and desires of teachers and to create a test model of the education of teachers which would contribute to the planning of career development, we examined responses to open questions from an evaluation study involving experts participating in programmes for the education and training of experts in 2004/2005. We also asked school headmasters for their opinions. From the free and unstructured answers we only took the desires for education topics which we joined in some areas and made an experimental model of the education of teachers which we presented in the form of a pyramid. The model created, which will have to be tested, could form the basis for planning the careers or life-long learning of teachers.

**Keywords:** teachers, life-long learning, professional education, personality development, model of life-long learning.

Dr. Olga Denac

## Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje

**Povzetek:** Problematika načrtovanja glasbene vzgoje je povezana s filozofsko razsežnostjo razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje in je še posebno aktualna ob uvedbi Kurikuluma za vrtce (1999), ki prinaša novosti na sistemski in vsebinski ravni. Zato je sistematično spremljanje in ugotavljanje kakovosti načrtovanega kurikula nujni pogoj za uspešen vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje.

V prispevku so predstavljeni rezultati prve in druge faze raziskave, v katero smo vključili 159 vzgojiteljev iz vse Slovenije. Namen raziskave je bil ugotoviti mesto in vlogo, ki jo ima glasbena vzgoja v načrtovanem kurikulu za vrtce, ter prepoznati težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri uresničevanju posameznih načel kurikula v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje. Načrtovani kurikul smo analizirali z vidika strukture, dejavnosti, ciljev, načel, vsebin, metod ter sredstev dela. Iz rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da glasbena vzgoja na področju dejavnosti umetnost izgublja strokovno avtonomnost in da vzgojitelji pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje le delno uresničujejo posamezna načela kurikula.

**Ključne besede:** Kurikulum za vrtce, načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, glasbena vzgoja.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Olga Denac, izredna profesorica, Oddelek za predšolsko vzgojo, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: olga.denac@uni-mb.si*

## 1 Teoretska izhodišča

### 1.1 *Filozofska izhodišča glasbene vzgoje*

Področje glasbene vzgoje je v teoriji in praksi načrtovanja kurikula povezano z različnimi poimenovanji (estetika, estetska vzgoja, umetnostna vzgoja) in interpretacijami estetsko-vzgojnega področja. V širšem pomenu pojma estetskega ne omejujemo le na umetnost in ga obravnavamo kot dimenzijo izkustva na katerem koli področju kurikula. Dewey (1934) in Reid (1986) menita, da vsebujejo tako glasbene, likovne in plesne kot tudi matematične, zgodovinske ali druge izkušnje estetsko kvaliteto. V ožjem pomenu seveda pojem estetskega povezujemo zgolj z umetnostjo. Phenix (1964) zagovarja tezo, da različne umetnosti skupaj sestavljajo samostojno področje estetskega izkustva, posebno kategorijo razumevanja, ki je osrednjega pomena za razvoj človeške zavesti. Abbs (1994) prav tako meni, da je estetska dimenzija neposredno povezana z izkustvom v umetnosti in združuje percepcijsko, afektivno in kognitivno raven na enkratni način. Umetnosti predstavljajo polje dinamične energije, ki se prenaša s procesi doživljanja, zaznavanja in ustvarjanja. Postavljeni tezi so nasprotovali mnogi avtorji. Best (1992) meni, da ni logične razlage, da bi imele dejavnosti, kot na primer slikanje, igranje na instrumente, ustvarjanje proze, skupno kognitivno razsežnost, saj glasbenih procesov ne moremo enačiti s procesi na drugih področjih umetnosti. Po mnenju Elliotta (1995) bi združitev glasbe z drugimi umetnostmi pomenilo uničenje njenega bistva. Tudi Gardner (1995) v teoriji o več inteligencah pravi, da ne moremo govoriti o inteligenci kot enoviti lastnosti človeškega uma, ampak o različnih vrstah inteligence. Glasbo opredeljuje kot ločeno intelektualno sposobnost, saj osrednje glasbene operacije oziroma sestavine glasbene inteligence niso tesno povezane z osrednjimi operacijami na drugih področjih.

V teoriji torej obstajata dve nasprotujoči si tezi o naravi umetnosti oziroma estetskega izkustva. Filozofsko stališče teoretikov, ki poudarjajo tezo,

da sestavljajo različne umetnosti skupno generično bistvo, lahko v teoriji in praksi načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa vzbujajo dvom o nujnosti obstoja posameznih umetnostnih področij v kurikulumu. Filozofsko stališče teoretikov, ki poudarjajo tezo o avtonomnosti posameznih umetnostnih področij, zagotavlja avtonomnost posameznih področij tudi v kurikulumu. Področje glasbe je v evropskih državah v kurikulumih za vrtce in osnovne šole opredeljeno na dva načina: kot samostojno področje, npr. v Belgiji, Finski, Luksemburgu, ali pa kot sestavni del dejavnosti umetnost in estetska vzgoja, npr. v Franciji, Norveški, Grčiji. V slovenskem kurikularnem prostoru je področje glasbe v učnem načrtu osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja opredeljeno kot samostojno predmetno področje z navedenimi splošnimi in operativnimi cilji glasbene vzgoje in vsebinami ter standardi znanja, v Kurikulumu za vrtce pa je področje glasbe sestavni del področja dejavnosti umetnost, kjer so za vse umetniške zvrsti (glasbeno, likovno, plesno, avdiovizualno in dramsko) navedeni le področni globalni cilji, po posameznih umetniških zvrsteh pa primeri dejavnosti. Glasbena vzgoja je torej v Kurikulumu za vrtce opredeljena kot sestavni del področja dejavnosti umetnost. Že Elliott (1995) je opozarjal, da lahko glasba ob združitvi z drugimi umetnostnimi področji izgubi svojo avtonomnost. Zato je poznavanje filozofskih temeljev razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje, že zaradi same strukture Kurikuluma za vrtce, ki ne opredeljuje posebej ciljev in vsebin glasbenih dejavnosti, še kako pomembno za zagotavljanje strokovne avtonomnosti glasbe v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu.

## *1.2 Pedagoško-didaktična izhodišča glasbene vzgoje*

Okvirno oblikovan nacionalni Kurikulum za vrtce sicer prinaša večjo stopnjo avtonomije vrtca in vzgojitelja, zahteva pa strokovno usposobljene izvajalce na vseh področjih dejavnosti. Kroflič (2002) opozarja, da »lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti procesno-razvojni model predšolskega kurikulumu kaj hitro postane poligon za opravičevanje nekonsistentne, slabo premišljene in načrtovane vzgojne prakse« (Kroflič 2002, str. 205). Ker kurikularna prenova oziroma uvedba Kurikuluma za vrtce prinaša vrsto sprememb in novosti, je od sistematičnega spremljanja in ugotavljanja kakovosti načrtovanega kurikula odvisno uspešno izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa. Načela, zapisana v Kurikulumu za vrtce, so podlaga za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. Kako jih vzgojitelji razumejo, interpretirajo in navsezadnje tudi uresničujejo v praksi, je zelo odvisno tudi od poznavanja psiholoških in pedagoško-didaktičnih izhodišč glasbene vzgoje. Predstavljamo nekatera načela, zapisana v Kurikulumu za vrtce, s stališča predmetnega področja glasbene vzgoje:

### 1.2.1 Načelo uravnoteženosti

Vzgojitelj naj bi pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje upošteval načelo uravnoteženosti med različnimi vidiki otrokovega



telesnega in duševnega razvoja ter posameznimi področji dejavnosti v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 13). Že leta 1956 je Bloom ugotovil, da je na kognitivnem področju razvoj učnih načrtov najbolj napredoval, saj obstaja za omenjeno področje jasna definicija vzgojno-izobraževalnih ciljev v obliki otrokovega vedenja. Krathwohl (1964) in njegovi sodelavci so pri preverjanju ciljev v časovnem obdobju desetih let opazili zmanjšanje ciljev na afektivnem področju. Učni načrti so se skrčili na vedenja in vsebine, ki jih je mogoče enopomensko oblikovati in vrednotiti. Tudi sedANJI vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje se omejuje predvsem na načrtovanje, izvajanje in vrednotenje kognitivnih ciljev in temelji na enostranskih, v pospeševanje kognitivnega razvoja usmerjenih aktivnostih (Denac 2002). Füller (1974) je z modelom, ki temelji na delitvi glasbenih ciljev v afektivne, kognitivne in psihomotorične, opozoril na pomembnost afektivne razsežnosti, za katero meni, da mora biti na področju glasbene vzgoje še posebno poudarjena. Klasifikacija ciljev na afektivno, kognitivno in psihomotorično področje nam omogoča ugotavljati, katera področja osebnosti so v okviru posameznega predmeta morebiti zastopljena ali poudarjena, in nas opozarja na nujnost zastopnosti višjih ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa (npr. uporaba, analiza, sinteza, usvajanje vrednot). Vzgojno-izobraževalni proces na področju glasbene vzgoje je treba oblikovati kot celosten, uravnotežen proces, ki ne dopušča enostranskosti, kot je spodbujanje samo čustvenega, spoznavnega in gibalnega razvoja. Čustveni procesi spodbujajo dejavnosti na spoznavnem in gibalnem področju. Prav na interakcijskem odnosu procesov čustvenega, spoznavnega in gibalnega polja pa temelji glasbeni razvoj.

Pri načrtovanju moramo prav tako slediti enakomerni zastopnosti področij dejavnosti vrtca (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), umetnostnih področij (glasbene, likovne in oblikovalne, plesne, dramske in AV-dejavnosti) in glasbenih dejavnosti (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) ter še posebno na področju umetnosti upoštevati načelo uravnoteženosti med poustvarjalnimi in ustvarjalnimi dejavnostmi.

### 1.2.2 Načelo strokovne utemeljenosti kurikula

Vzgojitelj mora pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa upoštevati specifične značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok ter razlike glede na starostna obdobja in spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 13). Podlaga za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa je dobro poznavanje razvojnih zakonitosti otrok. Razvoj je stalen in dinamičen proces, ki vsebuje spremembe na afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju otrokove osebnosti. Šele na podlagi poznavanja razvojnih zakonitosti otrok lahko opredelimo naloge in cilje za posamezno razvojno stopnjo. Na vprašanje, kakšna je stopnja skladnosti med splošnim in glasbenim razvojem sposobnosti, avtorji (Radoš Mirković 1983; Moog 1968; Hargreaves 1986) odgovarjajo, da pomenijo razvojne stopnje velikokrat le okvir, saj se neka

glasbena sposobnost pri nekaterih otrocih pokaže prej, pri drugih spet pozneje. To pa zahteva individualno obravnavo glasbenega razvoja. Motte-Haber meni, da »/.../ socializacijske okoliščine vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti v večji meri, kot predvidevajo stopenjske razvojne teorije. Razvoj otroka je determiniran kompleksno, kar poudarjajo tudi zasnove razvojne psihologije, ki upoštevajo procese zorenja, ki so določeni genetično prav tako kot učne procese.« (Motte-Haber 1990, str. 335)

Oblikovanje glasbenopredmetnih ciljev na stopnji načrtovanega kurikula je bistvenega pomena za sistematično spremljanje razvoja glasbenih sposobnosti otrok ter za zagotavljanje strokovne avtonomnosti področja glasbe. V procesu operativnega načrtovanja moramo pri oblikovanju strokovnopredmetnih ciljev izhajati iz splošnih načel kurikula in področno opredeljenih globalnih ciljev. Če splošnih in področnih ciljev kurikula ne upoštevamo in jih podrejammo specifičnim glasbenopredmetnim ciljem, je tovrstno podrejanje pogosto lahko vzrok, da otroci izgubijo zanimanje in veselje do glasbenih dejavnosti. Druga nevarnost se pokaže, če posvečamo pozornost samo splošnim in področnim ciljem, lahko posamezno umetnostno področje izgubi svojo avtonomnost. Zavedati se moramo, da bomo avtonomnost posameznih umetnostnih področij v kurikulu zagotovili le s sistematično zastavljenimi strokovnopredmetnimi cilji, metodami in vsebinami dela.

### 1.2.3 Načelo horizontalne povezanosti

Vzgojitelj naj bi na načrtovani in izvedbeni ravni upošteval integracijo različnih področij dejavnosti (medpredmetne povezave) in pri tem različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 14). Ker je predšolskemu otroku doživljanje in razumevanje sedanjosti in prihodnosti sveta kot nedeljiva celota, moramo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela upoštevati enotnost in skladnost ter integracijo med posameznimi področji otrokovega razvoja. To metodično načelo mora biti v predšolski pedagoški praksi zastavljeno tako, da ne zapostavlja avtonomnosti posameznih predmetnih področij, ampak vključuje njihovo naravno prepletanje tako v smislu vsebine kot vidikov otrokovega razvoja in učenja. Integracija ne pogojuje enakovredne zastopanosti področij dejavnosti v posamezni didaktični enoti. Neko področje dejavnosti je lahko v podrejenem ali nadrejenem položaju glede na druga področja.

S povezovanjem umetnostnih področij se ukvarja komparativna estetika, ki v vzgojno-izobraževalnem procesu utemeljuje korelacijo, ki je usmerjena v vsebino, in korelacijo, ki je usmerjena v proces. Vsebinski vidik integracije združuje vsebine različnih področij v tematske celote, procesni vidik integracije pa izpostavlja procese zaznavanja, doživljanja in izražanja. Obe vrsti korelacije naj bi upoštevali splošne in posebne karakteristike posameznega umetnostnega področja.

### 1.2.4 Načelo razvojno-procesnega pristopa

V teoriji in praksi načrtovanja se srečujemo z učnosnovnim, učnociljnim in procesno-razvojnim modelom načrtovanja. Kljub številnim kritikam je učnosnovni model načrtovanja, v katerem je vsebina izhodišče za načrtovanje ciljev in metod dela, še vedno prevladujoči model načrtovanja (Denac 2002). Sodobna didaktika, ki se opira na kurikularno teorijo, se zavzema za učnociljni in procesno-razvojni model načrtovanja, v katerih so nameni vzgojno-izobraževalnega procesa opredeljeni s cilji, in ne z vsebinami. Uporabi procesno-razvojnega in ciljnega pristopa sledimo tudi pri načrtovanju predšolske vzgoje – cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilji niso pravilni ali nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 16). V učnociljnem modelu načrtovanja, kjer je prisotna behavioristična težnja, ki se kaže v oblikovanju ciljev kot zunanjih vedenjskih vzorcev, je pozornost usmerjena v izdelek, znanje in otrokovo vedenje. Zato je cilje zunanjih vedenjskih vzorcev velikokrat mogoče izraziti samo pri ciljnih kognitivne razsežnosti. V procesno-razvojnem modelu načrtovanja pa so cilji izraženi v obliki procesnih terminov, pozornost pa je usmerjena v strukturo in proces otrokovega spoznavanja, doživljanja in izražanja (Kroflič 1992). Ker so umetnostna področja izrazito vzgojna področja in cilji vključujejo otrokovo čustvovanje, ustvarjanje, socializiranje, vrednotenje, mora biti težišče vzgojnega dela tudi na vzgojnem procesu, in ne samo na rezultatih. Zato moramo pri načrtovanju glasbene vzgoje izhajati iz učnociljne in procesno-razvojne strategije načrtovanja, seveda odvisno od tega, ali želimo v vzgojno-izobraževalnem procesu usmeriti pozornost v izdelek, znanje in otrokovo vedenje, to je rezultat, ali pa želimo posvetiti več pozornosti aktivnosti kot procesu učenja.

## 2 Raziskava

Na mnoga vprašanja uvajanja kurikula v neposredno prakso lahko odgovorimo le s poglobljenimi kvalitativnimi raziskavami. Čeprav je bilo izvedenih že nekaj raziskav, neposredno vezanih na uresničevanje Kurikuluma za vrtce, raziskave na področju umetnosti, ki bi obravnavala problem razumevanja in interpretacije relativno splošnih načel in ciljev Kurikuluma za vrtce pri posameznih umetnostnih področjih, v slovenskem prostoru še ni bilo. Na podlagi podane problematike smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, na Oddelku za predšolsko vzgojo izpeljali raziskovalno študijo z naslovom Vpliv kurikula na vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri umetnostnih področjih. Zaradi obsežnosti raziskave se bomo v tem prispevku omejili le na nekatera raziskovalna vprašanja prve faze raziskave, kjer smo ugotavljali mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce ter na raziskovalna vprašanja druge faze raziskave, kjer smo podrobneje analizirali načrtovani kurikulum na področju glasbene vzgoje.

## 2.1 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

Cilj prve faze raziskave, katere rezultate smo dobili z anketnim vprašalnikom za vzgojitelje, je bil ugotoviti interes vzgojiteljev za načrtovanje posameznih področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti, težave, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri uvajanju kurikula v neposredno prakso ter mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce.

Zastavili smo si splošno raziskovalno hipotezo: vzgojitelji menijo, da jim Kurikulum za vrtce ne daje zadostne opore za uspešno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje.

Hipotezo smo preverjali v okviru naslednjih raziskovalnih vprašanj:

Kolikšen je interes vzgojiteljev za načrtovanje področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti?

Katere didaktične prvine povzročajo vzgojiteljem največ težav v procesu operativnega načrtovanja?

Katere so dobre oziroma slabe strani Kurikuluma za vrtce?

Cilj druge faze raziskave, katere rezultate smo dobili z analizo načrtovanega kurikula, je bil ugotoviti, kakšno mesto in vlogo ima glasbena vzgoja v načrtovanem Kurikulumu za vrtce in koliko vzgojitelji pri načrtovanju glasbene vzgoje upoštevajo načela uravnoveženosti, strokovne utemeljenosti, horizontalne povezanosti in razvojno-procesnega pristopa.

Zastavili smo si dve splošni raziskovalni hipotezi:

- področje glasbene vzgoje v načrtovanem kurikulu izgublja strokovno avtonomnost;
- vzgojitelji v načrtovanem kurikulu na področju glasbene vzgoje le delno uresničujejo nekatera načela kurikula.

Hipotezi smo preverjali v okviru naslednjih raziskovalnih vprašanj:

Katere načine zapisovanja priprav vzgojitelji najpogosteje uporabljajo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa?

Kolikšna je zastopanost področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti v pripravah vzgojiteljev?

Kolikšna je integracija glasbenih dejavnosti s področji dejavnosti?

Kolikšna in kakšna je zastopanost globalnih ciljev kurikula, ciljev kurikula ter splošnih in glasbenopredmetnih ciljev, ki so jih oblikovali vzgojitelji?

Kolikšna in kakšna je zastopanost glasbenih vsebin?

Kolikšna in kakšna je zastopanost metod in sredstev dela?

V raziskavi smo uporabili tele neodvisne in odvisne spremenljivke. Neodvisne spremenljivke: status vrta (vrtec kot samostojna enota, vrtec pri osnovni šoli), vzgojiteljeva izobrazba, naziv in starostna skupina otrok; odvisne spremenljivke: področja dejavnosti, umetnostna področja, glasbene dejavnosti, didaktične prvine, mnenja vzgojiteljev o dobrih in slabih straneh kurikula.

## 2.2 Metodologija

### 2.2.1 Raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### 2.2.2 Osnovna populacija in vzorec

Osnovno populacijo predstavljajo vzgojitelji v vrtcih iz vse Slovenije oziroma iz osmih organizacijskih enot (Celje, Koper, Kranj, Ljubljana, Maribor, Murska sobota, Nova Gorica, Novo mesto), ki so v letu 2004 in 2005 izvajali vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih v različnih starostnih skupinah (od 1. do 6. leta starosti).

V vzorec za raziskavo smo naključno izbrali 36 vrtcev. Za sodelovanje v raziskavi se je odločilo 159 vzgojiteljev. Največ vzgojiteljev, vključenih v raziskavo, ima srednješolsko izobrazbo (61,6 %), naziv mentor (50,9 %), delovno dobo več kot 20 let (62,3 %) in opravlja dela in naloge v drugem starostnem obdobju – od 3. do 6. leta starosti (65,4 %).

### 2.2.3 Postopek zbiranja podatkov

V vrtce smo poslali 180 dopisov o namenu raziskave. Podatke za prvo fazo raziskave smo zbrali z anketnim vprašalnikom, podatke za drugo fazo raziskave pa z analizo priprav. Vzgojitelji, ki so se odločili za sodelovanje v raziskavi, so v dogovorjenem roku vrnili izpolnjene vprašalnike ter priprave na vzgojno-izobraževalno delo za tri mesece.

### 2.2.4 Instrumenti za zbiranje podatkov

Anketni vprašalnik za vzgojitelje je vseboval 21 anketnih vprašanj, od katerih je bilo 17 vprašanj zaprtega tipa in 4 vprašanja odprtega tipa. V našem prispevku predstavljamo samo odgovore na nekatera anketna vprašanja, ki obravnavajo interes vzgojiteljev za področja dejavnosti, težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje, in mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce.

Priprave, ki so jih vzgojitelji načrtovali v decembru, januarju in februarju, so zaradi specifične samega načrtovanja v vrtcu (tedenske priprave, mesečne priprave, tematski sklopi) obsegale vsa področja dejavnosti, ki jih vključuje kurikulum. Priprave smo analizirali z vidika strukture, dejavnosti, načel, ciljev, vsebin, metod ter sredstev dela.

### 2.2.5 Postopki obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk ( $f$ ,  $f\%$ ), ranžirne vrste spremenljivk po povprečnih rangih ( $R$ ), 2-preizkus

(Pearsonov  $\chi^2$ -preizkus) oziroma v primerih večjega števila (nad 20 %) nizkih teoretičnih frekvenc Kullbackov preizkus.

### 3 Rezultati in interpretacija prve in druge faze raziskave

Kako vzgojitelji načrtujejo vzgojno-izobraževalno delo?

Načini zapisovanja priprav	f	f%
Dnevna priprava kot samostojna didaktična enota	16	10,1
Dnevna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	51	32,1
Tedenska priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	57	35,9
14-dnevna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	1	0,6
Mesečna priprava kot del širše didaktične enote (tematskega sklopa)	19	11,9
Tematski sklop (brez časovne omejitve)	14	8,8
Projekt (brez časovne omejitve)	1	0,6
Skupaj	159	100

*Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti načinov zapisovanja priprav (rezultati analize priprav vzgojiteljev)*

Iz analize priprav smo ugotovili, da vzgojitelji najpogosteje zapisujejo tedenske priprave kot del širše didaktične enote (35,9 %), temu sledijo dnevne priprave kot del širše didaktične enote (32,1 %), mesečne priprave kot del širše didaktične enote (11,9 %), dnevne priprave kot samostojne didaktične enote (10,1 %), tematski sklopi, ki niso vezani na časovno obdobje (8,8 %), le en vzgojitelj pa zapisuje priprave v obliki projekta (0,6 %) in štirinajstdnevne priprave kot del širše didaktične enote (0,6 %). Vzgojitelji v pripravah ne zapisujejo metodičnega postopka, izjema so tisti vzgojitelji, ki načrtujejo dnevne priprave kot samostojne didaktične enote in dnevne priprave kot del širše didaktične enote.

Pri analizi kurikula z vidika strukture smo spremljali uresničevanje načela razvojno-procesnega pristopa. Ugotovili smo, da je pri vseh načinih zapisovanja priprav prisoten učnosnovni model načrtovanja. Izbor glasbenih vsebin je bil pogojen samo z naslovi oz. vsebinami tematskih sklopov na primer Zima, Igrače, Poklici, Vreme. Zavedati se moramo, da npr. vsebina pesmi ali skladbe ne more biti edini kriterij izbire glasbeno-umetniških vsebin. Pesem ali skladbo izbiramo tudi glede na glasbene posebnosti, ki nam jih ponuja (ritmično-melodična struktura, tempo, dinamika ...), oziroma iz načrtovanih področnih in glasbenopredmetnih ciljev, ki naj bi pomenili izhodišče za izbiro ustrezne glasbeno-umetniške vsebine.

Čeprav vzgojitelji menijo, da pri neposrednem načrtovanju glasbene vzgoje najpogosteje uporabljajo procesno-razvojni model načrtovanja (Denac 2006,

str. 71), smo pri analizi načrtovanega kurikula z vidika strukture ugotovili, da so pri načrtovanju glasbenih dejavnosti izhajali predvsem iz vsebin, in ne iz ciljev, medtem ko so večino glasbenopredmetnih ciljev v pripravah oblikovali na procesni ravni (glej preglednico št. 8). Sklepamo lahko, da so vzgojitelji seznanjeni z načelom procesno-razvojnega pristopa, čeprav ga v procesu operativnega načrtovanja ne upoštevajo dosledno.

### Interes oziroma priljubljenost posameznih dejavnosti med vzgojitelji

Rang	Področja dejavnosti	$\bar{R}$	Umetnostna področja	$\bar{R}$	Glasbene dejavnosti	$\bar{R}$
1	Jezik	1,191	likovne in oblik. dej.	1,025	petje pesmi	1,120
2	Umetnost	1,204	glasbene dejavnosti	1,114	igranje na instrumente	1,306
3	Gibanje	1,312	plesne dejavnosti	1,354	poslušanje glasbe	1,377
4	Narava	1,446	dramske dejavnosti	1,538	ustvarjanje ob glasbe	1,692
5	Matematika	1,720	AV-dejavnosti	1,859	ustvarjanje v glasbe	1,811
6	Družba	1,777			glasbeno-didaktične igre	1,834

Preglednica 2: Povprečni rangi izražanja interesa vzgojiteljev za področja dejavnosti, umetnostna področja in glasbene dejavnosti (rezultati anketnega vprašalnika)

Vzgojitelji najraje načrtujejo dejavnosti s področja jezika, nato sledijo dejavnosti s področja umetnosti, gibanja, narave, matematike in družbe. V okviru umetnostnih področij najraje načrtujejo likovne in oblikovalne dejavnosti, nato sledijo glasbene, plesne in dramske dejavnosti, manj interesa pa izražajo za načrtovanje AV-dejavnosti.

Na področju glasbene vzgoje vzgojitelji najraje načrtujejo glasbeno dejavnost petje pesmi, nato sledi igranje na instrumente, poslušanje glasbe, ustvarjanje ob glasbi, manj interesa pa izražajo za načrtovanje dejavnosti ustvarjanje v glasbi in glasbeno-didaktične igre.

Statistično pomembne so razlike v izražanju interesa za načrtovanje različnih področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti glede na naziv in starostno obdobje:

- vzgojitelji z nazivom mentor izražajo večji interes za načrtovanje področja dejavnosti umetnost kot vzgojitelji z nazivom svetovalec oz. svetnik ( $\chi^2 = 6,308$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,043$ );
- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v prvem starostnem obdobju, izražajo večji interes za načrtovanje glasbene dejavnosti poslušanje glasbe kot vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v drugem starostnem obdobju ( $\chi^2 = 5,398$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,020$ ).

Izražanje interesa vzgojiteljev za posamezne glasbene dejavnosti je pogojeno tudi z njihovimi socialno-emocionalnimi kompetencami, ki se kažejo v pozitivnem odnosu do glasbene kulture in umetnosti ter z razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanja, ki so podlaga za uspešno izvajanje posamezne glasbene dejavnosti.

Področja dejavnosti	f	f%	Umetnostna področja	f	f%	Glasbene dejavnosti	f	f%
Gibanje	589	17,1	glasbena vzgoja	272	31,4	petje pesmi	429	38,4
Jezik	563	16,4	likovna vzgoja	292	33,7	igranje na instr.	158	14,1
Umetnost	867	25,3	plesna vzgoja	222	25,6	poslušanje glasbe	270	24,2
Družba	501	14,6	dramska vzgoja	81	9,3	ustvarjanje v glasbi	68	6,1
Narava	475	13,8	av-medijska vzg.	/	/	ustvarjanje ob glasbi	69	6,2
Matematika	440	12,8				glasbeno-did. igre	123	11
Skupaj	3435	100	skupaj	867	100	skupaj	1117	100

*Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti v načrtovanem kurikulumu (rezultati analize priprav vzgojiteljev)*

V vseh starostnih obdobjih je najpogosteje zastopano področje dejavnosti umetnost (25,3 %), nato sledijo področje dejavnosti gibanje (17,1 %), jezik (16,4 %), družba (14,6 %), narava (13,8 %) in matematika (12,8 %). Pogosta zastopanost področja dejavnosti umetnost je pogojena s številom umetnostnih področij, ki sodijo v omenjeno področje dejavnosti. Najpogosteje zastopano umetnostno področje je likovna vzgoja (33,7 %), sledijo glasbena vzgoja (31,4 %), plesna vzgoja (25,6 %) in dramska vzgoja (9,3 %). Najpogosteje zastopana glasbena dejavnost je petje pesmi (38,4 %), sledijo poslušanje glasbe (24,2 %), igranje na instrumente (14,1 %), glasbeno-didaktične igre (11 %), ustvarjanje ob glasbi (6,2 %) in ustvarjanje v glasbi (6,1 %).

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti. Iz preglednice lahko razberemo, da vzgojitelji sledijo načelu uravnoveženosti pri načrtovanju posameznih področij dejavnosti, saj so področja dejavnosti enakovredno zastopana. Načela uravnoveženosti pa vzgojitelji niso upoštevali pri načrtovanju posameznih umetnostnih področij, kjer so dramske dejavnosti zastopane manj, primerov AV-dejavnosti pa v pripravah ni bilo zaslediti. Tudi pri načrtovanju glasbenih dejavnosti vzgojitelji niso upoštevali načela uravnoveženosti, saj je glasbena dejavnost petje pesmi še vedno najpogosteje zastopana glasbena dejavnost.



Če primerjamo rezultate prve in druge faze raziskave, lahko ugotovimo, da interes vzgojiteljev do področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti vpliva na kvantiteto načrtovanja le-teh.

Vzgojitelji posvečajo veliko pozornosti področju dejavnosti umetnost, znotraj umetnostnih področij pa tudi glasbeni vzgoji in petju pesmi, ki je med vzgojitelji še vedno najbolj priljubljena in najpogosteje zastopana glasbena dejavnost v načrtovanem kurikulu. Zavedati se moramo, da interes vzgojitelja ne more biti edino izhodišče za izbiro neke glasbene dejavnosti. Vzgojitelji naj bi v vzgojno-izobraževalnem procesu sledili enakovredni zastopanosti vseh glasbenih dejavnosti, kajti le tako bodo zagotovili uspešen otrokov glasbeni razvoj.

Kako vzgojitelji povezujejo različne dejavnosti med seboj?

Glasbene dejavnosti Področja dejavnosti	P	I	PG	U	GDI	Skupaj	
	f	f	f	f	f	f	f%
Gibanje	47	23	33	25	27	155	17,6
Jezik	36	26	36	20	22	140	15,9
Umetnost : likovna vzgoja	47	21	45	26	15	154	17,1
plesna vzgoja	38	15	35	16	10	114	12,9
dramska vzgoja	13	5	6	7	4	35	3,9
Družba	35	20	27	16	17	115	13,7
Narava	42	13	27	12	19	113	12,8
Matematika	13	11	7	9	14	54	6,1
Skupaj	271	134	216	131	128	880	100

*Preglednica 4: Integracija glasbenih dejavnosti s področji dejavnosti (rezultati analize priprav vzgojiteljev)*

Pomen kratic v preglednici: P – petje pesmi, I – igranje na instrumente, PG – poslušanje glasbe, U-ustvarjanje, GDI – glasbeno-didaktične igre

Vzgojitelji najpogosteje integrirajo glasbene dejavnosti s področjem dejavnosti gibanja (17,6 %) in likovne vzgoje (17,1 %), nato sledijo področje jezika (15,9 %), družbe (13,7 %), plesne vzgoje (12,9 %), narave (12,8 %), matematike (6,1 %) in dramske vzgoje (3,9 %). Glasbeno dejavnost petje pesmi so najpogosteje integrirali s področjem gibanja, likovne vzgoje in narave, saj je vsebina otroške pesmi izhodišče za integracijo z omenjenimi področji dejavnosti. Igranje na instrumente so pogosto povezovali s področjem jezika in gibanja ter poslušanje glasbe s področjem likovne vzgoje, jezika in plesne vzgoje. Integracija poslušanja glasbe s področjem likovne vzgoje, jezika in plesne vzgoje je z didaktičnega vidika nujna, saj dejavno poslušanje glasbe usmerja otroka k poustvarjanju glasbenih vsebin v notranji predstavi. Otrok želi svoja doživetja glasbenega dela ali zvočne predstave tudi izraziti z gibalno, likovno ali verbalno komunikacijo. Ustvarjanje glasbe so povezovali s področjem likovne vzgoje in gibanja, ter glasbeno-didaktične igre s področjem dejavnosti gibanja in jezik. Glasbene dejavnosti so torej pogosto integrirali z drugimi umetnostnimi področji, npr. z

jezikom, likovno in plesno vzgojo, in s tem sledili globalnim ciljem umetnostne vzgoje.

Pri analizi kurikula z vidika integracije področij dejavnosti (medpredmetne povezave) smo spremljali uresničevanje načela horizontalne povezanosti. Kot je razvidno iz preglednice, so vzgojitelji integrirali glasbene dejavnosti z ustreznimi področji dejavnosti. Dosledno so upoštevali vsebinski vidik integracije med različnimi področji dejavnosti. Prav tako je bilo v pripravah zaslediti procesni vidik integracije, kjer so bili, med različnimi področji dejavnosti, v oblikovanih ciljnih izpostavljeni procesi zaznavanja, doživljanja in izražanja – torej so sledili načelu horizontalne povezanosti.

#### Težave pri načrtovanju didaktičnih prvin

Didaktične prvine	f	f%
Splošni glasbeni cilji	42	26,4
Konkretni glasbeni cilji	64	40,3
Vsebine	23	14,5
Metode	6	3,8
Oblike	6	3,8
Sredstva	4	2,5
Met. postopek	3	1,9
Drugo	3	1,9
Brez odgovora	8	5,0
Skupaj	159	100,0

*Preglednica 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) pogostosti zastopanosti težav pri načrtovanju posameznih didaktičnih prvin (rezultati anketnega vprašalnika)*

Vzgojitelji se srečujejo z največ težavami pri načrtovanju konkretnih glasbenopredmetnih ciljev (40,3 %), nato pri načrtovanju splošnih glasbenih ciljev (26,4 %) ter glasbenih vsebin (14,5 %). Z najmanj težavami se srečujejo pri načrtovanju metod (3,8 %), oblik (3,8 %) ter sredstev dela (2,5 %) in metodičnega postopka (1,9 %).

Čeprav si vzgojitelji pri oblikovanju konkretnjših glasbenih ciljev lahko pomagajo z navedenimi primeri glasbenih dejavnosti, ki so zapisani v Kurikulumu za vrtce, pa vzroke za težave pri oblikovanju konkretnih in splošnih glasbenih ciljev ter vsebin lahko pripisujemo tako ciljni odprtosti predšolskega kurikula, kjer so za vsa umetnostna področja hkrati navedeni le skupni globalni cilji. Cilji za posamezna umetnostna področja pa samo primeri dejavnosti kot nesistematično strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev v procesu uvajanja kurikula v neposredno prakso na področju glasbene vzgoje (Denac 2006, str. 70).

Obstajajo tudi statistično pomembne razlike v pogostosti težav, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri načrtovanju glasbene vzgoje glede na status in naziv:

- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri osnovni šoli, imajo več težav pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene

- vzgoje kot vzgojitelji, ki delajo v vrtcih kot samostojnih enotah ( $\chi^2 = 15,666$ ,  $g = 7$ ,  $P = 0,028$ );
- vzgojitelji, ki imajo naziv mentor, se pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki imajo naziv svetovalec oziroma svetnik ( $\chi^2 = 24,874$ ,  $g = 14$ ,  $P = 0,036$ ).

Ob pregledu statistično pomembnih razlik lahko ugotovimo, da se vzgojitelji v vrtcih, ki delujejo pri osnovnih šolah, pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki delujejo v vrtcih kot samostojnih enotah. Iz navedenega lahko sklepamo, da so vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih pri osnovni šoli, v manjši meri dejavno sodelovali v procesu uvajanja Kurikuluma za vrtce kot vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih kot samostojnih enotah. Višji naziv prav tako vpliva na vzgojiteljevo razumevanje posameznih načel in ciljev, zapisanih v Kurikulumu za vrtce.

### Zastopanost različnih ciljev

Cilji	f	f%
Področni globalni cilji kurikula	235	25,3
Področni cilji kurikula	433	46,7
Splošni cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji	59	6,4
Glasbenopredmetni cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji	200	21,6
Skupaj	927	100

*Preglednica 6: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti vseh načrtovanih ciljev v pripravah vzgojiteljev (rezultati analize priprav vzgojiteljev)*

Iz preglednice je razvidno, da so vzgojitelji načrtovali največ področnih ciljev kurikula (46,7 %) in globalnih ciljev kurikula (25,3 %), zapisanih na področju umetnosti, manj glasbenopredmetnih ciljev, ki so jih oblikovali sami (21,6 %), in najmanj splošnih ciljev, ki so jih prav tako oblikovali sami (6,4 %).

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti globalnih ciljev in ciljev, zapisanih v Kurikulumu za področje umetnosti, in ciljev, ki so jih oblikovali vzgojitelji, smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti in strokovne utemeljenosti. Vzgojitelji so najpogosteje načrtovali tele področne cilje: doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti (34,1 %), razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo (20,9 %), doživljanje umetnosti kot del družabnega in kulturnega življenja (16,4 %) ter cilj spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti (16,2 %). Vsi drugi področni cilji so bili zastopani manj ali pa v pripravah niso bili zastopani, npr. doživljanje in spoznavanje umetniških del (0,7 %), negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja (0,7 %), negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet (0,2 %), odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti (0 %) itn. Vzgojitelji niso uravnoveženo načrtovali vseh področnih ciljev. Domnevamo, da je eden izmed razlogov za

odsotnost nekaterih področnih ciljev v pripravah vzgojiteljev v podobni strukturi ciljev. Če primerjamo cilje, npr. globalni cilj doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti, cilj doživljanje in spoznavanje umetniških del, cilj doživljanje in spoznavanje komunikacije z in o likovnih, glasbenih, plesnih, dramskih, filmskih delih, cilj doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti, lahko vidimo razlike v stopnji konkretnosti, sicer pa vsi navedeni cilji opredeljujejo procese zaznavanja in doživljanja umetnostnih vsebin. Zanimiva pa je tudi ugotovitev, da so vzgojitelji načrtovali največ tistih ciljev, ki so v Kurikulumu za vrtnice po vrstnem redu zapisani na samem začetku. Iz kvantitativnega razmerja področnih ciljev in vseh drugih ciljev, zapisanih v preglednici, lahko sklepamo, da vzgojitelji ne upoštevajo načela uravnoveženosti in strokovne utemeljenosti. V pripravah so posvečali pozornost predvsem področnim ciljem (72, %), veliko manj pozornosti pa glasbenopredmetnim ciljem (21,6 %), pri oblikovanju katerih so se tudi najpogosteje srečevali s težavami (glej preglednico št. 5). Zelo pomembno je, da poznamo splošne in področne cilje in jih neprenehoma upoštevamo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa. Zavedati pa se moramo nevarnosti, da lahko, kadar sledimo pri glasbenih dejavnostih samo splošnim in področnim ciljem kurikuluma, posamezno umetnostno področje izgubi svojo avtonomnost, to pa pomeni, da ga lahko nadomestimo z drugim področjem, npr. vzgojitelji ali otroci izbirajo med petjem, risanjem, plesom ...

Ker se vzgojitelji pogosto srečujejo s težavami pri oblikovanju glasbeno predmetnih ciljev, bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali glasbenopredmetne cilje glede na kognitivno, afektivno in psihomotorično razsežnost, raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti, odnosa med področnimi globalnimi cilji kurikuma in glasbenopredmetnimi cilji, ki so jih oblikovali vzgojitelji, ter glede na razvojne značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja. Rezultate smo dobili z analizo ciljev, izpisanih iz priprav vzgojiteljev.

Uresničevanje kognitivne, afektivne in psihomotorične razsežnosti glasbenopredmetnih ciljev

Razsežnost ciljev	P		I		PG		U v G		U ob G		GDI		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Kognitivni	44	55,7	16	48,5	13	39,4	3	33,3			34	82,9	110	55
Afektivni	20	25,3	4	12,1	11	33,3	3	33,3	1	20	2	4,9	41	20,5
Psihomotorični	5	6,3	8	24,2					2	40			15	7,5
Kognitivni in afektivni	3	3,8	1	3,1	5	15,2	1	11,1			1	2,4	11	5,5
Kognitivni in psihomotorični	7	8,9	4	12,1	3	9,1	2	22,3	1	20	3	7,4	20	10
Afektivni in psihomotorični					1	3			1	20	1	2,4	3	1,5
Skupaj	79	100	33	100	33	100	9	100	5	100	41	100	200	100

Preglednica 7: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti glasbenopredmetnih ciljev glede na kognitivno, afektivno in psihomotorično razsežnost

Pomen kratic v preglednici: P – petje pesmi, I – igranje na instrumente, PG – poslušanje glasbe, U v G – ustvarjanje v glasbi, U ob G – ustvarjanje ob glasbi, GDI – glasbeno-didaktične igre

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika kognitivne, afektivne in psihomotorične razsežnosti smo spremljali uresničevanje načela uravnoveženosti. Iz preglednice je razvidno, da v vseh glasbenih dejavnostih prevladujejo cilji kognitivne razsežnosti (55 %), nato sledijo cilji afektivne razsežnosti (20,5 %) in cilji psihomotorične razsežnosti (7,5 %), ki so bili pogosto zastopani tudi v povezavi s kognitivnimi cilji (10 %). Največ kognitivnih ciljev so vzgojitelji oblikovali pri glasbeno-didaktičnih igrah, afektivnih ciljev pri poslušanju glasbe in ustvarjanju glasbe, psihomotoričnih ciljev pri glasbeni dejavnosti igranje na instrumente. Čeprav so vzgojitelji v pripravah načrtovali globalne cilje in cilje kurikuluma, ki so tudi afektivne razsežnosti, pri glasbenopredmetnih ciljih načela uravnoveženosti med afektivnimi, kognitivnimi in psihomotoričnimi cilji niso upoštevali. Dosedanja teorija in raziskovalna praksa se bolj omejujeta na proučevanje kognitivnega področja otrokove osebnosti in postavljata v ospredje storilnostni efekt, pozabljata pa na druge otrokove osebnostne dimenzije. Tudi vzgojitelji bi se morali bolj zavedati pomembnosti afektivnih ciljev na področju glasbene vzgoje in jim v procesu operativnega načrtovanja zavestno slediti. Proces doživljanja morajo biti spodbujeni pri vseh glasbenih dejavnostih, saj samo intenziven glasbeni doživljaj ustvarja pogoje za spontan otroški odziv v glasbenih dejavnostih.

Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti

Cilji	f	f%
Raven vsebinske (rezultatne) naravnosti	40	20
Raven procesne naravnosti	160	80
Skupaj	200	100

*Preglednica 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) zastopanosti glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske in procesne naravnosti*

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev glede na raven vsebinske (rezultatne) in procesne naravnosti smo spremljali uresničevanje načela razvojno-procesnega pristopa. Vzgojitelji so v pripravah načrtovali večino glasbenopredmetnih ciljev na procesni ravni (80 %), še posebno pri glasbenih dejavnostih izvajanje, poslušanje in ustvarjanje glasbe, cilje pri dejavnosti razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj pa so oblikovali na vsebinski (rezultatni) ravni (20 %). To je tudi razumljivo, saj je to področje rezultat dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja oziroma pregled dosežkov razvoja elementarnih poslušov, pevskih in instrumentalnih spretnosti ter glasbenega besednjaka.

Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na odnos med področnimi in strokovnimi cilji

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika upoštevanja odnosa med področnimi in strokovnimi cilji smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Ugotovimo lahko, da v veliko zapisih priprav predstavlja dedukcijski odnos med področnimi globalnimi cilji in predmetnimi cilji, oblikovanimi na konkretnější ravni, le verbalno prilagoditev, npr. področnemu globalnemu cilju iz kurikula je brez kavzalnega odnosa podan glasbenostrokovni cilj. Samoumevno je, da morajo biti navedene ravni ciljev v medsebojnem odnosu. Velikokrat pa so oblikovani področni globalni cilji in cilji kurikula v pripravah navedeni le formalno, verjetno zato, ker morajo biti zastopani v didaktični enoti. V Kurikulumu zapisani skupni globalni cilji in cilji za področje umetnosti naj bi pomenili izhodišče za načrtovanje splošnih in konkretnih glasbenopredmetnih ciljev, ki jih oblikuje vzgojitelj.

#### Uresničevanje glasbenopredmetnih ciljev glede na razvojne značilnosti otrok

Pri analizi glasbenopredmetnih ciljev z vidika razvojnih značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Večina glasbenopredmetnih ciljev, oblikovanih v prvem starostnem obdobju, je glede splošnih in glasbenih razvojnih značilnosti otrok primerna. V drugem starostnem obdobju pa vzgojitelji še posebno pri oblikovanju ciljev na vsebinski (rezultatni) ravni niso upoštevali glasbenorazvojnih značilnosti otrok, saj bi lahko večino oblikovanih glasbenopredmetnih ciljev drugega starostnega obdobja načrtovali tudi za prvo starostno obdobje, kar je bilo vidno še posebno pri glasbeni dejavnosti razvijanje glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj oziroma pri glasbeno-didaktičnih igratih. Kurikulum za vrtce vzgojiteljem ne ponuja dovolj jasne opredelitve tako ciljev kot primerov glasbenih dejavnosti glede na razvojne značilnosti prvega in drugega starostnega obdobja. Zato je nujno, da vzgojitelji dovolj dobro poznajo splošne in glasbene razvojne značilnosti otrok, da bodo pri oblikovanju ciljev upoštevali specifične značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok ter razlike glede na starostna obdobja.

#### Načrtovanje kurikulumu z vidika zastopanosti glasbeno-umetniških vsebin

Največ glasbenih vsebin so vzgojitelji zapisali pri glasbeni dejavnosti petje pesmi in spremljanje na male ritmične instrumente, medtem ko so pri glasbeni dejavnosti poslušanje glasbe, v prvem starostnem obdobju navedli le eno glasbeno delo, v drugem starostnem obdobju pet klasičnih glasbenih del, pet otroških pesmi in sedem glasbenih pravljič.

Pri analizi kurikula z vidika zastopanosti glasbeno-umetniških vsebin smo spremljali uresničevanje načela strokovne utemeljenosti. Pri izbiri glasbenih vsebin moramo upoštevati umetniško vrednost, raznolikost glasbenih vsebin ter značilnosti splošnega in glasbenega razvoja otrok. Večina otroških pesmi, ki so jih vzgojitelji načrtovali, ustreza kriterijem umetniške vrednosti. Izbor pesemskega gradiva ni zajemal novejših pesmi, temveč je bil usmerjen na klasični izbor pesmi, ki se že desetletja prepevajo v vrtcih. Pri izbiri pesmi so

vzgojitelji upoštevali glasbenorazvojne značilnosti otrok prvega in drugega starostnega obdobja ter sledili vsebinski tematiki, ki so jo obravnavali tudi na drugih področjih dejavnosti. Niso pa bili dovolj pozorni na glasbene posebnosti, ki nam jih neka pesem ponuja (melodije, ritma, tempa, dinamike).

Analiza načrtovanja glasbenih vsebin pri glasbeni dejavnosti poslušanje glasbe ni bila mogoča iz že omenjenega razloga, saj večina vzgojiteljev v pripravah ni navedla glasbenih del, ki so jih otroci poslušali. Vsekakor je to zaskrbljujoč podatek, ki nas opozarja na problematiko izbire glasbeno-umetniških vsebin, primernih za predšolske otroke. Zvočno okolje, ki je nasičeno z zabavno in popularno glasbo, vpliva na oblikovanje interesa vzgojiteljev in otrok za omenjene zvrsti glasbe. Zato je potrebno, da vzgojitelji z izbiro umetniško vrednih glasbenih del pri otrocih poglobljajo željo po poslušanju glasbe, vplivajo na njihovo čustveno občutljivost in razvijajo osnove estetskega glasbenega okusa.

Ker so metode in sredstva dela načrtovali le vzgojitelji, ki so zapisovali dnevne priprave kot samostojne didaktične enote in dnevne priprave kot del širše didaktične enote, nismo spremljali uresničevanja načel Kurikuluma za vrtce z vidika zastopanosti metod in sredstev dela.

### Mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce

Večina vzgojiteljev meni, da je obstoječa delitev področij dejavnosti v Kurikulumu za vrtce ustrezna. Glede izražanja mnenj vzgojiteljev o dobrih in slabih straneh Kurikuluma za vrtce velja omeniti, da je največ vzgojiteljev (55,4 %) podalo oceno samo o njegovih slabih straneh, manj vzgojiteljev (26,4 %) samo o dobrih straneh, najmanj vzgojiteljev (18,2 %) pa je hkrati podalo oceno o dobrih in slabih straneh Kurikuluma.

Mnenja vzgojiteljev, ki se nanašajo na oceno dobrih strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje, lahko strnemo v tele odgovore: cilji in primeri dejavnosti so pregledni; primeri dejavnosti so raznoliki in dopuščajo ustvarjalnost otroka; otrok ima možnost dejavno sodelovati in izražati svoja občutja; vloga odraslih je dobro opisana.

Slabe strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje pa so vzgojitelji utemeljili z naslednjimi odgovori: cilji so presplošni in preobširni, ni konkretnih ciljev za področje glasbene vzgoje; za vsa umetnostna področja in za obe starostni obdobji so cilji združeni in preobširni, zato je večkrat pozornost osredotočena na tisto umetnostno področje, ki zanima vzgojitelja samega; premalo je primerov dejavnosti za prvo starostno obdobje; vzgojitelji bi potrebovali dodatno literaturo; Kurikulum ne vključuje glasbeno-umetniških vsebin. Iz podanih mnenj o slabih straneh Kurikuluma, ki jih je zapisalo večina vzgojiteljev, lahko sklepamo, da se vzgojitelji srečujejo s težavami v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje.

## 4 Sklep

Izsledki raziskave kažejo, da Kurikulum vzgojiteljem ne daje zadostne opore za uspešno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. Z analizo načrtovanega kurikula smo ugotovili, da vzgojitelji le delno uresničujejo posamezna načela kurikula in da področje glasbene vzgoje v načrtovanem kurikulu izgublja strokovno avtonomnost.

Čeprav je problem avtonomnosti posameznih umetnostnih področij v zgodovini razvoja učnih načrtov in tudi danes povezan s filozofsko razsežnostjo razvoja učnih načrtov glasbene vzgoje oziroma s samo strukturo kurikula, pa moramo ne glede na to, ali je področje glasbe v Kurikulumu opredeljeno kot samostojno področje z navedenimi splošnimi in operativnimi cilji in vsebinami, ali pa je opredeljeno kot sestavni del področja dejavnosti umetnost, zagotoviti splošne in posebne karakteristike vsakega umetnostnega področja. Področni cilji, zapisani v Kurikulumu, sicer spodbujajo medpredmetno povezovanje oziroma integracijo posameznih umetnostnih področij, ne zagotavljajo pa jim strokovne avtonomnosti, ki je pogoj za obstoj posameznega področja v kurikulu. Tudi če vzgojitelji pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje izhajajo iz tematskih sklopov in področnih globalnih ciljev, morajo kljub temu jasno opredeliti cilje strokovnega področja. Zavedati se moramo, da nam šele upoštevanje avtonomnosti posameznih umetnostnih področij zagotavlja integracijo le-teh na višji ravni v poliestetskost s ciljem razvijanja splošne občutljivosti za kulturne vrednote. To pa je tudi eden izmed pomembnejših ciljev umetnostne vzgoje. Če v procesu operativnega načrtovanja ne bomo zagotavljali avtonomnosti umetnostnim področjem, se nam lahko zgodi, da bodo vzgojitelji za uresničevanje področnih ciljev izbirali med tistimi umetnostnimi področji, ki jih bolj zanimajo. To pa vsekakor lahko ogrozi obstoj posameznega umetnostnega področja tako v kurikulu kot v neposredni praksi izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz rezultatov raziskave lahko potrdimo, da obstaja razhajanje med zapisanimi kurikularnimi cilji in načeli ter njihovim uresničevanjem v praksi. Torej, kje so vzroki za nastale težave in katere so poti za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na višji ravni?

Bojazen pred pretiranim uveljavljanjem predmetne in pošolane logike v procesu operativnega načrtovanja v vrtcu, ki jo omenja Kroflič (2001, str. 15), je seveda odveč. Velika pozornost načrtovanju področnih ciljev, zapostavljanje glasbenopredmetnih ciljev, glasbenih vsebin in metod dela ali celo njihova odsotnost v pripravah, nas opozarja, da vzgojitelji na področju umetnosti oziroma glasbe premalo pozornosti posvečajo evalvaciji dela na procesni ravni. Tudi Turnškova (2002) v raziskavi, v kateri je osvetlila nekatera stališča in poglede vzgojiteljev na novi predšolski kurikulum, ugotavlja, da med prednostne naloge, ki bi najbolj prispevale k izboljšanju kakovosti vzgojnega dela v vrtcu, vzgojitelji ne uvrščajo sprememb, ki so vezane na njihovo neposredno delo – način načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa (Turnšek 2002, str. 84). Ali načrtovanje res izgublja svojo strokovnost in bistvo? Ali postaja nuja le zaradi formalnosti? Da bomo lahko zagotavljali kakovost vzgojnega dela v vrtcu, bomo morali bolj vplivati



na strokovno angažiranost vzgojiteljev tudi v procesu operativnega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Čeprav se moramo strinjati z dejstvom, da naj bo sodobni predšolski kurikulum odprt in fleksibilen, to pomeni, da naj vključuje »predvsem temeljna načela in zaželene cilje predšolske vzgoje, ne pa predpisanih konkretnih (operativnih) ciljev, metod in vsebin dejavnosti« (Marcela Batistič 2002 str. 32), pa ne smemo pozabiti na težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri uvajanju kurikula v neposredno pedagoško prakso. Razumevanje in uporaba posameznih načel pri načrtovanju neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje zahteva strokovno usposobljene vzgojitelje. Torej za uspeh vpeljevanja novosti v pedagoško prakso ni dovolj samo poudarjanje spremenjene vzgojiteljeve vloge (strokovna avtonomija in strokovna odgovornost), ki je tolikokrat izpostavljena v teoriji in praksi uvajanja Kurikuluma za vrtce. »Uspeh kurikularne prenove je v temelju tudi odvisen od ravnateljve oziroma vzgojiteljeve sprejetosti osnovne filozofije prenove, ki ne bo samo na ravni seznanitve s teorijo, temveč da jo bodo vzgojitelji vgrajevali v svoje razmišljanje, načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa.« (Kroflič 2002, str. 13) Zato pa je treba sistematično skrbeti za profesionalni razvoj vzgojiteljev. S primerno izbranimi vsebinami in dejavnostmi izobraževanja bi odpravili morebitno pomanjkljivo strokovno znanje vzgojiteljev na posameznih področjih dejavnosti in s tem tudi težave, s katerimi se srečujejo v procesu uvajanja kurikula v neposredno prakso.

Ker manj strukturiran in odprt Kurikulum za vrtce ne predpisuje konkretnih ciljev in vsebin, bi morali o didaktičnih priporočilih za posamezna umetnostna področja razmišljati tudi na predšolski stopnji.<sup>1</sup> Otrsti se moramo bojazni, da bi s tem kršili temeljna načela kurikula ali omejili vzgojitelje v svobodi in ustvarjalnosti načrtovanja in izvajanja kurikula. Didaktična priporočila, podana v obliki priročnika, naj ne bi bila obvezen element kurikula. Namenjena bi bila vzgojiteljem, ki si želijo pridobiti oziroma utrditi nekoč že pridobljeno specialnodidaktično znanje ali pa vzgojiteljem, ki se srečujejo s težavami pri razumevanju in interpretaciji relativno splošnih načel in ciljev Kurikuluma za vrtce. S primeri zapisov predmetno opredeljenih ciljev in dejavnosti ter drugih didaktičnih prvin (vsebine, metode...) bi, seveda ob upoštevanju temeljnih usmeritev kurikula, vplivali na kvalitetnejše načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje ter zagotovili glasbeni vzgoji ustrezno mesto in vlogo v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu.

Na koncu prispevka se lahko še vprašamo, ali so sestavljavci kurikula naložili vzgojiteljem prezahtevno nalogo? Na zastavljeno vprašanje bi lahko konkretnije odgovorili le, če bi opravili podrobnejšo analizo načrtovanega in izvedbenega kurikula tudi na drugih področjih dejavnosti kurikula. Vsekakor pa bi bilo treba pri evalvaciji dela na procesni ravni poleg mnenj kurikularnih teoretikov in strokovnjakov iz prakse bolj upoštevati tudi mnenja predmetnih

<sup>1</sup> V priročniku Kroflič, R., Marjanovič Umek, L. (ur.) idr. (2001). *Otrok v vrtcu, Priročnik h Kurikulumu za vrtce*, Maribor: Obzorja, so podane le splošne didaktične smernice za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa pri posameznih področjih dejavnosti, kjer sta na področju dejavnosti umetnost vključeni le glasbena in likovna vzgoja.

strokovnjakov, ki lahko kot soudeleženci v procesu vrednotenja dela v vrtcu prav tako vplivajo na kakovost predšolske vzgoje.

## Literatura

- Abbs, P. (1994). *The Educational Imperative*. London: Falmer Press.
- Batistič Zorec, M. (2002). Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 24–34.
- Best, D. (1992). Generic arts: an expedient myth. *Journal of Art and Design Education*, št. 11/1, str. 27–44.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. White Plains: Longman.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2006). Težave vzgojiteljev pri uresničevanju Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje. *Pedagoška obzorja*, 21, št. 1, str. 64–74.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Füller, K. (1974). *Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht*. Weinheim und Basel.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. *Teorija o več inteligencah (The Frames of Mind, 1993)*. Ljubljana: Tangram.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. White Plains: Longman.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji Kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), *Otrok v vrtcu, Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja, str. 9–24.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi, Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T.; Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.
- Moog, H. (1968). *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott.
- Motte-Haber, H. de la (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Radoš Mirković, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reid, L. A. (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann.

Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum – nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 70–92.

DENAC Olga, Ph.D.

## **ANALYSIS OF THE PLANNED KINDERGARTEN CURRICULUM IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION**

**Abstract:** Issues concerning the planning of music education are connected with the philosophical dimension of the development of music curricula and are especially topical in connection with the introduction of the Kindergarten Curriculum (1999), bringing novelties at the system and contents levels. Therefore, the systematic monitoring and determination of the quality of the planned curriculum is indispensable for a successful education process in the music field.

The article presents the results of the first and second stages of research in which we included 159 kindergarten teachers from all of Slovenia. The purpose of the research was to determine the place and role of music education in the planned kindergarten curriculum and to identify any problems encountered by kindergarten teachers in the implementation of individual principles of the curriculum as part of the operative planning of music education. We analysed the planned curriculum in terms of structure, activities, goals, principles, contents, methods and means of work. The results of the research show that music education in the field of art is losing its professional autonomy and that in the planning of the music education process kindergarten teachers are only partially implementing individual curriculum principles.

**Keywords:** kindergarten curriculum, planning of the education process, music education.

Mag. Marinka Drogenik, dr. Zlatka Cugmas,  
dr. Majda Schmidt

## Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih

**Povzetek:** V članku so predstavljeni izidi raziskave, ki je proučevala stabilnost samopodobe otrok na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, na prehodu iz 4. v 5. razred osemletne osnovne šole, na prehodu iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole, ter razlike v samoocenah otrok glede na starost, spol, raven zahtevnosti (pri fleksibilni diferenciaciji) in zaključno oceno pri pouku slovenščine, matematike in tujega jezika. Ugotovitve kažejo, da samoocene otrok s starostjo in višanjem razredov upadajo, da so razlike v samoocenah otrok glede na spol v skladu s stereotipi o spolu. Ugotovljene razlike v samoocenjevanju otrok glede na raven zahtevnosti in zaključno oceno pri predmetih slovenščina, matematika in tuji jezik pa ne gre pripisovati le tema dejavnikoma, ampak je treba te razlike interpretirati v povezanosti z drugimi razvojnimi nalogami otroka v tem starostnem obdobju.

**Ključne besede:** samopodoba, samoocena, stabilnost samoocene, samozaznava, spol, raven zahtevnosti, šolska ocena.

UDK: 159.922.7

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Marinka Drogenik, ???*

*Dr. Zlatka Cugmas, redna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: zlatka.cugmas@uni-mb.si*

*Dr. Majda Schmidt, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, el. pošta: majda.schmidt@uni-mb.si*

## 1 Uvod

V uvodu predstavljamo nekaj relevantnih teoretičnih izhodišč, temeljnih pojmov in empiričnih okoliščin, na katerih temelji naša empirična raziskava. V okviru te smo proučevale razlike v samoocenah otrok; na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, iz razredne na predmetno stopnjo v osemletni osnovni šoli in iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole, ter razlike v samoocenjevanju otrok glede na starost, spol, zaključne šolske ocene in raven zahtevnosti pri fleksibilni diferenciaciji, pri pouku slovenščine, matematike in angleščine. Vsebinsko-metodološke značilnosti raziskave in izsledke predstavljamo v drugem delu prispevka.

### *1.1 Teoretične opredelitve samopodobe in nekaterih drugih temeljnih pojmov*

Čeprav je minilo že dobrih sto let, odkar različne psihološke smeri znanstveno proučujejo samopodobo, imajo le-te ob nenehnem dotoku novih informacij in pojmovanj ter razvijanju sodobnih empiričnih raziskav še vedno težave z izluščenjem neke obče, splošne opredelitve samopodobe. Številni psihologi označujejo isti psihični konstrukt na več načinov. Nekateri mu pravijo sebstvo, drugi identiteta, tretji samopodoba, četrti socialni pas itn., vsi pa se ujemajo v predpostavki, da gre za množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe (Kobal 2001a).

Navajamo nekaj opredelitev samopodobe različnih avtorjev:

»Samopodoba je organizirana celota lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

1. jih posameznik – v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi;
2. sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek 1985);

3. so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja;
4. so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz.« (Kobal 2001a, str. 25)

Samopodoba, pojem samega sebe »je sestavljen iz podobe lastne telesne sheme, (kakšno je lastno telo, kako so deli telesa sestavljeni skupaj, kakšnega spola je kdo) in vrednotenja samega sebe (kaj kdo zmore, česa ne zmore, ali se doživlja kot prijetna ali nesimpatična oseba, kot vesela ali žalostna oseba, kot odvisen ali zelo samostojen, pogumen ali boječ itd.). Običajno je pojem samega sebe sestavljen iz mozaika pozitivnih in negativnih doživljanj sebe, pri čemer lahko v splošnem prevladuje pozitivno (pozitivna samopodoba) ali pa negativno doživljanje sebe (negativna samopodoba ali nizko samospoštovanje).« (Horvat in Magajna 1987, str. 105)

»Samopodoba je splet pojmov, predstav, sodb, prepričanj o sebi kot jih 'vidi' oz. zaznava jaz. Z njimi posameznik identificira samega sebe, identificira svoj lastni 'jaz' (identiteta, samoidentiteta).« (Musek 1993, str. 349)

»Samopodoba je kognitivna reprezentacija lastnega jaza. Je socialni konstrukt, ki vsebuje splet hierarhično urejenih samozaznav na različnih področjih posameznikovega delovanja. Samopodoba je razvojno pogojena; njene raznovrstne sestavine se razvijajo in oblikujejo v posameznikovem življenju predvsem na podlagi interakcij posameznika z njegovim socialnim okoljem. Zaradi svoje večrazsežnostne in dinamične narave ima pomembno vlogo v posameznikovem življenju; vpliva na njegovo kognitivno naravnost, na njegova čustva ter na njegovo vedenje.« (Juriševič 1997, str. 3)

Termin samozaznava, ki je prevod besede »self-perception« (Cugmas 2001b), se uporablja za označevanje posameznikovih zaznav samega sebe, predstav, ki jih je razvil o samem sebi, in občutkov, ki jih ima v zvezi s samim seboj.

Samocena (Cugmas 2001b) označuje konkretno sodbo posameznika o sebi, ki je na podlagi določenega merskega instrumenta (ocenjevalne lestvice) izražena kvantitativno.

Samospoštovanje opredeljuje Coopersmith (1976; v Cugmas 1988) kot posameznikovo običajno oceno samega sebe: izraža stališče odobravanja ali neodobravanja in kaže stopnjo, v kateri posameznik verjame, da je sposoben, pomemben, uspešen in vreden spoštovanja. Tej definiciji podobna je opredelitev, da samospoštovanje označuje pozitivno ali negativno stališče o sebi (Rosenberg 1965; Gergen 1971; Damon in Hart 1982; v Cugmas 1988). Samospoštovanje je torej afektivno orientirano, označeno s pozitivno ali negativno valenco in merljivo le kvantitativno; sinonim: samovrednotenje (Cugmas 1988).

## 1.2 Stabilnost samopodobe

Stabilna samopodoba je variabilna struktura, ki se je sposobna prilagajati različnim situacijam in je odporna na različne spremembe (Kobal Grum (ur.) 2003), ki se dogajajo na ravni samopodobe kot organizirane celote lastnosti,

potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik na različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi in sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje, so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja ter pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz (Kobal 2001; Musek 1985).

### *1.3 Razvoj stabilnosti samopodobe*

Razvoj stabilnosti samopodobe gre v smeri vse jasnejšega občutja lastne kontinuiranosti, ki odseva v posameznikovi samopodobi (Juriševič 1999).

S spuščanjem po hierarhični lestvici samopodobe postaja le-ta manj stabilna in vedno bolj odvisna od specifičnih situacij. Nekateri avtorji poudarjajo, da više ravni samopodob preprečujejo prehitro spreminjanje samopodob na nižji ravni. Delujejo kot blažilec, ki preprečuje, da bi prehitro nastajale spremembe v samopodobi na nižji ravni. Po drugi strani pa je potrebno izredno veliko sprememb v specifičnih situacijah na nižji ravni, da bi nastale spremembe na višji ravni. Tako sta Ludwig in Maehr (1967; v Musitu, Garcia, Gutierrez, Kranjc in Pečjak 1998) dokazala, da sta uspeh ali neuspeh pri atletski preizkušnji spremenila samopodobo telesnih zmožnosti oseb, ne pa njihove splošne samopodobe.

V prid stabilnosti splošne samopodobe govori tudi študija avtorjev Anshela, Mullerja in Owensa (1986; v Musitu idr. 1998). Ti avtorji so skušali dokazati relativno neodvisnost oz. nepovezanost posameznih vidikov samopodobe pri otrocih od 6. do 9. leta starosti. Izhajali so iz hipoteze, da naj bi dogodek, ki bi zajemal določeni vidik samopodobe, ne vplival na druge vidike samopodobe. Avtorji raziskave so osebe prej in pozneje ocenili na lestvici samopodobe na področju telesne zrelosti, odnosov z vrstniki, učnega uspeha, šolske prilagojenosti in športnih spretnosti. Z lestvico samopodobe so merili samozavedanje in samospoštovanje na teh področjih. Potrdili so svojo predpostavko – ugodna izkušnja z razvojem spretnosti pri športu je izboljšala le področje samopodobe, ki se je nanašala na šport. S temi izsledki so potrdili tezo, da je osebna samopodoba situacijsko naravnana. Dokazali so, da različni dejavniki močneje vplivajo na specifično samopodobo kot na splošno samopodobo.

Teoretiki se večinoma strinjajo, da postaja samopodoba vedno stabilnejša z razvojem osebnosti (Shavelson, Hubner in Stanton 1976; Wylie 1979; v Cole, Hoffman, Jacquez, Martin, Maschman, Maxwell, Peeke, Ruiz, Seroczinski in Tram 2001). Z razvojem postane otrokovo mišljenje o lastni sposobnosti realnejše in se približa oceni, ki so jo o njegovi sposobnosti podali drugi (Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld 1993; Marsh, Craven, Debus 1994; Wigfield 1994; Wigfield idr. 1997; v Cole idr. 2001), otrokova mnenja o sebi pa postanejo tesneje povezana med sabo in sestavljajo sistem predstav o njih samih (Harter 1990, 1998; v Cole idr. 2001).

V razvoju osebnosti se pojavijo prehodna obdobja, ki pogosto vplivajo na stabilnost samopodobe. Prvo takšno obdobje se pojavi v zgodnjih letih osnovnega

šolanja, drugo pa se pojavi nekoliko pozneje, ko se pojavijo različna prehodna obdobja v izobraževanju (npr. prehod iz 4. v 5. razred) ter spremembe v telesnem videzu in na socialnem področju, tretje prehodno obdobje pa predstavlja vstop v srednjo šolo (Cole idr. 2001).

#### *1.4 Predšolsko obdobje in prva šolska leta*

V času od 5. do 8. leta starosti se pri večini otrok pojavijo pomembne socialne in kognitivne spremembe. Ob vstopu v osnovno šolo ima večina otrok zelo pozitivno mnenje o sebi in njihova pričakovanja do samih sebe so nerealno optimistična (Cugmas 1999; Eccles, Midgley in Adler 1984; Wigfield 1994; v Cole idr. 2001). V teh letih večina otrok trdi, da so najboljši v razredu. V višjih razredih pa otrok vse pogosteje dobiva informacije o svojih sposobnostih in ocene otrok temeljijo predvsem na tem, kaj otrok zna. Kriteriji za uspeh postanejo objektivnejši, dosežki otrok pa se merijo s primerjavo z drugimi otroki ali pa z zunanjimi kriteriji (Cugmas 1999; Eccles idr. 1984; Frey in Ruble 1990; Ruble in Frey 1991; v Cole idr. 2001). Povečata se tudi zmožnost in motivacija otrok, da uporabljajo objektivnejši kriterij in da so se sposobni primerjati z drugimi. Študija Shavelson idr. (1976; v Cole idr. 2001) potrjuje, da samoocene otrok v začetnih letih osnovne šole upadejo na več področjih, razen nekaj izjem. V tej razvojni fazi strategije za ohranitev pozitivnega mišljenja o sebi očitno niso dovolj razvite, da bi lahko tekmovala s tem prehodnim obdobjem. Da se više samoocenjujejo mlajši otroci, so pokazali tudi rezultati raziskave avtorjev Chik, Lau, in Siu (1998), ki so proučevali samopodobo kitajskih osnovnošolskih otrok. Proučevali so samoocene otrok 1., 3. in 5. razreda, in sicer na področju akademske samopodobe, telesnega videza, socialne in splošne samopodobe. Opazili so linearno postopno napadanje samoocen na vseh področjih.

#### *1.5 Šolsko obdobje*

Eccles, Jacobs, Lanza, Osgood, in Wigfield (2002) ugotavljajo, da samoocene otrok pri matematiki, jeziku in športu s starostjo postopoma upadajo. Pri tem pa poudarjajo, da otroci v višjih razredih in s starostjo prihajajo v položaje, ko je med njimi več konkurence in pridejo v stik z več potencialnimi tekmeci. Na primer v osnovni šoli so otroci v nižjih razredih navdušeni nad športno vzgojo, pozneje, v višjih razredih, pa to zanimanje upada, ker postanejo športne dejavnosti bolj selektivne, več je tekmovalnosti in le malo otrok ima možnost, da je izbranih, da pridejo v določeno ekipo. Podobno, kot ugotavljajo Eccles idr. (2002), se dogaja tudi otroku, ki je »zvezda« na akademskem področju v nižjih razredih, potem pa v višjih razredih popusti zaradi višjih standardov in otrok, ki so enako talentirani kot on.

V naslednjih osnovnošolskih letih pa se od otrok pričakuje, da postanejo večji različnih miselnih strategij, stopnja katerih je odvisna od posameznika (Harter 1998; Marsh 1986; v Cole idr. 2001). Če domnevamo, da so te strategije učinkovite, je torej mogoče pričakovati, da se bo samopodoba otrok izboljšala.



Po upadu samoocen v zgodnjih osnovnošolskih letih se sedaj pričakuje povišanje samoocen. Relativno maloštevilne vzdolžne študije večdimenzionalne samopodobe v višjih razredih osnovne šole so prinesle neenotne, včasih tudi zavajajoče rezultate. Rezultati študije avtorjev Wigfeld idr. (1997; v Cole idr. 2001) so pokazali, da so samoocene otrok pri matematiki in branju upadle, kot je bilo pričakovati, med 1. in 3. razredom, med 4. in 6. razredom pa so ostale relativno stabilne. Na športnem področju so se samoocene znižale med 4. in 6. razredom, vendar pa, presenetljivo, rezultati niso veliko nižji kot pri začetnih letih osnovne šole. V študiji avtorja Marsh (1989; v Cole idr. 2001) je bilo ugotovljeno linearno enakomerno upadanje samoocen na področju športnih sposobnosti, telesne privlačnosti pri matematiki in branju. Samoocene otrok so bile merjene od 1. pa vse do 9. razreda, to pomeni, da so z raziskavo zajeli samoocene otrok v prvih letih osnovne šole in v prehodnih obdobjih v osnovni šoli (pri vzorcu študije avtorja Marsh (1998; v Cole idr. 2001) je to med šestim in sedmim razredom). Natančne raziskave povprečja samoocen otrok v 4., 5. in 6. razredu osnovne šole, ki jih najdemo v študiji avtorja Marsh (1998, v Cole idr. 2001), kažejo različne rezultate. Samoocene otrok o lastnem videzu in besednih sposobnostih so se zvišale med 4. in 5. razredom, znižale pa so se med 5. in 6. razredom. Samoocene o telesnih in matematičnih sposobnostih so bile v tem časovnem obdobju večinoma stabilne. Na vseh štirih področjih je bil upad samoocen največji v začetnih letih osnovne šole.

### *1.6 Zgodnja adolescenca*

Drugi sklop vzgojnih, razvojnih in kognitivnih prehodnih obdobj se pojavi v zgodnji adolescenci. To je čas prehoda otrok iz osnovne v srednjo šolo, začetka pubertete in pojava sposobnosti formalnooperativnega mišljenja. V zahodnih družbah se fiziološke in čustvene spremembe, ki so povezane s puberteto, pogosto ujemajo s preходом iz osnovne šole v srednjo. Večina študij večdimenzionalne samopodobe ugotavlja, da samoocene otrok na več področjih samopodobe upadejo med zgodnjo adolescenco in se znova zvišajo v pozni adolescenci (Harter 1989; v Cole idr. 2001).

Prečna študija avtorja Marsh (1989; v Cole idr. 2001) na vzorcu avstralskih adolescentov poroča o znižanju samoocen na več področjih, in sicer se upadanje samoocen začne po 7. razredu. Samoocene o lastni fizični sposobnosti, videzu, socialni in akademski samopodobi so bile pri obeh spolih najnižje v 8. ali 9. razredu. Na večini področij so se potem samoocene linearno zviševale, tja do 11. razreda. Podobne študije mladostnikov v Ameriki so pokazale, da samoocene mladostnikov dosežejo nižjo stopnjo že prej. Eccles (1989; v Cole idr. 2001) je poročal o izrazitem upadanju samoocen na socialnem področju v 6. razredu. Podoben upad samoocen se je pojavil na področju matematike v 7. razredu. Samoocene na področju samopodobe pri športu in angleškem jeziku pa so se postopno linearno znižale v 6. in 7. razredu. Wigfield idr. (1991; v Cole idr. 2001) so domnevali, da je to upadanje samoocen povezano s preходом iz osnovne v srednjo šolo. Tudi v študiji avtorjev Cole idr. (2001) so pričakovali povprečen upad

samoocen med 6. in 7. razredom, temu pa naj bi zopet sledila faza izboljšanja samoocen. Vsi posamezniki pa se na prehode v adolescenco in srednjo šolo ne odzivajo enako. Predvidevanje individualnih razlik v stabilnosti samoocen zajema število in tip prehoda oz. prehodov, ki so jim mladostniki izpostavljeni (Simmons idr. 1987; v Cole idr. 2001), kako pomembna se mladostniku zdi posamezna sposobnost (Eccles idr. 1989; v Cole idr. 2001), razlike v izobrazbi in okolju (Eccles in Midgley 1989; Hoge, Smith in Hanson 1990; Nottelmann 1987; Simmons in Blyth 1987; v Cole idr. 2001), učinke stereotipov po spolu (Marsh 1989; v Cole idr. 2001) in učinke omenjenih spremenljivk pri različnih osebnostih (Blocks in Robbins 1993; v Cole idr. 2001). Z drugimi besedami, samoocene pri nekaterih ljudeh upadejo bolj kot pri drugih; pri nekaterih otrocih oz. mladostnikih se samoocene ob teh prehodih celo zvišajo (Harter 1986, 1998; v Cole idr. 2001). Med srednjo adolescenco večina mladostnikov že preide v razvoju mišljenja iz konkretnih v formalnogične operacije. Adolescenti se večkrat soočijo s protislovnimi pričakovanji v različnih vlogah ali socialnih odnosih (Harter 1989, v Cole idr. 2001). To, da se posameznik zaveda nasprotij, lahko privede do osebnostne bitke in zmedenosti (Harter in Monsour 1992; v Cole idr. 2001).

V študiji, ki jo je opravil Marsh (1998; v Cole idr. 2001) na avstralskem vzorcu mladostnikov, se je pokazalo, da so se samoocene mladostnikov na področju telesnega videza in športnih sposobnostih med 9. in 11. razredom nekoliko zvišale, vendar pa ta avstralski vzorec ni zajel prehoda iz srednje šole v visoko. Precej je raziskav, ki potrjujejo negativne učinke, ki jih ima srednja šola na interes, motivacijo in oceno lastne akademske sposobnosti pri mladostnikih (Eccles, Lord in Midgley 1989; v Cole idr. 2001). Posebno problematična je slaba prilagojenost srednješolskega okolja razvojni stopnji otroka (Eccles in Midgley 1989; v Cole idr. 2001). Poleg tega se v tem času poveča kontrola učiteljev, in to prav tedaj, ko večina učencev išče večjo neodvisnost (Brophy in Evertson 1978; v Cole idr. 2001), in večji je tudi poudarek na razvrstitvi učencev v skupine glede na njihove sposobnosti, in to spet v času, ko so učenci najobčutljivejši na primerjavo z drugimi (Eccles, Wigfield, Midgley 1993; v Cole idr. 2001).

## **2 Metodologija raziskave**

### *2.1 Cilji empirične raziskave*

Poglavitni cilj raziskave je bil ugotoviti samoocene predšolskih otrok (petletnikov), prvošolcev devetletne osnovne šole, četrtošolcev, petošolcev osemletne osnovne šole in sedmošolcev devetletne osnovne šole, vpliv prehodov z razredne na predmetno stopnjo v osemletni osnovni šoli in iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole na stabilnost samopodobe otrok ter razlike v samoocenjevanju otrok glede na spol, zaključne šolske ocene in raven zahtevnosti pri pouku slovenščine, matematike in angleščine.

## 2.2 Hipoteze

Predpostavile smo, da samoocene otrok na prehodih iz predšolskega v šolsko obdobje, z razredne na predmetno stopnjo in na prehodu iz 5. razreda osemletne osnovne šole v 7. razred devetletne osnovne šole upadejo, da so razlike v samoocenah otrok glede na spol skladno s stereotipi o spolu, to pomeni, da si deklice pripisujejo boljše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti. Predpostavile smo tudi, da se više samoocenjujejo tisti učenci, ki imajo višje zaključne šolske ocene, in tisti, ki obiskujejo pouk slovenščine, matematike in angleščine na višji ravni zahtevnosti.

## 2.3 Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabile deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

## 2.4 Vzorec

V raziskavo je bilo zajetih 50 otrok iz treh vrtcev v Celju, ki so bili stari 5 let, in 75 učencev 1. razreda devetletne osnovne šole, 62 učencev 4. razreda osemletne osnovne šole, 60 učencev 5. razreda osemletne osnovne šole ter 67 učencev 7. razreda devetletne osnovne šole iz štirih osnovnih šol v Celju. Skupaj je v raziskavi sodelovalo 314 otrok, od tega 152 deklic in 162 dečkov.

## 2.5 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani individualno pri predšolskih otrocih in v prvih razredih. Na voljo nam je bil prostor šolske svetovalne službe. Učenci 4., 5. in 7. razreda pa so na vprašalnika odgovarjali individualno v šolskih razredih. Pri zbiranju teh podatkov so nam pomagali šolski psihologi in pedagogi. Podatke smo zbirale v dopoldanskem času ves januar in prvi teden v februarju v letu 2004. Pri zbiranju podatkov učiteljice oz. učitelji niso bili navzoči.

Pri otrocih v vrtcu smo uporabile Ocenjevalno lestvico samozaznave za predšolske otroke – LSPO (Cugmas 2001a), pri otrocih prvih, četrth in petih razredov pa Ocenjevalno lestvico samozaznave za šolske otroke – LSŠO (Cugmas 2002b) ter pri učencih sedmih razredov Vprašalnik samopodobe SPA (Musitu idr. 1998), tega smo uporabili tudi pri učencih četrth in petih razredov zaradi primerjave rezultatov oz. ugotavljanja veljavnosti merskih instrumentov.

Po poprejšnjem dogovoru z vodstvom vrtcev in šol smo vsem vrtcem in šolam poslale spremni dopis za starše s soglasjem za privolitev, da njihov otrok sodeluje v raziskavi. Dokončni vzorec je bil tako odvisen od števila podpisanih soglasij. Učenci so na vprašalnike odgovarjali anonimno, to pomeni, da smo podatke vodile pod šiframi. Trideset (33,3 %) od devetdesetih staršev vrtca in šestindevetdeset (26,6 %) od tristo šestdesetih staršev otrok osnovne šole ni podpisalo soglasij.

## 2.6 Postopki obdelave podatkov

Podatke, zbrane z Lestvico samozaznave za predšolske otroke – LSPO (Cugmas 2001a) in Lestvico samozaznave za šolske otroke – LSŠO (Cugmas 2002b), smo ponderirale, in sicer tako, da smo deskriptivno izraženim samoocenam priredile številčne vrednosti: da, vedno = 4, da, včasih = 3, včasih, ne = 2, ne, nikoli = 1. Nato smo podatke obdelale s pomočjo statističnega paketa SPSS. Izračunale smo povprečne samoocene otrok za posamezne podlestvice vseh treh merskih instrumentov, nato smo iz teh podatkov izračunale ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike.

Z enosmerno analizo variance in t-testom smo preverjale razlike v samoocenah otrok glede na razred, starost in spol, zaključno oceno pri matematiki, slovenščini in angleščini ter raven zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in angleščine.

Zanesljivosti za posamezne podlestvice smo ugotavljale s Cronbachovim  $\alpha$ -koeficientom.

## 3 Rezultati in interpretacija

### 3.1 Razlike v samoocenah otrok glede na razred

Iz podatkov raziskave lahko ugotovimo, da samoocene otrok na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, z razredne na predmetno stopnjo in na prehodu iz 5. razreda osemletne osnovne šole v 7. razred devetletne osnovne šole upadajo. Vendar pa ne statistično značilno na vseh področjih, ki smo jih merile.

Raziskava je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah predšolskih otrok in otrok v prvem razredu, pridobljenih z Lestvico samozaznave za predšolske otroke (Cugmas 2001a) in Lestvico samozaznave za šolske otroke (Cugmas 2002b) na podlestvici Spoznavna kompetenca ( $F(1,123) = 45,91, p = 0,000$ ), kjer se nižje samoocenjujejo otroci v prvem razredu, na podlestvici Negativno obnašanje so statistično značilno višje samoocene prvošolcev ( $F(1,123) = 31,70, p = 0,000$ ), to pomeni, da prvošolci ocenjujejo, da je med njimi več negativnega obnašanja. Na podlestvici Umetniško estetska kompetenca in interes za umetniško dejavnost se nižje samoocenjujejo otroci prvega razreda ( $F(1,123) = 3,84, p = 0,052$ ), višje samoocene na podlestvici Agresivnost in sovražnost pa so pri prvošolcih ( $F(1,123) = 24,31, p = 0,000$ ).

Višje samoocene predšolskih otrok bi lahko razložili z dejstvom, da le-ti sprejmejo malo povratnih informacij v zvezi s svojo učno uspešnostjo, ki pa se v šoli najbolj poudarja in najpogosteje vrednoti. Cilj vzgojiteljev (Cugmas 1993) je, da otrokom pomagajo predvsem pri pridobivanju delovnih navad in socializaciji, manjši poudarek pa dajejo kognitivnim dosežkom. Z vstopom v šolo pa so otrokovi kognitivni dosežki deležni osrednje pozornosti, zato so v zvezi z njimi tudi povratne informacije (predvsem normativne povratne informacije) številnejše. Otroci v šoli imajo drugačne obveznosti in morajo zadostiti drugačnim

ciljem kot predšolski otroci. Poleg tega mlajši otroci ne razumejo sposobnosti kot stabilne osebnostne lastnosti; to razumevanje narašča s starostjo, prav tako pa s starostjo narašča realnost otrokovih samoocen (Kobal 2001).

Na podlagi povprečnih samoocen, pridobljenih z Lestvico samozaznave za šolske otroke (Cugmas 2002b), s katero so se ocenjevali otroci 1. razreda devetletne osnovne šole in otroci 4. in 5. razreda osemletne osnovne šole, pa smo ugotovile, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na razred na podlestvicah Negativno obnašanje ( $F(2,194) = 5,06, p = 0,007$ ), Sprejetost s strani vrstnikov ( $F(2,194) = 4,19, p = 0,017$ ) in Anksioznost ( $F(2,194) = 8,55, p = 0,000$ ), kar je skladno z ugotovitvami raziskave Z. Cugmas (2002a).

Kot smo pričakovali, anksioznost med učenci z razredi narašča, sprejetost pri starših je v 4. razredu višja kot pri prvošolcih, v 5. razredu pa nekoliko upade. Tudi ta ugotovitev je skladna z rezultati raziskave avtorice Z. Cugmas (2002a).

Vsa dokumentacija raziskave je dostopna pri avtorici M. Drogenik (2005).

Statistično značilne razlike v samoocenah otrok 4. in 5. razreda so se pokazale na podlestvici Negativno obnašanje ( $F(2,194) = 5,06, p = 0,007$ ) in Sprejetost s strani učitelja ( $F(2,194) = 14,17, p = 0,000$ ). Petošolci više samoocenjujejo svoje negativno obnašanje in niže ocenjujejo sprejetost pri učitelju.

Raziskava avtorjev Cole idr. (2001) je pokazala upad samoocen na športnem področju. Tudi iz podatkov naše raziskave je opaziti rahel upad samoocen pri motorični kompetentnosti in tudi pri akademski kompetentnosti, ki pa se ni pokazal kot statistično značilen. Enake ugotovitve za akademsko samopodobo in samopodobo na športnem področju so pokazale tudi raziskave avtorjev Eccles idr. (1989) v Cole idr., (2001) in Wigfield (1991) v Cole idr. (2001).

Razlike v samoocenah otrok na prehodu iz 5. razreda osemletne v 7. razred devetletne osnovne šole smo ugotavljale z vprašalnikom samopodobe SPA. Rezultati so pokazali, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok v emocionalni samopodobi ( $F(2,186) = 3,00, p = 0,050$ ), in sicer samoocene z naraščanjem razredov upadajo, kar smo tudi pričakovale, kajti, kot trdi Coleman (1978; v Kobal 2001), pri učencih višjih razredov prihajajo v ospredje predvsem kognitivne razvojne naloge, povezane s socializacijo in razvojem identitete. Zaradi negotovosti, sprememb, preizkušanj, vznemirjenosti, ki jih prinašajo razvojne naloge tega obdobja, lahko nastane večja nestabilnost v emocionalni samopodobi pri otrocih v višjih razredih.

Rezultati so pokazali, da so tudi statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na razred tudi na področju družinske samopodobe ( $F(2,186) = 8,31, p = 0,000$ ). Samoocene z višanjem razredov upadajo.

Iz aritmetičnih sredin samoocen otrok na področju učne samopodobe je razvidno, da le-ta z razredi narašča, nekoliko sicer upade v sedmem razredu, vendar ne statistično značilno, kar je v skladu z ugotovitvami (Pečjak 1998), ki navaja upad učne samopodobe v sedmem razredu osnovne šole.

Navedene statistično značilne razlike v samoocenah med četrto- in petošolci bi lahko pojasnili z dejstvom, da se učenci 5. razreda, ki glede na delitev faz

mladostništva (Šinigoj Batistič 1995) sodijo v zgodnje mladostništvo, soočajo z razvojnimi nalogami tega obdobja.

V 5. razredu se poveča tudi kontrola učiteljev, in to prav tedaj, ko večina učencev išče večjo neodvisnost (Brophy in Evertson 1978; v Cole idr. 2001), zato se pogosto upirajo avtoriteti učiteljev, katerih število pa se v 5. razredu poveča zaradi prehoda na predmetni pouk. Povečana kontrola v času, ko učenci iščejo večjo neodvisnost, lahko privede do konfliktov z odraslimi osebami, tako z učitelji kot s starši.

Pri petošolcih se zaradi razvojnih nalog zgodnjega mladostništva poveča tudi nesprejemanje šolskih norm, kar se kaže v povečanosti negativnega vedenja med petošolci. Vsi naštetih dejavniki vplivajo na upad samoocen pri petošolcih na vseh področjih, ki jih meri Lestvica samozaznave za šolske otroke (Cugmas 2002b), vendar, kot smo že navedle, na vseh področjih ne gre za statistično značilne razlike med četrto- in petošolci. Tudi po mnenju drugih avtorjev (Marsh, Relich in Schmith 1983; v Cole idr. 2001) bi bilo lahko znižanje samoocen v tem obdobju posledica sprememb v skupini, ki ji otroci pripadajo, odnosov v skupini in pa slabih prilagoditev med razvojnimi spremembami in izobraževalnim okoljem. Ob vsem navedenem pa ne gre prezreti ugotovitve (Cole idr. 2001), da se vsi posamezniki na prehode med šolanjem, kot je npr. prehod iz 4. v 5. razred, ne odzivajo enako, zato lahko samoocene pri nekaterih otrocih upadejo, pri drugih pa se celo zvišajo.

Ob zgoraj navedenem pa se mora učitelj tudi zavedati, da socialne interakcije v šoli ne sestavljata le učitelj in učenec, temveč tudi učenci med seboj, zato je pomembno, kot ugotavlja Cohen (1994), da učitelj z različnimi tehnikami spodbuja razvijanje interakcij med učenci in pri tem poudarja, da ne gre prezreti tehnike kooperativnega učenja. Socialne interakcije med učenci pa lahko učitelj razvija tudi z drugimi oblikami dela, kot so skupinsko delo, delo v dvojicah, raziskovalno delo, timsko delo, projektno delo, uporaba socialnih iger pri pouku itn. Pri vseh teh oblikah dela lahko učitelj ob jasno postavljenih kriterijih in zagotovitvi učnega okolja, ki spodbuja otrokovo učenje, otroku omogoči, da izrazi svojo individualnost, hkrati pa doživlja občutek pripadnosti.

Musek (1997) navaja, da je mladostništvo prehodno življenjsko obdobje, ki je povezano z večjim številom konfliktov, psihičnih stresov in kriz, kar se izraža tudi v povečani čustveni labilnosti. Ti dejavniki pa vplivajo na upad samoocen otrok na področju emocionalne samopodobe z naraščanjem razredov.

Upadanje samoocen z višanjem razredov lahko pojasnimo z razvojnimi nalogami tega starostnega obdobja. Horvat in Magajna (1987) navajata med razvojnimi nalogami, ki so značilne za obdobje adolescence, tudi doseganje čustvene neodvisnosti od staršev in drugih odraslih. Predvidevamo, da so razlogi, da se učenci višjih razredov niže samoocenujejo na področju družinske samopodobe, v procesu osamosvajanja od staršev in premika k odnosom z vrstniki.

Mladostnik je usmerjen na pomanjkljivosti staršev in ima do njih ter do drugih avtoritet kritičen odnos (Kobal 2001). Nerazumevanje doma, prepiranje in neskladnost s starši pa zajemajo tudi vprašanja v vprašalniku SPA (Musitu idr. 1998), ki merijo družinsko samopodobo.

Vzroke za upad samoocen na področju učne samopodobe bi lahko pripisali, kot trdita Horvat in Magajna (1987), upadu sposobnosti koncentracije pri učenju in neprisiljene volje do učenja, kar je posledica usmerjanja energije na druga področja razvojnih nalog tega obdobja. Mladostnik doživlja v tem obdobju vrsto problemov sam s sabo, s svojo osebnostno rastjo, z odnosi do vrstnikov (Kobal 2001).

Razlogi za upadanje samoocen na področju učne samopodobe učencev bi lahko bili tudi v tem, da jih učitelj pogosteje graja. K. Lacković Grgin (1994) je ugotovila, da učitelji, ki poučujejo v višjih razredih osnovne šole, grajajo učence pogosteje kot učitelji, ki poučujejo v nižjih razredih osnovne šole. Učenci bi lahko zaradi tega dobili občutek manjše uspešnosti, zmanjšalo bi se lahko sodelovanje pri pouku in posledica tega bi lahko bila tudi manj pozitivna stališča do šole.

Upadanje samoocen na področju splošne samopodobe pri sedmošolcih bi lahko pripisali prehodu z nivoja konkretnologičnih operacij na višji nivo formalnologičnih operacij (Horvat in Magajna 1987).

Mladostnik pa je tudi prezaposlen s samim seboj, introspektiven in analitičen (Zupančič 1994). Kritičnost do sebe, spraševanje o lastni vrednosti lahko prispeva k znižanju samoocen sedmošolcev na področju splošne samopodobe. Pri mlajših pa bi lahko prišlo do manj realističnega dojetja osebnosti, potreb in sposobnosti ter do večje domišljavosti (Youngs 2000), s tem pa do bolj pozitivne, vendar pa manj realne samopodobe.

### *3.2 Razlike v samoocenah otrok glede na spol*

Statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na spol so se pokazale na podlestvicah Akademska kompetentnost ( $F(1,195) = 3,99$ ,  $p = 0,047$ ), Umetniško estetska kompetentnost in interes za umetniško dejavnost ( $F(1,195) = 44,94$ ,  $p = 0,000$ ), Negativno obnašanje ( $F(1,195) = 4,13$ ,  $p = 0,043$ ), Motorična kompetenca ( $F(1,195) = 15,01$ ,  $p = 0,000$ ) in Sprejetost s strani učitelja ( $F(1,195) = 4,45$ ,  $p = 0,036$ ) in na področju socialne samopodobe ( $F(1,187) = 7,22$ ,  $p = 0,008$ ). Na podlestvici Sprejetost s strani vrstnikov ( $F(1,95) = 3,12$ ,  $p = 0,079$ ) pa obstaja tendenca razlik v samoocenah otrok glede na spol.

Deklice so se ocenile više na podlestvici Umetniško estetska kompetentnost in interes za umetniško dejavnost, dečki pa na podlestvici Motorična kompetentnost in podlestvici Negativno obnašanje, kar pomeni, da dečki ocenjujejo, da se pogosteje negativno obnašajo. Na podlestvici Akademska kompetentnost in Sprejetost s strani učitelja so se više ocenile deklice. Tudi s strani vrstnikov se ocenjujejo bolj sprejete deklice. Ti rezultati se povsem ujemajo z rezultati raziskave Z. Cugmas (2002a). Statistično značilne razlike v samoocenah med dečki in deklicami so se pokazale tudi v socialni samopodobi – više se ocenjujejo deklice.

Razlike v samoocenah glede na spol se ujemajo s stereotipi o spolu. Te razlike pa potrjuje tudi raziskava avtorjev Cole idr. (2001), v kateri so ugotovili, da se razlike v samoocenah glede na spol povečujejo skupaj z razvojem stereotipov o spolu; deklice si pripisujejo lepše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti.

V raziskavi Eccles, Jacobs, Lanza, Osgood in Wigfield (2002) je bilo ugotovljeno, da razlike v samoocenah otrok s starostjo glede na spol ne naraščajo, pač pa se manjšajo. Razlike v samoocenah pri jeziku, matematiki in športu glede na spol so bile višje pri mlajših otrocih. Najizrazitejše razlike v samoocenah glede na spol so se pokazale pri jeziku. Više so se ocenjevale deklice. Med puberteto so se samoocene dečkov na tem področju zmanjšale bolj kot samoocene deklic.

Izidi naše raziskave kažejo, da se dečki više ocenjujejo na področju emocionalne samopodobe, vendar je treba poudariti, da ne gre za statistično značilne razlike, ki pa so se pokazale v raziskavi avtorice S. Pečjak (1998). Niže samoocene deklic na področju emocionalne samopodobe bi lahko pripisali negotovosti, vznemirljivosti in povečani občutljivosti, ki jih povzročajo razvojne spremembe, ki se začno z obdobjem mladostništva. Deklice doživijo te spremembe prej in so v primerjavi s fanti bolj zaskrbljene, vznemirjene, občutljive in kritične (Marjanovič Umek in Zupančič 1994), zato se ocenjujejo v emocionalni samopodobi niže kot dečki.

Tudi na področju telesne samopodobe se više ocenjujejo dečki, čeprav razlike niso statistično značilne; odkriva v svoji raziskavi tudi S. Pečjak (1998). L. Marjanovič Umek idr. (1994) ugotavlja, da se pri deklicah prej zgodi t. i. rastni sunek in se porodijo občutja, ki jih telesno in spolno dozorevanje sproži. Tako so dekleta prej soočena s spremembami na svojem telesu in v njem (npr. spreminjanje telesnih razmerij, pospešena rast mišičevja, spolno dozorevanje). Te telesne spremembe naj bi prispevale k večji usmerjenosti na lastno telo, pri čemer so v vseh elementih telesnih moči superiorni fantje.

Kot smo že omenile, so razlike med spoloma posledica delovanja stereotipov o spolu, ki jih pojasnjuje tudi S. Harter (1990; v Kobal 2001), ki pravi, da dekleta v primerjavi s fanti hitreje dozorevajo in so s svojim telesnim videzom (predvsem s telesno težo in obliko telesa) pogosto nezadovoljne.

Ugotovljene statistično značilne razlike med samoocenami deklic in dečkov na področju socialne samopodobe, in sicer se na tem področju više ocenjujejo deklice, kažejo, da se deklice bolj pozitivno ocenjujejo na postavkah, ki se nanašajo na pomoč sošolcem, priljubljenost v razredu, na prijateljstva, spoštovanje in prijaznost do drugih. Vzroke za to bi lahko iskali v delovanju spolnih stereotipov (Kobal 2001), katerih vpliv se okrepi prav v obdobju mladostništva.

### *3.3 Razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti (fleksibilna diferenciacija) in zaključne ocene pri matematiki, slovenščini in angleščini*

Rezultati so pokazali, da obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti pri pouku slovenščine na področju družinske samopodobe ( $F(2, 64) = 3,608$ ,  $p = 0,033$ ), najnižje se samoocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, sledita tretja in druga raven. Pri matematiki obstajajo statistično značilne razlike v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti na področju emocionalne samopodobe ( $F(2, 64) = 5,238$ ,  $p = 0,007$ ), kjer se najnižje ocenjujejo otroci na tretji ravni zahtevnosti, najvišje pa otroci na prvi ravni zahtevnosti. Tendanca razlik v samoocenah otrok pa se je pokazala tudi



v družinski samopodobi ( $F(2, 64) = 2,728, p = 0,073$ ), kjer se najnižje ocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, najvišje pa na tretji ravni zahtevnosti. Pri angleščini pa se je pokazala tendenca razlik v samoocenah otrok glede na raven zahtevnosti na področju družinske samopodobe ( $F(2, 64) = 2,995, p = 0,057$ ), kjer se najnižje samoocenjujejo otroci na prvi ravni zahtevnosti, najvišje pa otroci na tretji ravni zahtevnosti, in učne samopodobe ( $F(2, 64) = 2,876, p = 0,064$ ), kjer pa se najnižje samoocenjujejo otroci na tretji ravni zahtevnosti, sledi prva, tej pa druga raven.

Glede na zaključno oceno pri matematiki so se pokazale statistično značilne razlike v samoocenah otrok na področju emocionalne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,857, p = 0,044$ ). Izid t-testa pa je pokazal, da gre za statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno pri matematiki zadostno in dobro ( $p = 0,020$ ); nižje se ocenjujejo učenci z zadostno zaključno oceno. T-test je pokazal statistično značilne razlike tudi med samoocenami otrok, ki imajo matematiko zaključno oceno zadostno in prav dobro ( $p = 0,014$ ), in samocenami otrok, ki imajo matematiko zaključno oceno zadostno in odlično ( $p = 0,024$ ). Obakrat se nižje ocenjujejo učenci z zaključno oceno zadostno. Pri slovenščini pa se je glede na zaključno oceno pokazala statistično značilna razlika v samoocenah otrok na področju splošne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,920, p = 0,041$ ). Izid t-testa pa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok z zaključno oceno zadostno in odlično ( $p = 0,029$ ), zadostno in prav dobro ( $p = 0,011$ ) in zadostno in dobro ( $p = 0,016$ ). V vseh primerih se nižje ocenjujejo otroci z zaključno oceno zadostno. Tendenca razlik v samoocenah se je pokazala še na področju telesne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,189, p = 0,097$ ). Izid t-testa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno pri slovenščini zadostno in dobro ( $p = 0,033$ ) ter zadostno in prav dobro ( $p = 0,029$ ). Obakrat se nižje samoocenjujejo otroci z zaključno oceno zadostno.

Statistično značilne razlike v samoocenah glede na zaključno oceno pri angleščini so se pokazale na področju družinske samopodobe ( $F(3, 63) = 2,888, p = 0,042$ ). Izid t-testa je pokazal, da so statistično značilne razlike v samoocenah otrok, ki imajo zaključno oceno zadostno in dobro ( $p = 0,038$ ) ter zadostno in odlično ( $p = 0,011$ ). Nižje se ocenjujejo učenci z zaključno oceno zadostno. T-test je pokazal, da obstaja tendenca razlik v samocenah otrok na področju družinske samopodobe med otroki, ki imajo zaključno oceno pri angleščini prav dobro in odlično ( $p = 0,089$ ); višje se ocenjujejo učenci z zaključno oceno odlično. Tendenca razlik pa se je pokazala na področju socialne samopodobe ( $F(3, 63) = 2,600, p = 0,060$ ), kjer se višje ocenjujejo učenci, ki imajo pri angleščini zaključno oceno odlično, prav dobro in zadostno, najnižje pa učenci z zaključno oceno dobro.

Glede na raven zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in angleščine smo pričakovale, da se bodo razlike v samoocenah pokazale na področju učne samopodobe, in sicer, da se bodo na tem področju višje ocenjevali otroci, ki obiskujejo pouk pri slovenščini, matematiki in angleščini na najvišji ravni, kar pa se v naši raziskavi ni potrdilo. Omenjene razlike smo pričakovale, ker je namreč učna uspešnost eden pomembnejših dejavnikov, ki oblikujejo učno samopodobo (Marentič Požarnik 2000). Pri tem pa je treba učno uspešnost

opredeliti kot samoobčutenje prilagojenosti na šolsko delo oziroma objektivnega uspeha ter vanjo zajeti tako stališča učenca kot stališča drugih do njega in njegovih uspehov (Kobal 2001). Marsh (1993; v Kobal, 2001) predpostavlja, da otroci svoje dosežke primerjajo s šolskimi dosežki vrstnikov, ki sestavljajo njihovo referenčno skupino; to so njihovi sošolci. Te primerjave pa prispevajo k oblikovanju njihove učne samopodobe. Marsh (1993; v Kobal 2001) učno samopodobo tudi pozitivno povezuje z otrokovimi individualnimi dosežki. Tako bi lahko sklepali, da se učenci, ki so vključeni v višjo raven zahtevnosti, ob primerjanju svojih dosežkov z učno slabšimi sošolci ocenjujejo bolj pozitivno v primerjavi s slednjimi. V naši raziskavi se niso pokazale statistično značilne razlike na tem področju samopodobe, ampak se je pokazalo, da imajo učenci na nižjih nivojih višjo učno samopodobo, kot bi jo lahko glede na njihov uspeh in nivo zahtevnosti pričakovali in kot jo imajo učenci v višjih nivojskih skupinah. To ugotavljata v raziskavi tudi Suk Wou Wong in Watkins (2001).

Pri predmetu matematika so se v naši raziskavi pokazale statistično značilne razlike v samoocenah otrok na področju emocionalne samopodobe, in sicer se na tem področju niže samoocenjujejo učenci na višji ravni zahtevnosti. Ti rezultati morda kažejo, da gre za močne čustvene obremenitve učencev na višji ravni zahtevnosti, ki so posledica prevelike obremenitve in previsokih pričakovanj staršev in učiteljev od teh učencev. Suk Wai Wong in Watkinson (2001) na primer menita, da je pomembna posredna spremenljivka med nivojsko skupino in samopodobo, tj. visoko tekmovalno okolje. Domnevamo lahko, da so učenci na višji ravni zahtevnosti bolj motivirani za dosežke, bolj tekmovalno naravnani (med seboj tekmujejo, kdo bo med boljšimi še boljši), kar je posledično zanje huda emocionalna obremenitev in morda vodi tudi do nižje emocionalne samopodobe učencev. Podobno je tudi Boaler (1997; v Marentič Požarnik 2000) ugotovil, da nekateri učenci slabše prenašajo pritiske in tekmovanje v posameznih nivojskih skupinah, še posebno dekleta in učenci v višji nivojski skupini, zato bi bilo treba ozavestiti učitelje, ki poučujejo na višji ravni zahtevnosti, da bi oblikovali takšno učno okolje, ki bi spodbujalo predvsem sodelovalne oblike dela, in da bi oblikovali realna (ne previsoka) pričakovanja do učencev na višji zahtevnostni ravni. Realna pričakovanja od teh učencev pa bi morali imeti tudi starši, kar pomembno vpliva na samoocene otrok na področju družinske samopodobe.

Ker so bili učenci 7. razreda devetletne osnovne šole pri fleksibilni diferenciaciji ločeni po različnih ravneh zahtevnosti pri pouku matematike, slovenščine in tujega jezika le četrtno časa, namenjenega tem predmetom v letnem fondu ur, in ker je pri tej obliki diferenciacije učni načrt za vse učence enak, ločeni v homogenih skupinah so le pri poglobljanju, utrjevanju in ponavljanju učne snovi, dobljenih rezultatov ne moremo primerjati z raziskavami, ki proučujejo delno zunanjo diferenciacijo, kjer so otroci ločeni pri vseh urah, namenjenih tem predmetom.

Kljub temu pa naše ugotovitve kažejo, da ne gre zanemariti dogajanj v zvezi z otrokovo samopodobo znotraj različnih ravni zahtevnosti pouka in da bi morali učitelje bolje usposobiti za opazovanje dogajanj v skupini na določeni ravni zahtevnosti pri pouku in za izvajanje notranje diferenciacije pri pouku.

Večina otrok z zaključno oceno dobro je obiskovala pouk angleščine na drugi ravni zahtevnosti; to je raven zahtevnosti, ki je v sebi najbolj heterogena in se ji v sedanji devetletni osnovni šoli posveča najmanj pozornosti (Marentič Požarnik 2000). Učitelji bi morali znotraj vsake ravni zahtevnosti dosledno izvajati še notranjo diferenciacijo (Strmčnik 1987).

Zelo visoke samoocene učencev z zaključno oceno zadostno pri angleščini bi lahko pojasnili z zmanjšanim doživljanjem neuspehov in prilagojenimi tehnikami učenja in poučevanja. Učenci med seboj bolj sodelujejo, delo z njimi je bolj individualizirano. Vse to prispeva k njihovi boljši socialni samopodobi, vendar pa je treba opozoriti, da lahko gre za obrambno precenjevanje in nerealno samoocenjevanje socialne samopodobe (Marentič Požarnik 2000).

Podobni rezultati so se pokazali na področju učne samopodobe, vendar pa niso statistično značilni. Marsh (1990) predpostavlja, da otroci svoje šolske dosežke primerjajo s šolskimi dosežki vrstnikov, ki sestavljajo njihovo referenčno skupino; to so njihovi sošolci. Te primerjave pomembno prispevajo k oblikovanju njihove učne samopodobe. Tako se lahko učenci, ki so vključeni v višjo raven zahtevnosti, ob primerjanju svojih dosežkov z učno slabšimi sošolci ocenjujejo bolj pozitivno v primerjavi s slednjimi, kar pa se v naši raziskavi ni potrdilo. Suk Wou Woung in Watkins (2001) pravita, da imajo učenci višjo učno samopodobo, če se primerjajo z manj sposobnimi vrstniki, in nižjo samopodobo, če se primerjajo s sposobnejšimi, in ta pojav poimenujeta problem velike ribe v majhnem ribniku.

#### 4 Sklep

V naši raziskavi se je pokazalo, da samoocene otrok s starostjo upadajo, kar potrjujejo tudi raziskave številnih drugih avtorjev (Cole idr. 2001; Cugmas 2002b, 1999, 1993b; Kopal 2001; Chik idr. 1998).

Razlike v samoocenah glede na spol v naši raziskavi se ujemajo s stereotipi o spolu. Te razlike pa potrjuje tudi raziskava avtorjev Cole idr. (2001), v kateri so ugotovili, da se razlike v samoocenah glede na spol povečujejo skupaj z razvojem stereotipov o spolu; deklice si pripisujejo lepše vedenje, večjo nadarjenost na umetniškem področju, dečki pa si pripisujejo lepši videz in boljše motorične spretnosti.

Omenjene razlike v samoocenah otrok sedmega razreda devetletne osnovne šole glede na raven zahtevnosti (fleksibilna diferenciacija) in zaključno oceno pri predmetih slovenščina, matematika in tuji jezik pa seveda ne gre pripisati le dejavniku razvrščanja otrok na različne ravni zahtevnosti in zaključne ocene pri omenjenih predmetih, ampak sta to le dva dejavnika v kombinaciji z mnogimi drugimi, ki izhajajo iz razvojnih nalog otroka v tem starostnem obdobju.

D. Kopal (2003) trdi, da je otrokova stabilna samozaznava odporna na spremembe in da po drugi strani lahko razumemo stabilno samozaznavo otroka kot variabilno strukturo, ki se je sposobna prilagajati različnim situacijam. Torej lahko sklenemo, da bi morala osnovna šola otroka »naučiti se učenja«,

kar pravzaprav ne pomeni prav nič drugega (Bečaj 2001) kot ohraniti miselno plastičnost in motiviranost za nadaljnje učenje, saj brez tega trajno prilagajanje vedno novim spremembam in izzivom pač ni mogoče.

## Literatura

- Adlešič, I. (1999). Povezanost samopodobe in razredne klime učencev osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 50, 1, str. 226–249.
- Allred, C. G., Flay, B. R. in Ordway, N. (2001). Effects of the positive action program on achievement an discipline: Two matched control comparions. *Prevention Science*, 2, (2), str. 71–89.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 1, str. 32–44.
- Brace, N., Kemp, R. in Snelgar, R. (2000). *SPSS for Psychologists; A guide to data Analysis using SPSS for Windows*. London: MacMillan Press Ltd.
- Chik, P. Y., Lau, S. in Siu, K. K. (1998). The self-concept development of Chinese Primary school children: A longitudinal study. *Childhood: A Global Journal of child research*, 5, (1), str. 69–97.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classrooms: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), str. 1–35.
- Cole, A. D., Hoffman, B. K., Jacquez, F., Martin, M. J., Maschman, T., Maxwell, E. S., Peeke, G. L., Ruiz, D. M., Seroczinski, D. A. in Tram, N. J. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, (6), str. 1723–1746.
- Cugmas, Z. (1993). Stabilnost zaznave lastne šolske uspešnosti prvošolcev. *Sodobna pedagogika*, 5–6, str. 279–291.
- Cugmas, Z. (1999). Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Cugmas, Z. (2001a). Predstavitev treh načinov izvedbe Lestvice samozaznave za predšolske otroke (LSPO). *Psihološka obzorja*, 10, (4), str. 23–48.
- Cugmas, Z. (2001b). Kako prvošolci zaznavajo reševanje nalog ustvarjalnosti in matematičnih nalog. *Psihološka obzorja*, 16, (1), str. 3–20.
- Cugmas, Z. (2002a). Preliminary results of the Scale of self-perception for school children (SPSC). *Early Child Development and Care*, 172, (1), str. 35–53.
- Cugmas, Z. (2002b). Ocenjevalna lestvica samozaznave za šolske otroke (LSŠO) in njene tri izvedbe. *Antropos*, 1/3, str. 69–84.
- Davis-Kean, P. E. in Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A Framework for future measures. *Child development*, 72, (3), str. 887–906.
- Drofenik, M. (2005). Stabilnost samopodobe pri osnovnošolcih. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W. in Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twlve. *Child Development*, 73, (2), str. 509–527.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, str. 87–97.
- Harter, S. in Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 6, str. 1969–1982.
- Horvat, L., Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. (ur.) (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Kobal Palčič, D. (1997). *Samopodoba mladostnikov in njihov odnos do nekaterih vidikov šolskega izobraževanja*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lacković Grgin, K. (1994). *Samopoiimanje mladih*. Jastrebarsko: Slap.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (1994). *Izbrane teme iz razvojne psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, (4), str. 623–636.
- Musek, J. (1985). *Model referenčnega jaza*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Musek, J. (1997). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educey.
- Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, S. in Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe*. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, d. o. o., Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pečjak, S. (1998). *Teoretična izhodišča*. V: Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, J., Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe*. Priročnik, str. 7–14. Ljubljana: center za psihodiagnostična sredstva.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS Slovenije.
- Suk Wai Wong, M., Watkins, D. (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong of the big fish little pond effect. *Educational psychology*, 21 (19), str. 79–87.
- Šinigoj Batistič, I. (1995). *Identitetni in emocionalni razvoj v adolescenci*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Youngs, B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educey.

DROFENIK Marinka, M.A., CUGMAS Zlatka, Ph.D., SCHMIDT, Ph.D.

### **THE STABILITY OF THE SELF-IMAGE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS**

**Abstract:** The article presents the results of research about the stability of children's self-image and differences in their self-evaluation according to their age, sex, level of difficulty and their final mark in Slovenian language, mathematics and foreign language. The children studied are in the transition from pre-school and school period, finishing the 4<sup>th</sup> and starting the 5<sup>th</sup> grade of the 8-year elementary education, or finishing the 5<sup>th</sup> grade (8-year elementary education) and starting the 7<sup>th</sup> grade (9-year elementary education). The results show that the self-evaluation of children decreases with their age and grade. There are also differences in self-evaluation according to their sex, which confirms the stereotypes about sex. The differences in self-evaluation regarding the level of difficulty and the final mark in Slovenian language, mathematics and foreign language must not only be ascribed to these two factors, but need to be interpreted in light of a child's development tasks at this age.

**Keywords:** self-image, self-evaluation, stability of self-evaluation, self-awareness, sex, level of difficulty, school mark.

Je dro teh mojih izvajanj, ki bi si ga naj šolsko nadzorstvo kakor tudi učiteljstvo v svojem področju osvojilo, bilo bi tedaj to le:

1. Ako hočemo imeti pravo delovno šolo, ne smemo pasti iz ekstrema v ekstrem. Nova šola ne sme biti samo snovna šola, pa tudi ne samo šola za razvoj sil, nego sinteza obeh, ki smatra sicer tvorbo sil kot bistveni smoter, ki pa daje tudi snovi njeno prirodno pravico. Doba precenjevanja snovi je danes že za nami, dobo podcenjevanja snovi pa je treba šele premagati, da stopi na njeno mesto mirno, stvarno, manj čustveno ocenjevanje.

2. Množiti znanje, ne da bi se hkrati vzbujale, razvijale in krepile duševne sile učencev s tem, da se pospešuje njihova samodelavnost in samostojnost, je bilo veliko zlo stare šole.

3. Vzgajati učence k samodelavnosti in samostojnosti, ne da bi se obenem z marljivim vežbanjem in ponavljanjem obvezne snovi množilo njihovo pozitivno znanje in sicer zlasti ono, ki smo ga imenovali razpoložljivo in mehanizirano znanje, bilo bi prav tako veliko zlo nove šole.

4. Obe zahtevi — razvijanje duševnih sil in množenje znanja — sta upravičeni. Treba je le skrbeti za pravo izenačenje med njima ter vsekakor polagati večjo važnost na razvoj sil kot na višji smoter, ker ta zahteva pomeni bistvo delovne šole in ker je bistveni smoter vzgoje tudi ta, otroka usposobiti, da s svojim duhom obvlada snovnost.

5. Zmagovita bo nova šola le tedaj, če bo upoštevala ter v pravilnem razmerju izvajala obe zahtevi, obsodila pa bo široka javnost, ki še danes ne more imeti pravega razumevanja za novi delovni postopek pri pouku, novo šolo, ako si otroci v njej ne bodo pridobivali gotove mere eksaktnega znanja. Z javnim mnenjem pa je treba vsikdar računati.

To vidimo jasno iz odgovorov, ki so bili nedavno objavljeni v »Slovincu« ob priliki razpisa ankete o vprašanju: »Ali šola preveč zahteva od otrok?« Večina teh odgovorov nam je najboljši dokaz za to, da široka javnost, ne izvzemši starejše generacije učiteljstva, presoja vse šolsko delo še danes, ko se je vendar tudi pri nas že toliko pisalo in govorilo o delovni šoli, »po starem«, saj se je med anketovci našel celo nekdo, ki čisto resno priporoča slavno »brezovko« kot najučinkovitejše sredstvo za vzgojo mladine. Ne pomaga nič! Delovna šola kot javna, splošna in v zakonu zasidrana ustanova se bo le tedaj uveljavila, če se bodo navezali najožji stiki med šolo in domom in če bo imela močno zaslonbo v najširših plasteh naroda.

V ostalem pa so nam prostodušni in zato tembolj zanimivi odgovori na gornje vprašanje ankete na eni strani pokazali, da je delo učiteljev v šoli pod stalno javno kontrolo, na drugi strani pa so nas le podkrepili v veri, da je res mnogo gnilega v naši »šolski državi« in da moramo iskati leka za njo v pametni, stvarni reformi, ki jo vidimo samo v delovni šoli kot najpripravnější obliki za notranjo obnovo in temeljito izboljšanje našega šolstva ter za povzdigo nivoja splošne ljudske izobrazbe.

Dr. Tina Vršnik Perše

## Politika EU do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

**Povzetek:** V Sloveniji in svetu so v zadnjih desetletjih v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami nastale številne spremembe na različnih nivojih. V članku so primerjalno predstavljene značilnosti zakonodaje ter nekateri statistični podatki za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, v nekaterih evropskih državah (Danska, Italija, Avstrija, Velika Britanija, Švedska, Francija, Slovaška) in v Združenih državah Amerike. V okviru Evropske unije lahko predvidimo različne modele in ravni oblikovanja zakonodaje na tem področju. Namen članka je predstaviti različne možnosti, hkrati pa poudariti prednosti in pomanjkljivosti aktualnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ob tem je bil namen pokazati tudi, da je na ravni Evropske unije smiselno določiti zavezujoče temelje in smernice za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, pri čemer lahko vsaka država članica ohrani značilnosti lastnega sistema.

**Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami, zakonodaja, Evropska unija.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoški inštitut v Ljubljani.*



Slovenija je v Evropsko unijo vstopila prvega maja 2004. Na vstop se je kot kandidatka pripravljala na vseh nivojih in slišati je tako mnenja, da se je dobro pripravila, kakor tudi mnenja, da ji ni uspelo. Čas bo pokazal, kako se je na vse posebnosti delovanja Evropske unije pripravila Slovenija in kako se je Evropska unija pripravila na vstop vseh novih članic. Posebno zanimivo bo opazovati, kaj bo širitev dolgoročno pomenila za članice Evropske unije na različnih nivojih in področjih in kako uspešne bodo posamezne članice ter Evropska unija kot celota. Na tem mestu se bomo osredotočili na vidik, ki ga Evropska unija na deklarativni zakonski ravni še ni podrobneje opredelila. Skušali bomo soočiti mnenja, ali naj Evropska unija sploh posega v zakonodajo o vzgoji in izobraževanju (in bolj specifično o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami), ki je v pristojnosti suverenih in samostojnih držav znotraj nje, in če naj, koliko ter kako lahko Evropska unija uredi vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in kakšen je lahko prispevek Slovenije pri tem oblikovanju.

Pri poskusu opredeljevanja možnosti urejanja področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na ravni Evropske unije smo naleteli na nujnost opredelitve temeljev demokratične ureditve področja. V Republiki Sloveniji je temeljna listina, ki pomeni podlago za demokratičnost in enake možnosti v izobraževanju, Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 33/91), ki ureja tudi temeljne pravice na področju vzgoje in izobraževanja ter na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ustava tako določa temeljne pravice za državljane:

- enake človekove pravice in temeljne svoboščine so zagotovljene vsakomur (14. člen, prav tam);
- posebne pravice oseb s posebnimi potrebami do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi (52. člen, prav tam);
- obvezno in svobodno izobraževanje vseh državljanov (57. člen, prav tam).

Kot merilo demokratičnosti razumemo enakost pravic za vse državljane ter možnost izbire. Tako sami menimo, da je na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami najbolj demokratična rešitev ob spodbujanju

inkluzivnega izobraževanja tudi ohranjanje drugih oblik, ki zagotavljajo možnost izobraževanja v celotnem izobraževalnem kontinuumu in dajejo vsem posameznikom možnost izbire (več v Vršnik 2003). Izobraževanje na temelju demokracije in enakosti v vzgoji in izobraževanju namreč ne pomeni, da se vsi otroci šolajo enako. Pomeni enakost možnosti za doseganje podobnih ciljev, do katerih lahko posamezniki pridejo po različnih poteh in v različnem času, in hkrati pomeni možnost izbire.

Eden ključnih dokumentov, ki je v tako v svetovnem merilu kakor tudi v našem prostoru pomembno vplival na razmišljanja o uveljavljanju in upoštevanju otrokovih pravic in enakosti možnosti, je bila Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Kot pravno zavezujoč dokument se je obračala neposredno na države podpisnice Konvencije, da bodo v svojih nacionalnih zakonodajnih rešitvah spoštovale njena določila. S tem je od držav podpisnic zahtevala, da prevzamejo ne le moralno, ampak tudi pravno odgovornost za spoštovanje določil, ki so nastala kot doseženo soglasje o temeljnih vrednotah in pravicah. Povezava med pojmom posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb ter prepričanji o izenačujočih možnostih je bila na mednarodni ravni okrepljena še z dvema dokumentoma Združenih narodov. Prvi od njih so Standardna pravila o izenačevanju možnosti za osebe s posebnimi potrebami (1993; Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with disabilities), ki v Pravilu 6 (Rule 6) jasno opredeljujejo integrativno vzgojo in izobraževanje kot temelj za izenačevanje možnosti. Drugi od dokumentov je Salamanška izjava in okvir za ravnanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Unesco, 1994; The Salamanca statement and framework for action on special needs education), ki nagovarja države, da sprejmejo okvir za ravnanje, ki je jasno naravnano k inkluzivni vzgoji in izobraževanju. In ker so ti mednarodni dokumenti nastali na podlagi širšega soglasja držav podpisnic, lahko rečemo, da sta tudi razvoj ali preobrazba nekega koncepta v vzgoji in izobraževanju na neki način posledica ali vzporednica nastanka teh dokumentov.

## **Dogajanje v Sloveniji na področju zakonodajnih rešitev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami**

Zakonodajo je Slovenija na splošno začela spreminjati in posodabljeni po osamosvojitvi leta 1991. Temelj za obvezno osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so danes nekatere splošne določbe Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996<sup>1</sup>), Zakona o osnovni šoli (1996<sup>2</sup>) ter predvsem Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000<sup>3</sup>) skupaj s Pravilnikom o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003<sup>4</sup>) in Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje

<sup>1</sup> Ur. l. RS, št. 12/1996, 115/2003.

<sup>2</sup> Ur. l. RS, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000 Odl.US: U-I-72/96, 59/2001, 71/2004, 53/2005, 60/2006.

<sup>3</sup> Ur. l. RS, št. 54/2000.

<sup>4</sup> Ur. l. RS, št. 54/2003, 93/2004.

otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003<sup>5</sup>).

Za razliko od večine držav Evropske unije je v Sloveniji obvezno izobraževanje enotno urejeno in izenačeno s temeljnim osnovnošolskim izobraževanjem, ki je bilo z omenjenimi spremembami zakonodaje z osmih podaljšano na devet let. Učenci s posebnimi potrebami so lahko enako kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb vključeni v redno osnovnošolsko izobraževanje. Razen v rednih programih rednih oddelkov lahko učenci s posebnimi potrebami svojo osnovnošolsko obveznost izpolnijo še v:

- izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih izobraževalnih programih,
- posebnih programih vzgoje in izobraževanja ali
- vzgojnih programih.

Te programe lahko izvajajo šole v rednih oddelkih, v oddelkih s prilagojenimi programi ali jih izvajajo šole, organizirane za izvajanje teh programov, zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami oziroma socialnovarstveni zavodi<sup>6</sup>. Takšna ureditev usmerjanja v širok spekter (ne)povezanih programov je na ravni zakona, podobno kot na Norveškem, ter usmerja Slovenijo na pot vpeljevanja demokratičnega sistema učinkovite vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Vpis otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji v primerjavi z vpisom njihovih vrstnikov brez posebnih potreb dodatno omejen še z določilom, da imajo starši otroka s posebnimi potrebami pravico vpisati otroka v osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno prebiva, razen če ta šola ne izpolnjuje pogojev in je zaradi tega otroku z odločbo o usmeritvi določena druga osnovna šola<sup>7</sup>. Skupno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in brez njih je glede na obstoječo zakonodajo v Sloveniji tako mogoče izvajati v vseh šolah in na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ob predpostavki, da otroci s posebnimi potrebami ob dodatni strokovni pomoči in prilagojenem izvajanju programa lahko dosegajo enotno določen standard znanja. Dejstvo je, da Slovenija omejuje vključevanje otrok s pogojem doseganja enotnega izobrazbenega standarda. To je zagotovo eden od razlogov za relativno visok delež otrok, vključenih v ločene posebne oblike vzgoje in izobraževanja, in je hkrati tudi točka, na kateri Slovenija ne velja za eno od bolj demokratičnih držav. Toda tudi v državah, ki enotnega standarda znanja nimajo postavljenega kot pogoj za vključevanje v redno šolo, je opazen trend, da ostaja določen delež otrok s posebnimi potrebami, ne glede na zakonske določbe, vključen v ločene oblike vzgoje in izobraževanja.

Postopek usmerjanja natančneje določata skupaj z zakoni oba že omenjena pravilnika, sprejeta leta 2003. Postopek usmerjanja je navzven urejen moderno

<sup>5</sup> Ur. l. RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006.

<sup>6</sup> Povzeto po: 16. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000).

<sup>7</sup> Povzeto po: 49. člen, Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000 Odl.US: U-I-72/96).

z vsemi predpostavkami demokratične družbe. Predlog za začetek postopka za usmerjanje otroka lahko pristojnemu organu (Zavodu za šolstvo) podajo starši, lahko pa tudi institucije, ki so v stiku z otrokom. Pred izdajo odločbe o usmeritvi mora odgovorni organ pridobiti strokovno mnenje komisije za usmerjanje, ki mora vsebovati vse elemente, pomembne za ocenitev otrokovih posebnih potreb, za ugotovitev potrebe po usmeritvi in za usmeritev. Za vsakega otroka, ki je na podlagi odločbe o usmeritvi vključen v določeno institucijo, je ta institucija dolžna izdelati individualiziran program vzgoje in izobraževanja, ki ga oblikuje strokovna skupina ob sodelovanju s starši<sup>8</sup>. Takšne so moderne rešitve, ki postajajo trend tudi v Evropski uniji.

Analiza določb drugega omenjenega pravilnika, ki poleg dela komisij za usmerjanje določa tudi kriterije, po katerih naj bodo posamezni otroci usmerjeni v določene programe, pa pokaže, da rešitve v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami vendarle niso tako popolne. Hitro se namreč zabriše jasnost usmeritve v funkcionalnem modelu razmišljanja o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Določbe, ki natančneje opredeljujejo usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, lahko razumemo kot posredno negacijo pokazane usmeritve v procesnost individualnega usmerjanja vsakega posameznega otroka, ki naj bi upoštevala otrokovo raven razvoja, zmožnost za učenje, etiologijo in druge otrokove posebnosti. Določbe drugega dela Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) delno omejujejo usmeritev otrok v različne programe na podlagi vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami<sup>9</sup>, kljub zakonskim zagotovilom o upoštevanju individualnosti. Za določanje stopnje primanjkljaja, ovire oziroma motnje, ki je podlaga za usmeritev, je treba upoštevati kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki so priloga k temu pravilniku<sup>10</sup>. Kljub

<sup>8</sup> Povzeto po: 20., 21., 27. in 28. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) in 2., 3., 5., 6. in 8. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003).

<sup>9</sup> 7.–15. člen, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

Primer: 7. člen (usmeritev v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo)

V program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se lahko usmerijo:

- otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi,
- otroci z lažjimi in zmernimi motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci.

<sup>10</sup> Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

številnim modernim rešitvam in splošni demokratični usmeritvi zakonodaje takšne določbe onemogočajo Sloveniji uvrščanje med vodilne države pri razvijanju politike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, čeprav so bile oblikovane za določanje jasnih kriterijev, ki so podlaga pravni državi. Prav tako je kontinuum programov in prehajanje med njimi bolj načelno zapisana rešitev, ki v praksi ni prišla do izraza. Različne programe namreč izvajajo le institucije nekaterih tipov, prav tako pa ni udejanjeno prilagajanje standardov pri posameznih predmetih ali na primer izvajanje dodatne strokovne pomoči v celotnem naboru programov. Novakova celo ugotavlja, da »taka nedoločna pravna ureditev, ki ne vsebuje jasnih kriterijev za izključitev otroka iz pouka v redni šoli, ogroža ustavni načeli pravne države in demokratičnosti« ter da »še posebej vprašljiva z vidika prepovedi diskriminacije pri vstopu do javnih izobraževalnih institucij in z vidika drugih človekovih pravic je v petem odstavku 16. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) predvidena avtomatična napotitev učencev, ki se izobražujejo po posebnih programih, v šole s prilagojenim poukom« (Novak 2004, str. 105).

Statistični podatki so vendarle spodbudni in kažejo, da delež osnovnošolskih otrok, ki so vključeni v ločene posebne oblike vzgoje in izobraževanja, upada že vse od začetka osemdesetih let 20. stoletja, zelo očitno pa se ta trend kaže od začetka devetdesetih let 20. stoletja. Kljub spremembam zakonodaje in vztrajnemu upadanju števila osnovnošolskih otrok v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja je bilo v šolskem letu 2004/05 še vedno nekaj več kot 1,48 % otrok, ki niso bili vključeni v redne oblike vzgoje in izobraževanja<sup>11</sup>. Ob stalnem upadanju deleža otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja (in glede na statistične podatke o gibanju števila otrok v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja v drugih evropskih državah), se sprašujemo, ali in kdaj bo Slovenija prišla do točke, ko se bo to število znova začelo zviševati. In opozarjamo, da določen prag pri številu otrok, za katere so redne oblike vzgoje in izobraževanja najugodnejši način za njihov razvoj, očitno obstaja. Hkrati pa opozarjamo tudi,

---

Primer:

## II. Slepi in slabovidni otroci

Slepi ali slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja.

### A) Slaboviden otrok

Slaboviden otrok ima ostrino vida od 0,30 do 0,10 oziroma ostrino vida manj od 0,10 do 0,05 ali zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Glede na slabovidnost se razlikuje:

a) Zmerno slabovidne otroke: otrok ima 10 %–30 % vida in dela v šoli po metodi za slabovidne. Hitrost dela je lahko enaka kot pri drugih otrocih. Nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo. Potrebujemo posebno znanje o uporabi pripomočkov.

b) Težko slabovidne otroke: otrok ima 5 %–9,9 % vida, uporablja preostali vid. Potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kako je oko okvarjeno, še zlasti je nujna primerna osvetlitev. Ima težave pri ravnanju z majhnimi predmeti in z opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrežno previdnostjo in z obvladovanjem specialnega znanja samostojen. V šoli dela po metodi za slabovidne, vendar je počasnejši.

<sup>11</sup> Vir: Zavodi, domovi in druge ustanove za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Slovenija, 2004, <http://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-097-0501.pdf> ter Osnovne šole v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2004/05 in na začetku šolskega leta 2005/06 <http://www.stat.si/doc/statinf/09-si-126-0602.pdf>.

da bi spremenjena in svobodnejša organizacija vzgoje in izobraževanja vendarle lahko prinesla tudi drugačno pojmovanje sobivanja in izobraževanja vseh, mogoče le ne ves čas in na vseh ravneh nemudoma. Zavedanje različnosti, a hkrati tudi enakosti naj bo vodilo, ki ne bo namenjeno le otrokom s posebnimi potrebami, temveč tudi njihovim vrstnikom. Cilj pa je čim bolj samostojnejše dejavno vključevanje vseh članov družbe v družbeno življenje, produkcijo in reprodukcijo ob upoštevanju osebnih interesov.

Ob zavedanju o enakosti, a hkrati tudi različnosti lahko pri oblikovanju prakse in zakonodaje posebne institucije, kakor jih pozna Slovenija, pomenijo dodatno prednost, saj s svojim specialističnim znanjem v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami lahko prispevajo tudi k razvoju poučevanja otrok s posebnimi potrebami v rednih oblikah. Ponudijo pa lahko tudi alternativo v obliki podpore, specialistično znanje, ambulantno obravnavo otrok ali občasno možnost vključevanja tudi tistih otrok, ki so vključeni v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

### **Značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v nekaterih državah Evropske unije**

Evropska unija ni poenotila zakonodaje oz. predpisov, ki so povezani z vzgojo in izobraževanjem, in tako tudi ne predpisov o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Tako v državah Evropske unije (npr. v Danski, Italiji, Avstriji, Veliki Britaniji, Švedski, Franciji) najdemo zelo različne rešitve, ki se razlikujejo tako po zakonskih in podzakonskih določbah, po svojih zgodovinskih značilnostih, kakor tudi po družbenem dojemanju problema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Glede na trende na področju spreminjanja zakonodaje v državah Evropske unije kakor tudi glede na trende, ki se na izvedbeni ravni kažejo v statističnih poročilih, lahko rečemo, da ima Evropska unija vendarle neko skupno politiko do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Na zakonodajni ravni jo določajo resolucije, ki govorijo o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki imajo vlogo zavezujočih določb. Tako je bila v letu oseb s posebnimi potrebami (2003) sprejeta Resolucija Sveta z dne 5. maja 2003 o enakih možnostih za učence, dijake in študente s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju<sup>12</sup>, ki ob sklicevanju na Resolucijo Sveta skupaj s sestankom ministrov za izobraževanje s Svetom iz dne 31. maja 1990 o integraciji otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redni sistem vzgoje in izobraževanja (1990<sup>13</sup>) poudarja in spodbuja popolno integracijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v družbo s pomočjo ustrezne vzgoje in izobraževanja in njihovo vključevanje v šolski sistem, ki mora biti prilagojen njihovim potrebam.

<sup>12</sup> Official Journal C 134 of 7. 6. 2003.

<sup>13</sup> Official Journal C 162 of 3. 7. 1990.

Na tem mestu ne bomo razpravljali o vprašanju, ali to pomeni totalno integracijo oz. inkluzijo vseh otrok s posebnimi potrebami in kaj bi to pomenilo za otroke, za posamezne države in družbo kot celoto.

Če pogledamo posamezne države članice Evropske unije (na tem mestu smo upoštevali podatke za Dansko, Italijo, Avstrijo, Veliko Britanijo, Francijo in Švedsko), ugotovimo, da je povprečno v ločene posebne institucije vzgoje in izobraževanja na primarni in nižji sekundarni ravni (torej na ravni slovenske osnovne šole) vključenih od 1 do 1,5 % otrok, kar sta približno dve tretjini vseh otrok s posebnimi potrebami.

Pri tem je treba izpostaviti, da močno izstopa Italija, ki je imela v šolskem letu 1999/2000 v javne ločene institucije po uradnih podatkih vključenih manj kot 0,05 % otrok. Poudariti pa moramo tudi, da je v nekaterih omenjenih državah (npr. Franciji) število otrok v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja mnogo večje, če vključimo še oddelke skupinske integracije oz. posebne oddelke pri rednih šolah (v ločene institucije je bilo tako v Franciji v šolskem letu 1999/2000 vključenih približno 1,30 % otrok, če pa upoštevamo še posebne oddelke, pa v redne oblike vzgoje in izobraževanja ni bilo vključenih kar 3,17 % otrok na primarni in nižji sekundarni ravni).

Navsezadnje pa velja povedati tudi, da delež otrok s posebnimi potrebami od začetka devetdesetih let 20. stoletja ostaja enak v Italiji in Veliki Britaniji (v ločenih institucijah je vključenih 1,12 % vseh otrok, skupaj s posebnimi oddelki pa 1,25 % vseh otrok), po letu 2000 pa tudi v Avstriji (okoli 2 % otrok je vključenih v posebne institucije), kjer je pred tem delež otrok s posebnimi potrebami v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja upadal. Od držav članic lahko upadanje deleža otrok s posebnimi potrebami, vključenih v ločene institucije, opazimo še v Franciji, naraščanje deleža otrok s posebnimi potrebami v ločenih institucijah pa se, presenetljivo, pojavlja tako v švedskem (v šolskem letu 2001/02 je bilo približno 1,41 % vseh otrok vključenih v ločene institucije) kakor tudi v danskem sistemu vzgoje in izobraževanja (kjer je bilo v šolskem letu 2000/01 v ločene institucije vključenih okoli 0,84 % vseh otrok, skupaj z oddelki skupinske integracije pa je bilo v ločene oblike vzgoje in izobraževanja vključenih okoli 1,57 % vseh otrok). Ne moremo torej preprosto posploševati, da delež otrok s posebnimi potrebami v ločenih institucijah narašča na primer v državah, ki imajo manjši delež otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne oblike vzgoje in izobraževanja, ali da upada v državah, kjer so na primer zakonodajo spreminjali v zadnjih petnajstih letih. Poleg zakonodaje (in gotovo tudi družbene klime) vpliva na delež otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne in na drugi strani v redne oblike vzgoje in izobraževanja, vsekakor tudi dejstvo, ali določeni sistem vzgoje in izobraževanja od posameznika za vključevanje v redne oblike vzgoje in izobraževanja zahteva doseganje enotnega izobrazbenega standarda, kar pa je hkrati tudi že posledica zakonodaje in družbenega ozračja.

Ob analizi podatkov o deležu otrok, vključenih v ločene oblike vzgoje in izobraževanja nekaterih novih članic Evropske unije (za to obravnavo smo uporabili statistične podatke za Slovenijo, Slovaško, Poljsko in Malto), vidimo, da je njihov delež povprečno višji kakor v starih državah članicah. V ločene

oblike vzgoje in izobraževanja se vključuje okoli 2 % vseh otrok, kar so več kot tri četrtine vseh otrok s posebnimi potrebami. Če podatke o teh državah pridružimo podatkom o starih državah članicah, se povprečni delež otrok, vključenih v ločene oblike vzgoje in izobraževanja, zviša na nekaj več kot 1,5 % vseh otrok, vključenih v primarno in nižjo sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja.

Opaziti pa je tudi, da državam, v katerih je še nedavno prevladoval medicinski model razumevanja vključevanja otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja (npr. Avstrija, Slovenija), kljub spremenjenim temeljem zakonodaje še ne uspe doseči resničnega širšega družbenega premika k funkcionalnemu razmišljanju o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah učencev.

Kot smo že omenili, samo statistični podatki o deležu otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne ali v redne oblike vzgoje in izobraževanja, še ne povedo vsega.

V tem kontekstu je tako smiselno obravnavati tudi različne postopke usmerjanja otrok s posebnimi v ustrezne programe ter raznolikost in kontinuiteto programov in oblik vzgoje in izobraževanja, v katere se lahko vključujejo otroci s posebnimi potrebami v različnih državah. Predvsem se države med seboj razlikujejo glede na to, ali gre za procesno usmerjanje otrok v relativno povezan kontinuum programov, ali pa gre za usmerjanje v strogo ločene programe, ki ne omogočajo prehajanja in skupnih dejavnosti.

Slovenija je postopek usmerjanja spremenila oz. določila šele sredi devetdesetih let 20. stoletja in predstavlja demokratični temelj za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v različne programe, zasnovan po zgledu norveškega sistema usmerjanja. Podobne rešitve v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami poznajo tudi v Italiji, Veliki Britaniji, Franciji in Združenih državah Amerike.

Danski sistem usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v ustrezne programe je prav tako vsaj deloma podoben slovenskemu, vendar ne poznajo eksterne komisije, ki bi podala strokovno mnenje, temveč temelji ocenitev predvsem na posvetovanju med tistimi, ki so v stiku z otrokom med procesom vzgoje in izobraževanja. Na podlagi tega nato zunanji odgovorni organ odloči o dodatni podpori, ki je bo otrok deležen.

Švedska, za razliko od Slovenije, ne pozna individualnega usmerjanja v različne programe vzgoje in izobraževanja, temveč odloča o otrokovi vključitvi v redno šolo predvsem vodstvo šole na podlagi presoje, ali bo otrok ob dodatni strokovni pomoči zmogetl dosegeti enotni izobrazbeni standard.

Tudi avstrijske določbe o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami so deloma podobne tistim v večini drugih obravnavanih držav, saj mora pristojni organ na podlagi pridobljenih izvedenskih mnenj odločiti, kam bo usmerjen posamezen otrok, pri tem pa je dolžan spoštovati želje otrokovih zakonitih zastopnikov.

Še najbolj drugačen je postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe urejen na Slovaškem, čeprav lahko tudi tam najdemo podobnosti s postopkom usmerjanja v drugih obravnavanih državah (npr.



Švedsko). Razlika je predvsem v tem, da ne gre za odločitev o otrokovih posebnih potrebah in individualnem usmerjanju otroka, ampak je odločanje namenjeno predvsem temu, ali bo neki otrok sprejet v določeno šolo. O vključevanju otroka namreč odloča ravnatelj šole, kamor naj bi bil otrok sprejet, na podlagi predloga komisije in ob soglasju otrokovih staršev.

Ostaja torej dejstvo, da je v zakonodaji večine obravnavanih držav predviden neki zunanji odgovorni organ, ki odloča o usmeritvi vsakega posameznega otroka na podlagi tega, kako strokovna komisija oceni njegove posebne potrebe. Prav tako zakonodaja večinoma predvideva tudi oblikovanje otrokovega individualnega načrta vzgoje in izobraževanja. Kljub temu to ni edina rešitev, ki jo najdemo. Pokazali pa smo tudi, da takšna rešitev ne prinaša nujno manjšega deleža otrok s posebnimi potrebami, vključenih v posebne ločene oblike, oz. da drugačne rešitve ne pomenijo nujno večjega deleža otrok s posebnimi potrebami, vključenih zunaj rednih oblik vzgoje in izobraževanja.

Ugotovimo lahko, da je večina t. i. starih držav članic Evropske unije sprejela idejo individualnega procesnega usmerjanja in oblikovanja individualnega učnega načrta. Enako velja tudi za nove države članice, vendar so te to večinoma storile nekoliko pozneje kot omenjene stare države članice in pri vpeljevanju novih doktrin o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami še nekoliko zaostajajo za njimi.

## **Primer Združenih držav Amerike**

V Združenih državah Amerike je v zvezi z vzgojo in izobraževanjem ter podrobneje z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami na nacionalni ravni sprejet Zakon o osnovni in sekundarni vzgoji in izobraževanju (Elementary and Secondary Education Act of 1965), ki ga je nazadnje dopolnil in nadgradil No child Left Behind Act of 2001. Za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa je še posebno pomemben tudi Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (Education for All Handicapped Children Act of 1975 amended as Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 1997, 1999). Te regulative postavljajo temelje in okvire za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kljub temu pa je mnogo pristojnosti v zvezi z vzgojo in izobraževanjem prenesenih na posamezne zvezne države in njihovo zakonodajo.

Podobno kot v nekaterih državah članicah Evropske unije tudi med zveznimi državami v Združenih državah Amerike obvezno izobraževanje ni enotno urejeno in ni izenačeno s temeljnim splošnim izobraževanjem. Obveznost izobraževanja se tako v različnih zveznih državah začneja pri starosti od 5 do 8 let in traja od 9 do 13 let. Logična posledica pristojnosti za odločanje o sistemu vzgoje in izobraževanja na ravni zvezne države je tudi različna sistemska delitev obveznega izobraževanja na primarno in nižjo sekundarno raven. Zanimivo je, da so temeljni predpisi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami kljub temu določeni na širši nacionalni ravni.

Postopek usmerjanja in oblikovanja individualnega učnega načrta, ki je eden izmed temeljev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je oblikovan podobno kakor v nekaterih državah Evropske unije (predvsem podobno kot v Sloveniji, Veliki Britaniji, Franciji, Italiji). Postopek namreč zajema individualno ocenitev posameznikovih posebnih potreb, ki jo izvede zunanji neodvisni odgovorni organ, in na podlagi tega določi ustreznost usmeritev ter vrsto posebne podpore, ki je bo otrok deležen. Že Zakon o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih otrok (Education for All Handicapped Children Act of 1975) je postavil temelje za skupno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami z vrstniki brez posebnih potreb, vsa poznejša dopolnila in popravki omenjenega zakona pa te pravice in z njimi povezane dolžnosti še nadgrajujejo. Vsi otroci s posebnimi potrebami naj bi tako v Združenih državah Amerike imeli možnost, da se vključujejo v redne programe vzgoje in izobraževanja, kolikor je to za vsakega posameznega otroka le mogoče in kolikor to zanj predstavlja najmanj restriktivno okolje. Za vsakega otroka s posebnimi potrebami mora zvezna država zagotoviti ocenitev posebnih potreb otroka, še preden se otroku dodeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju. Takšna ocenitev mora pripeljati do ugotovitve, ali ima določeni otrok res posebne potrebe in kakšne te potrebe so<sup>14</sup>.

Bistveno se sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Združenih državah Amerike od večine sistemov v Evropske unije razlikuje predvsem v tem, da za razliko od evropskih sistemov ne predvideva različnih programov, v katere je lahko otrok usmerjen, pač pa so lahko z individualnim učnim načrtom določene oblike in metode vzgoje in izobraževanja za posameznika, cilji napredovanja, posebna podpora, ki jo je treba zagotoviti, ter obseg časa, ko naj otrok sodeluje v rednih programih.

Od vseh učencev s posebnimi potrebami, ki so prejeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju, je bilo tako v Združenih državah v šolskem letu 1998/99 približno 46 % otrok s posebnimi potrebami vsaj 80 % časa vključenih v redne oddelke, približno 30 % otrok s posebnimi potrebami je bilo v redne oddelke vključenih od 40 do 79 % časa, približno 20 % otrok s posebnimi potrebami je bilo vključenih v posebne oddelke znotraj rednih šol, približno 3 % otrok s posebnimi potrebami je vključenih v posebne šole, približno 1 % otrok s posebnimi potrebami pa je vključenih v posebne zavode ali bolnišnične šole<sup>15</sup>.

Glede na celotno populacijo učencev je bilo v šolskem letu 1998/99 tako približno 0,55 % vseh učencev vključenih v ločene institucije vzgoje in izobraževanja, če pa upoštevamo še otroke, ki so bili vključeni v posebne oddelke

---

<sup>14</sup> Povzeto po: Sec. 1412. – State eligibility, Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami – Individuals with Disabilities Education Act. 20 U.S.C. 1400 et seq. <http://www4.law.cornell.edu/uscode/20/ch33.html> ter Sec. 300.121 – Free appropriate public education in Sec. 300.130 Least restrictive environment. 34 CFR Parts 300 and 303. Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and the Early Intervention Program for Infants and Toddlers With Disabilities; Final Regulations.

<sup>15</sup> Vir: Table 53.–Percentage distribution of disabled persons 6 to 21 years old receiving education services for the disabled, by age group and educational environment: United States and outlying areas, 1998–99 and 1999–2000. Digest of educational statistics 2002.

rednih šol vsaj del časa, je bilo v ločene oblike vzgoje in izobraževanja vključenih približno 3,16 % vseh otrok.

## **Možnosti Evropske unije**

S primerjavo smo pokazali, kako na široki nacionalni ravni vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami urejajo v Združenih državah Amerike in kako ju urejajo posamezne države v Evropi in da tudi Evropska unija na deklarativni ravni vendarle priporoča svojim članicam vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

Naša ocena je, da lahko Evropska unija na področju urejanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami mogoče rešitve opredeljuje na treh ravneh:

- a) Prva možnost je, da Evropska unija razen splošnih priporočil svojim članicam ne sprejme nobenih obvezujočih določil, ki bi določala vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na celotnem njenem območju. Takšna rešitev bi vse pristojnosti v zvezi s to problematiko torej prepuščala posameznim državam, hkrati pa bi omogočala posameznim državam, da lahko do tega vprašanja uveljavljajo tudi politiko, ki ne bi bila v skladu z načeli svobodne izbire in demokratičnosti pluralne družbe oz. v skladu z želenimi smernicami Evropske unije.
- b) Druga možnost Evropske unije je, da na podlagi trendov, ki se kažejo, in na podlagi konsenza držav članic sprejme oz. določi smernice, ki so dovolj natančne, da omogočajo osredotočanje na bolj demokratične rešitve za vse udeležene v vzgoji in izobraževanju, in hkrati tudi dovolj ohlapne, da omogočajo vsem državam v Evropski uniji, da se predlaganim smernicam prilagodijo brez večjih posegov v svojo zakonodajo. Trendi v Evropi kakor tudi v svetu kažejo v smer vključevanja večjega dela otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Pri tem številke pokažejo, da skoraj povsod ostaja določen delež populacije otrok s posebnimi potrebami, ki se vključuje v ločene oblike, ne glede na zakonodajne ali politične rešitve in ne glede na družbeni odnos do tega vprašanja. Vsekakor pa se vključevanje otrok s posebnimi potrebami vse bolj uresničuje na podlagi procesnega usmerjanja neodvisnega odgovornega organa v širši nabor programov ob oblikovanju individualnega učnega načrta. Smernice bi torej lahko narekovale vse omenjene trende, ne da bi podrobno določale proces usmerjanja ali programe in bi s tem omogočale ohranjanje nacionalnih značilnosti sistemov vzgoje in izobraževanja posameznih držav. Ta rešitev se kaže kot najrealnejša in najbolj izvedljiva.
- c) In navsezadnje je mogoče, da Evropska unija podrobneje določi ne le smernice, temveč celotno temeljno zakonodajo na področju otrok s posebnimi potrebami, torej tudi mogoče programe, načine vključevanja in tako pač omogoči znotraj nje same primerljive sisteme vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Ne glede na raven, na kateri se bo v Evropski uniji določila politika vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, in ne glede na posamezne sprejete rešitve je sistem Združenih držav Amerike dokaz, da lahko urejanje pristojnosti in splošnih določb na ravni celotne države vendarle pomeni prednost in na neki način prispeva k razvijanju družbenega sprejemanja oseb s posebnimi potrebami kot dejavnih subjektov socialnega življenja.

## Sklep

Slovenija je kronološko gledano ena zadnjih držav, ki so spreminjale svoj nacionalni sistem vzgoje in izobraževanja, kakor tudi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Postavila je nekaj modernih rešitev, ki so uspešne usmeritve pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, in na drugi strani tudi nekaj rešitev, ki se kažejo predvsem kot omejitve pri procesnem usmerjanju. Z obojim, tako z zgledi kot tudi z opozorili, lahko Slovenija dejavno prispeva k oblikovanju smiselnih predlogov za skupne rešitve.

Združene države Amerike so v nekaterih segmentih podobna skupnost suverenih držav, kakor se vse bolj oblikuje v Evropski uniji. Tudi ob spremljanju rešitev, ki so oblikovane v Združenih državah Amerike, se je pokazalo, da bo Evropa vendarle morala zavzeti stališče do oblikovanja politike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Temelj, ki bo ponudil pravnoformalno možnost za zavzemanje in oblikovanje takih stališč in bo hkrati omogočal ohranjanje suverenosti posameznih držav na tem in drugih področjih, je soglasje o osnutku pogodbe o ustavi za Evropo. Brez pravnoformalnega temelja namreč vsakršna razprava ostaja le na načelni ravni in na oblikovanje norm na posameznih področjih (tudi na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami) znotraj držav članic Evropska unija nima in ne more imeti neposrednega vpliva.

## Literatura

- Digest of educational statistics 2002. Chapter 2. Elementary and secondary education [http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list\\_tables2.asp#c2\\_1](http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables2.asp#c2_1). Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, – U.S. Government Printing Office.
- Izjava iz Salamance in okvir za ravnanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami – The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994). Salamanca: UNESCO. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25 z dne 20. novembra 1989.
- No child left behind Act 2001. Public law 107–110–JAN. 8, 2002. 107<sup>th</sup> Congress <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.

- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države?. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4/2004, str. 102–123.
- Osnovne šole v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2004/2005 in na začetku šolskega leta 2005/2006 (2006). Statistične informacije, 21. 9. 2006, št. 166, <http://www.stat.si/doc/statinf/09-si-126-0602.pdf>.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ur. l. RS, št. 54/2003.
- Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Ur. l. RS, št. 54/2003.
- Resolucija Sveta skupaj s sestankom Ministrov za izobraževanje s Svetom iz dne 31. maja 1990 o integraciji otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redni sistem vzgoje in izobraževanja – Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education. Official Journal 90/C 162/02 of 3. 7. 1990, str. 2–3.
- Resolucija Sveta z dne 5. maja 2003 o enakih možnostih za učence, dijake in študente s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju – Council resolution of 5 may 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training. Official Journal C 134/04 of 7. 6. 2003, str. 6–7.
- Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with disabilities (1993). United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, annex, of 20 December 1993. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- The information network on education in Europe – Eurybase. The information database on education systems in Europe. [http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html). Brussels: Eurydice Ustava Republike Slovenije (1991) (Ur. l. RS, št. 33I/1991-I, 42/1997, 66/2000, 24/2003, 69/2004, 69/2004, 69/2004, 68/2006).
- Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1/2003, str. 140–151.
- Vršnik Perše, T. (2005). Integracija otrok s posebnimi potrebami: analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja ter njeni učinki. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Ur. l. RS 12/1996, 115/2003. Zakon o osnovni šoli (ZOS). Ur. l. RS 12/1996, 33/1997, 54/2000 Odl.US: U-I-72/96, 59/2001.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ur. l. RS, št. 54/2000.
- Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami – Individuals with Disabilities Education Act. (1997). 20 U.S.C. 1400 et seq. Chapter 33. <http://www4.law.cornell.edu/uscode /20/ch33.html>.
- Zakon o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih otrok – Education for All Handicapped Children Act of 1975. Public Law 94–142 (S. 6); Nov. 29, 1975 <http://asclepius.com/angel/special.html>.
- Zavodi, domovi in druge ustanove za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Slovenija, 2004 (2004). Statistične informacije, 17. 10. 2005, št. 282, <http://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-097-0501.pdf>.

VRŠNIK PERŠE Tina, Ph.D.

### **EU POLICY ON THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

**Abstract:** In recent decades there have been substantial changes concerning the education of children with special needs on different levels in Slovenia and worldwide. The article comparatively presents the legislative characteristics and some statistical data on the education of children with special needs in Slovenia, in some European countries (Denmark, Italy, Austria, Great Britain, Sweden, France, Slovakia) and in the USA. Within the European Union one can anticipate several models and levels of establishing the legislation concerning children with special needs. The purpose of this article is to present several possibilities and to simultaneously emphasise the benefits and weaknesses of the current Slovenian legislation system. Further, the goal was to indicate the reasonableness of determining some obligatory elements and directives concerning the education of children with special needs considering the specifics of the legislative systems of the member states.

**Keywords:** children with special needs, legislation, European Union.

Danes ne smemo več govoriti o absolutnih in objektivnih, za vse ljudi veljavnih izobrazbenih dobrinah, ker vemo, da so te dobrine v visoki meri subjektivno določene. »Izobrazba posameznika se omogoči le z onimi kulturnimi dobrinami, ki se po svoji duhovni strukturi celotno ali delno krijejo z individualnostjo duše.« (Kerschensteiner, Grundaxiom des Bildungsprozesses.)

Baš zato se zavzemamo v delovni šoli za proste delovne skupine v okviru razredne zajednice in za interesne skupine na višjih stopnjah vseh šolskih kategorij. Razen tega pa naj daje delovna šola v gotovih mejah — kar je treba posebno poudariti — učencem tudi pravico do soodločevanja ne samo pri izbiri, nego tudi pri obdelavi učne snovi, ker je želeti, da učenci soodločajo tudi pri izbiri delovnih sredstev in delovnih načinov.

V tem oziru pa gredo nekateri reformatorji tako daleč, da tolmačijo znano načelo »od otroka dalje« kot »samo od otroka dalje«, tako da prepuščajo izbiro snovi in njeno obdelavo popolnoma nagnjenju učencev brez ozira na zahteve praktičnega življenja in na potrebe organizirane družbe. In tu se križajo naša pota! V krilatici »vse od otroka dalje« vidimo namreč nevarno pretiravanje, ako se z njo hoče izraziti, da se naj vprašanja šolske izobrazbe orijentirajo samo od otroka dalje, da naj bo vsa učna snov glede izbora in časovnega nastopa odvisna edinole od nagnjenj šolskega otroka. Kajpada je treba resna nagnjenja in interese učencev vedno upoštevati, ali od njihovega razpoloženja in njihove slučajne dobre volje ne sme biti odvisna pot šolske izobrazbe. Mladini naj se priznava pravica do soodločbe, ali pravica do neomejene samoodločbe se ji mora iz pedagoških in socioloških razlogov odrekati. Otrok se mora vedno čutiti kot član delovne in življenske zajednice in se ji mora prostovoljno pokoravati. Od otroka dalje — do narodne skupnosti! To daje našemu izobrazbenemu delu pravi smisel.

Dr. Anita Trnavčević

## Šolska reforma skozi dnevni časopis

**Povzetek:** Namen našega prispevka je analizirati in kritično osvetliti bistvene spremembe, ki jih opredeljujemo kot šolsko reformo in ki pomenijo več kot le »manjše« posege v sedanjo koncepcijo osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in ki so projicirane skozi tiskani medij – dnevni časopis Delo. Študija je zasnovana kot kvalitativna analiza sprememb v šolski politiki, kot se kažejo v tiskanem mediju. Temeljni vir podatkov so članki v dnevniku Delo. Časopisnim člankom smo sledili po naslovih/temah in analizirali njihovo vsebino. V analizo smo zajeli 268 člankov v obdobju od januarja 2005 do 23. aprila 2006. Na podlagi diskurzivne analize in analize vsebine smo jih razvrstili v tematske sklope/kategorije ter jih kritično osvetlili z opravljenimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz šolskih politik v drugih državah. Za vir podatkov smo uporabili tudi spletno stran Ministrstva za šolstvo in šport in Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Študijo končujemo z ugotovitvijo, da bodo oziroma že vodijo posegi v šolski sistem v reregulacijo, reprofesionalizacijo in redefiniranje odnosov v šoli in v sistemu z vidika moči.

**Ključne besede:** šolska politika, marketizacija, marketing, regulacija, profesionalizacija, moč.

UDK: 37.014.3

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Anita Trnavčević, Fakulteta za management, Univerza na Primorskem,  
el. pošta: anita.trnavcevic@fm-kp.si*



## 1 Uvod

Slovenija je v letih 1991 do 1995 zasnovala konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja in jih zapisala v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Take rešitve poskušajo »ponuditi ustrezne odgovore na zahteve po sistemskih spremembah vzgoje in izobraževanja, ki jih utemeljuje celota družbenih sprememb v Sloveniji« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, str. 5). Bela knjiga je temeljni dokument razvoja šolstva v Sloveniji, na katerem temeljijo in so iz njega izpeljani mnogi zakonski in podzakonski akti, ki pomenijo »operacionalizacijo« koncepta. Šolska reforma, ki je potekala od leta 1995 in je v mnogih segmentih šolstva pomenila radikalno spremembo tako v strukturi (prehod na devetletno obvezno šolanje), organiziranosti kot tudi v vsebinski prenovi, se je v osnovnem šolstvu zaokrožila z uvedbo devetletne šole na celotno osnovnošolsko populacijo, prenova srednjega šolstva pa še poteka.

Če označujemo s pojmom »šolska reforma« bistvene, celostne in konsistentne spremembe v šolstvu, potem prestrukturiranje šolstva v skladu z veljavnimi dokumenti pomeni, da so potrebne manjše spremembe, prilagoditve in prenove. Pojma se pogosto uporabljata kot sopomenki, vendar zasledimo v sodobni literaturi med njima tudi bistvene pomenske razlike. Tako Schlechty (1990) opredeljuje prestrukturiranje šolstva kot »spreminjanje sistemov pravil, vlog in odnosov, tako da šole učinkoviteje služijo obstoječim ali/in hkrati tudi novim namenom« (str. xvi). Newman, King in Rigdon (1997) opredeljujejo prestrukturiranje kot »organizacijske značilnosti šol, ki se pomembno razlikujejo od konvencionalnih vzorcev učenčevih izkušenj, učiteljevega profesionalnega dela, vodenja šole in povezanosti šol z okoljem« (str. 42). Leithwood in drugi (1998) pa ugotavljajo, da je značilnost prestrukturiranja ta, da so cilji in sredstva prestrukturiranja negotovi. Po drugi strani pa Miron (1993) razpravlja o šolski reformi in jo opredeljuje kot »poglobljeno spremembo v strukturi izobraževalnega sistema države, ki implicitno vsebuje temeljno spremembo v nacionalnih izobraževalnih

politikah. Za razliko od sprememb v izobraževanju in inovacij reforma vključuje politični proces in vpliva na porazdelitev moči in materialnih resursov« (str. 7). V teh opredelitvah je nekaj bistvenih razlik med pojmom »šolska reforma« in »prestrukturiranje«, pri čemer poudarjamo predvsem slednjo, to je vključevanje političnih procesov in prerazporeditev moči.

Če je Bela knjiga temeljni dokument razvoja slovenskega šolstva in če je kot taka pomenila podlago in izhodišča šolske reforme ter je nastala in se oblikovala tudi v političnem procesu dogovarjanja in vključevanja najširše strokovne in laične javnosti v zasnovo izobraževalnega sistema v Sloveniji, potem spremembe, ki trenutno potekajo v šolstvu, težko označimo »le« kot prestrukturiranje, ki še vedno ostaja znotraj temeljnega dokumenta, to je Bele knjige. Sedem predlogov zakonov, trideset pravilnikov in en akcijski načrt (www.mss.si), ki so objavljeni na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport kot »predlogi predpisov s področja vzgoje, izobraževanja in športa v pripravi«, nakazuje bistveno spremembo v šolstvu, saj posegajo v »razporejanje moči« (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli, Pravilnik o normativih in standardih v osnovni šoli, dopolnitve Zakona o osnovni šoli, ZOFVI, fleksibilni predmetnik, potrjevanje učbenikov, financiranje srednjega šolstva, sestava svetov šol ipd.). Glede na navidezno fragmentarnost, ki se izraža v dopolnitvah pravilnikov in zakonov, se v medijih ustvarja podoba, da se dopolnjuje in »popravlja to, kar v praksi na osnovi obstoječih dokumentov ni 'delovalo' oziroma je delovalo slabo«. Ali je res tako?

Namen našega prispevka je analizirati in kritično osvetliti bistvene spremembe, ki jih opredeljujemo kot šolsko reformo in pomenijo več kot le »manjše« posege v obstoječo koncepcijo osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter ki so projicirane skozi tiskani medij – dnevni časopis Delo. Vsaka šolska nacionalna politika posega v razmerja moči na nacionalni ravni (razmerje med regulacijo in deregulacijo, centralizacijo in decentralizacijo) in na ravni posamezne šole (sestava svetov šol, imenovanje ravnateljev, financiranje šol). Če uporabimo, ko govorimo o prerazporejanju moči v šolah, argument Latherove (2006), da je »v Foucaultovem jeziku politika (policy) ena od treh tehnologij vladanja, ostali sta diplomatska/vojaška in ekonomska« (str. 42) in da je vladanje ravno toliko povezano s tem, kaj delamo sami sebi, kot s tem, kaj drugi delajo nam (Lather 2006, str. 42), potem lahko trdimo, da vsi državljani ravno tako spreminjamo šolsko politiko, kot jo spreminjajo snovalci njenih sprememb. Torej jo spreminjamo »mi«, ki jo sprejemamo, tudi na podlagi zgolj politične retorike, posredovane v medijih, kot jo spreminjajo snovalci politike, ki jo posredujejo v medijih. Zato smo se v kvalitativni študiji osredotočili na naslednja vprašanja:

- a) Kakšno podobo osnovnega in srednjega šolstva ustvarjajo mediji – dnevni časopis Delo?
- b) Katere diskurze vsebujejo napovedane ali že delno realizirane spremembe v šolski politiki na ravni osnovnega in srednjega šolstva?
- c) Kakšne so mogoče implikacije teh sprememb za osnovno in srednje šolstvo?

## 2 Metodologija

Študija je v izhodišču zasnovana kot kvalitativna analiza (glej Creswell 1998; Denzin in Lincoln 2000; Charmaz 2000; Merriam 1998; Silverman 2000) sprememb v šolski politiki, kot se kažejo v tiskanem mediju. Temelji na filozofiji socialnega konstruktivizma oz., kot so ga poimenovali Esterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005, str. 48), socialnega konstrukcionizma, ki je »eden od pristopov, ki jih je Habermas (1970) imenoval interpretativne metode«. Schwandt (2000) poglobljeno razpravlja o treh epistemoloških izhodiščih kvalitativnega raziskovanja, to so interpretivizem, hermenevtika in socialni konstrukcionizem, in poudarja razlike med njimi, hkrati pa izpostavlja vprašanja, ki se pojavljajo v vseh treh izhodiščih. Le-ta so vezana na to, kaj »razumevanje« pomeni in kako utemeljiti trditev »razumeti«, kako uokviriti interpretativni projekt in kako uvideti in zapolniti etični prostor, kjer se raziskovalec in raziskovani (udeleženci raziskave, soraziskovalci in predmeti raziskave) »soočajo«. Pričujoča študija ima tako značilnosti socialnega konstrukcionizma kot interpretivizma. Temeljni vir podatkov so članki v dnevnem časopisu Delo. Časopisnim člankom smo sledili po naslovih/temah ter analizirali vsebine člankov. V analizo smo zajeli 268 člankov v časovnem obdobju od januarja 2005 do 23. aprila 2006. Kot vir podatkov smo uporabili tudi spletno stran Ministrstva za šolstvo in šport in Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995).

Kljub omejitvi in pomisleku o verodostojnosti člankov in njihovi kredibilnosti z vidika »narave« medijev in s tem tudi tiskanih virov, kot so dnevni časopisi, ter dilem, ki se ob tem porajajo, smo študijo izvedli iz naslednjih razlogov:

- Časopis Delo ne sodi v kategorijo »rumenega« tiska.
- Z marketinškega vidika so mediji sestavni del »orodja«, ki omogoča organizacijam sporočanje in informiranje najširše javnosti o njihovi (organizacijski) identiteti (Gray 1991; Kotler in Foxova 2002) ter vpliva na oblikovanje ugleda organizacij (Snoj, Gabrijan, Mumel, Pisnik Korda, Petejan 2004).
- Časopis je pomemben instrument pri komuniciranju z javnostjo. To pomeni, da lahko v njem zasledimo tudi »napovedi« dogodkov, sprememb na različnih področjih in tako lahko spremljamo smernice, kakršnim sledijo organizacije, ter na podlagi tega prepoznavamo diskurze, na katerih temeljijo novi »trendi«.

Zbrani podatki so obdelani na podlagi metode diskurzivne analize (glej Silverman 2000; Thomas 2002) in metode analize vsebine (glej Esterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Proces kategorizacije<sup>1</sup> je potekal po naslednjih korakih:

---

<sup>1</sup> Poudariti želimo, da člankov nismo izbrali oz. vključili v analizo po vnaprej določenih kriterijih, pač pa smo večkrat prebrali vseh 268 člankov, ki smo jih v tem obdobju zasledili v časopisu in jih razvrščali (kodirali) po tematskosti v sklope (kategorije), ki jih lahko poimenujemo »emerging categories«. Ko so bile kategorije oblikovane in vsebinsko »napolnjene« s članki, smo primerjali vsebino člankov s kategorijo, kar je sicer značilnost t. i. grounded theory (glej Charmaz 2000, str. 514–515). In na tej točki procesa analiziranja lahko govorimo o kriteriju izbire člankov, to je ustreznost članka glede na zasnovano kategorijo.

- razvrstitev člankov po datumih in naslovih;
- razvrstitev člankov po vsebinskih sklopih – temah in analiza vsebine;
- zasnova kategorij in ponovna analiza vsebine.

Prvi dve kategoriji, ki smo ju poimenovali »potreba po reformi« in »rešitve«, vsebinsko izražata to, kar v literaturi o značilnostih snovanja šolskih in drugih politik v menedžerskem jeziku poimenujejo »identifikacija problema« ter »predlagane rešitve« (glej npr. Fullan 2001), ter izhajata tudi iz »značilnosti« medijev (glej Milosavljevič 2006). Obe kategoriji smo kritično osvetlili z obstoječimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz šolskih politik v drugih državah. Tretja kategorija pa vsebinsko izraža vprašanje prerazporeditve moči v sistemu in smo jo tako tudi poimenovali in s tega vidika osvetlili. Podlaga za razvrščanje člankov v posamezne kategorije je bila torej vsebina člankov, ki smo jo analizirali. Pri tem pa je treba omeniti, da članki po vsebini niso povsem sporočilno »čisti«, to pomeni, da zasledimo v istem članku spodbudo za spremembo in hkrati tudi predlagane rešitve. Ta vsebinska prepletenost v člankih onemogoča kvantifikacijo po številu člankov, ki vsebinsko »odpirajo« neki problem, ter člankov, ki vsebinsko ponujajo »rešitve« ali vsebine odpirajo vprašanje prerazporeditve moči. Sedeminpetdeset člankov, ki se nanašajo na prehrano v šoli, obiske predstavnikov ministrstva na šolah, investicije in odprtja npr. telovadnic, je ostalo po razvrstitvi po naslovih in temah v kategoriji »nerazporejeno« (priloga 1).

Izloženi članki	
Tema	Število člankov
O nazivih in zaposlitvah učiteljev	2
O obisku ministra in njegovih služb	5
Poročanje o učbenikih	2
Poročanje o investicijah	9
Priznanja in nagrade v šolstvu	4
Rezultati mednarodnih raziskav (Timss in Pisa)	4
Tekmovanja učencev in dijakov	11
Članki o posameznih šolah in zapisi Iz naših krajev	15
Zapisi o šolah in šolstvu v tujini	5
Skupaj izločenih člankov	57

Priloga 1: Izloženi članki po temah

Predvsem za ponazoritev in razumevanje procesa analize, ki smo jo izvedli, pri vsaki kategoriji, ki je zajeta v tem članku, podajamo tudi preglednice z naslovi nekaj člankov in vsebinskimi abstrakti/ekstrakti. S tem ponazarjamo »diskurz v praksi« (o diskurzu in diskurzu v praksi glej Gubrium in Holstein 2000), torej v časopisnih člankih, in ga osvetljujemo z »diskurzom«, v našem primeru marketizacijskim diskurzom.

Tovrstni analizi kot procesu kategorizacije vsebin in zasnovanim kategorijam pa zlahka »očitamo« subjektivnost, prilagajanje stvarnosti lastnemu

(v tem primeru raziskovalčevemu) pogledu in podobno. Naš namen ni zaiti v razpravo o subjektivnem in objektivnem, pozitivizmu in postpozitivizmu, socialnem konstruktivizmu in podobnem. Naše epistemološko izhodišče je, da pomen, resnica, znanje je rezultat procesov in konstruirano v socialnih interakcijah, v »igri označevalcev znotraj polja tekstualnosti, ki zaobjema tekst in interpretatorja« (Schwandt 2000, str. 209). Tako utemeljujemo našo zasnovo kategorij in interpretacijo kot »interakcijo« med nami, raziskovalci, interpretatorji člankov, in članki (njihovo vsebino in sporočilnost). »Vse znanje je interpretacija; interpretacije so vedno vrednotno obarvane /.../.« (Schwandt 2000, str. 209) in, za pričujočo študijo, tudi izhajajoče iz področja našega zanimanja, to je snovanja in analize šolskih politik. Zaradi povečanja kredibilnosti naše študije smo izpostavili naše epistemološko izhodišče in s tem opredelili tudi našo možno pristranost oz. bias.

Podobo o šolah, ki se ustvarja v medijih<sup>2</sup>, v našem primeru je to dnevni časopis Delo, interpretiramo skozi naslednje kategorije:

- *potreba po reformi,*
- *rešitve,*
- *prerazporeditev moči.*

### **3 Potreba po reformi**

Analiza člankov je pokazala, da se nekaj tem pojavlja v vsem izbranem časovnem obdobju. Te teme smo opredelili kot osrednje, »aktualne« teme ter v analizi naslovov člankov in vsebin ugotovili, da skozi te teme mediji, snovalci šolske politike in druga javnost utemeljujejo potrebo po reformi šolstva. Med drugimi sta taki temi tudi nasilje v šolah in eksterno preverjanje znanja.

---

<sup>2</sup> Ko govorimo o ustvarjanju podobe skozi medije, želimo poudariti, da je ustvarjanje podobe »večplastno«, to pomeni, da so lahko intervjuji s posamezniki, kar pomeni, da ti posamezniki »ustvarjajo« podobo o šoli, lahko so poročila o nekem dogodku ali pa mnenja novinarjev ali drugih zainteresiranih posameznikov.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvilleček vsebine
Potreba po reformi	Nasilje	12. 1. 2005	Molk o nasilju v šoli ni rešitev	Nasilja na šolah pa zanesljivo ne bo manj, če bodo na ministrstvu za šolstvo v 21. stoletju izjavljali, da se zavedajo, da je to problem in da se bodo morali s tem čim prej soočiti. Soočiti? Skrajni čas bi bil, da kaj tudi ukrenejo, preden bo kakšen učitelj ali učenec zaradi nasilništva v šoli nastopil na straneh črne kronike.
		7. 3. 2005	Premalo avtonomni in prevečkrat le »birokrati«	O nasilju v šolah je potrebna temeljita sociološka raziskava – Najbolj je boleče nasilje učitelja nad šolarjem – Nekateri učenci in dijaki se hvalijo z ukori. Zadnji nasilni izpadi učencev in dijakov nad učitelji – učenci so na eni izmed celjskih osnovnih šol posneli zgoščenko ter na njej oblatili in ozmerjali učitelje, dijak Srednje živilske šole v Mariboru je učitelja praktičnega pouka udaril s kuhinjsko desko po glavi – kažejo, da imajo učitelji prav, ko tožijo, da so dijaki in učenci čedalje bolj agresivni, napadalni in ogrožajoči zanje in za vrstnike.
		10. 10. 2005	Najmanj »odporni« so dijaki prvih letnikov	Vsa leta so bile pri raziskovanju nasilja in trpinčenja med otroki in mladostniki pri nas v ospredju predvsem osnovne šole, ravnatelji in svetovalni delavci v srednjih šolah pa so bolj opozarjali na probleme izostajanja od pouka in obremenjenost dijakov, zato so bile raziskave usmerjene predvsem na ta področja. Šele v zadnjem času pa tudi v srednjih šolah opozarjajo na problem nasilja. Raziskava ki jo je lani v prvih letnikih srednjih šol izvedla višja svetovalka na zavodu za šolstvo in vodja projekta mag. Mojca Pušnik, je pokazala, da tudi če je bilo v preteklih letih v gimnazijah opaziti manj nasilja kot v srednjih poklicnih in strokovnih šolah, zdaj teh razlik ni več.

Kategorija	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
		31. 3. 2006	Divja horda iz prvega be	<p>Divji zahod je prihrumel v Domžale. Na tamkajšnji srednji šoli sejejo strah in trepet mladoletni dijaki. Peterica je med poukom slovenščine – simbolično? – začela sesuvati šolski inventar, padla je tudi petarda, da se ve, kdo je gospodar. Učitelj Kastelic je v strahu obsedel, ko so objestni vandali divjali in se celo posneli! Kazen menda bo, ali bo vzgojna, pa je že drugo vprašanje.</p> <p>Minister za šolstvo Milan Zver je po izgredu v Domžalah strumno sedel pred kamere in povedal, da bodo tisti, ki se ukvarjajo s pisanjem šoli prirejene zakonodaje, ponostavili sistem izrekanja kazni. Poudaril je, da učitelji izgubljajo avtoriteto zaradi zapletenega sistema izrekanja kazni. Kot da tega ne bi že vedeli! Učitelji, javnost in navsezadnje dijaki. Prav zato nastajajo takšni in podobni incidenti. Ministrstvo namerava spremeniti sistem kaznovanja in menda bodo šolski birokrati z ljubljanske Kotnikove 38 vsem šolam kaj kmalu poslali nov zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki bo v 56. členu določil oblike kazni. Med njimi bodo tudi alternativne, kot je na primer prostovoljno delo. Žal prepozno! Domžale so se zgodile in podobnih Domžal je po Sloveniji veliko, le da se jih spretno skriva.</p>
		4. 4. 2006	Posnetek je odsev stanja na srednjih šolah	<p>Slovenska profesionalna in laična javnost že lep čas razpravlja o problematiki vedenja dijakov pri pouku, a da je stanje resnejše, kot se zdi na prvi pogled, kaže posnetek – montaža več različnih kršitev na Srednji šoli Domžale – ki je zakrožil po spletu. Predsednik dijaške skupnosti te šole Sebastjan Učakar pravi, da je tako, ker dijaki ne cenijo znanja, ampak je prioriteta le papir.</p>

Kategor.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
		11. 4. 2006	Učitelji ne govorijo o nasilju in ga celo prikrivajo	<p>Že desetletje Branimir Štrukelj kot glavni tajnik vihti zastavo na čelu Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture. Za začetek: kako komentirate nasilniško vedenje dijakov na Srednji šoli Domžale?</p> <p>Dejstvo je, da nasilje na slovenskih šolah obstaja. Na Svizu se že nekaj let trudimo spodbuditi javnost, da bi o tem govorila. Ključnega pomena je priznanje, da probleme imamo in smo se pripravljene o njih javno, odkrito, argumentirano, umirjeno in nespolitizirano pogovarjati. Najbolj škodi hitro ukrepanje z radikalnimi spremembami. To v šolstvu nikoli ne deluje. Nasilje, ki se manifestira v šoli, govori o razmerah v družbi, o odnosih med starši in otroki ter o vrednotah. Moramo se zavedati, da nam mladostniki neartikulirano z agresijo sporočajo, da so s svojim položajem nezadovoljni. V domžalskem dogodku je bilo povsem očitno, da se želijo fantje zavestno pokazati v takšni luči. Hoteli so poudariti, da so agresivni in da zanje avtoritete ne obstajajo.</p>



Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Potreba po reformi	Eksterno preverjanje znanja	20. 5. 2005	Proti političnemu manipuliranju	<p>Ljubljana – Člani strokovnega sveta za splošno izobraževanje (polovici jim mandat poteče junija) so na včerajšnji seji podprli stališče komisije za osnovno šolo do sprememb zakona o osnovni šoli glede nacionalnih preskusov znanja. Komisija je stališče predstavila javnosti še pred torkovo obravnavo in sprejetjem v državnem zboru. Člani so obžalovali, da mnenja strokovnega sveta niso bila upoštevana pri oblikovanju končnega predloga sprememb zakona, ki so bile sprejete ta teden.</p> <p>Hkrati so tudi protestirali proti manipuliranju s stališči strokovnega sveta in posameznih članov, ki so se ob tem pojavljala v političnih razpravah. Minister za šolstvo in šport Milan Zver se je strokovnemu svetu pisno opravičil, da ga ne bo zaradi neodložljivih službenih obveznosti.</p>
				<p>Državni zbor je v torek po pričakovanju sprejel novelo zakona o osnovni šoli in eksterce po prvem triletju devetletke ukinil. Spremembe o osnovni šoli bodo veljale že z novim šolskim letom. Minister Zver bi zdaj, ko mu je uspela zlasti za starše navidezno všečna poteza, moral čim prej sestiti skupaj z najboljšimi šolskimi strokovnjaki, ne glede na to, iz katere politične stranke so, in dobro premisliti, kako in kaj naprej – da ne bi zaradi prenapetosti sprejetih odločitev naše šolstvo zabredlo v težave.</p> <p>Dr. Mojca Kovač Šebart: Večina rešitev, ki jih prinaša spremenjeni zakon o osnovni šoli, je zame presenetljiva in strokovno sporna. Kakšna od njih je celo v nasprotju s tistim, kar je stroka konsenzualno javno zagovarjala od leta 1990 naprej. Glede napovedi o posegih v šolstvo ocenjujem, da so bile v koalicijsko pogodbo vpisane namere o pomembnih spremembah devetletne osnovne šole.</p>
		20. 6. 2005	Ima minister težave z »eksterci« ali z eksperti?	<p>Ustvarja se vtis, kot da je vprašanje vpisa v srednjo šolo znova povsem odprto. Zato je pač zanimivo pogledati, kako bi utegnile spremembe zakona o osnovni šoli vplivati na učitelje in učence ter kako bodo učenci prehajali na srednje šole.</p>

Kategorija	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Potreba po reformi	Nacionalni preizkus znanja za osnovnošolce	18. 5. 2005	Preverjanje znanja ure-dili drugače	Minister Zver meni, da Gabrovega modela nacionalnih preskusov ne bi mogli uveljavi-ti – Prejšnji minister Gaber se s tem ne strinja.
		18. 5. 2005	Politična igra z nacionalnimi preskusi	<p>Opozicijski poslanci so opozarjali, da so spremembe premalo domišljene in bodo imele dolgoročne slabe posledice za slovensko šolstvo, pri čemer so kot argument navajali nestrinjanje strokovne javnosti. Poslancev vladnih strank ti argumenti niso zanimali in so vztrajali pri svojem, da predlagane rešitve prinašajo potrebne poenostavitve pri izvajanju nacionalnih preskusov znanja.</p> <p>Minister za šolstvo in šport Milan Zver je poudaril, da »ekstenzivnega« modela nacionalnih preskusov iz različnih razlogov v prihodnjem šolskem letu ni mogoče uveljaviti, sedanji sistem, ki ga poznamo v zakonu, pa ni racionalna rešitev: »Poskušali smo poiskati kompromis, srednjo pot med tistim, kar je mogoče, tako da ne bi ostali brez ekstercev, in pozitivnimi dosežki, ki jih prinaša to zunanje preverjanje.«</p>
		19. 5. 2005	Politična komedija z nacionalnimi preizkusi	Veliko besed in obmetavanja z že znanimi argumenti in protiargumenti, pri tem pa je izid tako ali tako že vnaprej znan, bi lahko na kratko opisali torkovo štiriinpolurno razpravo v parlamentu o spremembah zakona o osnovni šoli v delu, ki se nanaša na nacionalne preizkuse znanja. Prava izguba časa, tako za tiste, ki že dlje časa spremljamo polemike o ekstercih v devetletki, saj nismo izvedeli nič novega, kakor za tiste, ki so jim morda prisluhnili prvič, saj si pri zagovarjanju različnih resnic, od katerih so bile nekatere zelo všečne širši javnosti, torej volivcem, niso mogli ustvariti objektivne slike o tem, kaj je za slovenske otroke in slovensko družbo, ki želi postati družba znanja, prav in kaj ne.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Javna objava maturitetnih rezultatov in vpis v srednje šole ter vsebinska prenova gimnazij in poklicnih šol		15. 6. 2005	Bo minister Zver razočaran?	Strokovnjaki sprašujejo, ali je generacijam, ki niso poznale meril za vpis v srednjo šolo ob vstopu v 7. razred, sploh mogoče določati merila za nazaj Ljubljana – Določba, da nacionalni preizkusi znanja niso več del meril za vpis v srednjo šolo, ki jo je prinesla sprememba zakona o osnovni šoli, povzroča velike težave strokovnjakom, ki morajo pripraviti nova merila za vpis v srednje šole.
		30. 8. 2005	Politična igra z nacionalnimi preskusi	Množični vpis v gimnazije gre v škodo poklicnega šolstva, kjer vpis stalno upada. V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo v gimnazije vpisanih dobrih 20 odstotkov mladih, danes jih je okrog 40, v nekaterih regijah celo do 60 odstotkov šolske populacije. Prostora v njih seveda ne bomo več širili. So mehanizmi, s katerimi naraščanje vpisa v gimnazijah lahko zamejimo, čeprav tega ne bi radi naredili zgolj s sistemskimi ukrepi.

Preglednica 1: Prikaz člankov, ki utemeljujejo potrebo po reformi

Že pogled na nekatere naslove, na primer *Molk o nasilju v šoli ni rešitev* (12. 1. 2005), *Premalo avtonomni in prevečkrat le »birokrati«* (7. 3. 2005), *Najmanj odporni so dijaki prvih letnikov* (10. 10. 2005), *Divja horda iz prvega be* (31. 3. 2006), *Posnetek je odsev stanja na srednjih šolah* (4. 4. 2006), *Učitelji ne govorijo o nasilju in ga celo prikrivajo* (11. 4. 2006), nam pokaže, da nasilje pravzaprav ogroža šolo<sup>3</sup>. V člankih je poudarjeno, da ravnatelji prikrivajo nasilje<sup>4</sup> nad učitelji, le-ti prikrivajo in celo tolerirajo nasilje nad dijaki. V časopisnem mediju se v javnosti ustvarja podoba šole, v kateri je učitelj neavtonomen, birokratski in se ne odziva na probleme odnosov med različnimi vrstami javnosti, ki se srečuje v šoli. Kot zunanja javnost šole lahko zaskrbljeno razpravljamo o tem in si želimo šolo brez nasilja. A kako jo doseči? Z večjo avtonomijo in odgovornostjo ter z

<sup>3</sup> Izraz šola uporabljamo kot generični izraz za vse vrste in stopnje šolanja.

<sup>4</sup> Pomembno je poudariti, da se trditev, da ravnatelji in učitelji prikrivajo nasilje v šoli, nanaša na podobo, ki je ustvarjena s članki, in da se ne sklicujemo na raziskave, opravljene na temo nasilja v šoli, kar bi omogočalo ocenjevanje »realnosti« stanja na temo nasilja v šolah. Naš namen je prikazati podobo šole skozi časopisne članke, ni pa nujno, da ta podoba odseva »realnost« v šolah.

manjšo birokratizacijo in birokracijo v šolah, kot meni v intervjuju Branimir Štrukelj<sup>5</sup>:

»Tudi sicer učitelji tožijo, da se jim nalaga preveč administrativnega dela, pri vsem svojem delu (ne zgolj izrekanju vzgojnih ukrepov) se morajo držati natančno določenih navodil in pogosto se počutijo kot birokrati, administratorji. S tem so izgubili precej avtonomije in strokovne svobode.« (Delo, 7. 3. 2005)

Če bi torej učitelji imeli več svobode in bi bili manj izpostavljeni birokratskim zahtevam, bi bilo v šolah tudi manj nasilja.

Z naslovi se ustvarja podoba slovenske šole, v kateri je nasilje<sup>6</sup> tako naraslo, da ogroža vse primarne interne odjemalce storitev šole<sup>7</sup>, zato je »poseg« v šole potreben in utemeljen. Ker pa ne gre za marginalno vprašanje in je nasilje, kot se kaže v medijih, povezano z mnogimi področji delovanja šol, lahko razumemo osrednjo temo »nasilje v šolah« tudi kot enega izmed argumentov za poseg v šolstvo.

Aktualna tema je bilo tudi eksterno preverjanje znanja. Naslovi člankov, ki so se nanašali to temo (*Proti političnemu manipuliranju*, 20. 5. 2005; *Šolska politika ni razredni boj, a minister se vede kot tovariš Zver*, 21. 5. 2005; *Ima minister težave z »eksterci« ali z eksperti?*, 20. 6. 2005), nacionalni preizkus znanja za osnovnošolce (*Preverjanje znanja uredili drugače*, 18. 5. 2005; *Politična igra z nacionalnimi preizkusi*, 18. 5. 2005; *Politična komedija z nacionalnimi preizkusi*, 19. 5. 2005), na javno objavo maturitetnih rezultatov in vpis v srednje šole ter na vsebinsko prenavo gimnazij in poklicnih šol (*Bo minister Zver razočaran?*, 15. 6. 2005), so odpirali vprašanje potrebnosti in smiselnosti eksternega preverjanja, nacionalnih preizkusov znanja.

Izpostavljena so bila predvsem vprašanja zmanjševanja obremenitve učencev, stresa in potrebnosti oz. utemeljenosti takih preverjanj, skratka namen in pomen. V članku *Ko začne rep mahati s psom* (Delo, 30. 8. 2005) je minister za šolstvo v intervjuju med drugim povedal:

»Odslej eksterci ne bodo več sestavni del zaključne ocene učenca ob koncu devetletke, tudi ne bodo imeli posebnega vpliva na nadaljnje šolanje in vpisovanje v srednje šole. Spremenili smo pomen ekstercev. Bolj kot za otroke so pomembni za preverjanje uspešnosti šolskega sistema, saj standardizirajo znanje. Pomembni so na nacionalni in mednarodni ravni, saj se naši učenci

<sup>5</sup> Socialni partnerji niso neposredni snovalci šolske politike. V tem primeru pa izjava predstavnika socialnih partnerjev v kontekstu povezovanja strokovnega dela s pogoji zaposlenih v šolah lahko pomeni tudi podporo ukrepom snovalcev šolskih politik. Značilnost osrednje, »aktualne« teme namreč je, da evocira občutek po potrebnih spremembah pri različnih javnostih in posameznikih ne glede na to, da se le-ti s celoto predlaganih ukrepov in rešitev ne strinjajo. Z marketinškega vidika je evociranje občutka deprivacije in kreiranje potrebe eden od elementov, ki vodijo v »nakup«.

<sup>6</sup> Posebej želimo opozoriti, da ne zmanjšujemo pomena oz. problema nasilja v šolah. Prizadevanja šol in različnih institucij, ki se ukvarjajo z vprašanjem nasilja v šolah, posegajo v vsakdanjo prakso šol v smislu oblikovanja strategij in modelov učinkovitega preprečevanja nasilja in ukrepov, ko se nasilje pojavi. Zanimivo pa je to, da lahko nasilje kot tema postane sestavni del argumentov za šolsko reformo.

<sup>7</sup> Marketinška terminologija opredeljuje učence/dijake (in delno tudi starše, odvisno od starosti učencev) kot interne odjemalce storitev šole.

preverjajo tudi v mednarodnih raziskavah, na primer Timss in Pisa. Nikoli nisem želel odpraviti zunanjih preverjanj znanja, ugotovil pa sem, da bi bili v danih razmerah sami sebi namen, kar je vprašljivo. Pa ne gre le za to, da so dragi, dejstvo je, da so bili prejšnji eksterci bolj namenjeni nečemu drugemu kot koristim šolarjev ali sistemu v celoti.«

Če namen eksternih preverjanj ni jasen in je pomen vprašljiv, kot je razvidno iz ministrove izjave, potem so, podobno kot pri temi nasilje, ustvarjeni pogoji, ki »silijo« snovalce šolskih politik v ukrepanje.

»Aktualnost« oz. osrednja tema je bila značilna tudi za utemeljevanje potrebe po reformi v Združenih državah Amerike. Povečanje konkurenčnosti ameriškega gospodarstva na svetovnih trgih je bila ena od osrednjih tem, ki so vplivale na oblikovanje potrebe po reformi šolstva. Čeprav je Friedman že leta 1962 zapisal, da so šole leni monopoli, ki jih je treba izpostaviti tržnim mehanizmom, sta to idejo Chubb in Moe (1990) razvila in trdila, da so šole ne samo leni monopoli, ampak tudi izrazito birokratske institucije, ki so neodzivne na spremembe v okolju in kot take ne morejo zadovoljevati družbenih potreb. Avtorja sta utemeljevala, da so se javne šole kot birokratski sistemi, ki si prizadevajo za ohranjanje obstoječega stanja in so pod neposrednim državnim nadzorom, nesposobne odzivati na potrebe družbe. Zato je po njunem mnenju treba šole izpostaviti tržnim mehanizmom, kar v temelju povezujemo z marketizacijo šolstva. To pomeni, da odgovorni za šolske politike uvajajo mehanizme, ki silijo šole v tržno vedenje. Marketizacijski procesi v izobraževanju torej z vidika ekonomije pomenijo razumevanje in obravnavanje izobraževanja kot procesa blagovne oziroma storitvene menjave v vsej kompleksnosti medsebojnih relacij (Dehli 1996b). Gewirtz, Ball in Bowe (1995, str. 1–2) trdijo, da koncept trga v izobraževanju temelji na izbiri staršev, prostem vpisu, t. i. formuli financiranja (per capita) in na integralnem proračunu šole, s katerim šola razpolaga in je zanj odgovorna. Tako naj bi bila šola manj birokratska in bolj avtonomna v odločanju. V našem primeru časopisnih člankov pa se pripisuje zmanjšanju »birokracije« v šolah in večji avtonomiji tudi vpliv na zmanjševanje nasilja v šolah.

Temu o nasilju in o eksternih preverjanjih v časopisnih člankih pa lahko razumemo tudi skozi filozofijo in procese marketinga (glej Kotler 2003), ki jih vodijo snovalci šolske politike z namenom vzbuditi v javnostih občutek pomanjkanja varnosti, razpada »vrednot« ipd., torej kreiranje potreb<sup>8</sup> po varnosti, po novih, drugačnih vrednotah v šolah ipd. Za zadovoljevanje z vsebino člankov ustvarjenih potreb po varnosti, vrednotah itn. pa so snovalci ponudili vrsto ukrepov, s katerimi se lahko zadovolji odjemalce in izboljša podoba šole v javnosti.

---

<sup>8</sup> Kotler (2002) in drugi avtorji s področja marketinga, marketinškega komuniciranja so napisali veliko obsežnih del na temo vedenja porabnikov, ustvarjanja novih potreb, spodbujanja »kupovanja« in vstopanja v menjalni odnos. V tem kontekstu lahko razumemo tudi temo o nasilju kot marketinški pristop, za katerega so se odločili snovalci šolske politike in ki je spodbudil v javnostih občutek pomanjkanja varnosti, razpada »vrednot« ipd.

#### 4 »Rešitve«

Marketizacijski procesi pomenijo večjo izpostavljenost izobraževanja tržnim zakonitostim in so tesno povezani s pojmi, kot sta porabništvo in poraba (glej npr. Kenway in Fitzclarence 1998), odpirajo razpravo o izobraževanju kot »javni« ali privatni dobrini (Tooley 1994; Grace 1994), zahtevajo široko diskusijo o pravičnosti in enakih možnostih v javnem šolstvu (Brine 1998; Paquette 1998; Dei in Karumanchery 1999), odpirajo vprašanja izbire kot krovnega koncepta marketizacijskih procesov (Wells, Lopez, Scott in Holme 1999; Dehli 1996a, 1996b) ter preoblikujejo odnose moči znotraj šol, med šolami ter v celotnem sistemu javnega šolstva. Učenci in njihovi starši postajajo v marketizacijskem diskurzu »informirani porabniki« (Baldwin in James 2000; Sharrock 2000) v šolah, ki naj bi bile, glede na retoriko marketizacije, otrokom prijazne in »lahkotne«. (Kenway in Bullen 2001) Marketizacijski procesi so zato bistveno povezani s podobo odzivne, pravične, otrokom prilagojene šole, v kateri je malo birokracije, veliko avtonomije ter velika izbirnost.

V analizi vsebin člankov smo v kategorijo rešitve vključili med drugimi tudi tele članke, prikazane v preglednici 2.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Rešitve	Prenova programov	16. 1. 2005	Zelena luč za verouk kot izbirni predmet? Da, a še vedno v župnišču	Nova koalicijska pogodba omogoča uvedbo verouka kot izbirne zunajšolske vsebine. Rezultati naše ankete kažejo, da je mnenje javnosti o tem deljeno. Postavlja pa se tudi vprašanje, kako bi enako možnost izbire zagotovili pripadnikom vseh 40 verskih skupnosti v Sloveniji ...
		6. 6. 2005	Burno prihodnje desetletje za gimnazije?	Velik napredek je že to, da kolektivi na šolah začenjajo razmišljati o potrebnih spremembah – Komisija za prenovo gimnazij v novi sestavi – Didaktična prenova gimnazij in evropski oddelki. Naslednje desetletje bo za srednje šole, tudi gimnazije, burno, napovedujejo šolski poznavalci. Ob velikih spremembah v osnovni šoli in vpeljavi devetletnega programa so bile gimnazije potisnjene v ozadje, čeprav ni mogoče kar na splošno reči, da se v njih ni nič dogajalo. Morda pa je končno napočil čas, ko bodo spremembe tudi vidnejše, opaznejše in občutnejše ter jih ne bodo izvajali le na peščici šol? Minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver je 25. februarja letos na novo imenoval 18-člansko posebno komisijo za prenovo gimnazij, ki jo vodi dr. Bojan Borstner, dekan mariborske pedagoške fakultete.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Rešitve	Prenova programov	15. 1. 2005	V slovenskih šolah je treba urediti kulturo odnosov	Preverjali smo, ali se nam obeta nova šolska reforma. Šolski minister Milan Zver se je že na začetku ministrovanja zavzel za manjšo obremenjenost otrok v šoli in doma, za notranjo fleksibilno diferenciacijo in za odpravo zunanje diferenciacije v devetletni osnovni šoli, za več domovinske in državljanske vzgoje. Čeprav se kot minister še ni lotil vpeljevanja verouka v šole – to mu prepoveduje ustava – je zanj kot izbirna vsebina v osnovni šoli popolnoma samoumeven. Po njegovem mnenju, je povedal na zaslišanju za ministra lani novembra, je danes v šolstvu smiselnejši poudarek na razmišljanju šolarjev in njihovem reševanju življenjskih situacij kot pa na pretiranem kopičenju podatkov. Pri učiteljih je ključna avtoriteta, meni.
		31. 3. 2006	Prenova gimnazij prezgodaj v javnost	Ljubljana – Strokovni svet za splošno izobraževanje je včeraj razpravljal tudi o posledicah javne razprave o prenovi gimnazij, ker se začela veliko prezgodaj na podlagi še neuskkljenih stališč posameznikov. Tako je bila – po besedah včerajšnjih razpravljavcev – narejena velika škoda, ki lahko pokonča sicer dobro zamišljeno reformo.
		5. 3. 2005	(Ne)pričakovani poseg v šolo	Minister Milan Zver je šolskim strokovnjakom predlagal, naj razmislijo o delni odpravi nacionalnih preskusov znanja v devetletki. Na seji strokovnega sveta za splošno izobraževanje, krovnega organa za najpomembnejše odločitve in spremembe v šolstvu, je člane presenetil, ko je napovedal, da resno razmišlja o popolni odpravi zunanjega preverjanja znanja po prvem triletju v devetletki, o odpravi preverjanja znanja iz angleščine po drugem triletju in o ekstercih na koncu tretjega triletja le za slovenščino in matematiko in za obvezni tretji predmet ali projektno nalogo.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Rešitve	Eksterno preverjanje	6. 5. 2005	Tretji predmet bo znan marca	Ljubljana – Na včerajšnji seji odbora za šolstvo, kulturo in šport so poslanci izglasovali vse predlagane amandmaje poslanskih skupin SDS, NSi, SLS in DeSUS k predlogu zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, ki ga je minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver vložil v parlament po skrajšanem postopku in se nanašajo na nacionalne preskuse znanja (NPZ) v devetletki. Zavrnilo pa so amandmaje, ki jih je predlagala poslanska skupina LDS – podprli so jih tudi poslanci SD in SNS –, med drugim ohranitev NPZ v tretjem razredu devetletke in da tretji predmet v 9. razredu vendarle izberejo učenci.
		6. 3. 2006	»Devetletke ne mislimo podreti, temveč samo popraviti«	Ljubljana – Kako je nivojski pouk potekal na šolah, še preden je bil uzakonjen? Angelca Likovič, ki je bila 18 let ravnateljica na OŠ Majde Vrhovnik v Ljubljani, je od leta 1993 do 2000 vpeljevala določeno obliko nivojskega pouka kot inovativni projekt. Podpira načrte ministra za šolstvo in šport Milana Zvera, da bi se šole same odločale, ali bodo izvajale nivojski pouk ali ne. Po svojih izkušnjah ugotavlja, da nivojski pouk, to je razdelitev učencev na različne zahtevnostne ravni, omogoča lažje delo z učenci, ki so različni, vendar meni, da pouk na šolah, ki se ne bodo odločile zanj, ne bo manj kakovosten.
Vpis v srednje šole		11. 2. 2005	Vpisne vabe za kandidate	Prihodnji dijaki in bruci po informacije o nadaljnjem šolanju. Oddaja prijavnice za učence do 10. marca, za študente 8. marca.
		25. 3. 2005	Prazne tehniške šole	Najuspešnejši učenci se v glavnem odločajo za gimnazijo, tehničnega kadra pa primanjkuje.
		17. 5. 2005	Zadnjič vpis po starem	Verjetno bo letos tudi zadnjič potekal vpis v srednje šole z omejitvijo vpisa po starem, nova merila pa še niso uradno določena. Kot je znano, lahko učenci skupaj zberejo največ 130 točk.



Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Rešitve	Vpis v srednje šole	28. 5. 2005	Hitrejši razvoj zasebnih šol	<p>Ljubljana – Reforma gimnazij je glavni problem v tem mandatu in je predvsem odvisna od prenove poklicnega pa tudi višješolskega izobraževanja, je na včerajšnji skupščini Skupnosti gimnazij Slovenije, ki je bila na bežigraski gimnaziji v Ljubljani, dejal minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver. Drugje se države umikajo iz izobraževalnega sistema, je nadaljeval. Tudi sam se zavzema za hitrejši razvoj zasebnih šol na vseh ravneh, kar je glede na izkušnje pozitivno za srednješolski sistem. Pomeni tudi večjo konkurenco med gimnazijami, izenačiti pa bi bilo treba še materialne pogoje med obema vrstama šol. Vendar je v srednji Evropi še vedno temelj javna šola in tako bo tudi v prihodnosti.</p> <p>Gimnazije niso več elitne, kar je povzročilo padec njihove kakovosti, nanje se vpisujejo tudi manj uspešni, je menil minister. Vse več gimnazijcev hoče izobraževanje nadaljevati. Kljub predstavitvam številnih drugih šol je bil vpis v gimnazije spet tak kot lani. Tudi z administrativnimi ukrepi se ga ne bo dalo zaježiti. Minister je razložil, da nastajajo skupna evropska jedra, ki so sestavni del evropskega šolskega sistema; nastaja nekakšen evropski model s skupnimi jedri, izhodišči, cilji, ki omogočajo primerljivost.</p> <p>Povedal je, da se zavzema za višjo stopnjo avtonomije pri vnašanju reda in discipline v šole. Na vprašanje ravnateljev, katera merila za vpis v srednjo šolo bodo veljala prihodnje leto, je minister povedal, da zaradi tega slabše spi in da bo treba definirati prehodno obdobje za generacije otrok, za katere nova merila za nazaj ne morejo veljati (gre za učence, ki so letos v 7. in 8. razredu devetletke – op. p.). Za zdaj iščejo rešitve, ki pa jih je bolj malo; vključitev ekstercev bi problem sicer rešila, vendar je to po spremembi zakona o osnovni šoli v delu, ki se nanaša na nacionalne preskuse znanja, nezakonito.</p>
		11. 2. 2006	Več poklicnih programov	<p>Po mnenju šolskega ministrstva naj mlade v poklicne šole pritegne tudi več prakse v delovnem okolju. Svetovanje na osnovni šoli po navedbah stroke le delno vpliva na odločitev osnovnošolca o smeri srednješolskega izobraževanja. Vpliv šolskih svetovalnih delavcev bo večji šele, ko bodo imeli starši in otroci boljše informacije o poklicnem šolanju, izobraževalnih programih, regionalnih in nacionalnih strategijah zaposlovanja, razvoju tehnologij, spremenjeni vlogi poklicev v okolici itd.</p>

Preglednica 2: Prikaz člankov, ki vsebujejo »rešitve«

Zanimivo pa je, da so mnoge raziskave pokazale, da trgi v šolstvu povečujejo razlike med šolami (Wells, Lopez, Scott in Holme 1999; Wells 2002) in da samo tekmovanje oziroma konkurenca med šolami ne vodi neposredno k reševanju problemov javnega šolskega sistema. Prav tako pa tudi raznolikost znotraj šol, povezana z izbirnostjo in pluralnostjo programov in smeri, ni zgolj enoznačna pot do dobre šole. Raziskave so namreč pokazale, da lahko, kot poudarja Power (2002), marketizacija izobraževanja in z njo povezana manjša vloga države vodi do manjše socialne kohezije, kar posledično vpliva tudi na ekonomski razvoj države. Wells (2002) v analizi čarterskih šol (charter school) poudarja, da te šole v Združenih državah Amerike niso »izpolnile« obljube oziroma dosegle namena, zaradi katerega so bile ustanovljene, saj se je ohranila socialna izključenost in se ni razrešilo vprašanje odgovornosti takih šol do različnih javnosti.

Apple (2004a, str. 616) je kritičen do marketizacijskih procesov in poudarja, da spreminjanje temeljev šolskih politik z marketizacijo šolstva zahteva vsaj nekaj pomembnih elementov, med njimi naslednje:

1. Storitve ali dobrine je treba preoblikovati tako, da jih je resnično mogoče kupiti in prodati.
2. Ljudi, ki prejmejo dobrine ali storitve, je treba prepričati, da bodo le-te hoteli kupiti.
3. Pogoji dela in podoba zaposlenih, ki delajo v marketingu izobraževanja, se morajo spremeniti, in sicer tako, da se odmaknemo od modela, ki temelji na kolektivnem razumevanju in zagotavljanju storitev »javnosti«, k modelu, ki temelji na ustvarjanju profita za lastnike, investitorje in na podrejanju tržni disciplini.

Tovrstni pogoji pa se izpolnjujejo tudi z učinkovito in uspešno rabo marketinških tehnik, metod, orodij in strategij.

#### 4.1 *Marketing šol*

V marketinški literaturi, ki posega na področje marketinga izobraževanja in marketinga v izobraževanju, se že dolgo odpira razprava, kaj v izobraževanju sploh tržimo: izdelek in/ali storitev? Izobraževanje v marketingu opredeljujemo kot storitev (Kotler in Foxova 2002), saj vsebuje proces učenja in poučevanja »mehke« oziroma odnosne sestavine, ki jih težko »opredmetimo«. Z vidika »opredmetenja«, ali bolje rečeno otipljivosti, shranjevanja, omejenega trajanja in odvisnosti od izvajalca, kar so vse značilnosti storitev (glej Kotler in Foxova 2002), je izobraževanje lahko opredeljeno kot storitev. Vendar pa kurikul kot zapisani dokument, izobraževalni program, predmetnik lahko razumemo tudi kot izdelek, saj ima vse značilnosti izdelka (je otipljiv/opredmeten itn.). Šole še vedno tržijo stavbo, predmetnik, pogoje dela in podobno, mnogo manj, če ne v zanemarljivem obsegu, pa procese, ki potekajo v šoli.

Šole, ki delujejo na trgu (kvazi trgu), poskušajo »prodati« predvsem kurikul kot zapisani dokument. Po mnenju snovalcev šolske reforme je le-tega treba vsebinsko in strukturno spremeniti, vnesti vanj več izbirnosti in ga zasnovati tako, da ga bo moč »kupiti«. Šole z dobro promocijo in poznavanjem ter

učinkovito rabo tehnik marketinškega komuniciranja imajo ob podpori medijev vse možnosti, da tak kurikulum tudi »prodajo«.

V člankih, ki so bili predmet naše analize, je bila velika pozornost posvečena vsebinski prenovi srednjih šol in promociji poklicnih in tehniških šol, dopolnitvam zakona o osnovni šoli (glede preverjanja znanja) ter pogojem vpisa v srednje šole, nadalje prestrukturiranju kurikula glede na nacionalna in eksterna preverjanja ter glede na fleksibilni predmetnik v osnovnih šolah, kar kažejo naslednji naslovi člankov: *Zelena luč za verouk kot izbirni predmet? Da, a še vedno v župnišču*, 16. 1. 2005; *Vpisne vabe za kandidate*, 11. 2. 2005; *(Ne)pričakovani poseg v šolo*, 5. 3. 2005; *Prazne tehnične šole*, 25. 3. 2005; *Tretji predmet bo znan marca*, 6. 5. 2005; *Zadnjič vpis po starem*, 17. 5. 2005; *Hitrejši razvoj zasebnih šol*, 28. 5. 2005; *Burno prihodnje desetletje za gimnazije?*, 6. 6. 2005; *Prihodnost šolstva je tudi v e-pouku*, 26. 9. 2005; *V slovenskih šolah je treba urediti kulturo odnosov*, 15. 11. 2005; *Več poklicnih programov*, 11. 2. 2006; *Devetletke ne mislimo podreti, temveč samo popraviti*, 6.3. 2006; *Prenova gimnazij prezgodaj v javnost*, 31. 3. 2006.

Vse to pa lahko razumemo kot elemente kurikula, ki jih je, kot se je pokazalo v člankih, treba spremeniti<sup>9</sup> tako, da bodo odsevali mnenja in pričakovanja staršev in otrok. Te spremembe lahko razumemo kot spodbujanje večje odzivnosti in raznolikosti šol ter kot večjo avtonomijo šol pri odločanju o prožnem delu v predmetniku, hkrati pa je treba posvetiti pozornost tudi posledicam, ki jih tovrstni posegi prinašajo v šolo.

Posledica teh sprememb se kaže vsaj na dveh področjih.

1. Delo zaposlenih postaja vedno bolj standardizirano. Morda to zveni paradokсно, posebno če upoštevamo argumente, ki jih snovalci sprememb v šolskih politikah navajajo kot razloge proti standardizaciji in v prid fleksibilnosti in diferenciaciji v kurikulumu. Res je, da imajo učitelji na voljo različne metode, tehnike učenja in poučevanja in da v izhodiščih, na primer preнове gimnazijskega programa, zasledimo izbirnost glede na delitev programa na tri dele: skupni program (obvezni del za vse), izbirni del in del, ki ga določi šola sama. To pomeni, da bodo lahko gimnazije določale del izbirnosti v kurikulumu, kar naj bi vodilo k raznolikosti in ne standardizaciji. Vendar bodo dijaki deležni mature, kar sicer ni nič novega, ki pa je specifična standardizacija znanja; bistvena novost pa je ta, da bodo šole z objavo rezultatov mature postavljene v drugačne razmere. Rezultati na maturi in rezultati nacionalnih preizkusov znanja v osnovni šoli – za slednje lahko pričakujemo, če se bodo ohranili, da bodo objavljeni iz podobnih razlogov in s podobnimi utemeljitvami kot pri maturi – bodo namreč postali pomemben element pridobivanja konkurenčne prednosti pred drugimi istovrstnimi šolami v bližnji okolici. »Standardizirano« znanje bo tako postalo element konkurenčnosti in pričakovane »različnosti«. Vprašanje je seveda, če bodo šole zaradi tega bistveno bolj kakovostne, kot so sedaj, ali pa bodo le bolj

<sup>9</sup> Velja poudariti, da gre tudi tu zgolj za podobo, ustvarjeno z vsebinami člankov, ne pa za strokovna mnenja, analize in raziskave na temo kurikula in kurikularne preнове.

izkoristile in uporabile marketinške tehnike in orodja komuniciranja z javnostjo. Morda se bodo »slabe« šole ukinjale navidezno »same« na podlagi argumenta demografskih sprememb in upada števila otrok?

2. Izbirnost v kurikulumu temelji na postavki, da so starši/učenci informirani porabniki, ki bodo znali, zmogli in hoteli na trgu izobraževalnih storitev v šoli in na trgu šol izbrati najprimernejšo šolo ter »pravi« izbirni predmet za svojega otroka. Na videz nepomembno vprašanje pa razkriva prerazporeditev moči med starši, kar odpira vprašanja diskriminacije, enakih možnosti in pravičnosti v javnem šolstvu. Elitizem (kadar so starši izobraženi, je njihova »kupna moč« precej velika ipd.) in »posnemanje smetane« (imeti učno najuspešnejše učence/dijake) sta navadno prikrita pojava, ki se lahko prikrijeta tudi s »profesionalnostjo«, strokovnostjo in avtonomijo učitelja ali šole (glej Trnavčević 2002).

Izbira, fleksibilnost, javno objavljeni rezultati in podobno zahtevajo nenehno dokazovanje, da delaš prav, dobro in uspešno. Zato je treba vzpostaviti tako v posamezni šoli kot tudi v šolskem sistemu mehanizme nenehnega preverjanja, ocenjevanja in merjenja, ki bodo javnosti zagotavljali objektivno in transparentno sliko o uspešnosti šol in šolskega sistema in s tem potrjevali potrebo po večjem nadzoru, vendar v drugačnih oblikah.

Apple (2004b, str. 15) poudarja, da je navidezna kontradiktornost med dvema diskurzoma, marketizacijskim (izbira, tekmovanje, trg) in odgovornostjo /accountability/ (dosežki in cilji, standardi, nacionalno testiranje in nacionalni kurikulum) ustvarila »hrup«, ki je preglasil vse druge diskusije. S tem pa je okrepila oba diskurza, ki se napajata v medsebojnih napetostih in delujeta bolj kot metafori.

»Trge tržišmo, s strategijo depolitizacije postanejo legitimni. Bili naj bi naravni in nevtralni ter vodeni na podlagi zaslug (vrednot) in naporov. Tisti, ki jim nasprotujejo, po definiciji nasprotujejo zaslugam in naporom.« (Apple 2004b, str. 18)

Trgi naj bi bili manj izpostavljeni birokraciji in naj bi temeljili na racionalni izbiri posameznikov. Skupaj z zagotavljanjem »poplačanih prizadevanj« naj bi vodili k nevtralnim, vendar pozitivnim rezultatom, ki bi jih bilo treba nenehno preverjati z vidika učinkovitosti in uspešnosti. Po eni strani je poudarek na pričakovanju racionalne izbire šole in izbirnih vsebin znotraj šole, kar bi lahko poimenovali »parodija odločitev«, saj sta tako izbira šole kot tudi izbira znotraj šole/kurikula omejeni z več dejavniki, med drugim tudi s »kupno močjo« (nekateri starši izberejo šolo zunaj kraja bivanja) in zmožnostjo pridobivanja informacij (izobrazba staršev, SES), po drugi strani pa je poudarek na merjenju, doseganju ciljev in rezultatov in posledično »odgovornosti šole do javnosti«. Oboje pa je mogoče uporabiti v promociji šole.

## 5 Prerazporeditev moči

Članki o spodbudah za ustanavljanje zasebnih šol in o drugačnem financiranju (*Zasebnemu šolstvu odpreti vrata*, 27. 10. 2005; *Nov način*

*financiranja šol in vrtcev*, 4. 4. 2006; *Projekt MoFAS na področju srednjih šol se končuje*, 12. 11. 2005; *Ko denar kupi izobrazbo*, 1. 9. 2005; *Ministrstvo za manj učiteljev* (30. 1. 2006), poudarjajo potrebo po večji izbiri in hkrati nakazujejo prelaganje bremena financiranja z države na starše ali pa ob koncesijah zmanjševanje deleža državnega denarja, namenjenega šolstvu. Kot eden izmed marketizacijskih procesov, povezan z deregulacijo in decentralizacijo, se torej pojavlja tudi racionalizacija šolske mreže. V kontekstu drugačnega financiranja šol (integralni proračun in financiranje na učenca) zasledimo tudi drugačno razporejanje moči, pa naj gre za odnos med javnimi in zasebnimi šolami v sistemu kot celoti ali na lokalnih nivojih ter med istovrstnimi šolami znotraj sistema javnega šolstva. Čeprav naj bi marketizacijski procesi vodili k večji avtonomiji šol in drugačnim možnostim vodenja in odločanja v šolah, jih je treba razumeti tudi z vidika prerazporeditve moči v sistemu, ne pa zgolj z vidika zmanjševanja moči države nad šolskim sistemom, kar pa lahko osvetlimo s konceptom »novega menedžerializma«.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Prerazporeditev moči	Avtonomija	27. 10. 2005	Zasebnemu šolstvu odpreti vrata	Med temeljnimi izhodišči, ki jih bo ministrstvo poskušalo udejanjiti v prihodnje, je zlasti večja avtonomija. »Osnovne šole bodo dobile večjo avtonomijo, prav tako tudi ravnatelji in učitelji. S tem se bo sistem dereguliral in večji del odločanja, tudi del financiranja, se bo prenesel na šole. Večja bo avtonomnost predmetnika in odločanja o obliki diferenciacije. Vsak ravnatelj se bo lahko na podlagi prostorskih zmožnosti in razpoložljivih kadrov odločil, ali bo nivojski pouk izvajal ali ne,« je povedal Milan Zver. Ob tem je še poudaril, da v srednjih šolah že uvajajo večjo avtonomijo vodenja šole in odpirajo predmetnik tudi za potrebe lokalne skupnosti. Na vprašanje o smiselnosti zunanjega preverjanja znanja ob koncu devetletke, ki ni več pogoj za vpis v srednjo šolo, je minister zatrdil, da bi njihova prvotna zasnova le škodovala pouku in ga naredila preveč ciljno usmerjenega. »Od vseh eksternih preverjanj so imeli korist samo založniki. V prihodnje pa bo povečana avtonomija šol z zunanjim preverjanjem zagotovo ključ do celostnega in kakovostnega pouka,« je bil prepričan Zver. Na tribuni so spregovorili še o rezultatih mednarodnih raziskav, ki kažejo na neusklajenost slovenskih učnih načrtov z evropskimi.

Kateg.	Tema	Datum	Naslov	Izvleček vsebine
Prerazporeditev moči	Upravljanje šol in vrtcev	1. 9. 2005	Ko denar kupi izobrazbo	Javne gimnazije niso plačniške (ne uvajajo šolnin) in po podatkih ministrstva bo tudi v prihodnje tako, medtem ko zasebne praviloma uvajajo šolnine za kritje denarja, ki ga namenijo za lastno delovanje. Tudi v tujini financira javno srednje šolstvo praviloma država, so za potrebe članka navedli na ministrstvu za šolstvo (MŠZŠ).
		12. 11. 2005	Projekt MoFAS na področju srednjih šol se končuje	Cilj projekta je razviti posodobljene pravne in institucionalne podlage ter zagotoviti razmere za postopno vpeljavo decentraliziranega in dereguliranega sistema financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževanja v Sloveniji. Novi sistem naj bi šolam omogočal večjo strokovno in finančno avtonomijo, s tem pa tudi večjo odgovornost za rezultate izobraževanja. Šole spodbuja k organizacijskim in izvedbenim rešitvam, ki bodo izboljšale kakovost in notranjo ekonomičnost šol, je pojasnil Mežan. Za izvedbo projekta je Slovenija namenila 16 milijonov tolarjev, nizozemska vlada pa 300.000 evrov.
		30. 1. 2006	Ministrstvo za manj učiteljev	Ministrstvo za šolstvo je pozvalo ravnatelje, naj bremena (ure) učiteljev, ko se ti upokojijo, prerazporedijo kar med njihove kolege — Za sleherno zaposlitev na novo bodo morale šole pridobiti soglasje ministrstva — SVIZ opozarja, da bo kakovost izobraževanja le še padala.
		4. 4. 2006	Nov način financiranja šol in vrtcev	Ljubljana – Ministrstvo za šolstvo in šport je pripravilo predlog novele zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Novela naj bi omogočila bolj uravnoteženo sestavo svetov javnih vrtcev in šol ter natančno uredila celoten postopek imenovanja ravnateljev, piše v predlogu, ki ga je ministrstvo konec marca objavilo na svoji spletni strani. Za dosego bolj uravnotežene sestave svetov javnih vrtcev in šol novela zmanjšuje število predstavnikov delavcev s petih na tri. Po tem predlogu bi svete vrtcev, osnovnih, srednjih in glasbenih šol ter dijaških domov in domov za učence s posebnimi potrebami sestavljali trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki delavcev in trije predstavniki staršev, v njem pa ne bi bilo predstavnikov dijakov.

Preglednica 3: Prikaz člankov, ki vsebujejo »prerazporeditev moči«

Če povežemo izobraževanje z »družbo znanja«, »nosilcem razvoja«, pomembnim »dejavnikom pri pridobivanju konkurenčne prednosti v globalnem svetu« in podobnim, se seveda zastavi vprašanje, kakšno naj bo šolstvo tako z vsebinskega kot s strukturnega vidika ter predvsem, kakšno vodenje mora biti v šolah, da bodo lahko le-te izpolnjevale pričakovanja družbe. Pomembna značilnost reform na primer v Veliki Britaniji je poudarjanje vloge menedžmenta, to je vloge ravnatelja v šolah. Novi menedžerializem so vpeljali v celotno srednješolsko izobraževanje in ga utemljili kot »sredstvo za zmanjševanje stroškov in hkrati za zviševanje standardov« (Beckmann in Cooper 2004). Šole na trgu, opredeljenem kot »kvazi« trg, so spodbujali, da z odločnim menedžmentom izboljšajo kakovost in ob deregulacijskih ukrepih prevzamejo večjo odgovornost za svoje dosežke. Kot menita Beckmann in Cooper (2004, str. 5), je ideološki pritisk za doseganje boljših rezultatov povzročil pri učiteljih in učencih dodatne pritiske, pri učiteljih tudi deprofesionalizacijo. Ravnatelji pa so postali »odtujeni« od bistva ravnateljevanja, to je pedagoškega vodenja, in v vedno bolj pozorni na »ekonomske« cilje šole, preživetje v finančnem smislu ter dokazovanje uspešnosti, vse v imenu kakovosti in izboljševanja šol. Ravnatelji so skupaj s sveti šol pridobili v odnosu do »države« drugačno moč.

Ravnateljeva »moč« in odgovornost nad finančnimi sredstvi v povezavi z dereguliranim sistemom na prvi pogled morda zveni smotrno, vendar pa skriva v sebi kar nekaj pasti. Namreč, deregulacija sistema ne pomeni nujno dereguliranja šole, saj mora le-ta vzpostaviti sistem samoevalvacije, notranje kontrole in notranje regulative v obliki pravilnikov, ki uravnavajo delovanje šole tako »navznoter« kot »navzven«. Zunanji standardi, nacionalne in mednarodne primerjave dosežkov pa vodijo šole v podrejanje včasih zgolj implicitno izraženim »nacionalnim« zahtevam (glej Beckmann in Cooper 2004). Foucaultov koncept discipliniranja (1977) je mogoče uporabiti za utemeljitev naše trditve, da šole vzpostavljajo notranji nadzor oziroma da po eni strani ta nadzor izvajajo ravnatelji, po drugi strani pa so zunanje primerjave in javno objavljeni rezultati mature, ki jih spremlja tudi »država«, tisti, ki silijo šole in učitelje v podrejanje in navsezadnje projicirajo v okolje sliko o »uspešnem učencu/dijaku«, ki odločilno vpliva tako na učence/dijake same kot na njihove starše. Nenehno kratkoročno dokazovanje uspešnosti pa lahko ravnatelje vodi v iskanje ravnotežja med menedžerializmom in pedagoškim vodenjem. Ker je ravnatelj na »trgu« tudi s tem, da je imenovan za določeno petletno obdobje, se v napetostih med pritiski menedžerstva, pedagoškega vodenja in ohranjanja lastne pozicije v šoli začne odzivati »povšečno« različnim javnostim, ki imajo neposreden vpliv nanj ter posredno vplivajo tudi na šolo kot celoto. Šola se lahko v vrednostni orientaciji giblje od produkcijskega do marketinškega koncepta (glej Kotler 2003; Dowling 2004), vendar so vsi ti koncepti bistveno povezani s trgov. Kot posameznik ravnatelj dokazuje svojo odzivnost na potrebe odjemalcev s tem, da svoje storitve izvaja tako, da so jih odjemalci pripravljeni »kupiti«. Ker so javne šole na »kvazi trgu«, kar pomeni, da so še vedno delno omejene z državnimi regulativi, mora ravnatelj obvladovati pritiske, pričakovanja in potrebe javnosti in jih združevati s »profesionalnimi« standardi ter s svojim (in

šolskim) obstojem. Pogosta je dilema, čigavi so ti standardi. So to standardi učiteljske in/ali menedžerske stroke? Spodbuda za ustanavljanje zasebnih šol in za njihovo drugačno financiranje, ki na trenutke zveni skoraj kot grožnja, bo tako lahko eden od odločilnih dejavnikov pri nastajanju »novega menedžerializma« in prenašanja moči iz sistema na trg.

Možnost ustanavljanja zasebnih šol je v slovenski zakonodaji zapisana tako v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (1995) kot tudi v Zakonu o organizaciji in financiranju izobraževanja (1996). Torej je legitimna pravica posameznikov ali skupin, da ustanovijo zasebno šolo, ki lahko izvaja javnoveljavne programe. Glede na to, da ta možnost obstaja že celo desetletje in da je v tem času nastalo relativno malo zasebnih osnovnih in srednjih šol, se seveda lahko vprašamo, če trg izobraževalnih storitev na nivoju srednjih in osnovnih šol sploh obstaja, kakšne so njegove značilnosti in zakaj se posamezniki ali skupine niso odločali, da bi izkoristili dano možnost. Za koga (posameznike in skupine) je torej prerazporejena moč?

## 6 Sklepna razprava

Članki v dnevnem časopisju zajemajo več tematik: od vprašanja nasilja v šolah, eksternih preverjanj znanja do drugačnega načina imenovanja ravnateljev. Članki ustvarjajo podobo šole, ki je »potrebna« večje, korenitejše spremembe. To pa v bistvu pomeni šolsko reformo. Če sami naslovi člankov potrebe po reformi ne nakazujejo in utemeljujejo, pa iz analize vsebine lahko razberemo tako »utemeljitev« potrebe po reformi kot tudi nakazane posege, ki bi opredeljene probleme (nasilje v šolah ipd.) zmanjšali, omilili ali odpravili. Diskurz, ki je značilen za analizirane vsebine, je to, kar sicer teoretične razprave in raziskave v šolstvu poimenujejo marketizacijski diskurz.

Kot trdi Apple (2004a, str. 620), je jezik privatizacije, marketizacije in nenehnega evalviranja postal vsakdanji jezik ne samo v stroki/strokah, ampak tudi v vsakdanjem življenju. Zato ga sprejemamo kot samoumevna. Ob prebiranju časopisnih člankov o gospodarskih temah, na primer člankov o privatizaciji podjetij, spodbujanju konkurenčnosti gospodarstva, uspešnosti naših podjetij na svetovnih trgih, o privatizaciji in zasebnem zdravstvu, se nam zdi morda samoumevno, da so tovrstne hitre in bistvene spremembe potrebne tudi na področju šolstva.

Zaradi ponavljanja tem v časopisju se ustvarja podoba o šolstvu, v katerem so (ponovno) nujne temeljite reforme. Če medijski diskurzi želijo »vplivati na javno sfero in torej oblikovati socialne odnose« (Thomas 2002, str. 189) in če so »medijski diskurzi sredstva, s katerimi se interpretira državna politika«, saj, kot je prikazal Falk (1994), »časopisni medij izbira, razvija in predstavlja za javno porabo, kaj bodo diskurzivne teme politike« (Thomas 2002), potem lahko časopisne članke razumemo kot napoved tematik šolske politike in kot snovanje »potreb« po reformi oziroma po spremembah, ki bodo prerazporedile moč v sistemu ter preoblikovale socialne odnose. V tem kontekstu lahko teme



v časopisu interpretiramo kot napoved drugačnega izobraževalnega diskurza, ki ga poimenujemo marketizacijski diskurz. Le-ta bo preoblikoval socialne odnose in jih utemeljil na neoliberalni ideologiji ter jih podredil »sveti« triadi trga, izbire in porabnika. Medijski diskurz je lahko sredstvo za doseg tega cilja, saj bo sooblikoval javno mnenje tudi z načinom, vsebino obravnavanih tem in ustvarjal v javnosti »potrebo« po reformi ter možne rešitve »problemov«, ne da bi pri tem izpostavljali tudi negativne, vprašljive rezultate reforme, utemeljene na marketizacijskem diskurzu (več v Aldridge 2005). Oba diskurza pa sta »obliki družbene prakse, ki se podreja določenim pravilom in transformacijam, skozi katere se konstruirata resnica in identiteta znotraj določenih relacij moči« (Thomas 2002, str. 188). V nenehnem razreševanju napetosti med njima lahko pričakujemo, da bo krepil marketizacijski diskurz v šolstvu.

Podobno lahko razumemo tudi napetosti v marketizacijskem diskurzu, kjer teme, kot so deregulacija, drugačno financiranje šol, prerazporeditev moči, vodijo v redefiniranje izobraževanja oziroma šolstva ter na nivoju sistemov in šolskih politik v rereguliranje, recentralizacijo, reprofesionalizacijo ter v drugačno zasnovo vodenja šol. Pripravlja se sedem zakonov, trideset pravilnikov in en akcijski načrt ([www.mss.gov.si](http://www.mss.gov.si)). Tako bodo z dobro zastavljeno marketinško strategijo postopnega promoviranja idej, konceptov in manjših sprememb pripravljene podlage za sprejemanje novih zakonov. Manjka le nova Bela knjiga.

## Literatura

- Aldridge, A. (2005). *The market*. Cambridge: Polity Press.
- Apple, W. M. (2004a). Schooling, markets, and an audit culture. *Educational Policy*, 18, št. 4, str. 614–621.
- Apple, M. W. (2004b). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18, št. 1, str. 12–44.
- Baldwin, G. in James, R. (2000). The market in Australian higher education and the concept of student as informed consumer. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22, št. 2, str. 139–148.
- Beckmann, A. in Cooper, C. (2004). »Globalization«, the new managerialism and education: Rethinking the purpose of education in Britain. *The Journal for Critical Educational Policy Studies*, 2, št. 2, <http://www.jceps.com/?pageID=articleinarticleID=31>.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995).
- Brine, J. (1998). The European Union's discourse of »equality« and its education and training policy within the post-compulsory sector. *Journal of Education Policy*, 13, št. 1, str. 137–152.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist method. V: Denzin, N. K in Lincoln, Y. (ur.), *Handbook of qualitative inquiry* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications, str. 509–537.

- Chubb, J. E. in Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Dehli, K. (1996a). *Traveling tales: education reform and parental »choice« in postmodern times*. *Journal of Education Policy*, 11, št. 1, str. 75–88.
- Dehli, K. (1996b). *Between »market« and »state«? Engendering education change in 1990s*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, št. 3, str. 361–376.
- Dei, G. J. S. in Karumanchery, L. L. (1999). *School reforms in Ontario: The »Marketization of Education« and the resulting silence on equity*. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLV, št. 2, str. 111–131.
- Denzin, N. K in Lincoln, Y. (ur.) (2000). *Handbook of qualitative inquiry*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Dowling, G. (2004). *The art and science of marketing: Marketing for marketing managers*. New York: Oxford University Press.
- Esterby-Smith, M., Thorpe, R. in Lowe, A. (2005). *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. New York: Pantheon.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. izd.). New York: Teachers College Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. in Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Grace (1994). V: Bridges, D. in McLaughlin, T., *Education and the market place*. London: Falmer Press, str. 138–152.
- Gray, L. (1991). *Marketing education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gubrium, J. F. in Holstein, J. A. (2000). *Analyzing interpretive practice*. V: Denzin, N. K in Lincoln, Y. (ur.). *Handbook of qualitative inquiry*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications, str. 487–508.
- Kenway, J. in Fitzclarence, L. (1998). *»Institutions with designs: Consuming school children«*. *Journal of Education Policy*, 13, št. 6, str. 661–677.
- Kenway, J. in Bullen, E. (2001). *Consuming Children: Education – Entertainment-Advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kotler, P. (2003). *Marketing management*, 11th ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotler, P. in Fox, K. F. A. (2002). *Strategic marketing for educational institutions*. Upper Saddle River (NY): Prentice Hall.
- Lather, P. (2006). *This IS your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education*. V: Denzin, N. in Giardina, M. D. (ur.), *Qualitative Inquiry and the Conservative Challenge*. Walnut Creek, California: Left Coast Press. str. 31–57.
- Leithwood, K., Jantzi, D. in Steinbach, R. (1998). *Changing Leadership for Changing Times*. OISE/UT.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Milosavljević, M. (2006). Delovanje množičnih medijev in odnosi z mediji. V: Trnavčević, A. (ur.), *Sodelovanje z okoljem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Miron, G. (1993). *Choice and the use of market forces in schooling: Swedish education reforms for the 1990s*. Institute for International Education. Stockholm: Stockholm University.
- Newman, F. M., King M. B. in Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67, št. 1, str. 41–75.
- Paquette, J. (1998). Equity in educational policy: A priority in transformation or in trouble?. *Journal of Education Policy*, 13, št. 1, str. 41–61.
- Power, S. (2002). The overt and hidden curricula of quasi-markets. V: Whitty, G., *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman Publishing, str. 94–106.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for 21<sup>st</sup> Century*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stance for qualitative inquiry. V: Denzin, N. K in Lincoln, Y. (ur.), *Handbook of qualitative inquiry* (2. izd.). Thousand Oaks, London: Sage Publications, str. 189–213.
- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on life after Goerge). *Journal of Higher Education Policy and management*, 22, št. 2, str. 149–163.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. V: Denzin, N. K in Lincoln, Y. (ur.), *Handbook of qualitative inquiry* (2. izd.). Thousand Oaks, London: Sage Publications, str. 821–835.
- Snoj, B., Gabrijan, V., Mumel, D., Pisnik Korda, A., Petejan, A. (2004). Tržni vidiki konkurenčnih sposobnosti podjetij v Sloveniji. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za marketing.
- Thomas, S. (2002). Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Quinsland school curriculum. *Journal of Education Policy*, 17, št. 2, str. 187–198.
- Tooley, J. (1994). In defence of markets in educational provision. V: Bridges, D. in McLaughlin, T., *Education and the market place*. London: Falmer Press, str. 138–152.
- Trnavčević, A. in Zupanc Grom, R. (2000). *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, A. (2002). Cream skimming and elitism in state/municipality – regulated enrolment: A case study of two elementary schools in Ljubljana, Slovenia. *The Australian Educational Researcher*, 29, št. 2, str. 33–55.
- Wells, A. S., Lopez, A., Scott, J. in Holme, J. J. (1999). Charter schools as postmodern paradox: Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69, št. 2, str. 172–204.
- Wells, A. S. (ur.) (2002). *Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity*. New York in London: Teachers College Press. [www.mss.si](http://www.mss.si).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS 12/96, 23/96, 115/03.

TRNAVČEVIĆ Anita, Ph.D.

### **SCHOOL REFORM THROUGH A DAILY NEWSPAPER**

**Abstract:** The aim of this article is to analyse and critically elucidate the biggest changes defined as the school reform, being more than just ‚minor‘ interventions in the existing concept of primary and secondary education and projected through a printed medium – the daily newspaper Delo.

In its essence, the study is conceived as a qualitative analysis of the changes in school policy as shown in the printed medium. The main source of information was articles published in Delo. The newspaper articles were followed by their title/topic and their contents were analysed. The analysis included 268 articles published in the period from January 2005 to 23 April 2006. Based on a discourse analysis and analysis of the contents, we classified them in thematic units/categories and critically elucidated them through the existing researches, theoretical discussions and findings of analyses of school policies in other countries. Also among the sources of information were the website of the Ministry of Education and Sport and the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (1995).

We concluded the study with the finding that interventions in the school system will and already are leading to the re-regulation, re-professionalisation and redefinition of relations in the school and the education system from the aspect of power.

**Keywords:** education policy, marketisation, marketing, regulation, professionalisation, power.



### »STARI« UČITELJ.

Živimo v dobi svetovnega vzgojnega pokreta. Jasno, da se nastajajoče pojmovno opredeljuje napram prejšnjemu. Tako je nastala tudi označba »stari učitelj«. Označba pa žal zbuja nesporazumljenje; mnogi smatrajo pod besedo »star« starost, a to je čisto neutemeljeno.

»Stari« učitelj je oni, ki vidi uspehe v tem, da mu učenec nekaj naučenega hitro nablebeta. Nič ga ne zanima, kaj si učenec pod tem predstavlja, kako je prišel do tega, kakšno notranje razmerje ima do tega in kaj mu to koristi. »Star« je celo tudi oni učitelj, ki sicer uči koristnih reči in po najnovejših metodah, če mu je pri tem učenčev moralni in telesni razvoj postranska stvar, če nima v vidu razvoja v harmonično osebnost in če mu je vseeno, kako gojenec vrašča v družbo.

Ta pojav seveda s starostjo ni v nobeni zvezi. Mnogo je »modernih« učiteljev s sivimi lasmi; mnogo jih celo leži že davno v grobu, ne da bi sploh kdaj vedeli, da so bili »moderni«. Med tem pa je mnog »star« učitelj še v najlepših letih, da, mnogo takih pravkar s svežim spričevalom v žepu nastopa službo!

Osterc.

Dr. Jasminka Zloković, mag. Vesna Bilić

## Starši zasvojenci – sozasvojenost otrok?

**Povzetek:** Naraščanje zasvojenosti z alkoholom, mamili in drugimi psihoaktivnimi snovmi je očiten pojav v vsej družbi. Starost, izobrazba, gmotni položaj, spol zasvojenecv so spremenljivke, ki kažejo zvezo s tveganim vedenjem. Opazen je velik starostni razpon zasvojenecv – vse več jih je med otroki pa tudi med starejšimi uživalci mamil in alkohola. Zaradi pomanjkljive družbene skrbi na vseh ravneh nujno potrebne pomoči, prevladujočih terciarnih medicinskokurativnih pristopov in sedanjega zakonodajnega pristopa se stanje še vedno slabša. Ugotovitve znanstvenih raziskav kažejo, da je veliko staršev neodgovornih, neobčutljivih za težave svojih otrok. Povezanost v družini je oslABLJENA, v sporazumevanju je neskladnost, zasvojenost staršev z mamili in alkoholom pa povzroča tveganje za otrokov razvoj in obstoj. V takšnih razmerah družinskega življenja se srečujemo z otrokovo sozasvojenostjo, s privajanjem na aktualno stanje in mogočo zamenjavo vloge, ko otrok prikriva način delovanja družine ali celo prevzame pokroviteljsko skrbniško vlogo do neodgovornega starša. To neogibno škoduje otrokovemu razvoju in učinkovitosti. Poglavitno preprečevanje uničevalnih vplivov mamil na družino – tako pri otrocih kakor pri starših – vidita avtorici kot humanistično vlogo pri reševanju teh težav.

**Ključne besede:** vzgoja, starši zasvojenci, sozasvojenost otrok, osnovno preprečevanje.

UDK: 301.151

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Jasminka Zloković, docentka, Oddelek za pedagogijo, Filozofska fakulteta, Univerza na Reki; el. pošta: jzlokovic@ffri.hr*

*Mag. Vesna Bilić, Hrvatski pedagoški književni zbor, Zagreb; vesna.bilic1@zg.htnet.hr*

## Odnos staršev zasvojencev do otrok

V vsej zgodovini človeštva se ni našel splošno sprejet nadomestek za družino glede njene vloge za otrokov optimalni razvoj in socializicijo. Znanstveniki imajo skladne družinske odnose in toplo čustveno ozračje za temeljni pogoj zdravega psihofizičnega razvoja. (Ziegler 1996, v Munroe 2002, str. 30; Halpern 2004 idr.) Starši zasvojenci in drugi, nagnjeni k zlorabi opojil, so zaposleni s »svojim svetom«. Njihova pozornost je usmerjena vase in v osebne potrebe, najpogosteje v to, kako in kje bodo si bodo priskrbeli opojila, pri tem pa ne opazijo otrokovih potreb. Zasvojenčevi otroci so v družini izpostavljeni številnim tveganim razmeram, ki se jih ne zavedajo, ali pa skrajni starševski nasilnosti in popustljivosti pri vzgoji. Zasvojenci pogosto ne kažejo skrbi in topline do svojih otrok in se niti ne zanimajo za otrokova čustva in potrebe. Pogosto se ogibajo pogovoru z otroki, tedaj ko se počutijo bolj »potešene«, pa poskušajo občutek krivde ublažiti z občasnim opravičevanjem. (Več v Killen 2001) Otroci, ki odraščajo v takšnem družinskem okolju brez potrebne čustvene topline, lahko razvijejo različne vrste nesocialnega vedenja ali postanejo sovražno razpoloženi do drugih ljudi. Čustvena hladnost, ki jo kažejo nekateri starši, se šteje celo za nevarnejšo od katere telesne kazni. Poleg tega starši zasvojenci pogosto ne morejo skrbeti za otrokove šolske obveznosti in uspeh ter ne sodelujejo v nikakršnih njihovih drugih dejavnostih. Posledice starševske neskrbi se kažejo vse življenje. Ugotovitve spremljanja odraslih ljudi, ki so jih v otroštvu zavrgli starši, kažejo njihovo nizko samospoštovanje, čustveno nestanovitnost, napadalnost in sovražno razpoloženje. (Khalegue 2002) Otroci, ki so jih starši zavrgli, se imajo pogosto za osebe, ki niso vredne tuje ljubezni in spoštovanja, to pa zapušča trajne posledice tudi v njihovih prihodnjih odnosih do lastnih otrok. Neizpolnjena potreba po toplini in nežnosti otroke »prisili«, da si izbojujejo naklonjenost pri drugih ljudeh, ki so lahko vedejo nesocialno in nemoralno.

Pogosto vprašanje v zvezi z zlorabo mamil je, zakaj jih nekateri otroci začnejo jemati. Nanj so si prizadevale odgovoriti številne teorije, vendar še

do danes ni enotnega odgovora. Petraitis in suradnici (1995, po Oetting in Donnermeyer 1998) so našeli 14 različnih teorij o mladostniškem jemanju sredstev zasvojenosti. Potek socializacije (teorija primarne socializacije) se šteje kot ključni pri socialnem učenju, s katerim otrok iz svojega okolja sprejema in posploši norme vedenja in izoblikuje svojo osebnost. Nesocialno vedenje, kakršno je jemanje mamil, pitje alkohola, nasilje, se večinoma šteje za naučeno vedenje. Ugotovitve raziskav sprejemanja (ne)socialnega vedenja poudarjajo pomembnost vloge družbenih dejavnikov – družine, vrstnikov, šole. Na otrokovo (ne)socialno vedenje neposredno vplivajo ravnanje staršev, družinsko ozračje in norme, ki so pomembne staršem. Tudi od šole se pričakuje dejavno sodelovanje pri izpolnjevanju vzgojne in socialne vloge. Toda kakor lahko govorimo o tako imenovanih disfunkcionalnih družinah, obstajajo tudi »disfunkcionalne« šole, ki skoraj zanemarjajo vzgojno, socialno in zdravstveno vlogo pri pospeševanju razvoja in varovanja blaginje otrok.

### **Naraščanje primerov zasvojenosti**

Zloraba mamil in naraščanje primerov zasvojenosti se obravnava kot svetovna težava današnje civilizacije, ki zadeva skupine različnih starosti, družbenega položaja in izobrazbe. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) razlaga zasvojenost kot stanje fiziološke ali psihološke zasvojenosti s katero koli snovjo, ki deluje na osrednje živčevje ter povzroča različno vedenje in odzive. Zasvojenost z alkoholom in psihoaktivnimi mamili povzroča hude posledice pri samem zasvojencu ter v njegovi bližnji (družina, soseska, delovno okolje) in daljni okolici. Razlage opredeljujejo zasvojenost kot kronično ponavljajočo se bolezen.

Po ocenah okoli 200 milijonov ljudi na svetu jemlje katero od vrst mamil (kar predstavlja 3,4 % svetovnega prebivalstva oziroma 4,7 % prebivalcev, starejših od 15 let). (UNDCP, 2003; na: [www.grad-rijeka.hr](http://www.grad-rijeka.hr), 2003, str. 2) Po istem viru je v Evropi 4,5 milijona ljudi odvisnih od opiatov. (Več: [www.grad-rijeka.hr](http://www.grad-rijeka.hr)) Podatki o številu zasvojencev so odvisni tudi od ustanov, ki jih zbirajo (bolnišnice, specialistično konziliarne službe, socialne ustanove za preprečevanje zasvojenosti ovisnosti, policija idr.). Po nekaterih policijskih poročilih za leto 2005 zbuja skrb podatki, da je glede na starost vsak deseti prestopnik Zakona o zlorabi opojil star od 14 do 18 let. Policija je leta 2005 med prestopniki v zvezi z mamili ugotovila 349 oseb, starih od 16 do 18 let. V prvih devetih mesecih 2006 je bilo med vsem številom prijatih skoraj 7,5 % mladoletnikov. (V: Globus, 2006, str. 32, 35) Ker pa gre le za prijete osebe, je treba realno domnevati, da so številke še veliko večje.

V tem članku podajava tudi nekaj uradnih podatkov županijskih zavodov za javno zdravstvo, ki se nanašajo na prijavljene zasvojence. (HZZJZ – Hrvatski zavod za javno zdravstvo, na: [www.hzjz.hr](http://www.hzjz.hr)) V Republiki Hrvaški je od 2 do 7 ljudi na 1000 prebivalcev zasvojenih z mamili, zato smo všteti med evropske države s srednjo razširjenostjo zlorabe mamil, številke pa še naraščajo. Do konca leta 2005 je bilo v registru oseb, zdravljenih zaradi zlorabe psihoaktivnih mamil,



prijavljenih 22.360 ljudi. (HZZZJZ, www.hzjz.hr, 2005, str. 4) V zdravstvenem sistemu je bilo leta 2005 obravnavanih 6668 zasvojenecv ali 224 ljudi na 100.000 prebivalcev od 15. do 64. leta v starosti (niso navedeni podatki za starejše od 64 let), kar je predstavlja rast zasvojenecv za 15,6 %. (Preglednica 1)

Leto	Število ljudi	Novoodkriti – prvič registrirani
1995	1340	652
2000	3899	2026
2004	5768	1619
2005	6668	1770

*Preglednica 1: Število oseb, zdravljenih zaradi zlorabe mamil, s prikazom udeležbe novih zasvojenecv (1995–2005)*

\* Vir: Hrvatski Zavod za javno zdravstvo, 2005, str. 4

Vzrok za naraščanje uporabnikov mamil v zadnjih letih v Republiki Hrvaški se pripisuje povečani ponudbi in raznovrstnosti mamil, gospodarskemu stanju, povečanju kriminala in nekaterim drugim odločilnim družbenim dejavnikom. (V: Nacionalna strategija suzbijanja zlorabe opojnih droga u RH za 2006 – 2012. godine, 2006, str. 2)

Prav tako je veliko število otrok, ki živijo s starši, zasvojenici z alkoholom in drugimi vrstami mamil.

## Starši – matere zasvojenke

Hrvatski zavod za javno zdravstvo med podatki o zasvojenosti staršev navaja samo matere zasvojenke. Ker v njih ni očetov zasvojenecv, je mogoče realno sklepati, da je število otrok staršev zasvojenecv precej večje od tistih, ki jih navajava v tem članku. Celotno 39,2 % zasvojenek z mamil, ki so bile leta 2005 obravnavane v zdravstvenem sistemu, ima otroke. 798 zasvojenek je imelo 313 otrok, kar v povprečju pomeni več kakor po dva otroka (2,55 %). Vsaka tretja, zdravljena zaradi heroína, enega od težjih vrst mamil, ki povzročata mnogo posledic pri delovanju (36,7 %), ima več kot po enega otroka. (Preglednica 2)

Sredstvo	Zdravljene ženske	Matere zasvojenke, ki imajo otroke	Delež %
Opiati	804	295	36,7 %
Kanabinoidi	158	5	3,2 %
Sedativi	21	11	52,4 %
Kokain	11	2	18,2 %
Skupaj	798	313	39,2 %

*Preglednica 2: Zdravljene zasvojenke, ki imajo otroke (leto 2005)*

\* Vir: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2005, str. 16

Realno je domnevati, da matere zasvojenke zaradi jemanja psihoaktivnih sredstev ne izpolnjujejo starševske vloge, ki se pričakuje od staršev. Motnje psihološkega delovanja staršev zasvojenцев pomembno slabo vplivajo na odnose v družini, zlasti do otrok.

Nekateri otroci so se rodili pred starševsko zasvojenostjo ali potem, ko je ta že postal odvisen, to pa obe skupini izpostavlja številnim razvojnim tveganjem in deprivacijam. Samo leta 2005 je bilo ugotovljenih 42 porodnic, ki so jemale mamila (posamične prijave porodnišnic). Leta 2004 je bilo ugotovljenih 35 primerov, in to pomeni 11-odstotno rast (Ured za suzbijanje zlorabe droge, v HZZJZ, 2005, str. 16). Tudi nosečnice, ki spišejo na dan šest ali več kozarcev močnih pijač v daljšem časovnem obdobju, izpostavljajo otroka tveganju razvoja fetalnega alkoholnega sindroma (FAS). PO Wenarju povzročata toksični vpliv alkohola med nosečnostjo hude posledice, kot so motnja funkcije osrednjega živčevja, blago do zmerno zaostajanje v razvoju, pomanjkanje motoričnih spretnosti, upočasnjena rast in drugo. (2003, str. 90)

Opozoriti je treba na podatke, da postanejo otroci zasvojenk, poleg tega da imajo hude posledice v razvoju še pred rojstvom, tvegana skupina prebivalstva, ki je pozneje zapuščena in trpinčena. Mnoge študije pri skupinah obeh spolov staršev zasvojenцев (z alkoholom ali z mamili) ugotavljajo pomanjkanje samonadzora, nagnjenje k zapuščanju ali trpinčenju otrok. Po podatkih Child Protective Services in Department of Children and Family Services je bilo od 80 do 90 % otrok zasvojenцев izpostavljeno nasilju po starših. (1987, str. 4, v Rosić, Zloković, 2002, str. 97) Tudi po nekaterih drugih študijah v 65 do 75 % primerov nasilja in neskrbi za otroke pomeni v družinski anamnezi težavo alkoholizem staršev in neredko mater. (Jaudes, Ekwo in Vanvoorhis 1995, str. 1065–1075; Gaudin 1993, str. 15; Famularo 1986, str. 481–485; v Rosić, Zloković, 2002, str. 97) Pitje alkohola, zasvojenost z mamili, se zlasti v mestnem okolju štejejo za pogoste vzroke naraščanja pojavov trpinčenja otrok, celo do 70 %. (Child Protective Services, 2005, str. 2)

Veliko zasvojenцев izpostavlja otroke različnim nevarnostim, med katerimi nekateri izvirajo iz neizobraženosti, pomanjkanja osnovnih spretnosti pri skrbi za otrokove telesne in čustvene potrebe in zaradi pomanjkanja spretnosti pri navezovanju pozitivnih, dobrih odnosov z otrokom. Glede na izobrazbo je veliko zasvojenцев končalo samo osnovno šolo (15,9 %), srednje šole ni končalo 65,4 %, višje šole 1,7 %, fakultete 1,8 % ali katere druge izobraževalne stopnje pa 0,3 %. Srednje šole ni dokončalo 13,6 % zasvojenцев, osnovne pa ni končalo niti 1,3 % zasvojenцев, ki so izkazani v sistemu javnega zdravstva. (HZZJZ, 2005, str. 18) To zagotovo med drugim kaže, da je poleg medicinskega kurativnega pristopa kot terciarne ravni ukrepanja treba koreniteje načrtovati različne multidisciplinarne programe na ravni primarnega in sekundarnega preprečevanja, to pa neogibno zajema različne vzgojno-izobraževalne in socialne programe in delovanja.

V družinah, kjer so starši zasvojenци, mnogo otrok zaradi številnih razlogov odrašča v »medsvetu«, to je med »normalnim« svetom, ki jim je »nedostopen«, in svetom, v katerem živijo »sami s seboj in s svojimi težavami«. Sozasvojenost s starši zasvojenци, socialna osamitev, neuspeh in opustitev šolanja pa vse do

vstopa v svet »pekla«; mamila so samo ena od težav otrok, ki se jim v družbenem okolju ne posveča potrebne pozornosti, zlasti ne na primarni in sekundarni ravni preprečevanja.

## **Pojav (so)zasvojenosti pri otrocih in mogoči znaki**

Razvoj sozasvojenosti<sup>1</sup> poteka vzporedno z zasvojenostjo staršev (ali drugega družinskega člana), težko jo je opaziti, ustaviti pa jo je teže kakor zasvojenost pri samem zasvojenecu. (www.recovery.lifetips.com, 2005, str. 1–2) Sozasvojenec lahko postane vsakdo, ki je v kakršnem koli bližnjem čustvenem ali socialnem odnosu z zasvojenecem (zakonec, zunajzakonski partner, prijatelji, sorodniki, včasih pa celo sodelavci ali zdravnik, ki zdravi zasvojenca). Teža problema sozasvojenosti je očitna, če gre za mladoletnika, ki začne prevzemati vlogo skrbnika svojih staršev.

V zasvojenčevi družini se pogosto postavljajo »nepisana« pravila, ki se jih otrok (ali drugi družinski člani) bolj ali manj (ne)zavestno drži, da bi v okolju ohranil videz dobro delujoče ali družbene sprejete družine. Tudi sam otrok sozasvojenec sprejema »nepisana pravila«, da je najbolje ne govoriti o težavah v družini, ne kazati negativnih čustev, in postopno privoli v žrtvovanje samega sebe, ker poskuša »ohraniti« »navidezni mir v hiši«.

Otrok, ki živi s staršem, zasvojenim z alkoholom ali s katero drugo vrsto opojne snovi, se na različne načine čuti »zavezan« ali »prisiljen«, da se vede v starševo korist. Pogosto se to nanaša na prikrivanje ali opravičevanje starševega vedenja (do njega samega ali drugih ljudi), zanikanje težave z upanjem, da se bo »rešila sama«, pa vse do nesposobnosti presojanja položaja, da bi staršev ali njegov vsakdanjik potekal čim bolj »normalno«. Otrok sozasvojenec (ali drug družinski član) je zaradi sramu, strahu zaradi zasvojenca ali samega sebe pripravljen kupovati, pogosto pa tudi krasti alkohol, nezakonito priskrbeti opiate, prevzemati starševske obveznosti, kakršna je skrb za hišo, prehrano, osebno higieno zasvojenca, skrb za druge otroke in celo za slabotne družinske člane. Za znake, ki spremljajo stopnjo sozasvojenosti, štejejo tudi prevzemanje nadzora nad jemanjem opiatov, priprava ali celo osebno jemanje opiatov ter poskusi, da se brezpogojno ohrani blizek odnos s staršem. Brezpogojno žrtvovanje za zasvojenca, sprejemanje njegovih čustev in doživljajev za svoje (doživljaji mi), zanemarjanje osebnega zdravja, obveznosti (v šoli, do vrstnikov) in osebnih potreb postajajo vse pogostejše nepomembni.

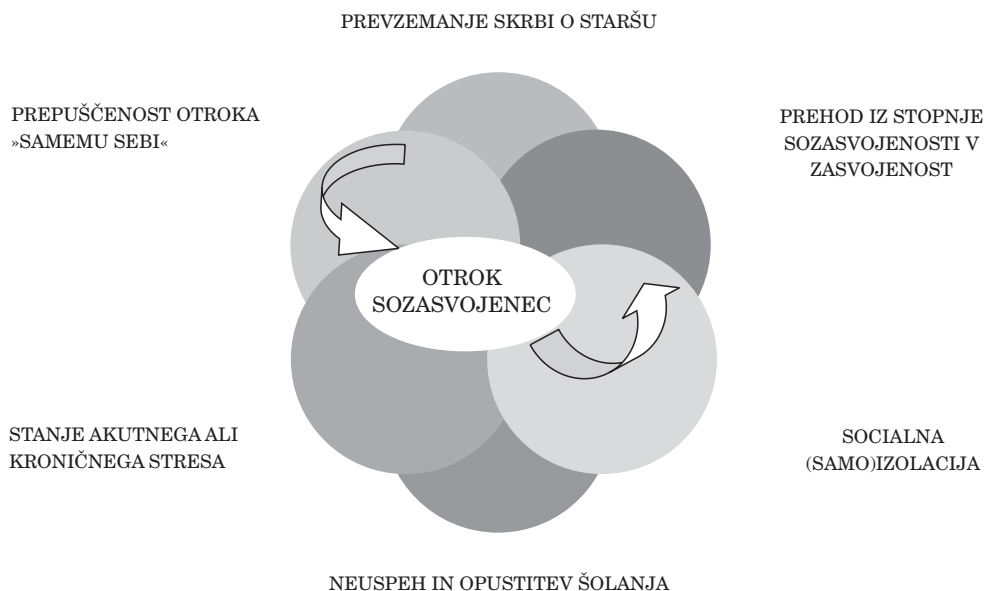
Življenje v svetu sozasvojenca otroka (ali druge družinske člane) pogosto »sili« v (samo)izolacijo (če jih sama družba pred tem ne izolira), obenem pa postajajo »skrbniki« (in starši) svojim staršem. Otroci sozasvojenici naletijo na »nepremostljive« težave v družini in v svoji bližnji okolici, zaradi katerih se lahko razvije močan občutek »brezupa« in nezanimanja okolja zanje.

---

<sup>1</sup> Termin »sozasvojenost« se je prvič pojavil leta 1987 v knjigi psihoterapevte Melody Beattie »Codependent no more«. Avtorica v avtobiografskem delu knjige podaja tudi svoje nekdanje izkušnje vpliva osebnega alkoholizma na njeno družino. V knjigi predstavlja številne razmere in stanja, zaradi katerih lahko vsak družinski član postane sozasvojenec.

Nekatera vedenja otrok sozasvojenec je mogoče opaziti tudi v šoli, ne samo v ožjem družinskem okolju. Otroci starša zasvojenca kažejo mnogo težav v šoli, šolskem uspehu in splošnem funkcioniranju z vrstniki. Občutek socialne osamitve, nerazumevanja in nezanimanja okolja zanje jih postavlja položaj, ko postanejo lahke tarče napadalnih učencev. Zaradi močnega občutka potrebe po pripadnosti pa se lahko včasih pridružijo nasilnim učencem (slika 1).

Slika 1: Nekateri znaki in mogoče težave otrokov sozasvojenec



Pri mnogih sozasvojenecih se osebna čustva sčasoma spreminjajo, spreminjajo se pogled na življenje, moralna načela, sistem vrednotenja in na splošno tudi vsa njihova osebnost. ([www.addictions.co.uk/codependency](http://www.addictions.co.uk/codependency), 1, 2005). Zaradi akutnega ali kroničnega stresa lahko pri veliko otrocih duševno stanje žalosti preide v depresijo, v občutek brezupa, da ne morejo narediti ničesar in da je slabo vse, kar delajo, pa vse do nekaterih stanj in primerov samorazdiralnosti.

Med poglavitne vzroke razvoja sozasvojenosti sodi pomanjkanje samozaupanja in stika z ljudmi, ki bi pomagali odpraviti prepričanje, da so prav oni tista oseba, katere »obveznost« je prikrivati zasvojenca in se žrtvovati zanj. Sozasvojenost se lahko pojavi zlasti tedaj, ko so družinski odnosi obremenjeni z nasiljem, spolnim trpinčenjem, in v tistih družinah, v katerih živijo pod pritiskom nekaterih skrajnih verskih prepričanj.

Strokovnjaki menijo, da se začne sozasvojenost z najboljšimi nameni pomagati bližnji osebi – zasvojenec – in s prepričanjem, da se ukrepa prav tako, kot je zanj najboljšo. Sozasvojenčovo vedenje sčasoma pospeši kopičenje težav, ne pa tudi njihovega reševanja.

Včasih postanejo zasvojenčevi otroci zaradi negativnega izražanja svojih težav – napadalnosti, razdiralnega odnosa, izostajanja s pouka ali drugačnega družbeno neželenega vedenja – tarča kritike in etiketiranja, pri tem pa se ne upošteva, da so to v bistvu otroci, ki so jih prav odrasli prikrajšali za naravno pravico do razvoja in napredka.

Če se pojava sozasvojenosti ne prepozna in se ne ponudi potrebna pomoč, je naslednja stopnja, v katero preide otrok, zasvojenost. Ljudje, ki so žrtve nasilja ali drugih zapletenih družinskih težav, kakršna nedvomno zasvojenost je, lahko zaradi občutka »nemoči« ali »sokrivde« začnejo tudi sami uživati alkohol, pomirjevala ali druge opiate kot »edino pomoč«, ki naj bi ublažila čustvene bolečine, jezo ali bes.

### Samoizpovedi otrok o vzrokih za prvo jemanje mamil

Kljub poskusom, še do danes ni najden enoten odgovor o vzrokih zasvojenosti. Moderne študije »rizičnih otrok« razvijajo teorije, ki govorijo o življenjski usmeritvi otrok in vedno bolj očitnemu »rizičnemu« vedenju, ki ga vrstniki ali odrasli vedno lažje prepoznavajo.

Zlasti v dobi mladostništva sta modeliranje vedenja staršev ter mladostnikova nesprejetost pri starših etiološko povezana z zlorabo mamil in alkohola. (Wenar 2003, str. 90; Khelequer 2002, str. 111–121; Campo in Rohner 1992, str. 429–440; idr.) Vzroke za jemanje mamil pa je treba opazovati tudi v interakciji različnih psiholoških, socialnih, ekonomskih in drugih odločilnih dejavnikov.

Socialni pritisk vrstnikov (27,7 %) in radovednost (24,2 %) sta dva od vzrokov jemanja psihoaktivnih mamil pri otrocih. Ko se lotimo tega problema z več vidikov, je treba pozornost nameniti tudi neustreznim družinskim odnosom (slabi odnosi s starši in pomanjkanje čustvene topline, konflikti, slaba povezanost z družino in podobno). Veliko otrok (444) je leta 2005 seglo po trdih drogah, ker je poskušalo »rešiti« ali »pozabiti« na družinsko vsakdanjost. Podatki, ki jih prikazujemo (preglednica 3), se nanašajo na otroke, ki se že zdravijo, zato so te številke zagotovo še veliko višje. Upoštevati je treba tudi dejstvo o velikem številu mladoletnikov, ki vsak dan uživajo različne vrste alkohola.

Nekateri povodi	Skupno število otrok	%
1. Vpliv vrstnikov	1686	27,7 %
2. Radovednost	1472	24,2 %
3. Zabava	735	12,1 %
4. Duševne težave	628	10,2 %
5. Dolgočasje	551	9,0 %
6. Težave v družini	444	7,3 %
6. Želja po samopotrditvi	445	7,3 %
7. Nepoznavanje škodljivih posledic	88	1,7 %
8. Težave v šoli	21	0,6 %
Skupaj	4410	100 %

Preglednica 3: Poglavitni povodi, da začno otroci jemati psihoaktivna mamila (leto 2005)

\* Vir: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2005, str. 14

Otroci poleg zasvojenosti z mamili vse bolj postajajo zasvojeni s tobakom, zato so alarmantna dejstva, da se starostna meja začetka kajenja znižuje na 11. leto. Po anketi Službe za zaščito šolskih otrok in mladine je 76 % učencev osmih razredov poskušalo kaditi, 40 % jih kajenje odobrava kot družbeno sprejemljivo vedenje. Enkrat v življenju se je opijaniilo 56 % dečkov in 32 % deklic učencev osnovne šole. Poskušanje s psihoaktivnimi sredstvi se najpogosteje začne z marihuano, ki jo je več kakor trikrat v življenju uporabilo 10 % dečkov in 6 % deklic. Ekstazi jemljejo 3 % otrok obeh spolov. Povprečje začetka jemanja psihoaktivnih sredstev za marihuano je 14 let, za psihostimulanse 17 let, za opiate 30 let, za intravenozna mamila pa 20,6 leta. (Na: www.oktal-pharma.hr, 21. 11. 2006, str. 3)

Po mnogih raziskavah je med najpomembnejši dejavniki zlorabe opiatov v mladostništvu vloga družine. (Khelequer 2002) Nezadovoljena potreba po toplini in nežnosti svojih staršev in nerazumevanje učiteljev pogosto »silita« te otroke, da se bojujejo za naklonjenost drugih ljudi, sebi podobnih vrstnikov ali odraslih, ki jih pogosto izkoriščajo, da bi zadostili svojim koristim in potrebam. Žalostne primere poskusov, da bi bili otroci opaženi, najdemo v številnih črnih kronikah dnevnega in tedenskega tiska. Vse mlajši so tudi preprodajalci droge v klubih, parkih in na šolskih dvoriščih; to so pogosto celo trinajstletniki.

Nacionalni tednik Globus (17. 11. 2006, str. 36) v članku Otroci preprodajalci med drugim navaja tudi izjave otrok, da jim je všeč, če jih starejši preprodajalci izberejo za svoje pomočnike oziroma glasnike: »To doživljajo kot potrditev svojega položaja, šopirijo se med svojimi vrstniki in se hvalijo po mestu, če pa jih prime policija, imajo to za izvrstno potrditev svoje podobe.« (Globus, 2006, str. 36) Poleg tega da si pridobijo visok položaj v družbi uličnih preprodajalcev, ki so jim podarili toliko iskano pozornost v svetu odraslih, s preprodajalci oblikujejo tudi »nov« sistem »moralnih« vrednot, po katerem delujejo, to je zaslužiti »tono denarja«. Poleg mnogih socialnih, vzgojnih, moralnih in pravnih vprašanj, na katere je treba najti odgovore, kadar govorimo o mladoletnih zasvojenosti, zbuja skrb tudi izjava nekega mladoletnika, ki pravi: »Zaslužim s tujo nesrečo, pa kaj potem? Spim mirno, kakor otrok. Tudi vi (misli na novinarje) služite denar s tujo nesrečo. Tako kot polovica planeta.« (Globus, 2006, str. 33)

Sozasvojenost je še vedno eden od premalo raziskanih pojavov, zato so mnogi otroci staršev zasvojenosti izpostavljeni težavam razvoja in obstoja. Sozasvojenost pa zagotovo ni edina težava nekaterih družin. Razpečevanje mamil ali mladoletniška prostitucija (da bi se zagotovilo dovolj opiatov) je nekaterim ljudem (celo samim staršem) pomemben vir dohodkov, s tem pa spravljajo mlade v tveganje, da bodo tudi oni postali zasvojenosti.

### »Primarna preventiva« ali »Široko zaprte oči«?

Mnenja o tem, kako naj se rešuje težave zasvojenosti, so različna. Med predlogi prevladuje *medicinskokurativni model* oziroma *terciarni nivo preprečevanja zasvojenosti*. Glede na paradigmatško raven tega modernističnega pristopa se

zasvojenost obravnava kot bolezen, zasvojenčevo vedenje pa kot disfunkcionalno, pogosto tudi na meji kriminalnega. V usmerjenosti na posledice zasvojenčevega vedenja sta za odpravljanje težav najprej odgovorna medicina, zlasti psihiatrija, in represivni sistem. Ob tem se skrb za otroka starša zasvojenca večinoma rutinsko prepušča socialnim službam, ki delajo v izjemno slabih razmerah, pogosto pod materialnim in strokovnim minimumom. (Več v Izvješče pravobraniteljstva za djecu, 2004 in 2005) Omejenost tega pristopa, ki je osredotočen na posledice – »Zasvojenca kaznovati in zdraviti« – je primerljiva z (ne)učinkovitostjo drugih terciarnih programov. Neučinkovitost se kaže v veliki recidivnosti, pogosto velikih materialnih izdatkih, poleg tega pa se primeri zasvojenosti vedno na novo in novo pojavljajo, in to pri vseh starostnih dobah.

Kljub potrebi po različni pristopih pri obravnavanju zasvojenosti in zasvojenecv bi moral biti humanistični pristop pri preprečevanju tega zla nesporno na prvem mestu.

S stališča *razvojnohumanistične paradigme* je zasvojenost proces, ki ga je treba obravnavati v kontekstu različnih interakcij osebkov (otroka) z okoljem. Težave zasvojenca se začnejo pred »vstopom v imaginarni rožnati svet«, ki ga »varuje« pred spopadanjem z resničnostjo. Številne težave otrok, seveda tudi (so)zasvojenecv, so očitne tudi zunaj družine, v šoli in širšem okolju. Otroci ustvarjajo notranjo podobo o sebi in svojih vrednotah ne samo iz odnosov v družini, marveč tudi iz odnosov s prijatelji, učitelji in drugimi ljudmi, s katerimi imajo vsakdanji stik. Žal pa so mnogi otroci zasvojenecv odrinjeni na obrobje, etiketirani, stigmatizirani in nasploh izpostavljeni različnim predsodkom.

Po svetovnih standardih se parametri o zasvojenosti žal merijo največkrat s številom smrtnih žrtev, ne prikazujejo pa se prav pogosto vsi drugi problemi in težave zasvojenecv in njihovih družin.

Sodobne razprave o rizičnosti pa se ne usmerjajo več samo v zgodovino pojava ali obravnavanje individualnih problemov odvisnosti, ampak tudi v nekatere posebne socialne in institucionalne oblike življenja, ki spodbujajo vedenje, ki ga širša javnost ne sprejema. (Guba in Lincoln 1994, v Skourtes 2000, str. 3)

Pojav sozasvojenosti je resna težava zasvojenčevih otrok (in drugih družinskih članov), ki ji mora družba posvetiti potrebno pozornost.

Če zanemarjamo humanistično razvojno paradigmo, se težave družin, v katerih vlada zasvojenost, ne preprečujejo ali zmanjšujejo, pač pa se kopičijo, ostajajo neodkrite, kar pomeni vedno novo in novo škodo za otrokovo življenje in razvoj. Veliko »povratnikov« in naraščanje novih uživalcev raznih vrst opiatov, ki jih uživajo vse mlajši in vedno več tudi starejši (odrasli), kaže, da bo treba spremeniti pristop k obravnavanju zasvojenecv. Zasvojenost torej ne more biti več samo problem medicine ali policije, temveč je širši družbeni problem.

Ob upoštevanju humanističnega pristopa pri obravnavanju zasvojenosti imata pomembno mesto tudi vzgoja in izobraževanje. Eden učinkovitejših ukrepov je ta, da se v širši javnosti poveča občutljivost za te probleme; javnost je treba ozaveščati, npr. o katastrofalnih posledicah uporabe alkohola in mamil ter trpinčenja otrok. Zgodnje prepoznavanje problema je včasih učinkovitejše

od »najbolj strokovne« pomoči, ki pride prepozno. Z ustanavljanjem primarnih preventivnih programov se ustvarjajo razmere za humanizacijo človeškega okolja, se spodbuja dejavna drža in osebna vključenost v reševanje različnih težav. Cilj primarne (in sekundarne) zaščite je omogočiti izbiro pozitivnih življenjskih slogov in vrednot ter spodbuditi takšne odnose z okoljem (in v njem), v katerih bodo razvojni načrti sprejeti, se reševali in živeli v sozvočju s pozitivnim vrednotnim sistemom. Vzgoja in izobraževanje ter boljša obveščenost še naprej veljajo za najboljšo zaščito, sem pa sodi tudi sistem strokovne in institucionalno razvejene podpore, ki bo otrokom, ne glede na vrsto problema, zagotovila resnično, ne le besedno oporo. V celosten sistem takih programov spadajo tudi dejavnosti, ki sočasno vključujejo otroke, starše in učitelje. Danes morajo prav učitelji imeti pomembnejšo vlogo pri odkrivanju in preprečevanju različnih težav otrok, zato pa jih bo treba še posebej usposablјati in zvišati raven njihove strokovne usposobljenosti.

Ker se (so)zasvojenost kaže pri mnogih otrocih staršev odvisnikov, sodita zgodnje prepoznavanje in učinkovita multidisciplinarna pomoč med nujne postopke preprečevanja novih primerov zasvojenosti pri otrocih. Čeprav sozasvojenost ne pomeni nujno tudi prihodnje zasvojenosti, nekateri otroci lahko, če ne dobijo pravočasno pomoči, iz sozasvojenosti, ki traja dlje časa, sami preidejo v zasvojenost.

## Literatura

- Alborghetti, I. (ur.) (2006). Dileri iz šolske klupe. *Globus št. 832*, (17. 11. 2006), str. 30–36.
- Campo, A. T., Rohner, R. P. (1992). Relationship Between Perceived Parental Acceptance-Rejection, Psychological Adjustment and Substance Abuse Among Youth Adults. *Child Abuse and Neglect*, 16, str. 429–440.
- Galić, J. (2002). Zloraba droga među adolescentima: rezultati istraživanja. Zagreb: Medicinska naklada: Psihijatrijska bolnica Vrapče, Centar za prevenciju ovisnosti Grada Zagreba.
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior, *Applied Development Psychology*, 25, str. 399–421.
- Khaleque, A. (2002). Parental love and human development: implications of parental acceptance. *Journal of Psychological Research*, 17, str. 111–121.
- Munroe, E. (2002). *Effective Child Protection*. London: Sage Publications.
- Oetting, E. R., Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance. I. *Substance Use-Misuse*, 33, str. 995–1026.
- Rosić, V., Zloković, J. (2002), *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade, Filozofski fakultet.
- Skourtes, S. (2000). *The Adoption of a Constructivist Framework Towards the Treatment of Social Problems*. Michigan: Michigan State University, str. 3.
- Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.



- <http://www.grad-rijeka.hr> (2003). Godišnji izvještaj – United Nations Office for Drug Control and Crime Prevention. U: Izvješće o zloupotrebi opojnih droga i aktivnostima usmjerenim k prevenciji zlouporabe droga na području grada Rijeke u 2003. godini. Grad Rijeka.
- <http://www.pravobraniteljzadjecu.hr> (2004). Izvješće o radu pravobranitelja za djecu. RH, Zagreb.
- <http://www.vlada.hr> (2005). Nacionalna strategija suzbijanja zlouporabe opojnih droga u RH za 2006–2012. godine.
- <http://www.recovery.lifetips.com> (2005), What are some characteristics of codependency. (16. 3. 2005)
- <http://www.addictions.co.uk/> codependency (2005), Co-Dependency Addiction. (26. 11. 2006)
- <http://www.state.tn.us/youth/cps/indeks.htm> (2005), Report Child Abuse, Child Protective Service (26. 11. 2006), str. 2.
- <http://www.octal-pharma.hr> (2006), Ovisnosti: Alarmantne činjenice (22. 11. 2006)
- Zloković, J. (2000). Prinos istraživanju profila rizične obitelji. Napredak, HPKZ, br. 1, (141), Zagreb, str. 35–43.

ZLOKOVIĆ Jasminka, Ph.D., BILIĆ Vesna, M.A.

### **ADDICTED PARENTS – CO-ADDICTED CHILDREN?**

**Abstract:** The growing levels of addiction to alcohol, drugs and other psychoactive substances is an obvious phenomenon throughout society. The age, level of education, material position and sex of addicts are variables showing the connection with risk behaviour. A trend towards a full range of the age of addicts has been observed – there is an increasing number of addicts among children and among old users of drugs and alcohol. Because of the insufficient societal care at all levels of urgent aid, prevailing tertiary medical treatment approaches and the existing legislation, the situation continues to worsen.

The findings of scientific research points to the irresponsibility and insensitivity of many parents regarding the problems of their children. The connection within the family is weakened, there is miscommunication and the addiction of the parents to drugs and alcohol creates risks for the child's development and survival. In such family conditions, we encounter the child's co-addiction, adjustment to the current situation, and a possible exchange of roles when the child conceals the way the family works or even assumes a patronising protector role towards the irresponsible parent. This inevitably harms the development and efficiency of the child.

**Keywords:** education, addicted parents, co-additions of children, basic prevention.

## Poročila

# Partnerstvo – nov izziv za pedagoške delavce na področju raziskovanja in učenja

Spomladi leta 2006 je Ministrstvo za šolstvo in šport znova razpisalo Projekt Partnerstvo fakultet in šol, ki ga sofinancira Evropski socialni sklad. Med institucijami, ki so se prijavile na razpis in tudi dobile posamezni model projekta Partnerstvo, je tudi Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, ki sedaj izvaja dva modela projekta: o profesionalnem razvoju in o raziskovanju.

Namen besedila pa je predstaviti projekt Partnerstvo, ki poteka na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti Koper, posebno njegov Model IV, ki je namenjen raziskovanju. Cilj našega modela projekta je ne le razvijati vlogo učitelja raziskovalca, ki jo je v Veliki Britaniji vpeljal Stenhouse, razvijali pa so jo Elliot, Adelman in drugi, temveč razvijati vlogo raziskovanja tudi v smeri profesionalnega, osebnostnega in poklicnega razvoja, ali širše – vseživljenjskega učenja. V tej smeri delamo poleg avtorice besedila Mara Cotič, Andreja Istenič Starčič, Vida Medved Udovič, Eda Patru, Staš Bevc, z administrativno podporo pa nas poleg drugega osebja s Pedagoške fakultete Koper najbolj podpira Nenad Jović.

Temeljna izhodišča modela, ki poteka na Univerzi na Primorskem, pedagoški fakulteti Koper, predstavljamo s sliko.



*PARTNERSTVO FAKULTET IN ŠOL:  
MODEL IV,  
Univerza na Primorskem,  
Pedagoška fakulteta Koper*

Slika 1: Temeljna izhodišča modela projekta

Preglejmo navedena izhodišča.

1. Osnova je povezovanje, partnerstvo ali sodelovanje. To sodelovanje ne zajema le sodelovanja med fakulteto in vključenimi institucijami, pač pa tudi sodelovanje med samimi institucijami ter sodelovanje znotraj posamezne institucije. V ta namen so bile oblikovane tri mreže povezav. Eno mrežo povezav predstavlja povezava med Pedagoško fakulteto Koper in vključenimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi, drugo povezava med vključenimi zavodi in tretjo povezava znotraj posameznega zavoda. Glede vključenih vzgojno-izobraževalnih zavodov naj omenimo le to, da v modelu pogrešamo kakšno srednjo ali višjo strokovno šolo. So pa zanimive povezave znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov ali raziskovalni timi, v katere niso vključeni le razredni učitelji, pač pa tudi predmetni učitelji, vzgojiteljice, strokovni delavci in ponekod tudi ravnateljica ali ravnatelj ali pa njihov pomočnik ali pomočnica.
2. Ker je ena izmed prioritet Evropske unije uporaba sodobne tehnologije, naj bi povezave med navedenimi mrežami ne potekale le v obliki tradicionalne neposredne komunikacije, ampak tudi virtualno, s pomočjo sodobne tehnologije. V ta namen smo oblikovali posebno spletno stran, na kateri se zbira vse gradivo, poročila in ki omogoča medsebojno elektronsko komuniciranje. Za uporabo sodobne tehnologije so se strokovni delavci tudi usposobili.
3. Na vseh treh ravneh povezav poteka sodelovalno učenje, ki podpira profesionalni in osebni razvoj udeležencev. Sodelovalno učenje je nadgradnja individualnega učenja in daje za naš model projekta uporabnejše in trajnejše znanje, pomeni pa tudi možnost neformalnega učenja ter preverjanja in dopolnjevanja individualno pridobljenega znanja.
4. Naslednje izhodišče je učenje v procesu raziskovanja. Pojem znanstvenega raziskovanja, ki se uporablja pri nas kot ustvarjalno in sistematično delo, ki prispeva k povečanju znanja ter uporabi tega znanja, smo razširili.

V naši šolski praksi je raziskovanje znano bolj kot strategija pouka. Morda pa se premalo zavedamo, da učitelji ne morejo v pouk vključiti raziskovanja, če nimajo sami nobenih izkušenj z njim. Zato se seveda globoko strinjam s splošno razširjenim mnenjem, da morajo imeti učitelji tudi spretnosti ali zmožnosti, in ne le znanja s področja, ki ga želijo posredovati svojim učencem, ali še širše z uporabo sodobnega izraza – kompetence za področje raziskovanja. To pomeni, da naj se učitelji sami preizkusijo v raziskovanju, in to ne le v teoretičnih raziskavah, ampak oz. predvsem z raziskovanjem prakse.

Poleg uspešnejšega uvajanja učencev v raziskovanje pa je raziskovanje tudi proces učenja.

Raziskovanje razumemo tudi kot eno izmed strategij učenja, ki močno vpliva na profesionalno delo in življenje strokovnih delavcev ter jih tudi motivira za razvoj njihove profesionalnosti. Da to podkrepimo, uporabimo Schönove besede, ko je navedel, da ko praktik postane raziskovalec, se vključi v nepretrgani proces samoizobraževanja ali – lahko bi uporabili tudi pojem iz evropskega dokumenta – da je vključen v proces vseživljenjskega učenja.

Schönove besede povezujejo raziskovanje s profesionalnim učenjem ali profesionalnim razvojem. Čeprav se uporabljajo različni pojmi, kot so tudi stalni profesionalni razvoj, profesionalna rast ipd., je v ospredju vedno učenje, ki poteka na različne načine, ob različnih priložnostih in času, pogosto neformalno, v bolj sproščajočem okolju in katerega izid je trajnejše in bolj celostno znanje, ki vpliva tako na posameznikov profesionalni kot tudi osebnostni razvoj. V projektu želimo poudariti vsaj povezavo profesionalnega in osebnostnega razvoja, čeprav bi lahko učenje razumeli tudi širše, z vključitvijo še drugih sestavin.

5. Na razvoju komunikacije je tudi poudarek našega modela projekta. Ne le razvoj sodobne ali posredne komunikacije s pomočjo IKT, pač pa tudi tradicionalne govorne in pisne komunikacije. Vemo, da imajo pedagoški delavci dobro razvite govorne spretnosti, veliko manj pa posredne komunikacijske spretnosti s pomočjo IKT in tradicionalne pisne spretnosti zapisovanja in predstavljanja rezultatov dela. Zato namenjamo v projektu posebno pozornost razvijanju pisnih spretnosti strokovnih delavcev, zapisovanju rezultatov raziskav in njihovemu predstavljanju.

Da bi raziskovanje čim nazorneje predstavili in tudi popularizirali, smo oblikovali brošuro z naslovom Raziskovalni izzivi v pedagoški praksi (Koper, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta 2006), ki strnjeno predstavlja vse stopnje raziskovalnega procesa pa tudi mnenja udeležencev, kaj je zanje raziskovanje. V kratkem pa bo natisnjen tudi plakat z naslovom Raziskovanje za sodelovanje.

Čeprav se je veliko strokovnih delavcev odločilo za sodelovanje v projektu na pobudo vodstva šole, posebno ravnateljev, in je v začetku nekatere bolj pritegnila zunanja motivacija – možnost pridobitve določenega števila točk za napredovanje, pa upamo, da bo vedno bolj prihajala v ospredje tudi notranja motivacija, ki jo sprožajo otroška radovednost pri iskanju informacij ter poklicne težnje po čim ustrežnejšem predstavljanju rezultatov raziskave širši strokovni in kritični javnosti. Da so udeleženci iz partnerskih zavodov zadovoljni s potekom projekta in izvedbo v Kopru, kažejo tudi sprotne evalvacije, pri katerih dejavno sodelujejo študentje, predvsem študentke Pedagoške fakultete Koper.

Dr. Majda Cencič

# Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji

(Marija Javornik Krečič o svoji doktorski disertaciji)

Problem, ki sem ga proučevala v doktorski disertaciji, je učiteljev profesionalni razvoj. V prvem delu sem predstavila teoretična izhodišča – odgovorila sem na vprašanja: kaj je učiteljev profesionalni razvoj, zakaj je pomemben, kaj vpliva nanj. Pri tem sem izhajala iz kritično-refleksivnega pojmovanja učiteljskega poklica, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja.

V drugem delu doktorske disertacije sem predstavila rezultate empirične raziskave, v kateri sem se osredotočila na: učiteljeva pojmovanja, učiteljeva ravnanja pri pouku in dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj. V okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja je namreč učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov. Poglavitni nameni empirične raziskave so bili:

- ugotoviti učiteljeva pojmovanja učenja učencev in njihovega učenja;
- ugotoviti, kakšno je učiteljevo ravnanje pri pouku ter povezanost učiteljevih pojmovanj in ravnanj;
- ugotoviti, katerim dejavnikom in v kakšnem smislu pripisujejo učitelji sami vpliv na svoj profesionalni razvoj.

Pri ugotavljanju pojmovanj sem pričakovala razlike med učiteljevimi pojmovanji njegovega lastnega učenja in učenja njegovih učencev. Zanimale so me tudi razlike med skupinami učiteljev glede na vrsto šole (osnovna šola, gimnazija), končano fakulteto (filozofska fakulteta, pedagoška fakulteta, pedagoška akademija), izobrazbo (višja, univerzitetna), glede na poklicne izkušnje (Berlinerjev model) in glede na vprašanja, ki si jih učitelj zastavlja pri svojem delu (model F. Fuller).

Pri raziskavi sem glede na namene naloge uporabila tako kvantitativne kot tudi kvalitativne raziskovalne postopke (*mixed methods research*). Odgovarjanja na raziskovalna vprašanja sem se lotevala ekstenzivno in intenzivno. Uporaba anketnih vprašalnikov (torej ekstenzivni pristop) omogoča vključitev velikega in reprezentativnega vzorca učiteljev, uporaba poklicne biografije (biografske metode, življenjske zgodovine – intenzivni pristop) pa osvetli podatke, pridobljene z vprašalniki, tako da ti dobijo še dodatno dimenzijo; pojav, ki ga raziskujemo, pa lahko razložimo bolj poglobljeno. Življenjska zgodovina namreč omogoča informiranje o profesionalnem razvoju, usmerjena je na posameznega učitelja (ideografski prijem) in ne teži k posploševanju.

Osnovno populacijo, ki sem jo proučevala, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji slovenščine ter njihovi učenci. *Kvantitativna (ekstenzivna) raziskava* je potekala na velikem vzorcu učiteljev slovenščine ter učencev

osnovnih šol in gimnazij. Njihov izbor temelji na dvostopenjskem vzorčenju. V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev (360 osnovnošolskih – 66,4 % in 182 gimnazijskih – 33,6 %) in 1084 učencev (720 osnovnošolcev in 364 gimnazijcev). *Pri kvalitativnem (intenzivnem) delu raziskave* je sodelovalo 12 učiteljic. Za tovrstno raziskavo, s katero spoznamo osebne perspektive ter poskušamo čim natančneje ujeti razmišljanja oseb v raziskovalnih situacijah, zadostuje malo udeležencev, saj je temeljni pogoj sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo, to pa zahteva več časa in poguma kot na primer izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Na podlagi rezultatov sem oblikovala naslednja spoznanja.

Raziskovanje učiteljevih pojmovanj je del raziskovanja učiteljevih kognicij, ki so bistveni del učiteljeve profesionalnosti. Izhajala sem iz razumevanja pojmovanj kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika. Če izpostavim, zakaj so pojmovanja pomembna: raziskave kažejo, da se nižja pojmovanja povezujejo s površinskim pristopom k učenju oziroma s transmissijskim poučevanjem, višja pa z globinskim pristopom oziroma z aktivacijskimi strategijami poučevanja. Seveda je pri tem treba poudariti, da je pomemben še splet drugih okoliščin in razlaga teh, ki vplivajo na to, kakšna bo v resnici kakovost učenja in poučevanja.

Ugotovila sem, da učitelji višje pojmujejo lastno učenje kot učenje svojih učencev: glede lastnega učenja so torej bolj procesno orientirani, pri učenju učencev pa še vedno vidijo kot ključne dejavnike sebe (torej učitelja). Postavlja se vprašanje, kako učitelj s takšnimi pojmovanji učenja učencev potem resnično ustvarja pogoje za učenčevo samostojno, kritično ... učenje. Rezultati so pokazali, da so učitelji, ki najvišje pojmujejo učenje učencev (to so učitelji, ki imajo od 6 do 10 let delovnih izkušenj), tudi najbolj procesni pri svojem ravnanju. In nasprotno: učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe, ki imajo najnižja pojmovanja učenja učencev, so pri svojem ravnanju tudi najbolj tradicionalni.

Nadalje je analiza razlik med skupinami učiteljev pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije. Razloge za to lahko iščemo v večji sistematični podpori osnovnošolskim učiteljem ob uvajanju kurikularnih sprememb, v pritiskih na gimnazijske učitelje zaradi mature ter tudi v različnem dodiplomskem usposabljanju enih in drugih. Tudi pri učiteljevem ravnanju so se pokazale podobne razlike.

Analiza razlik glede na delovno dobo učiteljev je pokazala najvišja pojmovanja lastnega učenja pri učiteljih s 16 do 20 leti delovne dobe ter najvišja pojmovanja učenja učencev pri učiteljih s 6 do 10 leti delovne dobe. Pojmovanja tako lastnega učenja kot tudi učenja učencev so bila najnižja pri učiteljih z 21 do 25 leti delovne dobe.

Naslednje, kar me je zanimalo v okviru empirične raziskave, so bila učiteljeva ravnanja pri pouku. Izhodiščno vprašanje je bilo, koliko učitelj ustvarja pogoje za kakovostno učenje. Iz rezultatov je razvidno, da stanje v naših šolah (osnovnih šolah in gimnazijah) ni preveč spodbudno. Kot mogoči razlog sem sicer omenila strogost učencev pri ocenjevanju prisotnosti posamezne značilnosti pri pouku, vendar se glede na druge raziskave (npr. Javornik Krečič 2004; Šteh 2001), iz katerih lahko izpeljemo podobno ugotovitev (namreč da je pouk bolj v skladu s tradicionalno didaktično paradigmo kot pa s sodobno, katere značilnost je upoštevanje prej naštetih dimenzij), odpirajo številna vprašanja.

Res je nadaljnja analiza razlik med skupinami učiteljev pokazala razlike v njihovem ravnanju. Bolj procesni so oziroma boljše pogoje za kakovostno učenje ustvarjajo osnovnošolski učitelji kot gimnazijski, boljše univerzitetno izobraženi kot višje izobraženi. Najbolj tradicionalni so v svojem ravnanju učitelji s končano pedagoško akademijo in filozofsko fakulteto ter učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe.

Glede na te rezultate sem razloge za takšen način pouka, kot že prej za višja pojmovanja, iskala v boljši profesionalni usposobljenosti osnovnošolskih učiteljev – tako v času dodiplomskega izobraževanja kot tudi strokovnega izpopolnjevanja. Med študijem (večina se jih je šolala na filozofski fakulteti) so bili gimnazijski učitelji v primerjavi z osnovnošolskimi deležni (večina se jih je šolala na pedagoški fakulteti in pedagoški akademiji) manj pedagoškega, didaktičnega in psihološkega izobraževanja, metodike posameznega predmeta, da ne govorimo o študijski praksi in hospitacijah, nastopih. Poleg tega gimnazijski učitelji sebe večinoma doživljajo v vlogi strokovnjakov za določeno predmetno področje (od katerih se pričakuje, da bodo svoje dijake veliko naučili in bodo dosegli dobre rezultate na maturi), ne pa v vlogi učiteljev. To potrjujejo tudi poklicne biografije učiteljic, kjer so gimnazijske učiteljice zožile svojo vlogo predvsem na posredovanje znanja (povsem so npr. zanemarile razredništvo).

Takšno doživljanje gimnazijskih učiteljic lahko razumemo, saj se (pre)veliko pozornost usmerja v kvantitativne končne rezultate pouka, s čimer pa zaviramo možnosti za kakovostno pridobivanje znanja, globlje razumevanje, občutenje in reševanje problemov, kritično in ustvarjalno razmišljanje, argumentativni dialog in sodelovalno učenje. Ob zunanjem preverjanju znanja namreč, kot opozarjajo mnogi avtorji, obstaja upravičena bojazen, da postanejo ti edino merilo kakovosti dela šol in temeljno vodilo celotnega učnega procesa.

Prav tako se je hkrati s kurikularno prenovo izobraževanja, v kateri smo si zastavili zelo visoke cilje, več nadaljnje strokovne podpore namenjalo osnovnošolskim učiteljem (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...), gimnazijski učitelji pa so bili kar nekako »pozabljeni«. Zdaj ko smo pred didaktično prenovu gimnazij, katere temeljni cilj je povečati kakovost učenja in poučevanja, je priložnost, da učitelji pretresejo nekatera temeljna prepričanja o tem, kaj je znanje, učenje, poučevanje, seveda potrebujejo pri tem podporo in ustrezno – spodbudno klimo. Pomembno je zagotavljanje čim številnejših priložnosti za refleksijo prepričanj skozi dialog in komunikacijo z

drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo.

Kako pomembno je to, dokazuje tudi naslednja ugotovitev raziskave, namreč povezanost učiteljevih pojmovanj in ravnanj: bolj procesni so učitelji v svojih pojmovanjih, bolj procesni so tudi pri svojih ravnanjih. Pri tem pa moram opozoriti, da sicer višja pojmovanja učitelja ne pomenijo avtomatično tudi že bolj kakovostnega poučevanja, temveč notranji kriterij vrednotenja učiteljevega lastnega dela in pa pomembno spodbudo za doseganje tega standarda.

Nadalje sem pri analizi razlik pri učiteljevem ravnanju glede na delovno dobo prav tako ugotovila statistično značilne razlike med skupinami. Kazalec učiteljeve izkušnosti je bila delovna doba (v šoli), čeprav je pri tem, kot trdijo nekateri kritiki, poudarjen kvantitativni vidik, zanemarjena pa je kakovost izkušenj. Rezultati so razlike v ravnanju učiteljev pri pouku glede na njihovo izkušnost potrdili: učitelji, ki v obravnavo nove učne snovi in ocenjevanje znanja najbolj vključujejo učence, imajo od 6 do 10 let delovne dobe, najbolj tradicionalni so učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe. Sledenje potrjuje prej omenjeno kritiko, da pri učiteljevi izkušnosti ni mogoče zanemariti tudi kakovosti njegovih izkušenj.

Leta poučevanja torej sama po sebi ne prispevajo k bolj kakovostnemu poučevanju. V profesionalni razvoj vodi soočanje s problemi in poglobljanje v vprašanja, kot so: kaj je bistvo poučevanja, kako razmišljajo učenci, kaj naj bi se naučili in kako naj k temu prispevam (učitelj). To dokazujejo tudi rezultati analize razlik med skupinami učiteljev po vprašanjih, ki si jih zastavljajo pri svojem delu, na podlagi katerih sem učitelje, po klasifikaciji F. Fuller, uvrstila v zgodnjo, srednjo in pozno fazo razvoja. Tako pri pojmovanjih kot tudi pri ravnanjih se je izkazalo, da učitelji, ki se pri svojem delu sprašujejo o tem, kako se učijo učenci, kakšna je njihova vloga pri tem in ali lahko sami prispevajo k njihovemu spreminjanju (in sodijo torej v pozno fazo razvoja), najvišje pojmujejo lastno učenje, učenje učencev ter so pri svojem delu najbolj procesni.

Na podali rezultatov vidimo, kako pomembna je dobra profesionalna usposobljenost učiteljev – učitelju je potrebna in pomembna pomoč tako pri (pre)poznavanju oziroma ozaveščanju neskladij v različnih pojmovanjih kot tudi pri iskanju vsakemu učitelju lastnega stila poučevanja, ki bo pomenil integracijo pojmovanj in znanstvenih teorij. Ob tem, da učitelje izzovemo, da se zavejo določenih neskladij, jim je treba ponuditi tudi alternativna prepričanja in primere dobre prakse. Da bodo sami poskusili aktivnejše oblike in metode dela, jih morajo izkusiti na svoji koži. Če navežem na biografije učiteljic: pomembne so že najzgodnejše izkušnje – odločitev za poklic in čas, ko so bile učiteljice same v vlogi učenca, njihovo dodiplomsko izobraževanje, čas pripravništva in prve izkušnje s poučevanjem, stalno strokovno izpopolnjevanje, spremembe, ki jih spremljajo pri njihovem delu. Vse to je (in še) pozitivno ali negativno vplivalo na učiteljice in na njihovo delo ter jih oblikovalo v učiteljice, kakršne so danes.

Vprašanje je, koliko učitelji v stvarnosti sedanjega časa pri nas v resnici vidijo sebe kot profesionalce in stalno razvijajoče se osebe na strokovnem, pedagoškem in osebnem področju. Učiteljice v svojih biografijah sicer izražajo pripravljenost



za svoj razvoj, vendar hkrati opozarjajo na »utrujenost«, »obremenjenost«, želijo »drugачe«, želijo »boljše«.

Ugotovitve empirične raziskave potrjujejo, da je treba mnogo več sistematične skrbi posvetiti krepitvi učiteljeve strokovnosti – že pri dodiplomskem izobraževanju, ki naj temelji na oblikovanju učiteljev razmišljajočih praktikov. Novi profesionalizem je izredno pomemben za profesionalno izobraževanje in kurikulum, ki mora biti zasnovan na proučevanju stvarnih praktičnih situacij – te naj bodo problematične, kompleksne in odprte različnim interpretacijam in gledanjem na način, ki omogoča razvijanje tistih sposobnosti pri študentih, ki so bistvene za profesionalno prakso. Le ob kakovostnem izobraževanju učiteljev namreč lahko pričakujemo tudi kakovosten profesionalni razvoj v vseh obdobjih učiteljeve profesionalne socializacije, seveda v ustrezni klimi in stalno razvijajoči se šoli – le tako lahko pričakujemo tudi (bolj) kakovosten pouk.

### **Citati iz ocene doktorskega dela Marije Javornik Krečič**

Disertacija je strukturirana iz obsežnega teoretičnega dela, ki mu sledi empirični, pri čemer ima vsak zase svojo logično dovršeno strukturo. Teoretični del predstavlja znanstveno preverjeno podlago drugega, empiričnega dela. Oba skupaj pa sestavljata izvirno znanstveno delo, ki pomembno izpopolnjuje dosedanja znanstvena spoznanja o profesionalnem razvoju učiteljev ter narekuje pedagoški praksi razvoj v smeri višje kakovosti. Teoretični del je napisan jasno in natančno, pregledno, sistematično in razumljivo, hkrati pa raznoliko in živo, skratka, besedilo je privlačno tako za izvedence tega raziskovalnega problema kakor tudi za strokovno manj zahtevne bralce. Avtorica se pri tem sklicuje na vrsto različnih virov (skupaj 332), večinoma mlajše, periodične in neperiodične, knjižne in elektronske, katerih mesto in nivo uporabe (citiranje, povzemanje, parafraziranje) korektno dokumentira, in sicer sprti v besedilu z referencami splošne in specifične oblike ter ob koncu dela v seznamu literature, ki je dosledno urejen po abecednem redu priimkov avtorjev. Temeljiti, poglobljeni in obsežni teoretični obravnavi raziskovalnega problema sledi vsebinsko-metodološko kompleksno empirično raziskovalno delo, ki ga avtorica predstavi v drugem, *empiričnem delu* disertacije.

Pričujoča disertacija se zlasti odlikuje po empiričnem delu, v okviru katerega avtorica predstavlja lastno empirično raziskavo, ki temelji na kompleksnem vsebinsko-metodološkem pristopu. Slednje je dokaz njenega temeljitega teoretičnega poznavanja raziskovalnega problema ter metodološke usposobljenosti za avtonomno korektno rabo postopkov kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja in, kar je še zlasti pomembno, za njihovo smotno kombiniranje.

Poleg prej navedenih kompetenc avtorice je iz disertacije moč razbrati njeno zavzemanje za preseganje tako vsebinskega kot metodološkega ekskluzivizma. Ob siceršnjem preverjanju nivoja procesne orientiranosti učiteljevih pojmovanj in ravnanj avtorica namreč priznava potrebo po obstoju tudi drugega pola, torej učiteljeve tradicionalne usmerjenosti. Metodološka plat izvedene raziskave pa razkriva pozitivno stališče avtorice do uporabe tako kvantitativnih kot kvalitativnih postopkov znotraj iste empirične, vsebinsko-metodološko kompleksno zastavljene raziskave.

*Pouzetke iz ocen doktorske disertacije pripravila: izr. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek*

# Slomškova zveza 1900–1926: delovanje katoliško usmerjenega učiteljstva na Slovenskem v prvi četrtni 20. stoletja

(Dr. Branko Šuštar o svoji doktorski disertaciji)

Slovensko učiteljstvo je bilo konec 19. in v začetku 20. stoletja razpeto med idejno, kulturno in politično delovanje na eni strani liberalizma in na drugi strani političnega katolicizma. V prepletanju, konkurenci, nasprotovanju in kdaj kar bojevitim nasprotju učiteljstva obeh usmeritev je v tem delu v ospredju pogled na številčno vedno manjšinsko katoliško učiteljsko organizacijo Slomškovo zvezo in njeno delovanje med tedaj še večinoma katoliškimi Slovenci, tudi volivci največkrat večinske SLS. Desetletja je bila pri obravnavah zgodovine učiteljstva bolj v ospredju dejavnost sicer večinske liberalne učiteljske organizacije (tudi z elementi socialdemokratske, komunistične usmeritve), kdaj tudi v obravnavah večkrat kar ideološko razumljenih »pozitivnih tradicij slovenskega učiteljstva«. Katoliška usmerjenost učiteljstva v obdobju socialističnega šolstva ni bila deležna posebne pozornosti ne kot historični pojav, še manj pa v pedagoški realnosti. Kljub temu delovanje Slomškove zveze ni bilo prezrto, saj so poglobilne črte njenega razvoja predstavljene že v delih pedagoginje prof. dr. Milice Bergant o šolski reformi (1958) in zgodovinarja prof. dr. Mirka Stiplovška o sindikalnem gibanju na Slovenskem (1979), a večje pozornosti je katoliško usmerjeno učiteljstvo deležno predvsem od zadnjih let 20. stoletja.

V razvoju učiteljstva kot poklicnega stanu je liberalna šolska zakonodaja od konca šestdesetih let 19. stoletja prinesla spremembe z vedno bolj necerkveno usmerjenimi učitelji, odvisnimi ne več od cerkvenih, temveč od državnih in deželnih oblasti. Učiteljska povezovanja v društva po posameznih okrajih so bila stanovska in strokovna vez učiteljstva, ki se je le polagoma enakopravno uveljavljalo med slovenskim izobraženstvom. Ko je poleg liberalne usmerjenosti konec 19. stoletja med učiteljstvom prevladala tudi povezava z liberalno stranko, je prihajalo do ločitve duhov. Razkol je spodbudila liberalna večina učiteljstva, ki je Zavezo slovenskih učiteljskih društev, od 1889 sicer stanovsko društveno zvezo učiteljstva, odkrito pripeljala v liberalni strankarski tabor; kolege, ki so se zavzemali za katoliško usmeritev, pa pravzaprav izgnala. V okrilju II. katoliškega shoda se je septembra 1900 pod vplivom kroga škofa Jegliča – tega je sicer sprva liberalna stran z učiteljstvom vred ob prihodu v Ljubljano 1898 vzela za svojega – oblikovalo društvo Slomškova zveza. Že pred božičem 1899 je pričel izhajati njihov pedagoški list Slovenski učitelj. Slomškova zveza je bila društvo slovenskih učiteljev, katehetov in prijateljev šole. Člani društva so že z

imenom pomembnega slovenskega pedagoga in poznejšega škofa Antona Martina Slomška (1800–1862) pokazali tudi svojo programsko usmeritev za narodno in versko šolo. V njej se naj otroci katoliških staršev poučujejo v katoliškem duhu. Društvo je zagovarjalo sodelovanje učiteljstva in duhovščine na šolskem področju. Za take cilje si je prizadevalo katoliško gibanje s katoliškonarodno, pozneje Slovensko ljudsko stranko, narodno napredna (liberalna stranka) pa je v njenih prizadevanjih videla politični klerikalizem. Način pisanja tedanjega časopisja je bil v obravnavanem obdobju večkrat pod ravnijsko rumenega tiska: glasilo Zaveze Učiteljski tovariš in Slovenski učitelj sta pogosto komentirala pisanje drugega, medsebojna nasprotovanja pa razkriva tudi ohranjena korespondenca učiteljstva.

Kakor je deželna oblast na Kranjskem 1895–1908 (nemški veleposestniki in slovenski liberalci) podpirala prevladujoče liberalno učiteljstvo, zbrano v učiteljski Zavezi, tako je imelo po 1908 in zmagi političnega katolicizma Slovenske ljudske stranke (SLS) posebno podporo deželnih oblasti učiteljstvo v Slomškovi zvezi. Predvsem v osrednji slovenski deželi, na Kranjskem, je Slomškovi zvezi uspelo združiti katoliško usmerjeno učiteljstvo, na Goriškem in posebno na Štajerskem pa je bila pri tem manj uspešna. Spremenjene politične razmere so na Kranjskem po letu 1908 omogočile razmah Slomškove zveze, ki je oblikovala svoje podružnice (9) in povečevala število članstva (1913: dobrih 400 učiteljic in učiteljev, t.j. 35 odstotkov učiteljstva in še 129 duhovnikov kot katehetov). Predsednik Slomškove zveze Fran Jaklič (1868–1937) je kot prvi učitelj postal na listi katoliške SLS na Kranjskem deželnozborski (1901) in nato še državnozborski poslanec (1907) in to ostal do konca monarhije.

Vprašanje zvišanja resnično skromnih učiteljskih plač je ostajalo ves čas v ospredju učiteljskih prizadevanj. V času svoje oblasti ni tega uredila niti liberalna stran, ki jo je večina učiteljstva dejavno podpirala, temveč so to vprašanje povezovali z bolj demokratično, a za liberalno stran politično škodljivo volilno reformo. Kranjski deželni zbor z večino SLS je sicer vpeljal draginjske dodatke k učiteljskim plačam tudi za neporočeno učiteljstvo, ki jih dotlej ni prejemale, a so bili decembra 1912 ti dodatki pristransko razdeljeni »najbolj vrednim«. Že sprejeti deželni šolski zakon je 1914 uzakonil tudi ureditev učiteljskih plač, a je njegovo uresničitev onemogočila vojna. Draginjske dodatke poročenim (iz leta 1905) in 365 neporočenim učiteljicam in učiteljem (iz 1912) je poenotil vojni čas hude draginje, ko je deželni zbor 1. 8. 1915 priznal te 25-odstotne dodatke enake za vse službujoče učiteljstvo. Prejšnje razlike so bile deležne obsežnih časopisnih zapisov z udarnimi naslovi, to rešitev pa so spremljale le majhne novice. Kljub temu so očitki o politično pogojeni razdelitvi še vrsto let ostali na straneh učiteljskega tiska.

Osrednje delovanje društva so bila zborovanja podružnic s strokovnimi predavanji in hospitacijami, predavanja na zborovanjih osrednjega društva ter glasilo Slovenski učitelj, ki je objavljal tudi ta pedagoška razmišljanja učiteljstva. List je izhajal sprva kot glasilo krščansko mislečih učiteljev in vzgojiteljev pod uredništvom F. Jakliča. Med 1908 in 1918 je bil glasilo slovenskih krščanskih učiteljskih in katehetskih društev, s katehetskim (A. Čadež) in učiteljskim

urednikom (J. Novak 1908–1912). Po prvi svetovni vojni sta Slomškova zveza in Slovenski učitelj postala le učiteljsko društvo in »glasilo jugoslovanskega krščanskega učiteljstva« pod uredništvom F. Fabinca, od 1921 F. Lužarja. Značilnost lista je bila na platnicah in naslovnici tudi Slomškova podoba in njegovo geslo: Veri, vzgoji, pouku. V listu so sodelovali tudi kateheti in z razgledanostjo prinašali sodobna pedagoška razmišljanja predvsem iz nemškega kulturnega kroga. Pogled na obravnavo le enega od vzgojnih elementov, to je kazni in nagrad, kaže, da se objavljena splošna stališča katoliških pedagogov do vzgojnih problemov niso bistveno razlikovala od pisanja na liberalni strani. Proti klečanju kot obliki kaznovanja v šoli, še posebno pri verouku, so bili najodločneje prav kateheti. Kakor je bilo veliko spodbud učiteljstvu k potrpežljivosti in ljubeznivosti, so se jim kdaj zapisali tudi drugačni primeri sicer že dolgo prepovedane telesne kazni, ki so jo načelno odklanjali in je veljala za učiteljev neuspeh. List je seveda pisal v duhu katoliških vzgojnih načel, a objavljal tudi osebna mnenja. Zato stališča v člankih težko posplošujemo v skupna mnenja slomškarjev, gotovo pa sodijo v krog katoliške pedagogike. Slovenski učitelj je izhajal redno, največkrat kot mesečnik, v letih gospodarskih stisk in političnega pritiska pa le nekajkrat na leto. Tudi oprema lista je kazala na različen položaj organizacije in število naročnikov. Leta 1908 so imeli okoli 800 naročnikov, 1919 skoraj 1300 (med njimi 290 učiteljic in 124 učiteljev, 469 šolskih vodstev). List je v 45 letnikih izšel na dobrih 14.000 straneh.

Nekateri člani Slomškove zveze so bili pri zunajšolskem delu vneti za društveno, drugi za gospodarsko delo, nekateri pa niso bili tako dejavni. Člani društva so tako delovali med mladino pri protialkoholnem gibanju, ki so ga pravzaprav vodili, se zavzemali za pouk manj nadarjenih otrok in za psihološke elemente vzgoje ter za delovno šolo z dejavnim sodelovanjem učencev pri pouku. O tem so zavzeto predavali na zborovanjih podružnic in osrednjega društva ter pisali v društveno glasilo. Zborovanja je Slomškova zveza pripravljala v Ljubljani, pogosto povezana z drugimi katoliškimi prireditvami: tako s katoliškimi shodi, ki so sooblikovali tudi društvene začetke. Za izobraževanje članstva so od 1921 pripravljali tudi poletne socialnopedagoške tečaje v Celju, nato na Brezjah, kjer so se tudi sicer pogosto shajali. Dvajsetletnico društva so slavili v Mariboru. Društveni občni zbori so bili sprva v letih liberalne politične prevlade redkejši (1901, 1903, 1907), nato pa so jih sklicevali vsako leto, razen med vojno. Prva in zelo dejavna Podružnica Slomškove zveze v Idriji (1901–1924) je po prvi svetovni vojni ostala na območju, ki ga je zasedla Italija, na Štajerskem pa se Slomškovi zvezi tudi tedaj ni uspelo prav široko uveljaviti. Podružnice Slomškove zveze so tako ostale pomembne predvsem v osrednji Sloveniji. Konec leta 1919 je štela Slomškova zveza na Slovenskem skoraj 500 učiteljev in učiteljic (liberalna Zaveza pa 2200, pri čemer so bili posamezni učitelji včlanjeni pri obeh, nekateri pa nikjer), leta 1926 pa je bilo v Slomškovi zvezi v 12 podružnicah včlanjenih 431 učiteljev in učiteljic. Vloga učiteljic v Slomškovi zvezi ni bila majhna, saj so že ob ustanovitvi pomenile večino njenega članstva, ker so bili njihovi moški kolegi dovtetnejši za tedanja ostra nasprotovanje liberalni strani, deželnih oblasti in učiteljskih kolegov. Tako so bile učiteljice navzoče v vodstvu Slomškove zveze

od njenih začetkov. Nekatere učiteljice so se javno uveljavljale tudi kot izjemne govornice, več je bilo zavzetih pedagoginj, ki so redno sodelovale s predavanji na društvenih zborovanjih in objavljale v »Slovenskem učitelju«, dejavne pa so bile tudi pri drugem zunajšolskem delu. Kakor je liberalna Zaveza iskala stike s tako usmerjenimi učiteljskimi društvi v monarhiji, posebej med Slovani, se je Slomškova zveza povezovala s sorodnimi katoliškimi organizacijami. V novi državi so s povezovanjem s katoliškimi učitelji na Hrvaškem takoj po prvi svetovni vojni računali kar na skupno Unijo krščanskega učiteljstva v Jugoslaviji, pozneje še na širšo povezavo slovanskega katoliškega učiteljstva. Posebno tesne stike so imeli s katoliškim učiteljstvom na Češkem.

Po koncu vojne je bila med učiteljstvom velika pripravljenost, da presežejo politične ločitve pri skupnem delovanju, ne glede na politične usmeritve liberalnih učiteljev v Zavezi jugoslovanskih učiteljskih društev in katoliških v Slomškovi zvezi. Učiteljstvo je konec leta 1918, že v novi državi, pod deželno vlado dr. J. Brejca, ko je bil prosvetni poverjenik dr. Karel Verstovšek (SLS), doseglo tudi tolikokrat zahtevane uradniške plače. Pozneje je učiteljstvo dobilo še položaj državnih uradnikov (1923), a na škodo dotlej upošteevane službene stalnosti na učiteljskih mestih. Tradicionalno vodstvo liberalne učiteljske Zaveze (Luka Jelenc), strankarsko povezano s Pribičevićevimi demokrati (JDS – SDS), je ob oblikovanju vsejugoslovanske unije učiteljstva to združitev spretno obrnilo sebi v prid. Slomškovo zvezo so kot regionalno (deželno) društvo, ki je bilo še politično usmerjeno (»klerikalno«), izpustili iz vsedržavne povezave. Kot predstavnica vsega slovenskega učiteljstva se je liberalna Zaveza, deklarirana kot stanovska organizacija, julija 1920 vključila v novo Udruženje jugoslovanskega učiteljstva (UJU) in delovala naprej kot ljubljansko poverjeništvo te učiteljske organizacije. Kako se je razlikovala deklarirana stanovska usmeritev Zaveze/UJU od realnosti, razkriva tudi korespondenca članov z vodstvom organizacije, ki je z vsemi močmi ohranjalo odločno liberalno smer. Za vsakega učitelja pač ni bilo prostora v politično profiliranih okrajnih učiteljskih društvih UJU. A učiteljstvo le ni bilo tako spolitizirano kot vodstvo njihove organizacije. Kljub »mariborski resoluciji« učiteljskega okrajnega društva, ki je že 1920 jasno zagovarjalo nestransko usmeritev učiteljskih društev, je uspel poskus depolitizacije šele deklaraciji koroškega učiteljskega društva na skupščini UJU v Celju julija 1926. Na depolitizacijo organizacije osnovnošolskega učiteljstva sta vplivala tako vodstvo šolske uprave v Ljubljani (dr. Dragotin Lončar, v času prosvetnega ministra Stjepana Radića) kot predvsem boleče izkušnje politične protekcije in kazenskih premeščanj po »službeni potrebi«. Te oblike kulturnega boja kot načina političnih nasprotovanj v šolstvu je občutilo slovensko učiteljstvo obeh prevladujočih idejnih usmeritev ob pogosti menjavi vladnih koalicij.

Na Slovenskem je po vojni ob avtonomistični SLS ostajala liberalna politična opcija sicer v veliki manjšini, a je lepo uspevala v povezavi s centralističnimi strankami v jugoslovanski državi. Od konca 1920 je slovensko učiteljstvo tako doživljalo liberalno prevlado. Izjema je bila v letu 1924 (27. 7. do začetka novembra), ko je bila SLS vladna stranka v Davidovičevi vladi in prosvetni minister dr. Anton Korošec. Vsako učiteljsko spremembo v tem času

je glasna liberalna stran primerjala s terorjem proti liberalnemu učiteljstvu med Šušteršič-Lampetovem obdobjem, t.j. med oblastjo SLS na Kranjskem 1908–1918. Kljub velikim časopisnim naslovom in hudim besedam so leta 1924 lahko pokazali le na posamezne primere političnih premeščanj učiteljstva. Pred letom 1908 je član Slomškove zveze teže postal nadučitelj, pozneje pa je bilo desetletje prav nasprotno. Vsaka politična oblast je bolj naklonjena idejnim, še bolj pa političnim somišljenikom kot pa strokovnosti. V učiteljskem časopisju so pisali marsikaj, obtožbe so bile hude, a kaže, da sta bila tako prvenstvo kot množičnost premeščanj učiteljev kot državnih uradnikov na liberalni strani. Ta je nato konec leta 1924 politično primerno popravila ukrepe SLS in njej bližnje Slomškove zveze. Leto 1925 je bilo za Slomškovo zvezo kar leto premestitev in preganjanja. Tisk je poln seznamov premeščenega učiteljstva. Za uravnotežen pogled na medsebojna obtoževanja bi potrebovali analizo posameznih primerov: za zanimiv zgled je lahko službena pot Ivana Štruklja, od 1918 voditelja Slomškove zveze, ali katerega od njegovih društvenih kolegov.

Tako je na obeh političnih straneh učiteljstva zmagovala zavest, da »povračilo« zdaj tej, zdaj drugi strani ob tedaj pogosti spremembi vladajoče politične smeri zares škoduje le učiteljstvu. Pri uveljavitvi zamisli depolitizacije strokovne organizacije je bila odločilna tudi podpora učiteljstva na večinski liberalni strani, ki je omogočila vključevanje slomškarjev v stanovsko/sindikavno in nepolitično učiteljsko zvezo UJU oz. v njena okrajna društva. Kar je bilo kamen spotike leta 1920, so tedaj splošno sprejemali: katoliško usmerjeni učitelji so 13. 11. 1926 razpustili Slomškovo zvezo in oblikovali Slomškovo društvo kot kulturno (idejno) društvo s pedagoškim glasilom Slovenski učitelj, ki je izhajal vse do leta 1944. Nekdanji člani Slomškove zveze so se ob koncu leta 1926 in v začetku 1927 včlanili v okrajna učiteljska društva UJU, nasprotniki deklaracije pa so izstopali iz organizacije. Tako je depolitizacija UJU sicer začasno ločila ekstremno liberalno (unitaristično) manjšino slovenskega učiteljstva, ki je oblikovala list in društvo Edinstvo ter se zavzemala za »narodno in državno edinstvo«. V bistvu pa so imele te ideje resno gospodarsko podlago v obvladovanju »učiteljskih gospodarskih organizacij«: tako Učiteljska tiskarna v resnici ni bila last učiteljske organizacije, temveč le dela njenih članov, ki so kot zadružniki razpolagali z njenim premoženjem in imeli od dobrega poslovanja tudi otipljivo korist. Učitelji edinjaši so se do konca 1929 s prizadevanjem vodstva UJU spet bolj vključili v organizacijo. Ta je po več kot četrt stoletja organiziranih idejnih nasprotovanj postala edina stanovska (sindikalna) organizacija slovenskega osnovnošolskega učiteljstva, čeprav so se idejne in politične razlike med članstvom kdaj še čutile. Med srednješolskimi profesorji takšne delitve ni bilo.

## S knjižne police

**PEČEK, Mojca Irena: Pravičnost slovenske šole: mit ali resničnost. Ljubljana, Sophia, in LESAR 2006**

Pred kratkim je pri ljubljanski založbi Sophia v zbirki Sodobna družba izšla knjiga Pravičnost slovenske šole: mit ali resničnost avtoric Mojce Peček in Irene Lesar. Nastala je na podlagi izsledkov obsežnega raziskovalnega projekta Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik, ki sta ga Pečkova in Lesarjeva izvajali v letih 2003–2005.

V delu avtorici raziskujeta mehanizme reprodukcije nepravčnosti, socialne neenakosti in diskriminacije v naših osnovnih šolah. Obenem ju zanima, kako lahko proces formalnega izobraževanja izničuje družbene neenakosti in zavira njihov nastanek. Obsežen del svoje študije namenjata vprašanju, kolikšen dejavnik reproduciranja neenakosti in diskriminacije so osnovnošolski učitelji.

Lesarjeva in Pečkova svojo študijo razvijata okrog osnovnega vprašanja, kakšno šolanje ponuditi otrokom v vsej njihovi različnosti (različno sposobnim in različno talentiranim, izhajajoč iz različnih socialnih in nacionalnih okolij, različnospolnim ipd.). Zanima ju, kako organizirati šolanje in pouk, da bosta za vse različne otroke pravična in omogočala vsem različnim doseči predvidene in zahtevane standarde znanja. Sprašujeta se, ali bi bilo pravično, da bi z vsemi učenci ravnali enako ali pa bi bilo pravičneje, da bi z različnimi učenci ravnali različno. V raziskavi sta avtorici posebej izpostavili za pravičnost posebno občutljive skupine: deklice – dečki, Romi, priseljenci, bogati – revni, učenci s posebnimi potrebami. Te posebne in izpostavljene skupine sta analizirali z načelnega in formalnopravnega vidika ter slednjic še preverili ravnanje učiteljev v praksi prek njihovih stališč o nepravčnosti in diskriminaciji v šoli.

Ugotovili sta, da na načelnem nivoju naša osnovna šola upošteva principe pravičnosti in enakosti. Toda na formalnoizvedbenem nivoju ni upoštevan princip enakih možnosti, ki je posebno vprašljiv pri učencih s posebnimi potrebami in pri Romih ter pri priseljencih iz nekdanje Jugoslavije. Prav tako ni upoštevano načelo difference.

Rezultati raziskave žal kažejo na nizko stopnjo senzibilnosti za razlike med učenci pri velikem delu učiteljev. Tudi razumevanje pravične šole med učitelji sploh ni konsistentno, zato nastajajo pri ocenjevanju in vrednotenju šolske uspešnosti med učitelji samimi in med šolami velike razlike.

Učitelji bi se morali z večjo strokovno usposobljenostjo truditi za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev pri vsakem učencu.

V praksi je žal opazno razhajanje med zakonodajo in načelnimi možnostmi ter dejanskimi strokovnimi rešitvami v šolski praksi.

Raziskava kaže, da šolsko delo upošteva le načela enakih možnosti, načeli poštene enakosti možnosti in načelo difference pa sta v naših šolah zanemarjeni.

Izsledki kažejo, da se učitelji ne čutijo odgovorne za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, nasprotno, menijo, da so zanje odgovorni predvsem učenci sami. Glede na to, da je učni uspeh rezultat tako poučevanja kot učenja, bi bilo prav, da učitelji čim bolj ozavestijo večjo stopnjo odgovornosti za učni uspeh svojih učencev.

Analiza rezultatov raziskave jasno pokaže, da se slovenski učitelji prav tako ne čutijo odgovorne za vključevanje drugačnih učencev. Njihovo zavedanje o tem problemu je zelo skromno. To dejstvo kaže, da načela iz Bele knjige v šolski praksi niso dovolj dobro realizirana.

V naših šolah se uresničuje le integracija, za inkluzijo še niso ustvarjene niti sistemske rešitve.

Avtorici ključno ugotavljata, da so učitelji s svojim odnosom do etnične pripadnosti, spola, posebnih potreb in socialnega statusa učencev pomemben dejavnik pri reproduciranju (oziroma zmanjševanju) nepravilnosti v naših šolah.

Žal pa rezultati raziskave kažejo pri večini osnovnošolskih učiteljev pomanjkljivo znanje o delu z marginaliziranimi in drugačnimi učenci.

Velika vrednost študije, ki sta jo izvedli Lesarjeva in Pečkova, je prikaz realnih ugotovitev o pravičnosti naših šol, pomembni pa so tudi njuni predlogi za izboljšanje sedanjega stanja:

- sprememba šolske zakonodaje v prid upoštevanja načela diference in upoštevanja načela enakih možnosti;
- izboljšanje izobraževanja učiteljev;
- senzibiliziranje učiteljev za prepoznavanje potreb drugačnih učencev;
- vključitev ustreznega specialpedagoškega znanja v izobraževanje učiteljev;
- spodbujanje inkluzivne usmerjenosti naših šol.

Knjiga je aktualna in avtorici sta jo ustvarili v pravem času. Opozarja na občutljive in nevrvalgične točke naše osnovne šole, ki so v zadnjem letu predvsem pri romskem vprašanju povzročile nemalo strokovnih polemik in žal vroče krvi tudi v širši javnosti.