

ZDPDS



Contemporary  
**PEDAGOGY**

4/2008

59 (125)

Sodobna  
**PEDAGOGIKA**

**Konstruktivizem  
in pedagogika**

**Ne prezrite:  
Slovenske srednje  
šole v regionaliziranem  
okolju**

Letnik  
Volume  
59 (125)

Številka  
Number  
4

Ljubljana  
november  
2008

# Sodobna PEDAGOGIKA

Contemporary  
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: [urednistvo@sodobna-pedagogika.net](mailto:urednistvo@sodobna-pedagogika.net)  
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

## CONTENTS

## CONSTRUCTIVISM AND PEDAGOGY

- Editorial: Construction and Pedagogy 6
- Can constructivist theories of learning and knowledge be a basis for contemporary instruction? – *Leopoldina Plut Pregelj* 14
- Constructivism on its way from the theory of cognition to the influence on pedagogical reflection, research and educational practice – *Barica Marentič Požarnik* 28
- From constructivism towards social constructivism in the area of preschool education – *Ljubica Marjanovič Umek* 52
- The evaluation of textbook sets for teaching the subject of environment in the 3rd grade of primary school from the point of view of the inclusion of particular elements of constructivism – *Vlasta Hus, Branka Čagran* 70
- The importance of knowing the techniques of the behavioural learning theory for the possibility of qualitative teaching of constructivistically oriented teachers – *Branka Ribič Hederih* 86

## NON-THEMATIC DISCUSSIONS

- Slovenian Secondary Schools in Regionalized Environment – *Vinko Logaj, Anita Trnavčević* 102
- Assessing school behaviour from the point of view of pedagogical theory and practice – *Mateja Pšunder* 122

## REPORTS

- Reports on the work of the Association of Slovenian Educational workers (ZDPDS) and its member associations for 2007 144

## BOOK SHELF

- New books on the book shelf – *Marko Mušanović* 153

## VSEBINA

### KONSTRUKTIVIZEM IN PEDAGOGIKA

- Uvodnik: Konstruktivizem in pedagogika 6
- Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? – *Leopoldina Plut Pregelj* 14
- Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso – *Barica Marentič Požarnik* 28
- Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje – *Ljubica Marjanovič Umek* 52
- Didaktične značilnosti učbeniških kompletov za pouk spoznavanja okolja po oceni učiteljev – *Vlasta Hus, Branka Čagran* 70
- Pomen poznavanja tehnik vedenjske teorije učenja za možnost izpeljave kakovostnega pouka konstruktivistično usmerjenega učitelja – *Branka Ribič Hederih* 86

### NETEMATSKE RAZPRAVE

- Slovenske srednje šole v regionaliziranem okolju – *Vinko Logaj, Anita Trnavčević* 102
- Ocenjevanja vedenja v šoli z vidika pedagoške teorije in prakse – *Mateja Pšunder* 122

### POROČILA

- Poročila o delu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS) in društev članic ZDPDS za leto 2007 144

### KNJIŽNA POLICA

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Marko Mušanović* 153

# Konstruktivizem in pedagogika

Če bi želeli strnjeno povzeti zgolj bistvene predpostavke konstruktivizma, bi morali nujno zapisati dvoje: prvo izhodišče konstruktivizma je, da ni mogoče ničesar z gotovostjo trditi glede obstoja objektivnega, od posameznika neodvisnega znanja oz. vednosti. Takšno znanje po prepričanju konstruktivistov bodisi ne obstaja, ali pa je, tudi če kje obstaja, nedosegljivo. Druga predpostavka, ki je s prvo seveda tesno povezana, pa trdi, da je znanje vselej subjektivni konstrukt vsakega posameznika, ali z drugimi besedami, vsak učenec svoje znanje ustvarja sam, pri čemer so drugi, ki pri tem sodelujejo (denimo učitelji), lahko zgolj bolj ali manj uspešni spodbujevalci in usmerjevalci tega procesa učenja.

Ernst von Glasersfeld, eden od utemeljiteljev radikalnega konstruktivizma, ki je ključna epistemološka podlaga, tudi ko gre za implementacijo konstruktivizma na področju izobraževanja kot temeljna načela radikalnega konstruktivizma, našteva (von Glasersfeld 2002, str. 51):

- 1) znanja ne sprejemamo pasivno in ne s čutnimi organi ali sredstvi komunikacije, pač pa znanje dejavno gradi misleči subjekt sam;
- 2) funkcija kognicije je v biološkem pomenu adaptivna, tj. teži k prileganju organizma okolju (viabilnost); to med drugim pomeni, da kognicija služi subjektovi organizaciji izkustvenega sveta, ne pa odkrivanju (spoznavanju) objektivne ontološke stvarnosti.

Kot ugotavlja tudi Ule (2004), omenjeni temeljni predpostavki, na katerih svojo epistemološko paradigmo gradi radikalni konstruktivizem, vodita v neke vrste solipsizem, ki ga von Glasersfeld poimenuje »epistemski solipsizem«. Radikalni konstruktivizem namreč zavrača kakršno koli *repzentacijo stvarnosti*, kajti znotraj te logike, kot zapiše Ule, je spoznanje »proces, ki se nanaša sam nase. Je *avtopoetski proces*, tj. proces, ki v tem, ko se nanaša sam nase, tudi razvija samega sebe in svoj predmet, tj. tisto, kar spoznavamo. Subjekt z znanjem razpolaga le tedaj, če je sam proizvedel svoje (spoznavne) operacije. V tem smislu je vsako spoznanje *konstrukcija stvarnosti*.« (Prav tam, str. 263)

Namen tega zapisa seveda ni podrobnejša analiza ali kritika epistemoloških izhodišč (radikalnega) konstruktivizma, čeprav se ob njih sproža kopica epistemoloških problemov in vprašanj, če začnemo z dvema najočitnejšima: kako je pravzaprav mogoče govoriti o *spoznavanju*, če gre, kot trdijo radikalni konstruktivisti, vselej zgolj za proces lastne konstrukcije nečesa, čemur bi potemtakem, kolikor sprejmemo to predpostavko, tudi težko rekli znanje; in drugič, čemu bi kot resnično privzeli epistemološko paradigmo, ki sama trdi, da je spoznanje česar koli, česar nismo sami skonstruirali, že v izhodišču nemogoče? S tem se namreč konstruktivizem postavlja v paradoksen položaj, saj se zdi, da s pozicije objektivne vednosti dokazuje, da objektivna vednost ne obstaja.

Problematika, ki jo obravnavamo v tokratni tematski številki *Sodobne pedagogike*, je seveda povezana z vprašanjem uveljavljanja konstruktivizma v vzgoji in izobraževanju, zlasti na področju načrtovanja in izvajanja pouka ter pri uporabi različnih didaktičnih strategij. Iz številnih pedagoško-psiholoških in didaktičnih razprav, ki so v zadnjih letih nastale o pouku in učenju, je mogoče razbrati, da eksplicitno ali implicitno privzemajo omenjena konstruktivistična epistemološka izhodišča, ki so hkrati pogosto tudi podlaga za oblikovanje interpretacij o »novih« ali »sodobnih« konceptih pouka in vloge učitelja v njem.

Ob tem se zastavljajo številna vprašanja, ki posegajo na raven splošno-didaktične in specialnodidaktične teorije, v pomembni meri pa seveda tudi na področje konkretnega didaktičnega delovanja pri pouku. Kaj torej teza, da učenci svoje znanje konstruirajo sami (in izpeljava te teze, tj. da znanja potemtakem ni mogoče posredovati), pomeni za vlogo šole in učitelja v njem? Ali je mogoče konstruktivizem implementirati v prostor šole kot institucije, ki ji je prav posredovanje znanja imanentno? In če je odgovor da: kako se to izraža pri didaktičnem ravnanju učiteljev, kako vpliva na njihovo vlogo pri pouku in, navsezadnje, kaj to pomeni za didaktiko kot pedagoško znanstveno disciplino, ki proučuje značilnosti in zakonitosti pouka? V nadaljevanju predstavljamo prispevke, v katerih avtorice ob svojem razmisleku o konstruktivizmu v vzgoji in izobraževanju odgovarjajo tudi na zgoraj zastavljena vprašanja.

Uvodno razpravo v tematski sklop je prispevala *Leopoldina Plut Pregelj* s prispevkom, ki ga je nasloвила z vprašanjem Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk?. Preden nanj odgovori, se avtorica distancira od skrajnega relativizma in solipsizma, ki ga proizvedeta radikalni psihološki in socialni konstruktivizem; ob tem zapiše, da nekateri avtorji upravičeno označujejo pojmovanje znanja, kakršno se je uveljavilo znotraj radikalnega konstruktivizma, kot revolt proti razumu in novodobni behaviorizmu. Opozarja, da so z vidika didaktike in posebno specialnih metodik ter neposrednega dela učiteljev v šoli tovrstne razprave pogosto trivialne, saj nimajo stika s šolsko prakso pa tudi ne veliko skupnega s kognitivnimi znanostmi, pragmatizmom in analitično filozofijo, na katerih temelji velik del didaktičnega konstruktivizma. Tega pa označi kot nujen pristop pri oblikovanju učenčevega znanja z razumevanjem: didaktični konstruktivizem, ki utemeljuje svoja načela z epistemološkimi predpostavkami postpozitivističnih filozofij 20. stoletja in tudi s pedagoško tradicijo, naj bi tako po eni strani od učencev zahteval miselno dejavnost, razumevanje in osmišljanje učne snovi, po drugi strani od učitelja uporabo raznolikih učnih metod in oblik, ki (pod določenimi pogoji) zagotavljajo pot do obstojnejšega in bolj smiselnega znanja z razumevanjem, ob tem pa naj bi terjal individualno odgovornost učencev in učiteljev za učne rezultate.

Ob takšni opredelitvi »didaktičnega konstruktivizma« se zastavita vsaj dve vprašanji. Prvo se nanaša na razmerje med didaktičnim in radikalnim konstruktivizmom: vprašanje namreč je, kako je mogoče didaktični konstruktivizem razumeti kot konstruktivizem, če se ta v nekaterih bistvenih točkah resno distancira od temeljnih, tako rekoč konstitutivnih potez radikalnega kon-

struktivizma? Ali drugače, kaj izvorno konstruktivističnega lahko pripišemo didaktičnemu konstruktivizmu, če iz njega izločimo ključno tezo radikalnega konstruktivizma, ki trdi, da ontološka stvarnost ne obstaja (ali je, tudi če obstaja, za spoznanje nedosegljiva), da tudi znanja ni mogoče posredovati in da ga ne moremo sprejemati s čutnimi organi ali s sredstvi komunikacije? Prav relativizacija relativizma, ki je navsezadnje najpomembnejša izvirna epistemološka poteza radikalnega konstruktivizma, po eni strani odpira vprašanje, koliko je še konstruktivizma v didaktičnem konstruktivizmu, obenem pa vodi tudi k drugemu vprašanju, namreč koliko je mogoče trditi, da so teze, ki jih avtorica pripisuje didaktičnemu konstruktivizmu, v resnici njegove izvirne teze? To v svoji razpravi poudari tudi sama, ko zapiše, da je mogoče opisana načela, ki jih sama zagovarja kot konstruktivistične principe poučevanja, zaslediti že v klasični didaktiki, npr. pri Komenskem (upoštevanje učenca in njegovega prejšnjega znanja), ali prej v filozofskih nazorih npr. sv. Avguščina (zahteva po pogovoru pri učenju) in predsokratikov. S tem se je nedvomno moč strinjati: ne le pri Komenskem in sv. Avguštinu, tudi pri avtorjih, ki so pripadali herbartistični didaktični misli – torej miselnemu toku v didaktiki, ki ga najpogosteje in tudi z najbolj pejorativnimi konotacijami povezujemo s t. i. »tradicionalno šolo« in poukom – je mogoče zaslediti razmišljanja, ki bi jih lahko retroaktivno označili kot »konstruktivistična«. Kot smo pokazali že na nekem drugem mestu (Štefanc 2005), Schreiner kot zagovornik herbartizma na Slovenskem v svoji razpravi z naslovom Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja med drugim zapiše, »da se poznanje in znanje samo ob sebi ne more podajati, ampak da si ga učenec mora sam pridobiti z lastnim delom. /.../ Tako je torej resnica, da najimenitnejši znak učenja ni pasivnost, temveč aktivnost, da je vsako učenje apercipovanje.« (Schreiner 1903, str. 48)

Pri tem je pomembno, da Schreiner aktivnosti učencev ne omeji zgolj na verbalno aktivnost, na primer odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, reprodukcijo slišane in podobno. Ko piše o tem, kako naj bi potekalo podajanje nove učne snovi, učitelju svetuje:

»Dovoli učencu, kolikokratkoli je mogoče, da poskuša doseči napovedan smoter po svoji poti, ki si jo sam izbere! Naj torej poskuša novo računsko nalogo, prirodoslovno vprašanje najprej rešiti po svoje in sam razjasniti kako čudno prirodno prikazen; naj čita iz nemih znakov zemljevida s svojim razumom, kar bi mu moralo podajati predavanje učitelja, in naj poskuša prisvojiti si predmete prirodopisnega pouka z natančnim opazovanjem in samostalnim opisovanjem. Naj gleda, vkoliko mu je mogoče brez tuje pomoči razumeti zvezo zgodovinskih dogodkov, vzroke in posledice določenih pripetljajev, nagibe in značaje glavnih oseb, ki se mu predstavljajo. /.../ Seveda ne bode našel vselej najboljšega in najkrajšega pota, a gotovo bo izbral sebi najbolj udobnega, pot, po katerem mu prihaja največ apercipcijskih pripomočkov. Njegove misli bode treba v marsičem dopolnjevati in popravljati; a to prednost imajo, da ne stojijo pred njim kot tujke, ampak kot njegova last, ki ji pozna vse koticke. Naj se tudi učencu ne posreči popolnoma prisvajanje nove snovi, njegovo delo le ni bilo brezuspešno.« (Prav tam, 80–81)

Tudi v poznejših pedagoških razpravah, predvsem v prvi polovici 20. stoletja, ko je potekala intenzivna razprava o »stari« in »novi« šoli, je reformska pedagogika, ki je skušala teoretsko osmisliti delovno šolo, vseskozi izhajala iz predpostavke, da je aktivnost učencev v učnem procesu nujen pogoj za doseganje različnih ciljev pouka. Tudi avtorica uvodne razprave v tokratnem tematskem delu poudarja, da didaktični konstruktivizem nedvomno sloni na pedagoškem izročilu klasikov pedagogike in didaktike. Kljub temu pa izraža prepričanje, da ne gre za povsem enaka načela, saj naj bi ta »stara« načela dobila tudi empirično podlago na primer z odkritji kognitivnih znanosti, poleg tega pa naj bi se poskušala uveljavljati v drugačnih filozofskih pogledih (naturalizem) in vrednotah (univerzalne človekove pravice). Ob tem posebej poudari, da vrednotna polarizacija na bolj in manj zaželeno didaktične strategije ni produktivna: kot zapiše, lahko tudi najbolj konstruktivistične metode ustvarjajo togo in neuporabno znanje, zelo strukturirano posredovanje nekih informacij (denimo s predavanjem) pa pelje do ustvarjalne in uporabne sinteze znanja. Prizadevanje za katero koli metodo, ne da bi imeli pred seboj cilj, ki ga želimo doseči, torej brez njene širše vrednostne umestitve, je vprašljivo.

V drugem prispevku z naslovom Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso *Barica Marentič Požarnik* postavi tezo, da lahko izvor konstruktivističnih idej v poučevanju in učenju iščemo v epistemološkem obratu od povsem objektivističnih pogledov na nastajanje znanja k pogledom, ki vidijo znanje kot individualno oziroma socialno konstrukcijo. Čeprav avtorica poudari, da iz konstruktivizma ni mogoče neposredno izpeljati učnih metod, naj bi omenjeni obrat vendarle bistveno vplival tudi na učiteljevo izbiro ustreznih didaktičnih strategij, med drugim naj bi na primer imele prednost metode, s pomočjo katerih lahko učenci doživijo svojo izkušnjo sveta in konstruirajo svojo podobo resničnosti s svojo dejavnostjo in odgovornostjo, pri čemer naj bi bila naloga učitelja zlasti ta, da jim pri tem ponudi vaje, naloge, pobude za dialog, primerno strukturirano gradivo ipd. Pri tem gre, poudarja avtorica, za bistveno preusmeritev pozornosti, saj radikalne spremembe v paradigmi pouka in učenja, ki jih je prinesel konstruktivizem, terjajo, da se pozornost preusmeri s tega, kaj dela učitelj in kaj (navzven vidnega) delajo učenci, na to, kaj učenci ob tem razmišljajo, kako (pre)oblikujejo obstoječe, tudi napačne ideje in pojmovanja (»misconceptions«), kako smiselno povezujejo spoznanja v mreže ter kako jih pri tem voditi. To ima po njenem prepričanju bistvene posledice za učiteljevo didaktično odločanje, kar bi se moralo izraziti tudi v izobraževanju učiteljev.

Čeprav se morda na prvi pogled zdi, da tako predstavljeni konstruktivistični pogled pomeni nasprotje ali vsaj bistven odmik od »objektivističnega pogleda« na znanje, natančnejši razmislek pokaže, da bi bilo takšno razumevanje interpretacij didaktičnega konstruktivizma najbrž napačno. Polarizacija med poukom, pri katerem naj bi učenci usvajali »objektivno« znanje, in poukom, pri katerem naj bi imeli možnost sami konstruirati povsem svoje znanje, ne le da je prej ali slej neproduktivna tako na teoretski kot tudi na praktični ravni, pač pa je, ko



gre za implementacijo didaktičnega konstruktivizma v pouk, zgolj navidezna: problem, na katerega zagovorniki konstruktivizma pogosto opozarjajo, ko obravnavajo sedanje prevladujoče didaktično ravnanje učiteljev pri pouku, namreč ni v tem, da bi bilo znanje učencev preveč pod vplivom objektivistične logike, pač pa nasprotno, da je prav to objektivno znanje, ki bi ga morali učenci usvojiti (oz. »sami izgraditi«, če sledimo logiki konstruktivizma), premalo kakovostno, trajno, obstojno, kar naj bi bila zlasti posledica uporabe neustreznih didaktičnih strategij. Vprašanje, ki ga obravnavajo zagovorniki konstruktivizma, torej ni, kako učencem omogočiti, da izgradijo svoje, od »uradnega znanja« neodvisno znanje, pač pa kako zagotoviti, da bodo učenci znanje, ki v družbi velja za objektivno, usvojili tako dobro, da bodo dosegli njegovo popolno razumevanje in njegovo trajno pomnjenje. B. Marentič Požarnik tako denimo večkrat, tudi v tokratni razpravi, posebej problematizira izredno hlapljivost, neobstojnost znanja. Kot zapiše, se niti najbolj temeljne ideje ne »zasidrajo« trajneje v zavesti učencev. Ob tem dodaja, da jo vedno znova preseneča, da je v več zaporednih generacijah študentov pedagogike na vajah manj kot polovica znala razlikovati med kemijskimi in fizikalnimi pojavi, tako da so na primer gorenje sveče uvrščali med zadnje.

Zato tudi njena tokratna kritična opazka, ki jo naslovi na Strmčnika, češ da »je srce avtorja še vedno pri razlagi«, sploh ne meri na kritiko učne metode razlage, ki bi jo pričakovali od konstruktivista – da je namreč razlaga problematična zato, ker bi učencem vsiljevala objektivno znanje – pač pa nasprotno: problematična je, ker ne doseže svojega namena, tj. popolne transmisije objektivnega znanja, saj naj bi bilo slednjo moč bolj kakovostno doseči po posredni, konstruktivistični poti – torej tako, da učitelj učence vodi skozi dejavnosti, v katerih si ti sami izgradijo znanje, ki ga morajo usvojiti. V skladu s tem je v tezo, da šele konstruktivistično orientirani pouk proizvaja kar se da kakovostno, trajno in stabilno znanje, še kako vpisan prav »objektivistični pogled«, ki ga nekateri zagovorniki didaktičnega konstruktivizma na videz problematizirajo.

Tudi ko avtorica interpretira razprave in teze nekaterih drugih avtorjev, za katere sodi, da ne delijo enakih strokovnih pogledov na problematiko izobraževanja in pouka, ter jim tako pripiše »nepopolna in napačna razumevanja«, s tem bolj sledi objektivistični kot konstruktivistični epistemološki paradigmi, čeprav je po drugi strani njenim interpretacijam njihovih tez dejansko težko odreči konstruktivistične poteze, saj se zdi, da so v precejšnji meri »avtopoetske«, torej nanašajoče se same nase, pri čemer se prav veliko ne ozirajo na dejanske poante, ki so jih interpretirani avtorji razvijali v svojih razpravah.

Preostale tri razprave, ki jih kratko povzemamo v nadaljevanju, obravnavajo nekatere specifične vidike konstruktivizma na področju vzgoje in izobraževanja.

V tretji razpravi *Ljubica Marjanovič Umek* primerja koncepte otroštva, značilne za konstruktivizem kot način razvoja otrokovih miselnih struktur in pridobivanja znanja, s koncepti otroštva, ki so v ozadju socialnega konstruktivizma. Ob tem poudarja, da ima konstruktivizem, v veliki meri izpeljan iz Piageto-

ve spoznavne teorije, ki otroka v zgodnjem otroštvu razume kot egocentričnega posameznika, »neobčutljivega« za socialno in simbolno okolje, posledično nekatere šibke točke tudi pri izpeljavi v koncepte učenja in poučevanja. Po drugi strani socialni konstruktivizem, izpeljan iz sociokulturnih teorij razvoja in učenja, razume malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot socialno in spoznavno kompetentnega posameznika, za katerega sta učenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja, ki poteka v simbolno bogatih socialnih kontekstih, bistvenega pomena za aktualni in poznejši razvoj ter učenje. Pri tem imajo pomembno vlogo kompetentni posamezniki (odrasle osebe in vrstniki), ki ne le ustvarjajo okolje, v katerem naj bi otrok pridobil izkušnje (značilno za konstruktivizem), temveč v območju bližnjega razvoja »vlečejo« razvoj naprej, tudi do razvojnih ravni in znanja, do katerega otrok, ki bi znanje konstruiral zgolj sam, ne bi prišel. Kot ugotavlja avtorica, se premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu v slovenskem prostoru kaže v rekonceptualizaciji predšolske vzgoje v vrtcu oz. pripravi Kurikula za vrtce (1999), ki je nadomestil do takrat veljavni Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979) in Vzgojni program priprave otrok za vstop v osnovno šolo (1981). Kot pokaže avtorica z izsledki nekaterih tujih in domačih empiričnih raziskav, pa gre pri prenosu novih konceptov na raven neposrednega dela z otroki za dolgotrajnejši proces, v katerem se je treba spoprijemati z ovirami, kot so implicitne teorije vzgojiteljic o konceptih otroštva in vzgoje, želje po čimprejšnjem doseganju merljivih učinkov posameznih vzgojnih pristopov, nezadostno prepoznavanje individualnih razlik med otroki in upoštevanje različnosti med njimi ter premajhno zavedanje vloge zgodnjega govornega razvoja v otrokovem poznejšem razvoju in učenju.

*Vlasta Hus in Branka Čagran* v prispevku obravnavata stališča učiteljev do didaktičnih značilnosti učbeniških kompletov za pouk spoznavanja okolja, predvsem z vidika vprašanja, ali in koliko na trgu dostopni učbeniški kompleti za omenjeni predmet učiteljem omogočajo izvajati bolj konstruktivistično orientiran pouk. Kot namreč zapišeta avtorici, je s kurikularno prenovo osnovne šole konstruktivistična teorija učenja in poučevanja postala osrednja teorija poučevanja pri predmetu spoznavanje okolja; to naj bi se izražalo v zasnovi učnega načrta, posledično pa tudi v zasnovi učbeniških kompletov. Njuna raziskava je pokazala, da se med učitelji pojavljajo razlike v oceni teh kompletov: po mnenju učiteljev se učbeniški kompleti razlikujejo po svojih didaktičnih značilnostih, tako da nekateri bolj kot drugi spodbujajo posamezne naravoslovne sposobnosti in spretnosti (raziskovanje učencev), dajejo prednost sodobnejšim učnim metodam (eksperimentalno delo, laboratorijsko delo ...), individualnemu delu učencev; prav ti pa so tudi v praksi najbolj uveljavljeni. Kljub temu avtorici ugotavljata, da v vseh učbeniških kompletih, ne glede na založbo, prevladuje spodbujanje uporabe t. i. tradicionalnih učnih metod. Ob tem poudarjata, da bi bilo zlasti v institucijah, ki izobražujejo učitelje, smiselno premisliti ugotovitev, da se anketirani učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za sodobni, konstruktivistični način poučevanja, čeprav si tega želijo.

Tudi *Branka Ribič Hederih* v svojem prispevku ugotavlja, da si konstruktivistična paradigma vse bolj utira pot v slovenski šolski sistem, pri čemer naj bi se – hote ali nehote – zmanjševala uporabna vrednost v praksi preizkušenih in dokaj razširjenih vedenjskih teorij učenja. Avtorica prikazuje smiselnost učiteljevega poznavanja obeh teorij, ob tem pa razvija predpostavko, da je konstruktivistično usmerjenemu učitelju, ki pozna določene tehnike vedenjskih teorij, lažje izpeljati kakovosten pouk. V oddelčni skupnosti so namreč učenci različnih dispozicij, izkušenj in osebnostnih lastnosti, ki jih vodijo različni nivoji aspiracij, zato se med njimi ves čas ustvarja specifična socialna dinamika. Vsak učitelj je kvalitativni del teh odnosov, ki jih narekujejo konkretne situacije. Pri tem lahko ohranja strategije, ki izhajajo iz konstruktivistične paradigme, a za izgrajevanje kakovostnega pouka po potrebi uporablja spoznanja vedenjske teorije, konkretnije Skinnerjevega instrumentalnega pogojevanja. Zato avtorica sklene, da učitelj, ki omogoča več vrst učenja in uporablja znanje različnih teorij, ne izgublja svoje »identitete konstruktivističnega učitelja«, ampak s primerno in ustrezno uporabo tehnik kvečjemu pomaga urejati celotno kompleksnost poučevanja.

*Damijan Štefanc  
in dr. Janko Muršak*

## **Literatura**

- Glaserfeld, E. von (2002). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. New York: RoutledgeFalmer.
- Schreiner, H. (1903). *Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Štefanc, D. (2005). *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. V: *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: ZIFF.

## O OCENJEVANJU

MILICA Š. OSTROVŠKA

Naše šole prevzema nov življenjski etos. Ves razredni kolektiv, ne samo privilegirani posamezniki, premaguje snov, mladinske organizacije in učiteljstvo se trudijo, da bi mladino usposobili za delo v ustvarjalni skupnosti.

Začetni nesporazumi in napake z obeh strani se vse bolj odmikajo v preteklost. Nekaj pa jih je le še ostalo. Eden teh nesporazumov je v nekaterih primerih ocenjevanje.

Da je temu res tako, nam dokazujeta mladinska sestanka v začetku letošnjega leta.

Na srednješolski konferenci v Mariboru se diskusija tako dolgo ni mogla razviti, dokler ni vstal neki srednješolec in rekel: »Zelo težko nam je, ker dobivamo slabe ocene, ne da bi kaj slutili. Nato smo seveda grajani. Mi pa bi radi, da nam profesor pove, kakšno oceno smo dobili, ne pa, da jo skriva.«

Dvorana, ki je bila do tega trenutka hladna in mirna, je vsa vzkipeala. Viharno ploskanje.

Predsedstvo je bilo v zadregi: Učenci vendar ne morejo zahtevati od profesorjev, da bi jim povedali, kakšno oceno so dobili. Potem bo marsikdo špekuliral, se zanašal na dobre rede. In učenci se vendar ne smejo učiti za rede! V tem smislu je predsedstvo odgovorilo, toda dvorane ni zadovoljilo in videti je bilo, da si o tem vprašanju predsedstvo ni na jasnem.

## Dr. Leopoldina Plut Pregelj

# Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk?

**Povzetek:** Namen prispevka je poskus odgovoriti na dve vprašanji: (1) Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? in (2) Od kod toliko zanimanja za konstruktivizem med raziskovalci pouka? Odgovor na prvo vprašanje bi lahko povzeli z ugotovitvijo, da konstruktivistične teorije učenja in znanja niso samo plodna osnova za poučevanje v sodobni šoli, ampak nujen pristop (didaktični konstruktivizem) pri oblikovanju učencevega znanja z razumevanjem. Didaktični konstruktivizem, ki utemeljuje svoja načela z epistemološkimi predpostavkami postpozitivističnih filozofij 20. stoletja in tudi s pedagoško tradicijo, zahteva (a) učencevo miselno dejavnost, razumevanje in osmišljanje učne snovi, (b) raznolikost učnih metod in oblik, le pod določenimi pogoji zagotavljajo pot do obstojnejšega in bolj smiselnega znanja z razumevanjem, in (c) individualno odgovornost za učne rezultate tako učencev kot učiteljev. Zanimanje za konstruktivistične pristope pri poučevanju izvira iz neposredne pedagoške prakse in njenih problemov (slaba kakovost znanja učencev). Raziskovalci pouka, ki so poskušali razumeti nastajanje kakovostnega znanja in reševati probleme pri pouku, so ugotovili, da so konstruktivistični pristopi pri poučevanju nujni in nadvse koristni, vendar ne zadostni za celostno usmerjanje pouka. Didaktični konstruktivizem, ki se ne ukvarja z vsebino in cilji pouka, ne more nadomestiti didaktike in teorije vzgoje in izobraževanja.

**Ključne besede:** konstruktivistične teorije učenja, didaktični konstruktivizem, temeljne zahteve didaktičnega konstruktivizma, skladnost in združljivost »konstruktivističnih« in »nekonstruktivističnih« metod in oblik pouka, individualno znanje učencev.

UDK: 37.015.3:371.01

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Leopoldina Plut Pregelj, pridružena raziskovalka (research associate), University of Maryland, ZDA; e-naslov: plutpreg@umd.edu*

## Uvod

V zadnjih treh desetletjih se v vzgoji in izobraževanju veliko razpravlja o konstruktivizmu: konstruktivističnih teorijah učenja in pristopih pri poučevanju obsežne, skoraj neobvladljive strokovne literature.<sup>1</sup> Iz nje je razvidno, da imajo psihologi, pedagogi, raziskovalci in učitelji različna teoretična izhodišča, s katerimi utemeljujejo svoj »konstruktivistični« pristop. V utemeljevanju svojega početja najpogosteje omenjajo teoretike 20. stoletja, Jeana Piageta, Johna Deweya in Leva Vigotskega, potem pa tudi Ernsta von Glasersfelda, Ludwiga Wittgensteina, Thomasa Kuhna, Jürgena Habermasa in Karla Popperja ter še številne druge. Filozofi uvrščajo Deweya in predstavnika kritične teorije Habermasa med pragmatiste, psihologa Piageta med genetske epistemologe, Vigotskega med nosilce kulturnozgodovinske psihologije, Karla Popperja med kritične racionaliste itn. Lahko bi sklenili, da didaktični konstruktivizem sloni na antibehaviorističnih in postpozitivističnih filozofijah 20. stoletja, ki imajo podobno spoznavnoteoretsko izhodišče. Kibernetični filozofiji konstruktivizma je namenjeno malo prostora.<sup>2</sup> Pri oblikovanju konstruktivističnih načel pouka ima izredno pomembno vlogo kognitivna psihologija, ki se je začela pospešeno

---

<sup>1</sup> Od osemdesetih let prejšnjega stoletja se je pojavilo več sto člankov v različnih strokovnih revijah, predvsem v *Journal of Research in Science Teaching*, *Science Education*, *Educational Researcher*; več zbornikov o konstruktivističnih pristopih pri pouku, od npr. C. Twomey Fosnot (ur.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (1996) in M. N. Larochele in drugi (ur.) (1998), *Constructivism and Education*; več zbornikov kritičnih razprav, npr. D. Phillips (ur.) (2000), *Constructivism in Education: Opinions on Controversial Issues*; J. Brophy, (ur.) (2002). *Social Constructivist Teaching: Affordance and Constraints*, in najrazličnejših knjig za učitelje, npr. (1993) *In Search for Understanding. The Case for Constructivist Classroom* in K. Tobin (1993) do kritičnih razprav, npr. C. Bowers (2005) *The False Promises of Constructivist Learning Theories*. V Sloveniji je 2004 izšel zbornik razprav B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev* (2004).

<sup>2</sup> Strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju, predvsem naravoslovci in matematiki, so prišli v stik s konstruktivistično filozofijo ob prispevkih von Glasersfelda (1996) v strokovnih revijah in zbornikih o konstruktivizmu, manj pa je znano njegovo temeljno delo *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning* (1995). V slovenskem prostoru sta o kibernetičnem konstruktivizmu in odnosu do izobraževanja spregovorila Urban Kordež in Helena Jeriček. Glej zbornik B. Marentič Požarnik (2004), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*.

razvijati s kognitivno revolucijo konec petdesetih let.<sup>3</sup> Vsem pa je skupno pojmovanje znanja, ki bi ga lahko opisali na kratko z naslednjima trditvama: (1) znanje je produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem, in (2) znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost.

Didaktični konstruktivizem izhaja iz »konstruktivistične« filozofije, poimenovalne tudi naturalizem, ki zanika nenaravne in nadnaravne kriterije resnice ter poskuša s svojo epistemologijo premostiti nasprotja v spoznavnem procesu, s katerimi se srečujeta racionalizem in empirizem. Ne želim razpravljati o zapleteni metafizični in epistemološki podstati filozofij 20. stoletja (to lahko bolj kompetetno opravijo filozofi), temveč le opozoriti, da gre za razlike med idejami posameznih teoretikov, ki se posledično tudi izražajo v didaktičnem konstruktivizmu. Kljub razlikam bi lahko izpostavili njegova naslednja temeljna načela:

- (1) Učenci gradijo svoje znanje, ki ni/more biti kopija posredovanega; oblikovanje znanja pogojujejo kognitivni, emocionalni in socialni dejavniki; jezik je temeljno orodje učenja.
- (2) Pouk s svojo organizacijo priznava vzajemno delovanje različnih dejavnikov, da bi učenec mogel oblikovati svoje znanje (z razumevanjen), ki je relativno obstojno, smiselno in tudi uporabno. V tem procesu so pomembni čenčeva izkušnja, njegova miselna dejavnost, trud, sodelovanje, spoštovanje različnosti in soočanje z življenjskimi problemi. Bistvena sestavina učenja je razreševanje novih problemov in razmišljanje o učenju (refleksija, meta-učenje).
- (3) Prejšnje znanje, stališča in interesi so ena od temeljnih izhodiščnih točk pouka.
- (4) Individualna odgovornost: učitelj je odgovoren za poučevanje in posledično za nastajanje učenčevega znanja, učenec pa za učenje in svoje znanje.

Neenotno gibanje bi lahko razdelili na dve veliki skupini -izmov: psihološki in socialni konstruktivizem. Psihološki konstruktivizem zahteva pri pouku in učenju usmerjeno pozornost na učenčeve miselne dejavnosti in psihološke procese, socialni konstruktivizem pa na učenčevo socialno okolje. Iz zahtev enih in drugih pa ne sledi, da ti niso združljivi, čeprav so v praksi težko izvedljivi.<sup>4</sup> Toda znotraj teh skupin so ekstremne skupine in seveda več takih, ki poskušajo praktične didaktične probleme reševati z različno stopnjo upoštevanja načel ene in/ali druge skupine. O tem je veliko tuje literature, pa tudi nekaj slovenske.<sup>5</sup>

Verjetno ni treba posebej poudarjati, da ni mogoče popolnoma sprejeti niti radikalnega psihološkega niti radikalnega socialnega konstruktivizma. Primer prvega je do konca izpeljana teorija von Glasersfelda (1995), ki ima pa sicer zelo uporabne in pronicljive poglede na učenje in poučevanje, še posebno za pouk

<sup>3</sup> Med kognitivnimi psihologi imata pomembno mesto Jerome Bruner in David Ausubel, ki sta zelo vplivala na razvoj pedagoške psihologije.

<sup>4</sup> Carl Bereiter (1995), str. 21–23.

<sup>5</sup> Zbornik B. Marentič Požarnik (2004), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev* (2004), prinaša več prispevkov, ki obravnavajo to temo, npr. prispevka Marentič Požarnik in Plut Pregelj. Glej tudi Anita Woolfolk (2002) *Pedagoška psihologija*.



matematike. Privrženci te smeri zožijo učni proces in nastajanje znanja zgolj na posameznikove psihološke procese. Primer drugega pa je sociologija znanja Davida Bloora (1991) in njegovih edinburških sodelavcev, ki sproža veliko razprav, predvsem med naravoslovci; ti ne morejo sprejeti njihovega relativizma češ da znanje nima utemeljitve zunaj posameznika. Nekateri upravičeno označujejo tako pojmovanje znanja kot revolt proti razumu in novodobni behaviorizem.<sup>6</sup> Z vidika didaktike in posebno specialnih metodik in neposrednega dela učiteljev v šoli so pogosto te razprave trivialne, saj nimajo stika s šolsko prakso, pa tudi ne veliko skupnega s kognitivnimi znanostmi, pragmatizmom in analitično filozofijo, na katerih temelji velik del didaktičnega konstruktivizma.

Zaradi ekstremističnih struj v konstruktivističnem gibanju ima beseda konstruktivizem pogosto čustveno nabit pomen in sproža neplodne razprave in spore o nerešljivih metafizičnih vprašanjih, ki niso bistvena za neposredno delo učiteljev pri pouku. Zato in ker ima slovenski jezik za besedo *konstruirati* ustrezni besedi – 'graditi' in 'oblikovati' – principi didaktičnega konstruktivizma pa imajo širšo podlago, jih ni nujno poimenovati s konstruktivizmom. Iz tega razloga ne uporabljam rada besede konstruktivizem, čeprav nisem dosledna.<sup>7</sup> Rahlo pejorativen odnos do konstruktivizma je implicitno čutiti tudi iz povabila urednikov k sodelovanju pri tej tematski številki, ko sta zapisala, da pedagoško-psihološke in didaktične razprave »eksplicitno in implicitno privzemajo omenjena konstruktivistična epistemološka izhodišča, ki so hkrati pogosto tudi podlaga za oblikovanje 'novega' ali 'sodobnega' koncepta pouka in vloge učiteljev v njem.« Besedi »novega« in »sodobnega« sta zapisani v navednicah, ki v podtonu opozarjata bralca, da morda ne gre za novosti. Res je, da ne gre za popolne novosti, saj smo načela, ki jih zagovarjamo kot konstruktivistične principe poučevanja, v neki obliki zasledili že v klasični didaktiki, npr. pri Komenškem (upoštevanje učenca in njegovega prejšnjega znanja) ali prej v filozofskih nazorih npr. sv. Avgušтина (zahteva po pogovoru pri učenju) in predsokratikov. Nedvomno didaktični konstruktivizem sloni na pedagoškem izročilu klasikov pedagogike in didaktike. Ne gre pa za povsem enaka načela. Ta »stara« načela so dobila tudi empirično podlago na primer z odkritji kognitivnih znanosti. Poleg tega se poskušajo ta načela uveljavljati v drugačnih filozofskih pogledih (naturalizem) in vrednotah (univerzalne človekove pravice). Pred množično obvezno šolo se prvič postavlja zahteva po znanju z razumevanjem za široke množice.

Razpravljanje o konstruktivizmu nasploh je premalo pregledno, saj ni jasno, kaj zastopamo ali čemu nasprotujemo. Zato je edino smiselno razpravljati posebej o vsaki posamezni vrsti konstruktivizma in njenih posledicah za pouk. Pri tem imam v mislih Rousseaujevo opozorilo, da »so splošne in abstraktne ideje vir največjih zablod človeštva«<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> O problemih radikalnega socialnega konstruktivizma glej Peter Slezak (2000), *A Critique of Radical Social Constructivism*, v: *Constructivism in Education: Opinions and second opinions on controversial issues*.

<sup>7</sup> Glej Plut Pregelj (2004).

<sup>8</sup> F. Erikson (1986). *Qualitative Methods in Reserach on Teaching*, str. 119. V: *Handbook of Research on Teaching*.



Moj namen tokratnega sodelovanja je dvojen: prvič, prispevati svoja razmišljanja k odgovoru na vprašanje urednikov te tematske številke, ki se glasi »Ali je mogoče konstruktivizem implementirati v prostor šole kot institucije, ki ji je prav posredovanje znanja imanentno?«, in drugič, od kod toliko zanimanja za konstruktivizem med razsikovalci pouka?

### **Ali je mogoče, da pouk, ki temelji na konstruktivističnih teorijah učenja, dovoljuje transmisijo znanja?**

Po mojem mnenju je odgovor na to vprašanje: da, je mogoče. Naj pojasnim zakaj. Pri razpravljanju o znanju gre za dva vidika, in sicer (1) družbeno priznано znanje, ki je nastalo v zgodovini (historično-sociološka kategorija), in (2) individualno znanje, ki ga vsak posameznik gradi pod določenimi pogoji in se z njim ukvarjajo spoznavna teorija in psihologija, posledično pa tudi didaktika, če imamo v mislih gradnjo znanja v organiziranih oblikah, npr. v šolah. Torej je naš primarni interes individualno znanje posameznikov.

V razvijanju svojih misli bi se rada oprla na metaforo Karla Popperja, ki predstavi znanje kot tri svetove: svet 1, fizični svet, od človeka neodvisen vir znanja; svet 2, individualni, izkustveni svet vsakega posameznika, ki ga imenujemo znanje, in svet 3, ki obsega človeške stvaritve v zgodovini – znanost, stroke, umetnost, verstva itn., ali objektivizirano, družbeno dogovorjeno znanje. Posameznikovo znanje – svet 2 – nastaja z odnosom posameznika s svetom 3 in soočanja s svetom 1 in samim seboj, pri čemer imata intuicija in ustvarjalnost pomembni vlogi (Popper 1979). Medtem ko se znanost, stroke in znanstvene institucije sistematično ukvarjajo z odkrivanjem/ustvarjanjem novega znanja in stalnim preverjanjem obstoječega v svetu 3, pa je naloga šole predvsem ta, da se ukvarja z ustvarjanjem individualnega, učenčevega znanja – po Popperju sveta 2. Te naloge ne more opravljati brez vsebin sveta 3, toda postavlja se vprašanje, kako naj šola to svojo nalogo opravlja. Že iz teorije informacij vemo, da posredovano znanje ni enako sprejetemu. Pri pouku si prizadevamo, da bi znanje učenci razumeli in osmislili. V učnem procesu, ki ga učitelji usmerjajo, tudi s tem – da posredujejo vsebine – nastaja nova kvaliteta: individualno znanje vsakega učenca. Vprašanja, katero znanje in koliko znanja iz sveta 3 vključiti v učne načrte in zakaj, ter kakšni so cilji in vrednote, ki naj jih pouk in šola zasledujeta, ostajajo po večini zunaj domene didaktičnega konstruktivizma, ki se s cilji in vsebino pouka ne ukvarja neposredno, ampak bolj posredno.

Didaktični konstruktivizem ne izključuje nobene oblike ali metode, vključno z neposrednim prenašanjem informacij v obliki predavanja, uporabe besedila, individualnega ali skupinskega dela. Nasprotno! Iz temeljne lastnosti konstruktivističnih filozofij sledi, da je treba zagledati pojave v njihovi raznovrstnosti, dinamičnosti in jih tako tudi obravnavati. Življenje ne poteka v »ali – ali«, črno-belih razmerjih, ampak v »in – in« razmerjih, kot paleta najrazličnejših odtenkov sivine. Zato je raznovrstnost metod in – širše – didaktičnih pristopov ne samo dovoljena in želena, ampak nujna. Iz tega sledi, da frontalni pouk in

neposredno posredovanje informacij, pa naj bo to kot predavanje ali besedilo pri pouku, nista v nasprotju z didaktičnim konstruktivizmom in imanentno funkcijo šole.

Od kod ideja, da je posredovanje znanja v nasprotju s konstruktivističnimi teorijami učenja? Eden od virov takega pojmovanja je *poenostavljanje* učenja in poučevanja, da bi učinkoviteje popularizirali konstruktivistične pristope pri pouku. Pri tem početju strokovnjaki ne namenjajo dovolj pozornosti bistvu didaktičnega konstruktivizma, bodisi ker ne poznajo njegovih teoretičnih izhodišč, ali pa v svoji navdušenosti nad njimi postanejo skrajni privrženci ozke konstruktivistične metode – učenja z odkrivanjem in pogovora – ter s tem zanikajo temelje, iz katerih izhajajo. Tako sta Thomas Good in Jere Brophy v vplivni knjigi *Pogled v učilnice* (*Looking in Classrooms*) prikazala socialnokonstruktivistični pogled na poučevanje kot nasprotje transmisijskega pogleda. V preglednici navajata osem lastnosti transmisijskega pouka in vsaki postavljata nasproti lastnost konstruktivističnega pouka. Preglednice pa nikjer ne razlagata. Naj jih navedem le nekaj iz preglednice:<sup>9</sup>

#### **Transmisijski pogled**

1. Znanje kot nespremenljivo telo informacij posredujeta učitelj in besedilo.
2. Besedilo in učitelj sta avtoritativna vira, ki se jima učenci uklonijo.
5. Učenci si zapomnijo in ponovijo, kar jim je bilo razloženo ali pokazano.
8. Učenci delajo večinoma sami, vadijo se v tistem, kar jim je bilo posredovano z namenom, da bodo snov obnovili.

#### **Socialnokonstruktivistični pogled**

- Znanje se razvija kot interpretacija v diskusiji.
- Avtoriteta za konstrukcijo znanja je v debati in dokazih, ki jih imajo učenec, besedilo in učitelj. Vsak ima (strokovno) znanje, ki ga lahko prispeva.
- Učenci si prizadevajo osmisлити nove informacije s tem, da jih povežejo s prejšnjim znanjem in da v sodelovanju v pogovoru soustvarjajo skupno razumevanje.
- Učenci sodelujejo v učeči se skupnosti, ki oblikuje skupno razumevanje v neprenehnem dialogu.

*Preglednica 1: Poučevanje in učenje kot posredovanje informacij nasproti socialni konstrukciji znanja*

<sup>9</sup> T. Good in J. Brophy (2000), str. 420. Ta učbenik pedagoške psihologije za učitelje *Looking in Classrooms* je zelo razširjen med učitelji. Prvič je izšel že leta 1973. Sledile so predelane izdaje, leta 2007 pa je učbenik doživel deseti ponatis.

Čeprav je tak primerjalni pristop lahko koristen, pa je pogosto razlog za poenostavljanje, posebno kadar primerjamo dinamične in zapletene pojave, kot sta na primer učenje in poučevanje. Ob pogledu na prvo dvojico lastnosti se zastavi vprašanje, kako dobijo učenci informacije, ki jih potrebujejo v diskusiji. Virov znanja je veliko, ne samo besedilo in učitelj. Nič ni narobe, če informacije predstavi učitelj in/ali če jih učenci dobijo iz besedila. Včasih je tako tudi najsmotrnejše. Vprašanje je, kaj predstavimo in kdaj; kako vsebino predstavimo in kaj z njo naredimo v razredu – se o njej pogovarjamo z učenci, ki svoje razumevanje le-te ubesedijo, in/ali o njej pišejo, primerjajo svoje razumevanje z razumevanjem sošolcev, na podlagi nove vsebine poskušajo rešiti problem itn. To je pač odvisno od pogojev – učenčevega prejšnjega znanja, narave in stopnje zahtevnosti učne vsebine in učnih ciljev. Toda brez vsebine ni pogovora niti znanja. Pogovor je primernejša metoda za ustvarjanje razumevanje in smisla kot pa za posredovanje nekih informacij. Torej ne gre za izbiro med posredovanjem snovi (predavanje, branje besedila) ali pogovorom/diskusijo, to je, za propozicijo »ali – ali«, ampak za posredovanje in pogovor/diskusijo, to je, za propozicijo »in – in«. Didaktični konstruktivizem ne daje prednosti nobeni učni metodi, temveč si prizadeva proti redukciji pouka na eno metodo. Zahteva izbiro in uporabo metode glede na to, ali ta lahko prispeva k uresničevanju učnega cilja. Poudarja njene komparativne prednosti glede na vsebino, razmere (učenci) in predpostavke o tem, kaj velja za znanje.

Če pogledamo še en dvojico lastnosti iz preglednice pod številko 5: zapomnitev vsebin nasproti njihovem razumevanju in osmišljanju. To ni resnična dilema, s katero bi opisali konstruktivistični pouk. Učenci si morajo informacije zapomniti; najlaže si jih zapomnijo, če jih osmislijo in v različnih povezavah. Torej gre vedno za zapomnitev in neko vrsto ponavljanja: toda v kakšnih razmerah, kako. Če upoštevamo, da si učenci ustvarjajo pomen v pogovoru, z ubeseditvijo vsebin in svojega odnosa do njih itn., potem ni mogoče doseči obstojnega znanja z razumevanjem samo z obnovo tega, kar slišijo ali preberejo. Razumevanja ni brez zapomnitve bistvenih podatkov o neki temi, vendar so podatki samo en pogoj. Specialni metodiki, ki se ukvarjajo s proučevanjem konstruktivističnih pristopov pri pouku, ne postavljajo te dileme, temveč poskušajo odgovorjati, kaj je smiselno, na primer preizkusiti z eksperimentom ali opazovanjem v naravi pri naravoslovju. Zgodovinarji si na primer postavljajo vprašanja o tem, kako pomagati učencem oblikovati zgodovinsko znanje z razumevanjem, v katerem učenci vidijo neki smisel. Pri tem se vprašujejo, katere pojave je smiselno obdelati pri pouku skupaj z učenci z zgodovinsko metodo (uporaba primarnih virov, intervjujev, analize različnih besedil), zakaj se pojavljajo nasprotujoče si razlage istega pojava in kje so vzroki zanje.<sup>10</sup> Kakšno razumevanje pojavov je treba in mogoče doseči pri učencih na primer v sedmem razredu pri zapleteni fotosintezi? Ali v osmem razredu, kakšno razumevanje druge svetovne vojne v Sloveniji, ki ni samo zapletena, ampak tudi močno čustveno obarvana vsebina?

<sup>10</sup> Profesor Bruce van Sledright (University of Maryland) je svoje raziskovanje opisal v *In Search for America's Past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teacher's College Press, 2002.

Tako bi lahko obravnavali vseh osem lastnosti, ki niso v nasprotju, ampak se nekako dopolnjujejo. Eden od avtorjev prej omenjenega dela, Jere Brophy, je na drugem mestu nekaj let pozneje opozoril na probleme dihotomičnega pona-zarjanja pojavov, do katerih vodi poenostavljanje pouka, in svaril pred redukcijo poučevanja na eno metodo, ko je očitno, da logika stvari in podatkov ne ustreza metodi. Avtor nadalje razlaga, da tak pristop vodi tudi do neupravičenega sklepanja, da je treba izbirati med predlaganimi pristopi in da ima predlagani pristop univerzalno moč. Hkrati pa Brophy tudi poudarja »da je logično predpostaviti, da optimalno poučevanje zahteva raznovrstnost metod, ki ustrezajo učencem in ciljem, ter da se pomembnost posamezne sestavine spreminja v poteku učne enote«<sup>11</sup>. Najnovejša izdaja (2007) tega nima tega opozorila ali kakšne razlage ob preglednici.

Metoda, čeprav je le-ta bistvo konstruktivizma, sama po sebi ne zagotavlja konstruktivističnega pristopa k poučevanju in učenju. To lahko doseže le v povezanosti z vsebino in cilji. Zato moramo biti jasni, kaj želimo z metodo doseči, tudi konstruktivistično. Z isto metodo lahko dosežemo različne cilje: s pomočjo vprašanj učenca lahko pripeljemo do vnaprej določenega odgovora ali odkrivamo nekaj, česar še ne vemo. Pogovor je lahko sredstvo za manipulacijo z učenci, predavanje je lahko odlična podlaga za konstruktivistični pouk.<sup>12</sup> Podobno velja za projektno metodo učenja, ki ima izredni didaktični in pedagoški potencial v procesu učenčeve konstrukcije znanja, vendar poznano veliko primerov njene zlorabe, o katerih so govorili številni, npr. John Dewey in sodobni didaktiki. Nove metode ali širše inovacije imajo podoben »življenjski« vzorec: visoka pričakovanja o njihovi hitri učinkovitosti, navdušenje nad njimi, površna in premalo premišljena uporaba, ki jim sledita razočaranje in pozaba. Novosti, s katerimi poskuša šolska politika spreminjati pouk in jih predpisuje šoli, v praksi ne delujejo, kot je bilo obljubljeno. Zgodovina programiranega pouka, projektne metode, sodelovalnega učenja, timskega poučevanja in navsezadnje konstruktivizma pričajo, da je večina novosti doživljala oziroma doživlja podobno usodo, vzrok te pa je redukcija zapletenih procesov na enostavne algoritme, ki v življenju ne veljajo.

## Od kod zanimanje za konstruktivizem med raziskovalci pouka?

Nekateri so mnenja, da je od osemdesetih let prejšnjega stoletja konstruktivizem eden od najpomembnejših teoretičnih vplivov na šolo, predvsem na pouk matematike in naravoslovja. Nisem prepričana, da te trditve držijo.<sup>13</sup> Raziskave

---

<sup>11</sup> J. Brophy (2002). Introduction. V: *Social Constructivist Teaching: Affordance and Constraints*, str. ix–xi.

<sup>12</sup> Več o pogovoru kot metodi pouka in o vprašanjih glej v: B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2008).

<sup>13</sup> M. Matthews (2000). Appraising Constructivism in Science and Mathematics Education. V: Phillips (ur.) *Constructivism in Education*, str. 161. Matthews je zelo kritičen do konstruktivizma pri poučevanju. Glej *Science Teaching: The Role of History and Philosophy in Science* (1994). New York: Routledge.

opozarjajo, da v javnih šolah ostaja pouk pozitivističen kljub zahtevam sodobnih reform po znanju z razumevanjem. Krhko znanje absolventov srednjih šol in naraščanje funkcionalne nepismenosti med odraslimi ne zbujata zaupanja v kakovost šolskega znanja. Raziskovalce učenja in poučevanja, ki od začetka osemdesetih let raziskujejo učenje in pouk z vidika konstruktivističnih predpostavk, so k raziskovanju spodbujali predvsem problemi v neposredni praksi z namenom, da bi prispevali k ustvarjanju bolj kakovostne šole in učnega procesa ter s tem bolj kakovostnega znanja učencev. Raziskovalci so se naslonili na postpozitivistične in konstruktivistične filozofije zato, ker so jim pomagale pri razlagi problemov, večina se jih ni ukvarjala z metafizičnimi in epistemološkimi predpostavkam. Raziskovalci so v njih iskali razlago in teoretične utemeljitve za svoja opazovanja ter raziskovalne izsledke neposredne prakse in tudi za rešitve. Raziskovalci učenja in poučevanja različnih predmetnih področij (materinščina, tuji jezik, zgodovina in naravoslovje) so sprejeli temeljno predpostavko konstruktivizma, da je znanje spremenljivo in da ga ni mogoče neposredno prenašati na učence, temveč da ga gradi vsak človek zase in v skupini pod določenimi pogoji.

Konstruktivistični pristopi k učenju in poučevanju so se začeli uveljavljati najprej v pouku naravoslovja in matematike, pozneje pa tudi na drugih področjih. Ko sem pred leti sodelovala v dveh raziskavah o uvajanju novega predmeta naravoslovje v sedmem razredu, sem se nekoliko bliže seznanila z razvojem konstruktivističnih razlag učenja in pristopov k pouku naravoslovja.<sup>14</sup> Ena pomembnih osebnosti, s katero lahko ponazorimo prejšnjo trditev, da je praksa vodila raziskovalce do smiselnosti konstruktivističnih načel, je profesorica Rosalind Driver (1941–1997), ki je svoje delo posvetila ustvarjanju naravoslovne pismenosti v osnovni šoli in je slovenskim didaktikom naravoslovja dobro znana.<sup>15</sup> V svoji doktorski tezi je bila Rosalind Driver kritična do Piagetovih razvojnih stopenj. Odkrila je obstoj učenčevih skladnih modelov razlag naravoslovnih pojavov, ki ne ustrezajo znanstveni razlagi. Zaradi vsestranske vpetosti razlag v širšo pojmovno okolje je posamezna pojmovanja težko spreminjati.<sup>16</sup> Na univerzi v Leedsu je že leta 1974 začela voditi projekt Otrokova učenja v naravoslovnem projektu (CLSP, Children's Learning in Science Project). V njem je s kolegi iz različnih delov sveta raziskovala naravo učenčevega mišljenja ob posameznih naravnih pojavih (snov, energija, svetloba, zrak itn.), s katerimi so učenci prišli v stik. Razmišljali so o posledicah, ki jih ima učenčevo razmišljanje o naravoslovnih pojavih za poučevanje, in kako doseči spremembo pojmovanj

---

<sup>14</sup> M. Čuk, S. A. Glažar, B. Bajd (2003). *Kurikularna prenova in načrtovanje ter izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa Spoznavanje okolja in pri Naravoslovju*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

S. A. Glažar in sod. (2005). *Vpliv ocenjevanja znanja na kakovost znanja učencev in na njihov interes za naravoslovje: uvajanje novega učnega predmeta v 7. razred in prizadevanja za kakovostno znanje učencev*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

<sup>15</sup> Glej, npr. D. Krnel (2004). Kaj početi z idejami otrok – konstruktivizem začetnem poučevanju.

<sup>16</sup> O teoriji pojmovnih sprememb, ki so jo oblikovali Posner in sodelavci, sem spregovorila v Plut Pregelj (2004), str. 30–32.

pri učencih. Sodelovali so pri oblikovanju pristopov, ki bi omogočali spreminjati obstoječa pojmovanja učencev.<sup>17</sup>

Okoli 1990 se je pri raziskovanju razvoja razumevanja naravoslovnih pojmov oprla na radikalni konstruktivizem von Glaserfelda. Seveda je delo z učenci opozorilo, da je socialno okolje tisto, kar močno pogojuje nastajanje razumevanja znanstvenih pojmov, in to jo je vodilo do socialnega konstruktivizma Vigotskega in njegovih naslednikov. S kolegi, s katerimi je sodelovala v raziskavah, je leta 1994 objavila vplivni članek Formiranje znanstvenih pojmov v razredu. V njem so povezali psihološke in socialne vidike učenja in poučevanja in povzeli:

»Trdimo, da je odnos med pogledi na učenje in poučevanjem problematičen in da iz konstruktivističnega pogleda na učenje ne izhajajo jasna načela za poučevanje. Vendar pa lahko v procesu mediacije [poučevanja] izluščimo pomembne lastnosti. Če naj učenci privzamejo znanstvena spoznanja, sta bistvena poseg avtoritete in dogovarjanje z avtoriteto, navadno z učiteljem. Kritična lastnost je tukaj *narava dialoškega procesa*. Vloga nosilca avtoritete ima dve pomembni sestavini. Prva je *predstaviti nove ideje* oz. kulturna orodja in ponuditi pomoč in vodstvo učencem, da si sami ustvarijo smisel le-teh. Druga pa je *poslušati* in razpoznati, kako učenci razlagajo postopke poučevanja, kar naj bi usmerjalo učiteljevo nadaljnje ukrepanje. Poučevanje s te perspektive je tako tudi učni proces za učitelja.«<sup>18</sup>

Za Driverjevo in njene kolege je značilno, da so njihovo raziskovalno, razvojno in pedagoško delo od vsega začetka spodbujali problemi naravoslovnega pouka. Na konkretnih primerih so razvili različne pristope, ki naj bi jih upoštevali učitelji pri poučevanju, da bi izboljšali kakovost naravoslovnega znanja. Moj namen ni bil prikazati raziskovalnega dela Rosalind Driver in njenih sodelavcev, saj je to ni mogoče v odstavku, ki sem jim ga namenila. Želela sem opozoriti, da so Rosalind Driver in njeni kolegi po svetu prišli do konstruktivističnih teorij učenja v iskanju teoretičnih pojasnil za svoja spoznanja iz prakse. Torej ni bila filozofija konstruktivizma tista, ki ji je vodila k raziskovanju, ampak praksa in reševanje njenih problemov. O istem problemu je pisal profesor Richard Gunstone iz Avstralije in to tezo podprl z analizo delovanja drugih skupin naravoslovcev po svetu, ki so se ukvarjali s poukom naravoslovja. Gunstone je analiziral poročili skupin naravoslovcev z raziskovalnih seminarjev v Nemčiji (Ludwigsburg 1981) in Veliki Britaniji (Leicester 1982) ter delo skupine Waikato na Novi Zelandiji in skupine Monash v Avstraliji.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Poleg britanskih kolegov so bili njeni sodelavci naravoslovci iz različnih delov sveta (Francija, Izrael, Avstralija). Njihovo delo je objavljeno v: Driver et others (1985), *Children's Ideas in Science*.

<sup>18</sup> R. Driver in drugi (1994), str. 11. Poudarki so moji. Sicer pa članek po kratkem teoretičnem uvodu opiše s primeri nekatere nove pristope, ki naj jih učitelj uporabi pri pouku (ustvarjanje skupnega znanja z usmerjenim pogovorom, dajanje pomoči (scaffolding) pri razumevanja nekega pojma in razvijanju smiselne pogovora).

<sup>19</sup> Glej R. Gunstone (2002). Constructivism in Learning Research in Science Education. V: Phillips (ur.), *Constructivism in Education*. Nekoliko natančneje sem predstavila samo Rosalind Driver in njeno skupino, ker se z delom seznanjena.



Druga pomembna osebnost, ki potrjuje isto tezo, da se je konstruktivizem razširil med raziskovalci, ne pa tudi v šolah, je ugledni profesor Kenneth Tobin. Z njim sem se prvič srečala ob branju njegovega članka o vprašanih in učiteljevi tišini pri čakanju na učenčev odgovor.<sup>20</sup> Okoli leta 2000 pa sem se seznanila s potjo, ki jo je prehodil kot učitelj, profesor, raziskovalec učitelj in jo je leta 2000 tudi sam opisal v besedilu *Konstruktivizem v poučevanju naravoslovja: gremo dalje (moving on) ...*<sup>21</sup> Njegovo pot bi lahko opisali z naslednjimi strokovnimi mejniki: od behaviorizma do kognitivne psihologije na eni strani, in radikalnega konstruktivizma von Glasersfelda do socialnega konstruktivizma in interpretativnega, etnografskega raziskovanja na drugi. Tobin je ugotovil, da so mu principi (radikalnega) konstruktivizma dobro rabili pri poučevanju naravoslovja v šoli. Manj uspeha pa je imel z izobraževanjem učiteljev, ki so želeli receptov za poučevanje. Ker jim teh v skladu s konstruktivističnimi načeli ni mogel ponuditi, je naletel na odpor in vse mogoče izgovore učiteljev, češ da jim objektivne možnosti ne dovoljujejo uporabe teh principov pri poučevanju. Tobin je razmišljal o svojem raziskovanju in delu z učitelji ter se v devetdesetih usmeril v kvalitativne, interpretativne modele raziskovanja, v okviru katerih je tudi sam sodeloval kot učitelj. Spoznal je, da ga njegovo uspešno delo z učenci srednjega sloja ni ustrezno usposobilo za delo v mestnih srednjih šolah z učenci, ki jih je naravoslovje manj zanimalo. Podobno tudi njegovo poučevanje na univerzi ni bilo neposredno relevantno za njegovo poučevanje v srednji šoli z učenci iz nižjih socialnih slojev, ki se ga je lotil. Tobin opiše svoj odnos do konstruktivizma z naslednjimi besedami:

»Nekateri bralci se sprašujejo o metafori 'gremo dalje' (moving on), ki opisuje mojo pot kot učitelja naravoslovja, učitelja učiteljev in raziskovalca. 'Gremo dalje' bi lahko razumeli kot izdajstvo prejšnjih priljubljenih idej. Toda hermenevitične vede in postmoderni misleci nam pripovedujejo, da so besedilo in izkušnje nenehno v procesu interpretacije in reinpretacije v luči novih razumevanj. Tako se vsakič, ko razvijemo novo razumevanje, spremeni ne le naše sedanje obzorje, ampak tudi način, kako razumemo svoje pretekle raziskave, besedila in izkušnje. 'Gremo dalje' tako ne pomeni opustitev teoretičnega okvira, ki je bil nekoč središče moje prakse kot prakse učitelja naravoslovja. Konstruktivizem je pomemben del moje učne poti in kot metafora aksiomatičen v mojem razmišljanju o poučevanju in učenju. Kot aksiom je konstruktivizem eter za razširitev ozvezdja teorij, ki pojasnjujejo mojo izkušnjo v poučevanju naravoslovja.«<sup>22</sup>

<sup>20</sup> K. Tobin (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 1. 57, str. 69–95. Poslušanje in vprašanja sta dve sestavini pri učenju in poučevanju, ki me vznemirjata skoraj tri desetletja, zato redno spremljam relevantno literaturo. Profesor Tobin je neverjetno plodovit in angažiran znanstvenik, močno povezan s prakso, ki deluje s številnimi kolegi v prizadevanju, da bi prispevali k izboljšanju poučevanja naravoslovja in ustvarjanja znanja z razumevanjem. Glej zanimiva dela, npr. *Re/Constructing Elementary Science* (2001) in *Teaching Together, Learning Together* (2005).

<sup>21</sup> K. Tobin (2000). Constructivism in science education: Moving on ... V: Phillips (ur.), *Constructivism in Education*, str. 225–253.

<sup>22</sup> Prav tam, str. 250–251.

Z drugimi besedami: konstruktivizem, ki je vrsto let raziskovalca usmerjal pri raziskovanju in poučevanju, je Tobin zagledal v omejitvah, ki opozarjajo, da ta teoretična podlaga ne more biti skupen okvir za reševanje vseh problemov pouka in šole, ostaja pa pomemben dejavnik. Te Tobinove besede dobro opisujejo tudi moj odnos do didaktičnega konstruktivizma, ki upošteva tako psihološke kot socialne sestavine nastajanja znanja. Dinamična konstruktivistična pojmovanja znanja, teorije učenja in njim ustrezni pristopi k poučevanju so izredno pomembni, ne pa edini dejavniki, ki vplivajo na znanje.

Če družba sprejema, da je ena temeljnih nalog šole znanje z razumevanjem, potem bi bilo prav, da bi se zamislili ob misli uglednega kanadskega raziskovalca in strokovnjaka za izobraževanje Carla Bereiterja:

»Prenehati moramo z razmišljanjem o 'konstruktivizmu' kot o pedagoški [didaktični] metodi vprašljive vrednosti in začeti razmišljati o njej kot o nečem, kar bi morali učenci sprejeti kot način življenja. Zaskrbljeni pa bi morali biti za tiste učence, ki ga ne sprejemajo, ne glede na to, kako uspešni so trenutno, zato ker se diskvalificirajo za sodelovanje v družbi znanja.«<sup>23</sup>

Pri tem bi seveda morali ohraniti spoznanje, da lahko tudi najbolj konstruktivistične metode (dialog) ustvarjajo togo in neuporabno znanje, zelo strukturirano posredovanje nekih informacij (predavanje) pa vodi do ustvarjalne in uporabne sinteze znanja. Prizadevanje za katere koli metodo, ne da bi imeli pred seboj cilj, ki ga želimo doseči, torej brez njene širše vrednostne umestitve, je vprašljivo.

## Literatura

- Bereiter, C. (1994). Constructivism, Socioculturalism and Popper's World 3. *Educational Researcher*, 1. 23, št. 7, str. 21–23.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London, Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Bloor, D. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. Second edition. Chicago: Chicago University Press.
- Brophy, J. E. (ur.) (2002). *Social Constructivist Teaching: Affordance and Constraints*. Oxford, UK: Elsevier Science, Ltd.
- Driver, R. in drugi (ur.) (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes, UK; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Driver, Rosalind in drugi (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 1. 23, št. 7, str. 5–12.
- Fosnot, C. T. (ur.) (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London, Washington: Falmer Press.

<sup>23</sup> C. Bereiter (2002), str. 446.



- Good, T. L. in Jere, E. B. (2000) *Looking in Classrooms*. Eight Edition. New York: Longman, Inc.
- Krnel, D. (2004). Kaj početi z idejami otrok – konstruktivizem v začetnem poučevanju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*, str. 267–277.
- Larochelle, M., Berdnarz, N. in Garrison, J. (ur.) (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2008). *Pogovor, ki rojeva znanje*. Ljubljana: DZS, v tisku.
- Bransford, J. D. in drugi (ur.) (2005). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, School* (2005). National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Phillips, D. C. (ur.) (2000). *Constructivism in Education: Opinions on Controversial Issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev*, str. 17–40.
- Plut Pregelj, L. (2005). *Sodobna šola ostaja šola: kaj se pa spreminja? Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 16–32.
- Popper, K. R. (1979). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Revised edition. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Slezak, P. (2000). *A Critique of Radical Social Constructivism*. V: Phillips, D. *Constructivism in Education: Opinions on Controversial Issues*.
- Tobin, K. (ur.) (1993). *The Practice of Constructivism in Science Education*. Washington, D. C.: American Association for the Advancement of Science Press.

Leopoldina PLUT PREGELJ, Ph.D.

### **CAN CONSTRUCTIVIST THEORIES OF LEARNING AND KNOWLEDGE BE A BASIS FOR CONTEMPORARY INSTRUCTION?**

**Abstract:** The aim of this contribution is an attempt to answer two questions: 1. Can constructivist theories of learning and knowledge be a basis for instruction? and 2. Why is there such an interest for constructivism among the educational researchers? The answer to the first question could be summarized in the statement that constructivist theories of learning are not only a productive basis for instruction, but also a necessary approach (didactic constructivism) for formation of students' knowledge with understanding. Didactic (pedagogic) constructivism, which is grounded in the post-positivistic philosophies of the 20<sup>th</sup> century and also in the pedagogic tradition, demands (a) students' mental activity, understanding of content and making sense of knowledge, (b) multiplicity of teaching methods, which only under certain conditions assure better knowledge with understanding, and (c) individual responsibility of students as well as teachers for the results of learning. The interest in the constructivist teaching approach stems from direct classroom praxis and its problems (inadequate quality of students' knowledge). Educational researchers who tried to understand the processes of processes the formation of knowledge in the classroom and resolve instructional problems, found out that teaching approaches based on constructivist learning theories were necessary and exceedingly useful, but not quite sufficient for directing the entire instructional process. Didactic constructivism, which does not deal with the instructional goals and content, can't replace the curriculum and theories and philosophy of education.

**Key words:** constructivist theories of learning, didactic (pedagogic) constructivism, basic requirements (principles) of didactic constructivism, compatibility of »constructivist« in »non-constructivist« methods of instruction, individual knowledge of students.

**Ddr. Barica Marentič Požarnik**

## Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso

**Povzetek:** Izvor konstruktivističnih idej v poučevanju in učenju lahko iščemo v »epistemološkem obratu« od povsem objektivističnih pogledov na nastajanje znanja k pogledom, ki vidijo znanje kot individualno oziroma socialno konstrukcijo. Iz konstruktivizma ne moremo neposredno izpeljati učnih metod, toda z enimi metodami lažje uveljavimo načela, ki pomagajo konstruirati znanje z globljim razumevanjem, kot z drugimi. To je ponazorjeno na primeru učnega pogovora, ki lahko vsebuje značilnosti bolj avtoritativne izmenjave ali pa pristnega dialoga. Tudi v Sloveniji že imamo vrsto raziskav, zasnovanih na konstruktivističnih izhodiščih; obstajajo pa tudi dileme in nasprotujoči si pogledi, ki jih velja komentirati. Proces razvoja gre nujno prek pogajanja o dilemah na različnih ravneh, tako na ravni (individualnega) razumevanja kot tudi na ravni šolske in splošne kulture.

**Ključne besede:** konstruktivizem v izobraževanju, socialni konstruktivizem, konstruktivistične učne metode, učni pogovor, pogajanje o dilemah.

UDK: 37.013

Pregledni znanstveni prispevek

*Ddr. Barica Marentič Požarnik, redna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, v pokaju; e-naslov: barica.marentic@guest.arnes.si*

## Konstruktivizem ter cilji današnje šole in pouka

Kot izhodišče jemljem vprašanje, navedeno v napovedniku te tematske številke: *Ali je mogoče konstruktivizem implementirati v prostor šole kot institucije, ki ji je prav posredovanje znanja imanentno?*

Vprašanje bom preoblikovala v tezo, da *šola kot institucija v prihodnosti ne bo mogla uspešno opravljati svoje funkcije posredovanja znanja, če ne bo prevzela vsaj nekaj načel, priporočil in pristopov, ki temelje na konstruktivističnih predpostavkah.*

Tu je treba najprej razčistiti, ali si vsi predstavljamo isto pod pojmi, kot sta »znanje« in »posredovanje«.

Nobenega dvoma ni in v tem je doseženo tudi širše soglasje, da dobivajo v izobraževanju za »družbo znanja« vse večji pomen in težo zahtevnejši učni cilji, usmerjeni v razvijanje višjih spoznavnih funkcij, med drugim v razvijanje ustvarjalnega, kritičnega mišljenja, v zmožnost reševanja kompleksnih problemov, povezovanja znanj in njihove uporabe v novih, nepredvidljivih situacijah ter v usposabljanje in motiviranje učencev za stalno izpopolnjevanje znanja – vseživljenjsko učenje. Soglasje o pomenu tovrstnih zahtevnejših ciljev je bilo doseženo na primer že v Izhodiščih kurikularne prenove iz leta 1996 (Izhodišča ... 1996); v novejšem obdobju pa se znova pojavljajo, »preoblečeni« v terminologijo kompetenc – zmožnosti. Ne da bi se na tem mestu spuščala v (pogosto tudi utemeljene) pomisleke ob aplikacijah kompetenčnega pristopa, naj poudarim le, da je tu pomemben poudarek na večdimenzionalnosti znanja (spoznavna, spretnostna, vrednostna razsežnost), ki terja razširitev običajnega »poljudnega« pojmovanja. (Glej na primer Weinert 2001.)

Navadno si pod pojmom »znanje« najprej predstavljamo *vsebinsko ali deklarativno znanje* (»vedeti, kaj«), kar kažejo tudi sintagme: šola naj daje »veliko znanja«, »obsežno znanje«; redkeje se pomisli na *proceduralno znanje*, v katero spada obvladanje raznih spoznavnih postopkov in strategij mišljenja, reševanja problemov ter pridobivanja znanja, in *strateško znanje* (kdaj in kako znanje uporabiti). V zadnjem času pa se vse bolj poudarja tudi *metakognitivno znanje*, ki sega v zavedanje in uravnavanje lastnih miselnih oziroma učnih procesov

(Woolfolk 2002, str. 190–191 itn.). Pri tem je treba s primernimi učnimi postopki doseči ravnotežje med osredinjenjem na učno vsebino in procese oz. postopke.

Kaj pa razumemo pod pojmom »posredovanje« znanja? Tudi tu je pogosto prva asociacija: razlaganje, predavanje, »podajanje« znanja v končni obliki. Zagotovo pa bi bilo problematično funkcijo šole zreducirati na tako pojmovanje, saj po tej poti lahko dosegamo le del njenih ciljev. Kako lahko na primer tako »posredujemo« učencu zmožnost kritičnega mišljenja in presojanja? Širši pogled na posredovanje obsega razne vrste »posrednega« poučevanja, vodenja in usmerjanja aktivnosti učencev pri pridobivanju znanja, kot bo prikazano v nadaljevanju (glej tudi Kramar 2004, str. 121).

Če torej rečemo »da« zahtevnejšim ciljem današnje šole na področju širše pojmovanega znanja, potem se je logično odpreti tudi teorijam, ki se posvečajo razlagam nastajanja (kakovostnega) znanja. Zlasti ker se kopičijo znaki, da ima znanje, ki ga večina učencev prinese iz šole, vrsto bistvenih pomanjkljivosti.

Čeprav je še veliko nesporazumov glede opredelitve, kaj je »kakovostno znanje«, ne moremo mimo zahteve, naj učenci dosežejo *globlje razumevanje pojmov in njihovih povezav* (opis različnih dimenzij razumevanja glej v Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2008, v tisku). Prav dejstvo, da je znanje učencev premalo trajno in uporabno, je enega najvidnejših teoretikov na področju konstruktivizma, Ernsta von Glasersfelda, pripravilo do tega, da je iz povsem teoretsko-epistemoloških vod »zajadril« v pedagoške. Takole pravi:

»Danes smo si edini v tem, da je nekaj narobe, ker otroci zapuščajo šolo, ne da bi znali brati in pisati, ravnati s števili dovolj dobro za svoj poklic in s tako malo sodobnega znanstvenega pogleda na svet, da velik del še verjame, da lune mene povzroča zemljina senca,«

pri čemer vidi enega poglavitnih krivcev v tem, da je znanost danes v nekem smislu nadomestila religijo, saj jo učimo kot zbirko absolutnih resnic« (von Glasersfeld 1995, str. 3–4). Sama sem v raziskavah, ki so bile objavljene tudi na straneh te revije, ugotovila ne le izredno hlapljivost, neobstojnost znanja, ampak tudi to, da se niti najosnovnejše ideje ne »zasidrajo« trajneje v zavesti učencev (ena od ugotovitev, ki me vedno znova preseneča, je, da je v več zaporednih generacijah študentov pedagogike na vajah manj kot polovica znala razlikovati med kemijskimi in fizikalnimi pojavi, tako da so na primer gorenje sveče uvrščali med zadnje).

Od številnih tujih raziskav na to temo le en primer: Yager navaja, da so v raziskavi med najboljšimi študenti naravoslovja in tehnike (prvotni namen je bil ugotoviti, kako se učijo »najboljši«) ugotovili, da večina (85 %) ni bila zmožna reševati problemov, v katerih naj bi uporabili naučene pojme, zakonitosti in teorije v nekoliko novih okoliščinah; med študenti tehnike je bilo takih 90 %. Znali so le ponavljati naučene pojme in slediti navodilom v laboratoriju. Tudi 85 % značilnih učnih dejavnosti se je nanašalo na verifikacijo že prej opisanih pojavov (Yager 1995, str. 36). Take in podobne ugotovitve so pospešile zanimanje za konstruktivistične ideje, zlasti med strokovnjaki za pouk naravoslovja in matematike, tako v svetu kot tudi že pri nas.

V nadaljevanju nameravam skicirati teoretični okvir nekaterih različnih konstruktivizma skupaj s pogloblitimi značilnostmi in posledicami za pouk; pri tem ne gre za podroben in sistematičen prikaz, saj bi ta zavzel celoten prispevek, ki pa ima še druge namene. Kaj pomeni uveljavljanje konstruktivističnih načel in priporočil za učne metode, želim konkretnije ponazoriti na primeru učnega pogovora. In končno prikazujem nekaj primerov konstruktivistično zasnovanih raziskav pri nas, ob tem pa želim tudi razčistiti nekatera poenostavljena pojmovanja učenja, pouka in znanja, ki jih nekateri uporabljajo kot argumente proti uveljavljanju konstruktivističnih idej.

## Oris teoretičnih temeljev konstruktivizma

Pri konstruktivistih gre za iskanje odgovora na izhodiščno vprašanje o tem, kako ljudje spoznavamo svet, kako prihajamo do znanja, kakšna je narava tega znanja in čemu služi. Torej gre v izhodišču za filozofsko, spoznavnoteoretsko (epistemološko) vprašanje, s katerim so se ukvarjali misleci vsaj od antike. Kot idejna predhodnika konstruktivizma največkrat omenjajo de Vica in Kanta (glej Yager 1995; Reich 2002; von Glasersfeld 1995). Ena de Vicovih temeljnih idej je bila, da so predmet našega znanja predvsem spoznavne strukture, ki smo jih ustvarili sami; da znanje torej ni objektivni in natančen prikaz od nas neodvisnega sveta, ampak da je v vsakem primeru sad človekovega spoznavnega procesa, ima pa predvsem funkcijo prilagajanja svetu, torej – omogoča nam prilagoditi se okolju. »Za konstruktivista so pojmi, modeli, teorije 'viabilni', če dokažejo svojo primernost okoliščinam, za katere so bili ustvarjeni. Tu ne gre le za praktično uporabnost ali za uspešno reševanje problemov, ampak je cilj tudi, zgraditi čimbolj skladen model izkustvenega sveta.« (Glasersfeld 1995, str. 8)

Šele postopno so te v izvoru filozofske ideje prodrle na področje razlage in pospeševanja učenja, torej v pedagoške aplikacije. Danes gre pri konstruktivizmu za zelo obširno in tudi nejasno področje, saj uporabljajo izraz številni raziskovalci, sestavljalci kurikulumov, snovalci metod, učitelji praktiki in drugi v zelo različnih pomenskih odtenkih. Govori se o več ducatih različnih konstruktivizma. Odvrnilo bi od osrednje tematike tega prispevka, če bi se spuščali v podrobno razlago teh razlik; naj potegnem le rdečo nit skozi najpomembnejše idejne predstavnike, »gradnike« konstruktivističnih idej.

Pri tem je omeniti najprej predhodnike, t. i. »implicitne« konstruktiviste, ki so razvili metodično bogastvo v skladu z idejami konstruktivizma, ne da bi ga seveda kot takega poimenovali; to sta bila Freinet in Dewey (Reich 2002, str. 218). Pomemben pionirski prispevek predstavljajo psihologi kognitivisti, na primer Ausubel, ki je usmeril pozornost na zakonitosti, po katerih poteka smiselno (besedno) učenje, na pomen razumevanja pri učenju in opozoril na pomembno vlogo, ki jo ima pri tem obstoječe znanje – pojmovanja, pojmi, sheme, mentalni modeli, strukture ter miselni procesi. Znan je njegov izrek:

»Če bi moral skržiti vso pedagoško psihologijo na eno samo načelo, bi rekel: najpomembnejši posamezen dejavnik, ki vpliva na učenje, je to, kar učenec že

zna /.../. Ugotovi to in ga poučuj s tem v skladu.« (Ausubel 1978)

Tu ne moremo mimo Piageta, ki ga Glasersfeld imenuje »najpomembnejšega konstruktivista 20. stoletja« (Glasersfeld 1995, str. 11), čeprav ga drugi štejejo bolj med njegove predhodnike oziroma med t. i. »*individualne*« ali *psihološke konstruktiviste* (Woolfolk 2002, str. 200 in naprej, str. 311). Osrednje področje njegovega obširnega opusa, ki je bil podrobno prikazan tudi pri nas – prikazali so ga posebno razvojni psihologi (na primer Piciga 1995) – je t. i. *razvojna epistemologija*. Zanimalo ga je predvsem, kako, po kakšnih fazah, se pri otroku razvija mišljenje oziroma spoznavanje sveta. V otrokovem učenju kot prilagajanju na svet se prepletata procesa asimilacije in akomodacije. Pomembno je vodenje – soočanje otroka s situacijami, za obvladovanje oziroma razlago katerih njegove obstoječe sheme ne zadostujejo več, pri čemer gre za ustvarjanje neke vrste kognitivnega konflikta – neskladja. Piagetu ni šlo za neposredne pedagoške aplikacije. Teh so se pozneje z različnim uspehom lotevali njegovi somišljeniki (prim. Labinowicz 1989).

Vigotski, Piagetov sodobnik, ki ga danes štejejo za utemeljitelja t. i. *socialnega konstruktivizma*, je poudaril, da izvira posameznikov spoznavni razvoj predvsem iz socialnih interakcij, ki jih oblikuje vsakokratna kultura s svojimi orodji, katerih osrednji del so jezik in drugi simboli (Woolfolk 2002; Faulkner et al. 1998). Pri tem ima odrasli, na primer učitelji, ki vodi procese socialne interakcije in daje otroku oporo na točki, na kateri sam ne more rešiti problema, čeprav je že blizu rešitve, torej »v območju bližnjega razvoja«, izredno pomembno vlogo. Včasih pa je pomembna tudi podpora vrstnikov – vrstniško učenje, ki poteka v dialogu. Vpliv Vigotskega se je zvečal v osemdesetih in devetdesetih letih, in sicer je usmeril pozornost na vlogo jezika pri poučevanju pa tudi na vlogo socialnokulturnih in zgodovinskih okoliščin v spoznavnem razvoju. Tudi Saljö (cit. po Faulkner et al. 1998, str. 3) meni, da »človekova kognitivna socializacija ni enostranska zadeva transmisije znanja od eksperta k pasivnemu učencu, ampak poteka ob obvladovanju komunikacijskih in tehničnih orodij«. V šoli je učitelj tisti, ki ustvarja okoliščine za plodne socialne transakcije in učencem tudi daje primerno oporo, dokler jo potrebujejo, ter jo potem odstrani (za to se je uveljavil angleški izraz *scaffolding*, ki ga je težko prevesti – gre za začasno oporo v pomenu zidarskega odra). Učenec se torej ne uči »sam«, kot nekateri interpretirajo konstruktivizem, ampak je deležen primerne opore; miselne procese pa mora seveda opraviti sam. Če bi se morala uvrstiti med različice konstruktivizma, bi se umestila med »zmerne socialne konstruktiviste«.

Na tem mestu se ne bom posebej ukvarjala s *sociološkim konstruktivizmom*, ki proučuje, kako se konstruira javno priznано znanje v posameznih strokah, kako se spreminjajo znanstvene paradigme (po Kuhnu), čeprav je s širšega vidika tudi to vprašanje zelo pomembno za oblikovanje vsebin in metod pedagoškega procesa. Gre namreč tudi za to, ali podajamo znanstvena spoznanja kot »večne resnice« ali pa opozarjamo na njihovo razvojnost, spremenljivost – morebiti bo velik del današnjih naravoslovnih ali tudi drugih spoznanj čez nekaj desetletij spadal med »*misconceptions*« (zmotna pojmovanja).



## Ali lahko iz teoretskih izhodišč konstruktivizma izpeljemo učne metode?

V odgovoru na vprašanje, ali lahko imamo ene učne metode za bolj »konstruktivistične« kot druge, najdemo veliko poenostavljanj pri nasprotnikih in skeptikih pa tudi pri gorečih privrženecih konstruktivizma. Reichova na gornje vprašanje odgovarja z diplomatskim »da in ne«. Iz konstruktivizma ne moremo neposredno izpeljati konkretnih učnih metod; lahko pa podrobneje opredelimo, katerim kriterijem morajo v svoji izvedbi ustrezati, da omogočajo ali pospešujejo konstrukcijo znanja. Po Reichovi imajo prednost metode, s pomočjo katerih lahko učenci doživijo svojo izkušnjo sveta in konstruirajo svojo podobo resničnosti s svojo dejavnostjo in odgovornostjo; učitelj pa jim pri tem ponudi vaje, naloge, pobude za dialog, primerno strukturirano gradivo (Reich 2002, str. 219). Pri tem naj ga vodi »konstruktivistična etika« – da ostaja odprt za ideje učencev, prožen, da jim zna prisluhniti in s tem ustvarja »metodično odprt prostor« za odločitve glede ureditve časa, prostora, obsega snovi, gradiva (izbira na primer besedila, ki so pomembna in zanimiva konkretnim učencem, ne nujno učbeniška). Pomemben okvirni pogoj, da to dosežemo, je po Reichovi snovna razbremenitev pouka.

Načeloma lahko torej v tako pojmovano *sistemsko-konstruktivistično pedagogiko* vključimo vse klasične metode, le da ne sme konstruktivistični del »potegniti kratko« (Reich 2002, str. 227). Pretehtati moramo, kakšne možnosti ima posamezna metoda, da z njeno pomočjo učence miselno aktiviramo, jih aktivno vpletemo v oblikovanje spoznavnega procesa. Ene metode imajo za to več možnosti kot druge; monološko zastavljena razlaga, ki učence le seznanja z rezultati razmišljanja drugih, ima manj teh možnosti kot razlaga, prepletena s kakovostnim dialogom.

Vemo pa, da te možnosti niso vedno optimalno izrabljene. Vsako metodo lahko izvedemo bolj ali manj kakovostno. Vsi smo bili že priča čudovitim predavanjem in slabo izvedenemu eksperimentalnemu ali skupinskemu delu, pri katerem je bil večji poudarek na zunanjih kot na miselnih aktivnostih učencev. A kljub temu ostaja dejstvo, da ima dobro izveden problemski pouk ali plodna diskusija, dalje razne različice sodelovalnega učenja, recipročno poučevanje, problemski in raziskovalni pouk, produktiven učni dialog nekatere prednosti in doseg, ki presega možnosti še tako dobrega predavanja. Pomanjkljivosti v izvajanju teh za učitelja dokaj zahtevnih metod ne bi smele biti razlog za to, da bi jih omalovaževali ali zavračali. Na drugi strani pa bi morali znati presoditi, v katerih okoliščinah za katero vsebino, cilje, fazo pouka, sprejemljivost učencev je sistematična razlaga najboljša rešitev.

Gre za bistveno preusmeritev pozornosti: radikalne spremembe v paradigmi pouka in učenja, ki jih je prinesel konstruktivizem, terjajo, da se pozornost preusmeri s tega, kaj dela učitelj in kaj (navzven vidnega) delajo učenci, na to, kaj učenci ob tem razmišljajo, kako (pre)oblikujejo obstoječe, tudi napačne ideje in pojmovanja (misconceptions), kako smiselno povezujejo spoznanja v mreže ter kako jih pri tem voditi. To ima bistvene posledice za učiteljevo didaktično odločanje, kar bi se moralo izraziti tudi v izobraževanju učiteljev.



Po Aniti Woolfolk (2002, str. 286), Rosalind Driver s sod. (1998, str. 265) ter Mary Driscoll (1994, str. 359) povzemamo nekatera priporočila za izvajanje pouka oziroma za izbor metod, ki so skupna vsem konstruktivističnim pristopom. Gre med drugim za naslednje:

- za kompleksno, izzivalno učno okolje in izvirne naloge; to pomeni med drugim zastavljanje vprašanj in problemov, na katere ni le enega pravilnega odgovora niti ene same poti do rešitve; takih je večina problemov v praktičnih situacijah, v katerih naj bi učenci znanje pozneje uporabljali;
- za socialno pogajanje o pomenu, torej za vzpostavljanje interakcije med učenci v obliki pogovorov v frontalni obliki in tudi v skupinah, na primer pri sodelovalnem učenju. Učenci morajo znati oblikovati in izraziti svoje misli in stališča, poslušati druge in pri tem skupno konstruirati pomen (o tem bo govor v naslednjem poglavju);
- za raznovrstne predstavitve vsebine, tudi ob uporabi analogij, primerov, metafor; prehajanje od »velike slike« na podrobnosti in spet nazaj;
- za razumevanje procesa konstruiranja znanja tudi s strani učencev, ki naj bi se zavedali svojih miselnih procesov in svojega načina učenja (metakognicija);
- za »v učenca usmerjen pouk«, pri katerem spodbujamo učenčeve procese spoznavanja in njegovo odgovornost za lastno učenje in razumevanje.

Naj torej še enkrat poudarimo, da iz samih načel konstruktivizma ni moč neposredno izpeljati konkretnih metod pouka, ampak te ustrezno kombiniramo glede na cilje predmeta, okoliščine, učence ... Tudi ni mišljeno, da bi večina pouka morala izhajati iz konstruktivističnih izhodišč; velik del pouka bo še vedno re-konstrukcija obstoječega znanja. »Sistemska-konstruktivistična pedagogika«, kot jo poimenuje Reichova, naj bi ustvarjalno kombinirala tri procese: konstrukcijo, rekonstrukcijo in (kritično) dekonstrukcijo. Iz tega izpelje avtorica naslednje postulate za pouk:

1. toliko konstrukcije, kot le mogoče;
2. nobene rekonstrukcije zaradi nje same;
3. nobene konstrukcije brez motenj (torej elementov dekonstrukcije).

Torej ne gre za zanikanje vloge rekonstrukcije – pouka, ki podaja obstoječa spoznanja in ugotovitve, ki si jih morajo učenci preprosto zapomniti. Vendar se pridružujem avtoričinemu mnenju, da je danes takega pouka preveč in da bi bilo treba pretresti, kje lahko zmanjšamo obseg reproduktivnega znanja, da pridobimo čas za nujno potrebno »konstrukcijo« znanja in tudi de-konstrukcijo v pomenu razvijanja kritičnega mišljenja.

### **Kakšen je – in kakšen ni konstruktivistično zasnovan učni pogovor<sup>1</sup>**

Zlasti pod vplivom idej Vigotskega pa tudi drugih raziskovalcev (Bahtin, Wells) se je velik del raziskovalne pozornosti v novejšem času usmeril v analizo razrednega diskurza – dialoga.

<sup>1</sup> Ta del je v veliki meri zasnovan na besedilu knjige z delovnim naslovom *Pogovor, ki rojeva znanje*, soavtoric Barice Marentič Požarnik in Leopoldine Plut Pregelj, ki je v tisku pri DZS, Ljubljana.

Dober dialog naj bi pomagal učencu »dograditi« ali pa tudi »razgraditi« njegove obstoječe predstave in nepopolno ali napačno znanje (v tem primeru gre za ustvarjanje »kognitivnega konflikta« – soočanja dveh razlag tako, da se učenci zavedo nezadostnosti obstoječega pojmovanja). Lastna ubeseditiv in odzivanje na ubeseditve drugih pomaga učencu znanje osmisliti, iz različnih koščkov informacij »stkatil skladno mrežo smisla«, zares usvojiti določene pojme, »prebaviti« in povezati staro in novo, svoj »osebni« svet spoznavanja z »uradnim«, šolskim, svoj način izražanja – svoj jezik z jezikom stroke oziroma predmeta.

Alexander (2006, str. 9) opozarja, da si moramo tu zastaviti dve temeljni vprašanji:

- Ali gojimo in spodbujamo »pravo« vrsto po-govora v razredu?
- Kako lahko povečamo moč govora v razredu, da bomo pomagali učencem, učiti se in razmišljati učinkoviteje?

Številne tuje in tudi domače raziskave kažejo, da je pogovor pri pouku zelo razširjen in ga učence imajo tudi radi; toda podrobnejša analiza pokaže, da največji del govornih izmenjav v razredu sploh ne zasluži naziva pogovor ali dialog, saj ostaja »trmasto drugačen od pogovorov na katerem koli drugem področju«. (Alexander 2006, str. 14) Nekaj njegovih značilnosti:

- poteka po stalnem sosledju VOPI (vprašanje – odgovor – povratna informacija (angl. IRE Inquiry – Response – Evaluation);
- učitelj je tisti, ki uvaja (pod)teme pogovora;
- prevladujejo zaprta vprašanja, z enim samim in predvidljivim odgovorom;
- po obliki so vprašanja so podobna testnim, včasih so tudi alternativna (da – ne), včasih v obliki nepopolnega stavka (tip dopolnjevanja);
- učitelj pokliče učenca in ga pogosto tudi prekine (torej nadzoruje, kdo govori, kaj, kdaj in koliko);
- učitelj se ne zmeni za poskuse učencev, da bi vpeljali druge (pod)teme;
- učenčevi odgovori so kratki (ena beseda, ena poved);
- tudi učiteljev odziv je kratek (bežna povratna informacija, prikimanje);
- učitelj ne spodbuja dopolnitve odgovora, npr. s preusmerjanjem na druge učence;
- učitelj daje nasploh zelo malo časa za odgovore;
- novo vprašanje se ne navezuje na prejšnji učenčev odgovor.

V ozadju takega »*avtoritativnega*« ali *monološkega* pogovora so neizrečena in ne povsem ozaveščena prepričanja o tem, kaj šteje kot (pravo) znanje, kakšne so poti do njega, kakšna so pravila in vzorci pogovora, na primer: šteje le natančna reprodukcija; če poveš kaj »po svoje« ali izraziš domnevo oz. osebno izkušnjo, to ni pomemben prispevek; učbenik oziroma učitelj sta edini pravi vir znanja; ideje in vprašanja drugih učencev niso pomembni niti posebej dobrodošli in podobno.

S konstruktivistične perspektive je pogovor ena osrednjih metod za uspešno razvijanje, konstruiranje znanja, vendar mora v ta namen potekati drugače. Poglavito vprašanje je – po Martonu s sodelavci (2004) – kako pogovor oblikovati tako, da bo dal »več prostora za kakovostno učenje«, da bo spodbujal učence k samostojnemu govornemu oblikovanju misli, s tem pa k doseganju zahtevnejših

ciljev razumevanja, primerjanja, sklepanja ter tudi k zvečanju motiviranosti, zanimanja.

Pogovor te vrste avtorji različno poimenujejo: kot *ploden, pristen ali avtentičen*, »močan«, razmišljajoč, učni pogovor ali kar *netradicionalni pogovor* (Cazden 2001; Nystrand s sod. 1997; Marton s sod. 2004); po Bahtinu (cit. po Scottu s sod., str. 608) je to »*notranje prepričljiv*«, *razmišljajoč pogovor*, ki se pomembno razlikuje od »avtoritativnega diskurza«. Pouk, ki vključuje pogovor te vrste, pa je »*dialoški*« pouk (Alexander 2006).

Nekaj značilnosti:

- učitelj jasno izrazi cilj »skupnega znanja«; ob tem daje prednost ustreznim informacijam;
- tako učitelj kot učenci zastavljajo vprašanja, na katera ni zgolj enega pravilnega odgovora;
- učitelj zastavi vprašanje oziroma problem, ki ga učenci lahko povežejo s svojimi izkušnjami in v svoje izjave vključijo prejšnje znanje;
- meje sprejemljivega odgovora so s tem bolj sproščene (za odgovor je več »prostora«);
- nova vprašanja nastajajo tudi na podlagi prejšnjih učenčevih odgovorov;
- med učiteljevim vprašanjem in njegovim odzivom – evalvacijo je slišati več odgovorov (različnih) učencev;
- učenci izražajo svoje misli, dajejo pripombe in zastavljajo vprašanja;
- učitelj in posamezen učenec sodelujeta v daljši verigi pogovornih izmenjav, ki učenec pomaga bolj oblikovati njihova prepričanja in pojmovanja;
- v izmenjavah med učenci samimi skuša en učenec razumeti, kaj ima v mislih drugi;
- učitelj občasno povzema in »uokvirja« odgovore ter na ta način olajšuje in spodbuja vedno nove prispevke učencev, svoja (vsebinska) posredovanja pa kar najbolj omejuje;
- učenci sami predlagajo, vključujejo nove podteme;
- učitelj tako tematsko razširitev sprejme (če je v skladu z osnovno temo) in jo vključi v obravnavo.

Naj za ponazoritev navedem odlomka iz dveh zelo različnih učnih pogovorov (prvi predstavlja dobesedni zapis po avdioposnetku hospitacije in ima veliko značilnosti tradicionalnega pogovora; drugega, ki je plodnejši, pristnejši, navajam iz disertacije Mutić (2000).

Prvi primer:

Predmet: kemija, 9. razred

Učna tema: Fizikalne in kemične spremembe

(Opomba: Ta tema je bila vse od 7. razreda obravnavana že večkrat, tako da gre za neke vrste utrjevanje oziroma ponavljanje.)

*Učiteljica demonstrira nekaj preprostih eksperimentov. V terilnici strejo sladkor.*

Učiteljica: Za kakšno spremembo gre v tem primeru?

Učenec: *(Ni odgovora.)*

Učiteljica *(Pomaga.)*: Obravnavali smo dve vrsti sprememb.

Učenec: Fizikalno.

Učiteljica: Zakaj? Še vedno ista snov, spremenila se je le ...

Učenec: Oblika.

Učiteljica: Kaj smo dobili? Kako rečemo z eno besedo?

Učenec 1: Sladkor je topen v vodi, spremenilo se je agregatno stanje.

Učenec 2: Raztopina.

Učiteljica: Ali lahko dobimo sladkor nazaj?

Učenec: Da.

Učiteljica: Kako? Izparimo. *(Odgovori sama.)*

Učiteljica: Ali je gorenje kemična ali fizikalna sprememba?

Učenec: Kemična.

Učiteljica: Kako več?

Učenec: Sprhni.

Učiteljica *(Popravi, dopolni.)*: Nastane nova snov.

*(Prižgejo magnezij, opazujejo.)*

Učiteljica: Kemično ali fizikalno?

Učenec: Kemično.

Učiteljica: Kje je magnezij? *(Odgovori sama.)* Spremenil se je v drugo snov.

Učiteljica: Opazili smo dve vrsti sprememb. Pri kemičnih – kaj nastane?

Učenec: Nova snov.

Učiteljica: Lastnosti so kakšne? Se spremenijo. *(Odgovori sama.)*

Učiteljica: Kaj pa pri fizikalnih?

Učenec: Agregatno stanje.

Učiteljica: Da, se spremeni.

Drugi primer:

4. razred (Mutić 2000, str. 59)

Če učencem 4. razreda predložimo nalogo: Izračunaj  $25 : 31$ , zahteva to le poznavanje algoritma in njegovo aplikacijo. Tu res ni o čem komunicirati. Drugače je, če nalogo preoblikujemo v problem:

Kaj misliš, kateremu izmed spodnjih števil je najbližji zmnožek števil 25 in 31?

Možnosti: 70 80 700 800 7000.

Če nalogo prepustimo učencem v individualno reševanje, jo bodo reševali rutinsko. Če pa jo rešujemo v frontalni obliki, daje možnost za učenje s komunikacijo:

Učitelj: Kako bi rešili to nalogo?

Učenec A: Zmnožimo obe števili in potem pogledamo, kakšen je rezultat.

Učitelj: Res je, lahko jo rešimo tako. Vendar jo lahko rešimo tudi drugače.

Učenci *(Molk)*

*Učitelj:* Naloga sploh nikjer ne zahteva, da poiščemo zmnožek obeh števil. Bi lahko katero izmed števil v tabeli že takoj na pamet izločili? (*Metakognitivni premik*)

*Učenec B:* 70 in 80 je očitno premalo.

*Učenec C:* 7000 pa očitno preveč.

*Učitelj:* Kako to veš?

*Učenec C:* Ker je na primer  $25 \times 100 = 2500$  in je že to manj kot 7000, 25 : 31 je pa še toliko manj.

*Učitelj:* Dobro. Izločili smo števila 70, 80 in 7000. Ostaneta še števili 700 in 800. Kaj pa zdaj?

*Učenci (Molk)*

*Učitelj:* Bi si lahko pomagali z zaokrožanjem števil 25 in 31? (*Metakognitivni premik*)

*Učenec D:* 31 zaokrožimo na 30.

*Učitelj:* Koliko pa je  $25 \cdot 30$  ( $25 \cdot 3$ )?

*Učenec E:* 750. To je ravno vmes med 700 in 800.

*Učenec F:* Ampak ker je treba v resnici množiti  $25 \cdot 31$ , bo zmnožek bližje 800.

*Učitelj:* Res je. Preverite zdaj še s pisnim računom.

Avtorica sklene: S takim in podobnimi načini reševanja problemov s konstruktivno in kreativno komunikacijo dosežemo hkratno razvijanje metakognicije in matematičnega znanja, to pa je zagotovo eden izmed ciljev, za katere si moramo pri pouku matematike prizadevati.

*Katere so sestavine plodnega pogovora? Kaj vse mora učitelj obvladati?*

V raziskavah pred tridesetimi leti in več je bila pozornost usmerjena predvsem v analizo učiteljevih vprašanj, njihovo taksonomsko raven (prim. Marentič Požarnik, Plut 1980). Tudi v novejšem času je še veliko poudarjanja taksonomij. Vendar učitelji med poukom, ko potekajo stvari zelo hitro in marsikdaj nepričakovano, težko, če ne nemogoče, upoštevajo razvejeno taksonomijo po Bloomu, Marzanu ali še katero; najpomembnejše je, da se zaveda razlike med odprtimi in zaprtimi vprašanji. Če poenostavimo: Vprašanja *odprtega tipa* so tista, na katera je možnih več različnih odgovorov oziroma je več odgovorov sprejemljivih. »S čim bi dopolnili predloženi jedilnik, da bi zvečali njegovo hranilno vrednost?« »Kako lahko utemeljiš svojo trditev?« ... Odgovor ni v celoti predvidljiv. Na vprašanja *zaprtiga tipa* pa je le en pravilen odgovor oziroma je le en odgovor za učitelja sprejemljiv (»V katero skupino bi uvrstili škrob?« »Po kom se imenuje mesto Rim?«)

Oblika vprašanj, ki jih učitelj zastavlja učencem, po Martonu s sodelavci (2004) odločilno oblikuje njihov »prostor za učenje«. Vprašanje učence navaja bodisi na kratke, enoznačne odgovore, za katere je treba le pobrsirati po spominu – ali pa jih učitelj s primerno zahtevnim, kompleksnim vprašanjem spodbudi, da v mislih pretehtajo možne odgovore, povežejo prej ločene vsebine, primerjajo pojave, vrednotijo rešitve in podobno, preden se odločijo za odgovor.

Odgovor je v tem primeru navadno tudi daljši in oblikovan »s svojimi besedami«. Taka vprašanja spodbujajo različne miselne aktivnosti in poglobljajo razumevanje. Na drugi strani pa je lahko vprašanje na videz odprto, vendar če učitelj pričakuje vnaprej natančno določen odgovor, kar se v praksi neredko dogaja, potem gre kljub zunanjemu videzu za zaprto vprašanje.

Nedavna raziskava, opravljena na podlagi opazovanja in dobesednih zapisov pogovorov po avdioposnetkih na predmetni stopnji osnovne šole (Podpečan 2008), je pokazala, da se v zadnjih desetletjih ni veliko spremenilo, na primer v primerjavi z raziskavo, opisano v Marentič Požarnik, Plut (1980) (dobljenih rezultatov ni moč neposredno primerjati ali posploševati; se pa močno ujemajo z mednarodnimi ugotovitvami).

Učitelji vsekakor zastavljajo preveč vprašanj. Pri štirih predmetih (fizika, matematika, kemija, zgodovina) je bilo v 12 opazovanih učnih urah (po 3 pri vsakem predmetu) zastavljenih 539 vprašanj; od tega jih je 89 % zastavil učitelj, preostalih 11 % pa učenci (kar niti ni tako malo). Vprašanj učencev – učencu pa je bilo le 1,5 %. V 73 % primerov so učitelji zastavili vprašanja zaprtega tipa, kar so utemeljevali med drugim s pomanjkanjem časa (»na odgovore na težja, odprta vprašanja je treba čakati preveč časa«). Pri učencih so prevladovali kratki odgovori (manj kot 6 besed); takih odgovorov je bilo 82 %; vendar so *odprta vprašanja spodbudila pomembno več daljših odgovorov* – kar 40 %, na zaprta vprašanja pa je bilo takih odgovorov le 8 %.

Obseg dejavnikov, s katerimi lahko učitelj vpliva na kakovost pogovora, pa je še mnogo širši – ne gre le za vprašanja. Naj tu povzamem nekatere:

- ugodno razredno ozračje (zaupanja, sprejetosti, medsebojnega spoštovanja), da si učenci upajo izraziti domneve, še »nedokončano« znanje;
- izhodišče pogovora so poleg vprašanj tudi druge spodbude (poskus, demonstracija, izzivalna izjava, izkušnja ...);
- pomembna je vloga zaporedja vprašanj, strategije »krmarjenja« v smer ciljev;
- učitelj naj se primerno odziva na odgovore (pravilne, napačne, delno pravilne, »prehitre« ...), na njih tudi dalje gradi, jih povzema, »uokvirja«, parafrazira – ne le dobesedno ponavlja;
- načrtno naj spodbuja vprašanja učencev;
- podaljšanje »časa za razmislek« tudi le za nekaj sekund pozitivno vpliva na kakovost dialoga;
- učitelj naj bi znal pozorno poslušati in k temu spodbujal tudi učence (gre tudi za »spoznavno empatijo« – vživljanje v miselni svet sogovorca);
- učitelj naj bi vzpostavljaj možnosti za enakovredno sodelovanje vseh učencev (tudi slabših, plašnih, učencev iz drugih jezikovnih območij ...);
- pomembno je načrtno usposabljanje učencev za »kulturo dialoga«.

Torej je dobro vodenje konstruktivistično zasnovanega pogovora dokaj zahtevno; učitelj potrebuje vrsto konkretnih zmožnosti, pri čemer mora biti vsebinsko še bolj podkovan kot pri tradicionalnem pogovoru, saj se mora dobro odzivati na nepričakovane prispevke in jih vpeti v »veliko sliko« obravnavane



tematike. V ozadju teh zmožnosti pa je skupni imenovalec pojmovanje oziroma prepričanje, da je upoštevanje in razvijanje učenčevih idej pomemben del gradnje znanja, da pri pogovoru ne gre le za »utrjevanje« vnaprej določenih odgovorov. Gre za spreminjanje globoko ukoreninjenih pojmovanj o lastni vlogi in vlogi učencev, o pouku, učenju in nastajanju znanja; sama »tehnična« navodila ne pomagajo.

Izredno pomembno je na primer *odzivanje učitelja na odgovore učencev*. V raziskavi (Podpečan 2008, str. 75) je bilo med drugim ugotovljeno, da so bili dialoško primernejši odzivi učiteljev (v kurzivi) v manjšini (seveda bi za dokončno uvrstitev morali poznati vsakokratne okoliščine):

– ponovitev učenčevega odgovora	28 %
– (kratka) pozitivna povratna informacija	27 %
– prehod na naslednje vprašanje	11 %
– parafraziranje učenčevega odgovora	11 %
– pomoč učencu s podvprašanji	8 %
– učitelj sam pove odgovor	7 %
– preusmeritev vprašanja k drugim učencem	4 %
– negativna povratna informacija	3 %

Odgovor ene od učiteljic, ki je bila soočena s tem, da redno ponavlja odgovore učencev in da jih tudi prekinja, je bil, da učenci govorijo pretilo in da za čakanje na odgovore počasnejših preprosto ni časa.

Kar nekaj raziskav kaže, da dobro voden, »pristen« učni pogovor vodi tudi do boljših učnih rezultatov. Eno najobsežnejših je opravil Applebee s sodelavci. Ugotovljeno je bilo, da je tudi manjša količina plodne diskusije (take je bilo povprečno 1,7 minute na 60 minut pouka) vodila do boljših rezultatov pri končnih esejih, če je učitelj zastavljal pristna vprašanja, ki so spodbudila izmenjavo idej med učenci samimi in ki jo je učitelj dobro povzema. (Applebee s sod. 2003, str. 719–722)

Seveda to ne pomeni, da bi moral tradicionalni potek dialoga v razredu preiti povsem v ozadje oziroma da bi moral vzorec IRE – VOPI (vprašanje – odgovor – povratna informacija), ki zdaj obsega do 90 % učnega časa, tako rekoč izginiti v prid »pristnemu« dialogu. Česa takega ne bi bilo realno pričakovati niti ne bi bilo ugodno za uspešen pouk, saj ima tudi *tradicionalni potek pogovora svojo nenadomestljivo vlogo*. Zlasti za mlajše učence je tak pogovor koristna in pedagoško učinkovita »jezikovna igra«, v kateri se *javno pokaže obstoječe znanje* in se s tem »umesti« v razredni prostor. S tem učenci tudi pridobijo neko gotovost: znanje je že tu, ni treba vsega graditi na novo, na negotovem odkrivanju. Ko učenec dobi pozitivno povratno informacijo, se njegovo dotedanje znanje utrdi, lahko pa ga tudi izboljša. Tudi Cazden (2001, str. 56) poudarja, da pri odločanju za tradicionalni oziroma dialoški pogovor *ne gre za ali – ali, ampak za eno in drugo*. Problem pa je, če prvi *povsem prevlada* in če učitelj spregleda situacije, v katerih bi se moral razviti »pristni«, avtentični pogovor, če ga ne zna voditi niti ni bil deležen spodbude in pomoči, da bi se v tem izpopolnil.

## **Raziskovalnorazvojno uveljavljanje konstruktivističnih idej v našem šolskem prostoru**

Na eno temeljnih vprašanj – kaj konstruktivizem, globinsko razumljen, pomeni za občo didaktiko – za njeno konceptualizacijo, raziskovalnorazvojno delo in odnos do izobraževanja učiteljev in pedagoške prakse, morajo odgovoriti njeni nosilci in predstavniki sami; vrsto nastavkov strokovnega dialoga na to temo in primere uveljavljanja konstruktivističnih načel pa tudi kritičnih pomslekov najdemo na primer že v zborniku posveta (Kramar, Duh (ur.) 2001). Moj namen na tem mestu je skromnejši; na konkretnih primerih nekaterih raziskav in publikacij predstaviti uveljavljanje konstruktivističnih idej pri pouku posameznih predmetov in v izobraževanju učiteljev. Prikaz je nujno eksemplaričen in nepopoln.

### *Konstruktivizem v raziskovanju teorije in prakse pouka nekaterih predmetov*

Podobno kot v tujini so se tudi pri nas ideje konstruktivizma dokaj izrazito uveljavile v teoriji in (delno tudi) pouku matematike in naravoslovnih predmetov. Pot so jim utirale raziskave v okviru magistrskih in doktorskih nalog, večina avtorjev teh je bila pod vplivom t.i. »britanske šole« konstruktivizma, s katerim so se seznanili bodisi v daljšem ali krajšem študiju ali intenzivnih strokovnih stikih ter so tako pridobljeno znanje in izkušnje vgradili v naloge. Pri tem ne smemo pozabiti pomembne vloge pokojnega profesorja Janeza Ferbarja. Raziskave, ki jih tu predstavljamo, so izid dolgoletnega poglobljanja v teorijo in prakso uspešnega pouka in učenja z raznih perspektiv: podiplomskega študenta, raziskovalca, visokošolskega učitelja, kar po svoje dokazuje, da tu ni bližnjic.

Krnel je že v svoji magistrski nalogi (1992) zakoreninjen v kognitivnokonstruktivistični paradigmi, ko utemeljuje, kako si otrok oblikuje naravoslovne pojme v procesu opazovanja, zbiranja podatkov, razvijanja in preverjanja podmen; teoretične ideje je tudi uspešno eksperimentalno preveril. Delo je nadaljeval in poglobil je v svoji disertaciji (1998), ki se je posvečala raziskovanju oblikovanja otrokovih pojmov o snovi oziroma razvoju pojmov predmet in snov, v obdobju med tretjim in trinajstim letom. V obravnavi povezuje razvojnopsihološke, didaktične, specialnodidaktične in epistemološke ter zgodovinske (zgodovina znanosti) vidike, rezultate pa dosledno aplicira na poučevanje naravoslovja oz. kemije. Ena od zanimivih ugotovitev je, da je moč zaslediti določen pozitiven vpliv pouka na razvoj teh pojmov pri mlajših učencih, pri trinajstletnih pa so njihova pojmovanja snovi kljub pouku kemije slabša kot pri enajstletnih. Postavil je tudi zanimive paralele med mehanizmi individualnega razvoja naravoslovnega mišljenja (prepletanje asimilacije in akomodacije) in razvoja znanosti z vidika filozofije in sociologije znanosti (evolucijske in revolucijske spremembe paradigem v znanosti, po Kuhnu).

Nadalje je omeniti tako magistrsko kot doktorsko nalogo Darje Skribe Dimec (1995, 2000). V njej se je ukvarjala s primerjavo uspešnosti pouka biolo-



gije v osnovnih šolah v Sloveniji in svetu na podlagi podrobne vsebinske analize odgovorov pri preizkusih znanja, ki slone na konstruktivistično zasnovanem, aktivnem pridobivanju znanja. Ugotovila je, da se vrzeli v znanju naših učencev pojavljajo zlasti v razvitosti nekaterih spoznavnih procesov: integracije znanja, raziskovanja in oblikovanja domnev, in to bolj na predmetni stopnji.

Doktorska disertacija Hodnik Čadež (2002) obravnava proces konstrukcije matematičnega znanja. Pri tem opozarja, da mora učitelj med drugim znati »pogledati v glavo« učencu, napraviti diagnozo strukture njegovega prejšnjega znanja ter ustvariti okolje, v katerem lahko učenec samostojno odkriva in izgrajuje lastno matematično znanje. Iz tega izpelje osrednji prispevek svoje disertacije, to je pomen upoštevanja in razvijanja notranjih reprezentacij oz. miselnih konstruktov učencev pri učenju matematike. Osrednja ugotovitev raziskave je bila, da so učenci, ki obvladajo prehajanje med reprezentacijami in imajo dobre številске predstave (na področju dvomestnih števil), zmožni samostojno oblikovati algoritem za seštevanje oz. odštevanje tromestnih števil, tudi če jih tega eksplicitno ne učimo. Tudi ona vnaša konstruktivistična načela v delo s študenti – prihodnjimi razrednimi učitelji.

Snežana Mutić (2000) se je v svoji disertaciji posvetila vlogi komunikacije in jezika v procesu socialnega konstruiranja znanja. V skupinski komunikaciji učenci skušajo osmisliti svoj izkustveni svet in gradijo globlje razumevanje. Avtorica prepričljivo utemelji pomen dobro vodene diskusije, pri kateri se pouk iz »enostavnega transporta« znanja od učitelja k učencem spremeni v »pogajanje o pomenih«, posledica tega pa je »nenehno izboljševanje ugibanj« (Lakatos) in končno kognitivno in pojmovno rekonstruiranje. Pri tem pa se kandidatka zaveda možne problematičnosti tako nastalega intersubjektivnega znanja in tudi opozori na nujnost stalne ciklične povezave med sfero subjektivnega in objektivnega matematičnega znanja. Jedro empiričnega dela raziskave predstavlja študija primera v enem četrtem razredu, v katerem je s pomočjo učiteljice uvedla sodelovalno učenje pri pouku matematike. Med drugim je ugotovila, da so nekateri učenci pri takem načinu dela usvojili jasnejše matematično izražanje, večina pa je napredovala v zmožnosti ubeseditve, pojasnjevanja in utemeljevanja svojih idej. Razvili so tudi metakognitivne sposobnosti, to pa je posredno vplivalo na kakovost njihovega matematičnega znanja. Socialne spretnosti skupinskega sodelovanja in sporazumevanja so bile hkrati pogoj in rezultat takšnega načina dela. Opaziti je bilo tudi izboljšanje razrednega ozračja in samopodobe učencev.

S proučevanjem in uvajanjem konstruktivističnih načel v pouk matematike se ukvarjajo še nekateri drugi raziskovalci (npr. Žakelj 2004; Magajna 2004). Pozornosti vreden je nedavni empirični preizkus uveljavljanja konstruktivističnih načel tako v poučevanju kot v preverjanju znanja v fiziki (Kariž Merhar in sod. 2008), zlasti ker je potekal v srednji šoli, prej omenjene raziskave pa so se večinoma omejevale na razredni pouk v osnovni šoli.

Pri poučevanju *družboslovnih predmetov* zasledimo predvsem poskuse razvijanja kompleksnega mišljenja na podlagi konstruktivističnih izhodišč (Rutar Ilc 2001), še posebno kritičnega mišljenja z uvajanjem raznih oblik debati-

ranja, uvajanja v argumentiranje in podobno, na primer v okviru projektov in publikacij Zavoda za šolstvo (Rupnik Vec, Kompore 2006) ali v okviru dejavnosti Zavoda za kulturo dialoga za in proti (Skrt 2004). Največ takih poskusov je bilo pri zgodovini in psihologiji (Vesel 2003; Stergar 2007 idr.). Tudi idejni koncept filozofije za otroke (prim. Kotnik 2001), ki izhaja iz otroških idej in jih v odprtih pogovorih skuša dalje razvijati, je v izhodišču konstruktivističen. Ne da bi zahajali v podrobnosti, velja ugotoviti, da se vsak resnejši poskus razvijanja kritičnega mišljenja srečuje z nujnostjo, da preseže pouk kot re-konstrukcijo podane snovi in na primeren način kombinira konstrukcijo in de-konstrukcijo (že omenjena delitev po Reichovi 2002). Izkušnje kažejo, da učenci pridobivajo in poglobljajo znanje že v pripravah na debate. Pri tem imam pomisleke glede formalnih treningov v debatiranju, kjer gre le za pobijanje nasprotnikovih argumentov, zanemarja pa se vsebinski in zlasti etični razmislek (prim. Luke, Vončina 2007).

### *Konstruktivizem v izobraževanju učiteljev*

Konstruktivizem se na tem področju kaže kot preusmeritev pozornosti od učiteljevega (didaktičnega) ravnanja na raziskovanje učitelja kot »razmišljajočega praktika«, povezano tudi s poskusi modificiranja, prepričan, pojmovanj oziroma subjektivnih teorij (prihodnjih) učiteljev, ob zavedanju, da te bistveno določajo učne odločitve. Na posvetu Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev so bili predstavljeni številni prispevki na to temo (Marentič Požarnik (ur.) 2004).

Naj tu omenim prvo longitudinalno raziskavo, opravljeno v okviru doktorske disertacije Milene Valenčič Zuljan (1999), ki je pokazala, kako naporna in počasna je pot spreminjanja pojmovanj o učenju, poučevanju in učiteljevi vlogi pri študentih – prihodnjih učiteljih razrednega pouka; podobno je Šteh Kure (1998) v magistrski nalogi ugotavljala sovplivanje pojmovanj znanja in učenja pri učiteljih in učencih ter delno tudi povezanost pojmovanj učitelja z njegovim ravnanjem v razredu, pri čemer je uporabila tudi kvalitativno metodologijo; delo je nadaljevala v doktorski disertaciji (2000), ki je razkrila nekatera neskladja med (deklariranimi) cilji, pojmovanji in metodami poučevanja. Sintagme, kot »učitelj kot razmišljajoči praktik«, »refleksivna praksa« in ob tem uveljavljanje dnevnikov razmišljanja in študentskih ali učiteljevih portfoliev ali map dosežkov (čemer so dali pomemben pospešek tudi projekti Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004–2007) – vse to nosi večji ali manjši pečat konstruktivističnih idej, saj se posebej posveča proučevanju in razvijanju »notranjih« procesov, ne le učnih spretnosti, tako pri študentih kot pri učiteljih, še posebno pri mentorjih. (Prim. Peklaj (ur.) 2006) Še vedno pa nam manjkajo raziskave, usmerjene v učiteljevo razmišljanje in delovanje ob opazovanju in skupnem analiziranju konkretnih epizod pouka, tudi ob avdio- ali videoposnetkih; raziskave, v katerih učitelji in tudi učenci post festum ocenjujejo, kaj se je pri pouku dogajalo, ne zadostujejo.

## Uveljavljanje konstruktivizma kot proces pogajanja o dilemah

Gornji naslov je povzet po Windschitlu (2002), ki vidi bistvo uveljavljanja konstruktivističnih idej v praksi kot proces pogajanja in poskusa razreševanja dilem na štirih ravneh:

1. konceptualne dileme,
2. pedagoško-didaktične dileme,
3. dileme na ravni šolske kulture,
4. dileme na ravni šolske politike.

Podrobneje po ravneh sem jih s pogledom na slovenske razmere analizirala v prispevku na posvetu o konstruktivizmu (Marentič Požarnik 2004, str. 49–58). Dileme ostajajo, saj med drugim šolska kultura in politika, ki daje pretiran poudarek merljivim in hitrim rezultatom, ni naklonjena poglobljanju v procese, kot ga zahteva konstruktivistični pristop. Na tem mestu se bom omejila na razčlenitev nekaterih konceptualnih dilem, kot jih dojemam v ugovorih, pomislekih in tudi poenostavitvah nekaterih naših strokovnjakov in ki so povezane tudi s pedagoško-didaktičnimi dilemami, in sicer po naslednjih sklopih vprašanj:

- vloga učenčevega prejšnjega znanja in izkušenj v odnosu do »uradnega« znanja;
- učitelj kot posredovalec snovi ali spodbujevalec učenja;
- vloga (neposrednega) poučevanja kot podajanja snovi nasproti posrednim oblikam;
- vloga učenja na pamet nasproti učenju z razumevanjem.

Glede vloge učenčevega prejšnjega znanja in izkušenj najdemo na primer pri Strmčniku (2000, str. 110–114) dvom o trditvi, da »učenec konstruira svoje znanje, pri čemer izhaja iz lastnih izkušenj ter obstoječih, često tudi napačnih pojmovanj«, češ da je treba (časovno) izhajati iz objektivnih izvorov znanja, ki so »praviloma primarni in tem sledijo subjektivni rekonstrukcijski procesi«. Sprašuje se tudi, kolikšna bo kakovost znanja, če bo pri proizvodnji znanja edini osrednji dejavnik (pre)strukturiranje učenčevega prejšnjega znanja, mišljenja in izkušenj.

V odgovor velja poudariti, da tako prestrukturiranje ni edini dejavnik, da gre vseskozi za prepletanje in dopolnjevanje učenčevega prejšnjega in »uradnega« znanja. Vendar raziskave in izkušnje kažejo, da bo znanje mnogo trdnejše in razumevanje globlje, če bo učitelj *najprej* skušal na primeren način ugotoviti obstoječe prejšnje znanje, izkušnje, pojmovanja učencev in tu »zasidral« razlago ali druge didaktične intervencije ter vodil učence od tam, kjer trenutno so.

O nujnosti prepletanja obeh pristopov v vodenju pogovora smo že govorili. Naj navedemo še pogled Scotta, ki je to tematiko raziskoval pri poučevanju naravoslovja. Pri obravnavi nove teme naj učitelj v prvi, dialoški fazi izvabi poglede učencev na neki pojav (na primer odnos med merjenjem temperature in subjektivnimi občutki toplote); v drugi fazi predstavi znanstveno razlago (avtoritativni pogovor), na koncu pa, spet v dialoškem pogovoru, spodbudi učence, da uporabijo naučeno v razlagi različnih drugih pojavov. V skladu s tem modelom

»en način pogovora vsebuje 'seme' za drugega, oba se podpirata in dopolnjujeta in ne predstavljata nepremostljivih nasprotij« (Scott 2006, str. 623).

*Ali uveljavljanje konstruktivističnih načel slabi učiteljevo poučevalno vlogo?*

Tu spet izhajam iz očitka Strmčnika (2000, str. 113–114), da konstruktivisti zanemarjajo oziroma dajejo negativen predznak učiteljevi poučevalni funkciji. Pri tem je zanimivo avtorjevo razlikovanje med učiteljevo učno in poučevalno funkcijo; v slednjo šteje »didaktično situacijo, v kateri je učitelj temeljni vir znanja, ko učitelj s pomočjo različnih metod posreduje celotno učno vsebino ali le njen del«. Gre torej za neposredno didaktično intervencijo, za katero »ni nič rečeno, koliko je naj bo in kakšna naj bo: v obliki razlage, dialoga (sic! op. avtorice) ali drugih metod«.

Menim, da je že iz do sedaj povedanega dovolj jasno razvidno, da konstruktivistično zasnovan pouk to *poučevalno funkcijo učitelja smiselno vgrajuje med druge funkcije* kot nujen vezni člen. Če se vrnem k opredelitvi Mutičeve, učitelj vseskozi ohranja svojo vlogo kot predstavnik »pravega« znanja in mora preprečevati, da bi se utrdile napačne predstave. Učitelj *mora* ohraniti svojo vlogo kot avtoriteta znanja. Vendar pa ta vloga postane bolj subtilna, kot jo zaznamo pri tradicionalnem poučevanju, kjer učitelj a priori nastopi kot nekdo, ki ve. Dokler se učenci v diskusiji gibljejo v smer znanja, ki ga učitelj priznava za objektivno, je le v vlogi olajševalca, organizatorja diskusije. Če pa zazna, da se v socialni interakciji krepijo napačne ideje, jih preusmerja (Mutić 2000, str. 49–50).

Ta vloga je izredno zahtevna, odgovorna in večplastna. Kako je torej razumeti besedico »zgolj« v napovedniku te tematske številke, da je učitelj v konstruktivizmu »lahko zgolj bolj ali manj uspešen spodbujevalec in usmerjevalec tega procesa učenja«. Morda je problem v tem, da je učitelj na primer pri dobro pripravljeni problemski diskusiji ali sodelovalnem učenju v določeni fazi za zunanjega opazovalca začasno manj viden, ker se stvari dogajajo nekaj časa brez njegove neposredne intervencije. Ali pa je smiselno pomembnost učiteljeve vloge, njegovo avtoriteto, presojati predvsem po zunanjih znakih: da stoji pred katedrom in razlaga – učencem posreduje snov, ki si jo morajo zapomniti?

Z drugačne pozicije spodbija vlogo učitelja kot partnerja v vzpostavljanju dvosmerne komunikacije, enakopravnega odnosa in dialoga učitelj – učenec Kovač Šebart s sod. (2004, str. 90–91), saj meni (če skušam slediti toku sklepanja), da mora učitelj, ki je »odgovoren za prenos znanja, pri čemer razpolaga s sredstvi moči«, vzpostaviti avtoriteto in doseči postavljene učne cilje; pri tem poskusi vzpostavljanja enakopravnega odnosa lahko vodijo le v hipokrizijo, laž, kaotično organizacijo pouka, v lažno permisivnost, s tem se ukinja učiteljeva avtoriteta na simbolni ravni, ukinjajo jasnoveljavna pravila in zahteve itn.

Kako se v vodenju konstruktivistično zasnovanega dialoga pojmujejo in vzpostavljajo odnosi zaupanja, odprt prostor sodelovanja za vse, spoštovanje prispevkov ob jasnih pravilih in ob upoštevanju osnovnih učnih ciljev, je bilo povedano v zvezi s produktivnim pogovorom. Pristen učni dialog naj bi bil hkra-

ti šola za demokratično komuniciranje. V tako zarisanem polju razmišljanja in delovanja ne vidim podlage za prej omenjeno verigo sklepanja, čeprav ne izključujem, da so v praksi taki pojavi mogoči.

*Ali konstruktivizem zapostavlja vlogo razlage oziroma predavanja?*

Citat »Mož, ki ne zna dobro razlagati, ne bo nikoli postal dober učitelj« (Strmčnik 2000, str. 114) kaže, da je srce avtorja še vedno pri razlagi in da vidi v njej jedro dobrega pouka, dobrega učitelja. V tem svojem pojmovanju ni edini. Ali pa res s tem, ko poudarjamo, da je za dobrega učitelja potrebno *tudi*, da zna voditi dober pogovor, kakovostno sodelovalno učenje ali problemski pouk, delamo učiteljem škodo, ker jih izrinjamo »iz učnovsebinske posredovalne vloge«?

Pravzaprav je ironično toliko graditi učiteljevo identiteto na vlogi, ki je že od nekdaj močno utrjena, ki zavzema osrednji del pouka in »železni repertoar« vsakega učitelja, ki se je učiteljem največkrat ni treba posebej učiti, saj so je bili izkustveno v vseh letih svojega izobraževanja deležni v veliki meri – in bo najverjetneje prevladovala tudi v prihodnje. Nihče, kolikor vem, je nima name-na odpraviti (morda še najbolj navdušenci za »čisto« e-učenje, h katerim pa se sama ne prištevam), le *smiselno dopolniti z drugimi metodami*.

Seveda smo vsi doživeli velike razlike v kakovosti predavanj oziroma razlage. Pri tem je problem »podajanje«, ki poteka v izrazito monološki obliki, kjer učitelj oziroma predavatelj ne izkazuje »spoznavne empatije« za poslušalce. Žal je takih predavanj zlasti na višjih in visokih šolah veliko (o tem me prepričujejo izkušnje na seminarjih za učitelje teh šol). Učitelji, ki znajo sproti razbirati stopnjo pozornosti in razumevanja poslušalcev ali iz prejšnjih izkušenj vedo, kje so pri določeni tematiki bodisi kritične, težavne ali posebno zanimive točke, in to upoštevajo, ki so nazorni, slikoviti, zanimivi, sistematični, bodo seveda ohranili sloves karizmatičnih, dobrih predavateljev, od katerih veliko pridobijo zlasti tisti poslušalci, katerih spoznavna in motivacijska struktura je podobna predavateljevi. Ob vse številčnejši in heterogenejši strukturi učencev oziroma študentov pa je takih vse manj; zato je vse bolj nujno, da se uveljavljajo razni načini aktiviranja udeležencev, med drugih prepletanje monologa z različnimi oblikami interakcije. Celotega, zlasti pa širšega repertoarja interaktivnih metod se številni izredno težko naučijo. Pri tem bi bilo v pomoč, če bi učitelji didaktike in drugih pedagoških ved v svojem poučevanju v čim večji meri modelirali to, o čemer govorijo.

*Ali konstruktivizem s poudarjanjem učenja z razumevanjem neutemeljeno zanemarja učenje na pamet?*

Eden od poglobitvenih ciljev uveljavljanja konstruktivističnih načel je res doseči pri učencih globlje razumevanje pojavov, povezav itn. Tu ne bom podrobneje opredeljevala različnih vrst in oblik razumevanja, vidim pa v tem enega poglobitvenih ciljev pouka. Gre pa za to, da zahteva pouk, ki razvija globlje razumevanje, v nekaterih fazah več časa (omenili smo že dejavnik »časa za razmislek«

v vodenju produktivnega pogovora). Tudi za reševanje zahtevnejših problemov je potrebno več časa. Razumljiva je težnja, da pouk, ki želi doseči večjo globino, nekoliko zoži širino, obseg zahtevanega vsebinskega znanja, zlasti na ravni spomske reprodukcije (prim. Reich 2002).

Zanimiva pa je preinterpretacija (Kovač Šebart in sod. 2004, str. 84 in naprej), da z vsako zahtevo po spremembi v pouku, ki posega v sorazmerje obstoječega, ki zahteva na primer več smiselnega učenja z razumevanjem, postavljamo obe strani v izključevalno opozicijo, da torej s to težnjo »ukinjamo« učenje na pamet in učenje dejstev, »kot da to ni pogoj višjih ravni znanja«, da se »izključuje poznavanje dejstev kot nujni del znanja in razvijanja mišljenja« in hkrati – zanimivo – »izključuje moment prisile kot nujni del pedagoškega procesa« (Kovač Šebart in sod., ibid. str. 87). Premagovanje odpora ob učenju na pamet predstavlja nujno vzgojno sredstvo, ki ga s tem ukinjamo.

Najprej: učenja na pamet nihče ne ukinja; omenili smo že model pouka kot smiselne kombinacije re-konstrukcije, konstrukcije in de-konstrukcije po Reichovi. *Učenec si mora nekatere stvari zapomniti in niti ne more vsega razumeti, kar mora znati. Je pa pri običajnem pouku cela vrsta stvari, ki se jih učenci učijo na pamet, čeprav bi jih morali razumeti (tudi v omenjenem članku navedeni primeri za učenje na pamet – definicije, teorije, gramatika – so slabo izbrani); ob tem pa za »učenje mišljenja«, sklepanja, za razpravljanje, reševanje problemov tako po izjavah učiteljev kot po izsledkih raziskovalcev zmanjkuje časa.*

Kar pa zadeva vzgojnost učenja z odporom in pod prisilo: Morda je res del vzgoje tudi v tem, da moramo delati stvari, ki so nam zoprne. Na tem je veliko gradila tudi vzgoja v prejšnjih stoletjih. Temu se v konstruktivizmu postavlja nasproti izhodišče, da učencem intelektualni trud osmislimo s tem, ko učenje vsadimo v smiseln, njim bližji kontekst, ko pritegnemo in upoštevamo njihove življenjske izkušnje, ideje, razmišljanja, vprašanja, učni stil in jih s tem tudi motiviramo (Marentič Požarnik 2003). Če učencu predložimo ravno prav zahtevno in kompleksno nalogo ali problem kot izziv, ki ga »posvoji«, bo pripravljen vložiti v reševanje kar veliko miselnega truda, ob reševanju pa bo navadno kar sproti pridobil tudi precej »faktografskega« znanja. V procesu in ob rešitvi bo občutil zadovoljstvo; ob takem učenju, v katerem »čustva, volja in kognicija govore isti jezik«, bomo morebiti prišli celo v stanje »zanosa«. (Czikszentmihalyi 2001, str. 95)

Kot privrženka konstruktivizma vem, da skepse in tudi (vsaj z mojega strokovnega stališča) nepopolnih in napačnih razumevanj ni moč spremeniti s tovrstnim pisanjem, in to tudi ni namen. Če citiram fizika Kordeša na posvetu o konstruktivizmu: »Konstruktivizem v izobraževanju ne pomeni le nove didaktične paradigme – predstavlja namreč celovito življenjsko držo« – izbor s stališča udeleženosti in odgovornosti ter pomoči drugim, da soustvarjajo svoje znanje. Če se za to stališče odločimo, potem moramo »kot popolnoma enakovredno dopuščati tudi stališče z nasprotnega konca prepada – objektivizem. Nesmiselno (in nekonstruktivistično) je komurkoli dokazovati prav svojega epistemološkega nazora.« (Kordeš 2004, str. 94 in 95)

Od več možnih modelov razlage pojavov si pač izberemo tistega, ki nam najbolj »leži«, ki ga lahko sprejmemo za podlago svojega poklicnega oziroma



življenjskega delovanja. Vključimo se v tisto »znanstveno skupnost«, s katero imamo največ skupnega (za katero gre, se da ugotoviti tudi po seznamu avtorjev, na katere se kdo največ sklicuje). Morda pa bo pisanje pomagalo nekaterim iščočim bralcem pri razčiščevanju idej.

## Za konec

Uveljavljanje konstruktivističnih idej v pouku in v izobraževanju nasploh pomeni trdo, potrpežljivo raziskovalnorazvojno in praktično delo, po možnosti ob mednarodnem sodelovanju in izmenjavi izkušenj in idej. Pomeni zasnovati to delo na prepričanju, da so cilji, kot globlje razumevanje, zavzetost in usposobljenost za učenje in odkrivanje, ob medsebojnem spoštovanju in pristnem sodelovanju vseh udeleženih vredni truda. Pomeni tudi, da se na to pot podajajo ljudje, ki jih sedanje stanje ne zadovoljuje, ki so pripravljeni prevrednotiti in spremeniti dosedanje poglede, stališča in ravnanje, če s tem lahko dosledneje sledijo lastni viziji. Vendar je na tej poti veliko ovir in tudi neutemeljenih ponostavljanj na obeh straneh. Ob tem pa tudi šolska in širša kultura pri nas spodbuja bolj kvantiteto kot kvaliteto in predvsem zunanje, merljive, čeprav površinske dosežke. Glede na vse to ne bo uveljavljanje konstruktivističnih idej niti hitro niti množično. Obrambna drža, ki jo je čutiti iz izjav nekaterih strokovnjakov pri nas, torej niti ni potrebna.

## Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Third edition. Dialogos UK Ltd.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, A., N., Langer, J. A., Nystrand, M., Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40, št. 3, str. 685–730.
- Ausubel, D. et al. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Lebe gut! Wie sie das Beste aus ihrem Leben machen*. München: dtv.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning and Instruction*. London: Allyn and Bacon.
- Driver, R. et al. (2004). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23, št. 7, str. 5–12.
- Faulkner, D., Littleton, M., Woodhead, M. (uredniki) (1998). *Learning relationships in the Classroom*. London: Routledge.



- Glaserfeld, E. von (1995 a). *A Constructivist Approach to Teaching*. V: Steffe, L. P., Galle, J. (urednika), *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc., str. 3–15.
- Hodnik Čadež, T. (2000). *Vloga različnih reprezentacij računskih algoritmov na razredni stopnji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: NKS.
- Kariž Merhar, V., Čepič, M., Planinšič, G. (2008). *Konstruktivistična metoda poučevanja – različne možnosti preverjanja znanja*. *Sodobna pedagogika*, 125, posebna izdaja, str. 218–229.
- Kordeš, U. (2004). *Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Zbornik*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 83–96.
- Kotnik, R. (2001). *Paradigmatska prenova pouka filozofije*. V: Kramar, M., Duh, M. (ur.) (2001). *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 339–344.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Kovač, M. (2004). *Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza*. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 70–98.
- Kramar, M., Duh, M. (ur.) (2001). *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Kramar, M. (2004). *Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Zbornik*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 113–122.
- Krnel, D. (1992). *Posebnosti zgodnjega učenja naravoslovja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krnel, D. (1998). *Razvoj pojma snovi*. Primerjava med ontogenezo in filogenezo. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Mišljenje – učenje – poučevanje. Ljubljana: DZS.
- Luke, A., Vončina, V. (2007). *Svet kot prodajalna resničnosti – kako razvijajo kritičnost v avstralskih šolah*. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 19–24.
- Magajna, Z. (2004). *Socio kulturni pogoji za konstruktivistični pristop k učenju matematike*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Zbornik*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 293–307.
- Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor*. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *The model connecting learning orientation, motivation and learning styles and the role of learning environment*. V: Radovan, M., Đorđević, N. (urednika), *Current issues in adult learning and motivation*, str. 95–102.
- Marentič Požarnik, B. (2004). *Konstruktivizem – kajipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev?* V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Zbornik*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 41–62.

- Marentič Požarnik, B., Plut, L. (v tisku). Pogovor, ki rojeva znane. Ljubljana: DZS.
- Marton, F., Amy, B., Tsui, M. idr. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Mutić, S. (2000). *Konstruktivizem pri pouku matematike na razredni stopnji*. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Nystrand, M. z Gamoran, A., Kachur, R. in Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Peklaj, C. (ur.) (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Piciga, D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Podpečan, K. (2008). *Spoznavna vrednost učnega pogovora*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Reich, K. (2002). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 4. Aufl. Neuwied; Kristel: Luchterhand.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Scott, P., H., Eduardo F., Mortimer, O., Aguiar, G. (2006). *The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons*. *Science Education*, 90, str. 605–631.
- Skribe Dimec, D. (1995). *Aktivno učenje zgodnjega naravoslovja in učbeniki*. Magistrsko delo. Ljubljana: Biotehniška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Skribe Dimec, D. (2000). *Primerjava uspešnosti pouka biologije v osnovnih šolah v Sloveniji in v svetu (1991–1999)*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Stergar, T. (2007). *Primer uporabe minidebatnega formata pri pouku*. *Vzgoja in izobraževanje*, 38, št. 3, str. 30–40.
- Strmčnik, F. (2000). *Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del)*. *Sodobna pedagogika*, 117, št. 3, str. 98–115.
- Šteh Kure, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja pri učiteljih in učencih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Šteh Kure, B. (1998). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vesel, J. (2003). *Diskusija pri pouku: model formalne debate*. V: Kompare, T. (ur.), *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Yager, R. E. (1995). *Constructivism and the learning of Science*. V: Glynn, Sh. M., Duit, R., *Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. V: Rychen, D. S., Salganik L. H. (urednika) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hofgreffe & Huber, str. 44–65.
- Windschitl, M. (2002). *Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemma*. *Review of Educational Research*, Vol. 72, N. 2, str. 131–175.

- Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. (Prevod osme izdaje.) Ljubljana: Educy.
- Žakelj, A. (2004). Didaktični vidiki problemskih situacij pri pouku matematike. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Zbornik. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov str. 307–320.

Barica MARENTIČ POŽARNIK, Ph.D.

#### **CONSTRUCTIVISM ON THE WAY FROM EPISTEMOLOGICAL THEORY TO EDUCATIONAL THINKING, RESEARCH AND TEACHING PRACTICE**

**Abstract:** The origin of constructivist ideas in teaching and learning can be traced to »epistemological turn« from purely objectivist views on knowledge to the conception of knowledge as individual/social construction. Teaching methods can not be directly deduced from constructivism, but some methods can more easily embody principles that help to construct knowledge with deeper understanding than others. This is illustrated by the example of the dialogue in teaching which can have features of more authoritative or truly dialogical discourse. Also in Slovenia, we can trace a number of research studies, based on constructivist principles, but also some dilemmas and controversial views exist that need to be commented upon. The development has to go through the process of negotiation of dilemmas at different levels – at the level of (individual) understanding and also at the level of school and general culture.

**Key words:** constructivism in education, social constructivism, constructivist methods, classroom discourse, negotiation of dilemmas.

**Dr. Ljubica Marjanovič Umek**

## Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje

**Povzetek:** V prispevku primerjamo koncepte otroštva, značilne za konstruktivizem kot način razvoja otrokovih miselnih struktur in pridobivanja znanja, s koncepti otroštva, ki so v ozadju socialnega konstruktivizma. Konstruktivizem, v veliki meri izpeljan iz Piagetove spoznavne teorije, ki otroka v obdobju zgodnjem otroštvu razume kot egocentričnega posameznika, »neobčutljivega« za socialno in simbolno okolje, kot posameznika, katerega mišljenje je zaznavno, preoperativno, malo ali nič povezano z govorom in drugimi simbolnimi načini izražanja, ima posledično nekatere šibke točke tudi pri izpeljavi v koncepte učenja in poučevanja. V procesu učenja je ključnega pomena otrokova zrelost, poučevanje je usmerjeno na otroka oz. izhaja iz njega, otrok sam konstruira svoje znanje, razvoj je univerzalen, individualne razlike med otroki so, podobno kot dejavniki okolja oz. načrtno učenje in poučevanje, spregledani. Socialni konstruktivizem, izpeljan iz sociokulturnih teorij razvoja in učenja, razume malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot socialno in spoznavno kompetentnega posameznika, za katerega sta učenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja, ki poteka v simbolno bogatih socialnih kontekstih, bistvenega pomena za aktualni in poznejši razvoj ter učenje. Njegova implementacija v šolski prostor je ustvarila nove koncepte vzgoje, pri katerih so v ospredju metaspoznavne in metajezikovne zmožnosti otrok, vrstniške socialne interakcije, sodelovalno učenje, spodbujanje in učenje s strani odraslih vseh razvojnih obdobjih, različno znanje.

**Ključne besede:** konstruktivizem, socialni konstruktivizem, koncepti otroštva, učenje in poučevanje v socialnih kontekstih, metaspoznavanje, jezik, metajezikovno zavedanje.

UDK: 37.013:372.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; e-naslov: ljubica.marjanovic@guest.arnes.si*

## Uvod

Upoštevanje otroka, izhajanje iz otroka, razumevanje otroka so besedne zveze, ki so v različnih zgodovinskih obdobjih kazale na vlogo razvojne psihologije v pedagogiki oz. na spreminjajoče se koncepte otroštva in z njim povezane koncepte učenja in poučevanja. V šestdesetih oz. sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je Piagetova spoznavna teorija v veliki meri izpodrinila do takrat prevladujoče vedenjske koncepte otroštva in učenja oz. poučevanja in v več različicah ter bolj ali manj avtentičnih implementacijah v šolski prostor postala teoretska podlaga za večino kurikularnih dokumentov in tudi načinov in metod dela z otroki. Šele v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja, potem ko so nekateri Piagetovi sodelavci, ki so bili hkrati tudi njegovi kritiki, pa tudi številni novejši raziskovalci pokazali, da Piagetov »laboratorijski« otrok ne deluje univerzalno v različnih socialnih in kulturnih kontekstih, da je dojenček, malček, predšolski otrok, kljub temu da je njegovo razumevanje in vedenje drugačno od vedenja odraslih, spoznavno in socialno kompetenten posameznik, zaznavamo premik v smeri sociokulturnih teorij razvoja in s tem tudi premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu.

## Normativni razvoj oz. kaj zmorejo otroci, pri posameznih starostih

Piagetova spoznavna teorija, ki je v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja »prinesla« vrsto novosti v razumevanje otrokovega spoznavnega razvoja in je na podlagi empiričnih podatkov razlagala kakovostne spremembe v miselnem razvoju od obdobja dojenčka do obdobja mladostništva, je značilna biologistična in strukturalistična teorija. Za razvoj je ključnega pomena dozorevanje. Piaget (1953) opisuje štiri zaporedne razvojne stopnje mišljenja, za katere je značilno:

- da so univerzalne (gre za razvoj enakih mentalnih struktur in konceptov pri vseh otrocih, ne glede na njihovo geografsko in kulturno okolje);
- da so ireverzibilne (vsaka prejšnja stopnja določa pot k novi razvojni

stopnji, ko pa otrok doseže višjo razvojno stopnjo, se praviloma ne vrača več na nižjo);

- da gre za invariantno zaporedje v razvoju (razvojne stopnje potekajo po natančno določenem zaporedju, prehodi z ene stopnje na drugo so povezani s kronološko starostjo malčkov/otrok, nobene razvojne stopnje ni moč preskočiti).

V Piagetovi teoriji je starost grob kazalnik intelektualnega razvoja. Poleg otrokove kronološke starosti oz. zrelosti pa Piaget (1973) navaja kot pomembne, vendar ne ključne za razvoj otrokovega mišljenja tudi izkušnje, in sicer fizične, logično-matematične in socialne. Otrokovo učenje je razumljeno kot spreminjanje razvoja in kot pravita Hohmann in Weikart (1995), je prav dejavno učenje podlaga za celosten razvoj vseh človeških potencialov.

V desetletjih razvoja Piagetove spoznavne teorije in njene implementacije v šolski prostor so na eni strani novejša teoretska védenja o otrokovem razvoju, zlasti zgodnjem razvoju in učenju, ter na drugi strani izsledki raziskav o učinku prenosa posameznih elementov Piagetove teorije na področje poučevanja in učenja pripeljala do prepoznavanja nekaterih šibkih točk v Piagetovi teoriji. Izpostavili bomo zgolj nekatere in jih ponazorili s primeri.

### **Kritika Piagetovega spoznavno in socialno nekompetentnega malčka in otroka v zgodnjem otroštvu**

Ugotovitve, da je predšolski otrok egocentričen in da torej ne more razumeti pogleda drugih oz. da ne zmore razlikovati svojega pogleda od pogleda drugih, prihajajo predvsem iz Piagetove teorije (Cox 1991). Piaget opisuje otrokovo mišljenje na zaznavno-gibalni in predoperativni razvojni stopnji (do starosti šest oz. sedem let) kot egocentrično, ireverzibilno in centrirano. Že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci (npr. Donaldson 1978; Gelman 1972; Hughes in Donaldson 1979) v raziskavah, v katerih so spremenili Piagetove miselne naloge in pogoje za reševanje le-teh (naloge so »razbremenili« laboratorijskega konteksta; s poudarjeno socialno in čustveno udeležbo so jih naredili zanimive za otroke; iz nalog so izključili t. i. verbalne nesporazume, ki so oteževali otrokovo mišljenje) pokazali, da se v otrokovem mišljenju in socialnem vedenju že pri starosti štirih oz. petih let kaže sociocentričnost v mišljenju ter zmožnost razumevanja pogleda drugih in da otroci v obdobju zgodnjega otroštva uspešno prevzemajo različne socialne vloge ter z njimi povezane različne poglede.

Pozneje, konec osemdesetih in v devetdesetih letih pa so raziskovalci, ki so podrobneje proučevali otrokov zgodnji razvoj, prikazali vrsto rezultatov, ki kažejo na preseganje egocentrizma v razvoju malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. Otroci v obdobju zgodnjega otroštva postopoma razvijajo empatijo kot čustveno in spoznavno zavedanje (razumevanje) notranjih stanj drugih oseb: mišljenja, čustev, zaznavanja, namena (npr. Harris 1993; Hofman 1987; Tomasello 1995). Socialni razvoj poteka tudi v smeri razumevanja socialnih pravil, ki so ena od najpomembnejših razvojnih nalog v obdobju malčka in zgodnjega

otročstva (Smetana 1993), kar otrokom omogoča vključevanje v socialne skupine in delovanje v njih, torej komuniciranje, vzpostavljanje recipročnih odnosov, razumevanje perspektive drugega, empatično doživljanje. Otroci že pri navedeni starosti oblikujejo avtentične prosocialne odnose, v katere so osebno vpleteni, hkrati pa razvijajo tudi normativno odgovornost (npr. Kroflič 2007). Preseganje otrokove egocentričnosti v obdobju zgodnjega otroštva se kaže tudi v razvoju socialnega razumevanja, na primer v razvoju teorije uma. Raziskovalci (npr. Perner, 1991) menijo, da otroci, stari približno štiri leta, razvijejo pravo oz. reprezentacijsko teorijo uma, to pomeni, da razumejo mentalna stanja drugih; razumejo, da posameznikovo vedenje usmerjajo njegova prepričanja, ki pa so lahko napačna in drugačna od njegovih. Razvoj teorije uma v veliki meri podpira govor kot simbolni sistem.

Piagetovo razumevanje predšolskega otroka kot egocentričnega bitja, ki bolj ali manj deluje na individualni ravni, je izključevalo pomembno vlogo socialnih vrstniških interakcij v posameznikovem razvoju in učenju, to pa je vplivalo na prevladujoča stališča o negativnem učinku zgodnjega vključevanja otrok v vrtce oz. druge oblike vzgoje in varstva pa tudi na načine dela v vrtčevskih skupinah oz. oddelkih. Naj povedano ponazorimo s primerom. *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979), po katerem se je v slovenskih vrtcih delalo v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja oz. do leta 1999, ko je bil sprejet *Kurikulum za vrtce* (1999), je bil pripravljen na teoretskih izhodiščih Piagetove teorije in kot tak zelo malo oz. skoraj nič ne govori o zgodnjem spodbujanju socialnih interakcij, govora in komunikacije, socialnega razumevanja. Socialno kompetentnost malčkov spregleda tudi z nekaterimi operativnimi določili: na primer z normativnim aktom je bilo določeno, da morajo imeti dojenčki in malčki v oddelku večje število enakih igrač, saj si jih zaradi egocentričnosti mišljenja ne bodo mogli deliti z drugimi otroki; število enakih igrač na oddelek je bilo manjše v oddelku šestletnih otrok, od katerih so pričakovali, da se bodo že lahko učili, kako se igrati skupaj. Dopolnjevanje Piagetove teorije z novejšimi spoznanji o zgodnjem socialnem in spoznavnem razvoju sta zanimivo vključila v kurikulum ameriška avtorja Vandell in Mueller (1995). Zagovarjala sta tezo, da malčki že zgodaj vstopajo v socialne interakcije in medsebojno komunicirajo, če so deležni ustreznih spodbud v svojem okolju. Ugotovila sta, da so na primer velike neprenosne igrače, ki so bile postavljene v igralnicah, spodbujale pozitivne socialne interakcije med malčki (malčki so se priplazili ali prišli do igrače, se drug drugega dotikali, se pogajali, ko so npr. želeli sočasno povleči, stisniti isti del igrače, v socialne interakcije so vstopali neverbalno in verbalno), majhne, manipulativne igrače, ki jih je bilo v oddelku veliko, pa so odvrčale malčke od socialnih interakcij oz. so jih »nagovarjale«, da so se z njimi igrali individualno.

Piaget je v svoji spoznavni teoriji opredelil govor zgolj kot eno od oblik simbolne predstavljalnosti, enako kot so na primer posnemanje, simbolna igra, domišljija, pri čemer je začetni egocentrični govor pojmoval kot pomanjkljivost otrokovega mišljenja. Menil je, da postaja govor v otrokovem mišljenju pomemben šele na operativni stopnji mišljenja, torej približno od sedmega leta starosti,



ko se razvojno mišljenje in govor vse pogosteje prekrivata in dopolnjujeta (Piaget 1954). Učenje in poučevanje v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva poteka skladno s Piagetovo teorijo ob neposrednih izkušnjah s predmeti, pri čemer zgoj pripovedovanje oz. razlaganje nima učinka na otroka (Ebeling in Gelman 1994). Kritiki Piagetove teorije in novejši raziskovalci otrokovega spoznavnega razvoja so z izsledki raziskav pokazali, da se pragmatična raven jezika, enako kot pomenska in skladijska, razvija v vseh razvojnih obdobjih. Gre za malčkovo oz. otrokovo sposobnost rabe govora v komunikaciji, in sicer v različnih socialnih kontekstih; malčki in predšolski otroci razvijajo zmožnost socialnoreferečne komunikacije, ki vključuje tudi otrokovo metajezikovno zavedanje, torej sposobnost reflektiranja jezika kot komunikacijskega sredstva in sebe kot uporabnika jezika (npr. Marjanovič Umek in Fekonja 2004; Rice 1992). Kurikuli za vrtnice, ki so bili oz. so oprti na Piagetovo spoznavno teorijo, vključujejo malo ciljev s področja govornega razvoja, ti so prepoznavni pri starejših, ne pa tudi mlajših predšolskih otrocih, še posebno pa se zdi strokovno »problematično« neupoštevanje spodbujanja govornega razvoja kot splošnega načela v vrtcu, ki je povezano z razumevanjem malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot govorno manj kompetentnega.

Piagetova razlaga razvoja miselnih struktur in shem je v neposredni povezavi z otrokovo zrelostjo. To pomeni, da otrok takrat, ko je dovolj zrel oz. doseže določeno kronološko starost, sam razvije miselne strukture, pri čemer lahko učenje spodbudi le pripravljenega oz. zrelega otroka. Pojem pripravljenosti je bil vse do sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja praviloma razumljen kot pojem zrelosti in kot prehod z ene na drugo stopnjo v razvoju, na kar učenje ni pomembneje vplivalo (Durkin 1973; Piaget 1965). Tovrstna pojmovanja zrelosti oz. pripravljenosti so bila izpeljana predvsem v smer ocenjevanja otrokove pripravljenosti za vstop v šolo ob zaključku vrtca in v primeru ocenjene neustrezne pripravljenosti naj bi otrok ostal v vrtcu oz. znova obiskoval isti vrtčevski oddelek (Shepard in Smith 1987). R. Watson (1996), ki sodi med postmodernistične avtorice, ugotavlja, da so nativistični koncepti zrelosti in njihove izpeljave v pedagoško prakso morali doživeti rekonceptualizacijo, ki je bila na eni strani posledica novih spoznanj o razvoju malčka in otroka v zgodnjem otroštvu, na drugi strani pa posledica večjega števila rezultatov empiričnih raziskav, ki so kazali relativno nizke učinke napovedovanja otrokove uspešnosti v šoli glede na oceno otrokove zrelosti oz. pripravljenosti za šolo. Konceptualna sprememba, ki jo navaja R. Watson, gre od zrelosti/pripravljenosti otroka za šolo k pripravljenosti otroka za učenje. Pripravljenost za učenje pomeni vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi zmožnostmi in formalnim poučevanjem ter učenjem v vseh razvojnih obdobjih, in ne zgolj tik pred šolo. Kot navajata avtorja Kruger in Tomasello (1996), v novejših konceptih pripravljenosti za učenje ni več ključno vprašanje *kdaj začeti poučevati*, temveč *kaj in kako poučevati*.

Avtorji razvojno ustrezne prakse (npr. Bredekamp in Copple (ur.) 1997), ki je zlasti v osemdesetih in začetku devetdesetih let v številnih državah v Evropi in Združenih državah Amerike dobila pomembno mesto v vrtcih, so, opirajoč se na Piagetovo spoznavno teorijo, oblikovali cilje kurikula, ki izrazito poudarjajo

otrokov razvoj v ožjem pomenu besede oz. zrelost, razvojno ustrezno učenje in konstruktivizem kot prevladujoči način učenja. Avtorji v izhodiščih razvojno ustrezne prakse natančno opišejo razvojne mejnike za obdobje od osmega do šestintridesetega meseca in za obdobje od treh do petih let ter posebno dejavnosti, ki so ustrezne, ker so neposredno povezane z razvojnimi značilnosti različno starih malčkov oz. otrok, in tiste, ki to niso in so zato manj primerne. V ozadju tovrstnih izhodišč je predpostavka, da gre za univerzalnost v otrokovem razvoju in da so enako ali podobno stari malčki oz. otroci bolj ali manj enaki v razvoju, le-tega pa je moč tudi dobro napovedati. Kritiki razvojno ustrezne prakse (npr. Astington in Pelletier 1996; Kress 1996) posebej poudarjajo, da razumevanje učenja, ki je ozko povezano s posameznimi razvojnimi obdobji in poteka z otrokovo lastno izgradnjo mentalnih struktur oz. znanja (konstruktivizem), pripeljejo do izločanja vsebin, ki jih otrok »še ne razume«, zanemarjanja učenja v sociokulturnem okolju, minimaliziranja vloge kompetentnejše osebe, vse to pa otroku onemogoča, da bi se učil tisto, česar še ne zna. Zanimivo je, da je tudi Malaguzzi (1994) kot avtor danes zelo razširjenega pristopa dela s predšolskimi otroki v vrtcu *Reggio Emilia* zapisal, da zgolj Piagetova spoznavna teorija, ki jo je tudi sam pri izgradnji koncepta vzgoje v vrtcu veliko upošteval, ne zadošča za celotno utemeljitev pristopa *Reggio Emilia*. Meni, da so v Piagetovi teoriji razvoja otrokovega mišljenja premalo poudarjeni vloga odrasle osebe in vrstniških interakcij v kontekstu učenja, povezanost med razvojem mišljenja in govora oz. razvoj simbolnih sistemov<sup>1</sup>, komunikacijske in metajezikovne zmožnosti otrok, zato se je sam v izhodiščih v veliki meri navezal tudi na teorijo Vigotskega.

Tudi v prvem slovenskem vsebinskem dokumentu za delo s predšolskimi otroki, to je v *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979) in v nekaj let pozneje sprejetem *Vzgojnem programu priprave otrok na osnovno šolo* (1981) je Piagetova teorija spoznavnega razvoja, ki je v tistih letih prepoznavno vstopala v slovenski prostor, podlaga za razumevanje otrokovega razvoja in hkrati tudi podlaga za opredelitev ciljev, vsebin in nalog za vsako starostno skupino otrok posebej. Vsako dodano leto kronološke starosti pomeni, da je otrokovo mišljenje bolj zrelo, in temu primerno so na posameznih področjih »dodane« nove vsebine. Na primer na področju *Intelektualna vzgoja* (vključevala je spoznavanje okolja, razvijanje govora in razvijanje matematičnih predstav in pojmov) so pri razvijanju matematičnih predstav in pojmov mlajši otroci spoznavali bolj enostavne količinske in prostorske pojme (npr. malo, veliko; na, v, pod, za), starejši otroci pa zahtevnejše pojme (npr. visok, nizek, enako, manj; med, pred, zgoraj, spodaj); pri govornem razvoju so se npr. pri starosti od pet do šest let navajali med drugim tudi na *govorjenje v kratkih in pravih stavkih*, pri starosti od šest do sedem let pa na *govorjenje v prostih razširjenih stavkih in enostavnih zloženih stavkih*. V tovrstnih zapisih lahko prepoznamo izbiro

---

<sup>1</sup> Malaguzzi (1994) v knjigi *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* poudarja, da je za njegov pristop dela s predšolskimi otroki (z malčki in otroki v zgodnjem otroštvu) v vrtcu pomembna sinteza izraznih, komunikativnih in spoznavnih jezikov.

razvojno ustreznih ciljev in vsebin, ki so primerne za posamezno starost otrok in temeljijo na univerzalnem otrokovem razvoju, na katerega dejavniki okolja oz. poučevanje ter z njim povezano učenje učinkujejo zelo malo ali pa sploh ne. Spregledana je možnost, da lahko ob načrtovanih spodbudah iz okolja, ki potekajo na primer v simbolnih igrach, ob skupnem branju, pri pogovarjanju, med vodenjem in udeležbo pri različnih poskusih, otrok razvije svoje individualne zmožnosti, pridobiva izkušnje in znanje, ki so čez normo zrelosti (npr. Kranjc 1997; Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc 2005). Da gre za koncept otroštva, ki izrazito stavi na normativno razvojno psihologijo, razumevanje malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot spoznavno in socialno malo kompetentnega,<sup>2</sup> konstruktivizem kot prevladujoči način oblikovanja miselnih struktur, potrjujejo izsledki več raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003). Ti kažejo, da predšolski otroci zmorejo razumeti druge otroke, da lahko glede na prevzeto vlogo in socialni kontekst rabijo govor v različnih govornih položajih, tvorijo daljše zapletene izjave, zmorejo narediti miselne in govorne obrate, se pogovarjati, rabiti metajezik, če razvoj in učenje potekata v kakovostnem in spodbudnem (zlasti simbolno) okolju, v katerem imajo pomembno in dejavno vlogo odrasli, otrokovi vrstniki in otrok sam.

## Otrokov razvoj in učenje v sociokulturnih kontekstih

Novejša spoznanja o otrokovem razvoju in učenju (npr. o razvoju socialnega spoznavanja, teorije uma, jezika uma, metakomunikacije, oblikovanju miselnih strategij; o sodelovalnem učenju in vlogi odraslih ter vrstnikov), ki koncepte otroštva premikajo v sociokulturno polje, vzpostavljajo drugačno razumevanje povezave med razvojno psihologijo in predšolsko vzgojo v vrtcu oz. izobraževanjem v šoli, ali povedano drugače, zahtevajo več kot otrokovo zrelost in dejavno učenje (Marjanovič Umek 2002; Olson in Torrance 1996).

Eden najvidnejših predstavnikov sociokulturnih teorij je Vigotski (1978), ki je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja presegel ozke biologistične razlage o otrokovem spoznavnem razvoju. Razvoj mišljenja je opisal v tesni povezanosti s kulturo, pri čemer je posebej izpostavil vlogo govora in drugih znakovnih

---

<sup>2</sup> Čeprav smo imeli v Sloveniji tudi že v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja skupni vrtec, je v *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1997) jasno prepoznana delitev programa na del, ki je namenjen dojenčkom in malčkom do tretjega leta starosti, in del, ki je namenjen otrokom od tretjega do šestega leta starosti. Pri dojenčkih in malčkih je pomembno njihovo počutje, zadovoljevanje osnovnih potreb, ponudba igrac za razvijanje zaznavno-gibalnih zmožnosti, posebej so obdelane vsakodnevne dejavnosti, kot so sprejem otrok, spanje, hranjenje in nega, ki potekajo enako ali podobno za vse dojenčke oz. malčke. Pri starejših predšolskih otrocih pa preidejo v ospredje posamezna področja razvoja, kot so: zdravstveni in telesni razvoj, intelektualni, moralni, področje tehnične vzgoje. Na pomembnost zrelosti na prehodu iz enega v drugo razvojno obdobje kaže tudi posebej pripravljen *Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo* (1981), v katerem je med drugim zapisano, da se s programom *prispeva k izenačevanju pogojev za vzgojo in izobraževanje v osnovni šoli ...* (str. 4). Po koncu obveznega programa priprave za šolo se je za vse otroke ugotavljala zrelost oz. pripravljenost za vstop v šolo.

sistemov, ki so posredovani s kulturo. Vigotski je v nasprotju s Piagetom menil, da so za otrokov razvoj ključnega pomena zgodnje socialne interakcije med odraslo osebo in dojenčkom oz. malčkom, socialno učenje v vrstniških skupinah, simbolno bogato okolje (občutljiva komunikacija, pogosto pogovarjanje, prisotnost otroških knjig, stalno skupno branje, spodbujanje simbolne igre), učenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja (OBR)<sup>3</sup>, formalno poučevanje, ki je povezano na primer z razvojem znanstvenih pojmov na področjih matematike, naravoslovja, družboslovja<sup>4</sup>, in zgodnje učenje akademskih spretnosti in njihovih različic, značilnih za zgodnejša razvojna obdobja (npr. predbralne in predpisalne spretnosti).

Podobno kot Vigotski tudi drugi postmodernistični avtorji (npr. Benett 1993; Bruner 1996; Perner, Zauner in Sprung 2005) razumejo malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot kompetentnega posameznika, ki je presegel zaznavno in egocentrično mišljenje in prešel od razvoja čistih mentalnih struktur k razvoju socialnega spoznavanja, metakognicije, teorije uma, jezika uma. Nekateri avtorji (npr. Astington in Pelletier 1996), ki so posebno kritični do »mačehovske« vloge govora v zgodnjem razvoju mišljenja, ki je prisotna v Piagetovi teoriji, poudarjajo, da je jezik vedno jezik uma, saj otroci v pogovoru z drugimi izražajo svoja mentalna stanja z govornimi dejanji oz. po njihovem mnenju jezik kot simbolni sistem otroku omogoča odmik od zaznavnega sveta in konkretnih izkušenj.

Kot kritika biologističnih in razvojnopsihološko normativnih konceptov otroštva, ki so se »preslikavali« v predšolsko vzgojo, usmerjeno na otroka oz. poučevanje in konstruktivizem kot prevladujoči način razvoja miselnih struktur ter pridobivanja znanja, se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja razvil socialni konstruktivizem, ki razume otroka kot spoznavno, socialno, jezikovno kompetentnega posameznika, ki se uči v različnih socialnih kontekstih, in to v vseh razvojnih obdobjih (Olson in Torrance 1996; Wood 1998). Socialni konstruktivizem, v katerem je prepoznavna pomembna vloga pogostih in kakovostnih socialnih interakcij že med dojenčkom in odraslo osebo ter pozneje v vrstniških skupinah, vloga odraslih (kompetentnih) oseb v poučevanju otrok, vloga govora v razvoju mišljenja, metareprezentacije in učenja akademskih spretnosti, izhaja iz teze, da če bi bilo otrokovo mišljenje in znanje le rezultat njegovih lastnih odkritij in »izumov«, ne bi doseglo ravni, ki jo lahko doseže, ko in če je poučevanje korak pred otrokovim razvojem in ga »vleče« naprej.

---

<sup>3</sup> Območje bližnjega razvoja (OBR) je Vigotski opredelil kot razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravno, na kateri deluje, ko problem rešuje sam, in ravno potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnega partnerja.

<sup>4</sup> Otroci v znanstvene pojme praviloma umeščajo spontane pojme, torej pojme, do katerih so prišli z dejavnim učenjem, vendar za razvoj znanstvenih pojmov rabijo sistematično poučevanje s strani odraslih oz. bolj kompetentnih oseb. Poučevanje oz. učenje lahko prispeva k temu, da si tudi otroci v zgodnjem otroštvu razvijejo pojme na razvojno višjih ravneh (npr. tudi na taksonomski, in ne le na tematski razvojni stopnji) (Siegler 1998).

## Socialni konstruktivizem v vrtcu: implikacije za učenje in poučevanje

Sociokulturne teorije, ki so v ozadju razvoja socialnega konstruktivizma, so v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in pozneje dobile pomembno in prepoznavno vlogo v konceptih vzgoje in izobraževanja, kurikularnih dokumentih (v načelih in ciljnih) in izvedenih kurikulih oz. pri izbiri oblik in načinov dela z otroki. E. Bodrova (2008) meni, da se je z implementacijo teorije Vigotskega v vrtčevski prostor presegla desetletja trajajoča arbitrarna delitev na t. i. akademske in na otroka usmerjene koncepte predšolske vzgoje v vrtcu. Vigotski in njegovi sodelavci, npr. Zaporožec, Elkonin, so, potem ko so vsebinsko in organizacijsko opredelili in analizirali simbolno igro (igro »kot da bi ...«) kot tisti socialni kontekst, v katerem malček/otrok v zgodnjem otroštvu razvija govorne, miselne in socialne kompetentnosti, metaprocese ter se uči, npr. predbralnih in predpisalnih spretnosti ter novih pojmov, pokazali, da v konceptih predšolske vzgoje ne vzdrži niti koncept, ki gradi predvsem na pripravljanju otrok v vrtcu na naslednjo, razvojno višjo stopnjo oz. šolo, niti koncept, ki se v celoti odmika od učenja, češ da je v razvoju treba počakati, da otrok sam preide z nižje na višjo razvojno stopnjo in sam konstruira svoje znanje.

Pri prenosu sociokulturnih teorij v predšolsko prakso ima pomembno, skorajda ključno vlogo simbolna igra. Vigotski je igro, pri čemer je imel v mislih zgolj simbolno igro, opredelil relativno ozko<sup>5</sup>, in sicer kot dejavnost, v kateri otrok oblikuje domišljjske in predstavne situacije, prevzema različne vloge in sledi pravilom, ki jih posamezne vloge nosijo s seboj, ter hkrati kot socialni kontekst, ki je ključen za ustvarjanje območja otrokovega bližnjega razvoja (Bodrova 2008; Vygotsky 1978; Vygotsky in Luria 1994). Tako Vigotski kot drugi raziskovalci (npr. Blair in Razza 2007; Fekonja idr. 2005) so z izsledki empiričnih raziskav potrdili, da otrok v igri dosega razvojno višje ravni miselnega delovanja in rabe govora kot v drugih, tudi v načrtovanih in ciljno bolj strukturiranih dejavnostih (npr. v vodeni dejavnosti na področju jezika). Vigotski (1967) tudi navaja, da je igra situacija, v kateri otrok postaja neodvisen od tega, kar vidi, in se vedno bolj ukvarja s simbolnimi objekti zamenjave. Razvoj simbolne zamenjave oz. jezika in drugih oblik simbolnega izražanja, ki omogočajo otroku, da v igri preide z razvojno nižjih stopenj igre (predmetna raven) na razvojno višje stopnje (predstavna raven), poteka postopoma, saj otroci, mlajši od štirih let, praviloma še potrebujejo zaznavno podobnost med obstoječimi predmeti (igračami) in predmeti (igračami), ki jih rabijo v igri (npr. paličica postane toplomer). Pri pretvorbi enega predmeta v drugega je poleg zaznavne podobnosti pomembna tudi podobnost v funkciji, na primer malček v igri uporablja stisnjeno krpo ali košček lesa kot dojenčka, ki ga hrani. Stisnjena krpa ali košček lesa dopuščata, da ju malček podobno kot dojenčka, takrat ko se ga hrani, nosi na rokah. Kako pomembna je pri simbolnih pretvorbah (gre za miselne in govorne pretvorbe in obrate v igri)

<sup>5</sup> Vigotski v opredelitev igre (simbolne igre) ni vključil različnih dejavnosti, kot so zaznavno-gibalne igre; igre, v katerih otrok konstruira različne stvari ali se izraža; igre, v katerih otrok proučuje, kaj se zgodi, če na različne načine vpliva na predmete oz. dejavnosti (Bodrova 2008).



vloga kompetentnejših oseb (odraslih), ki delujejo v OBR, kaže primer, ki ga M. Duran (2001) povzema po eni od predstavitev, ki jo je opisal Vigotski. Odrasla oseba se je z otrokom dogovorila, da se bosta igrala tako, da je ena vžigalica mama, druga, manjša, pa otrok. Odrasla oseba je nato razlagala, da je otrok bolan in da zato mama odhaja v lekarno. Spraševala je, kaj naj bo lekarna? Ker otrok ni odgovoril, je predlagala, da bi bila lekarna ročna ura, številke na njej pa zdravila. Deček se je s predlogom strinjal. Nato je mama (velika vžigalica) odšla v lekarno po zdravila, in ko je prišla domov, je dala otroka (majhno vžigalico) v posteljo (postelja je bila škatla za vžigalice). Deček se je veselil igre in je v njej sodeloval. Mama je nato predlagala novo zamenjavo predmetov: vžigalica naj bi bila postelja, škatla za vžigalice pa otrok, ki bo šel spat v posteljo. Deček je protestiral in se jezil, češ da se tako ne bo igral. Zgodilo se je dvoje. Škatla je bila manj ustrezna zaznavna zamenjava za otroka, vžigalica pa za posteljo; hkrati sta bili škatla in vžigalica tudi neustrezni zamenjavi glede na funkcijo. Deček zahtevane miselne pretvorbe, ki je potekala zunaj OBR, ni več zmož, zato je iz igre »izstopil«.

Simbolna igra je pomemben socialni kontekst tudi za razvoj zgodnje pismenosti, ki so jo postmodernistični raziskovalci (npr. Kress 1996) opredelili kot kontinuum, ki razvojno seže nazaj do zgodnjih socialnih interakcij med dojenčkom/malčkom ter odraslimi osebami in do razvoja predbralnih in predpisalnih zmožnosti v zgodnjem otroštvu (razvoj govora, metajezikovnega zavedanja, grafomotoričnih spretnosti). Pismenost je otrokov individualni mentalni proces, ki je socialno posredovan in v katerem imata pomembno vlogo jezik in kultura. Tovrstno razumevanje razvoja pismenosti se pomembno razlikuje od biologističnega in normativnega razumevanja razvoja pismenosti, pri katerem je otrokova kronološka starost (praviloma od 6 do 7 let) mejnik za začetek učenja branja in pisanja kot akademskih spretnosti. Jezik in simbolna igra pa imata vsaj dve skupni funkciji: vključujeta komunikacijo, s pomočjo katere otrok deli informacije o predmetih in dogodkih s soigralci, in omogočata preizkušanje različnih simbolnih pretvorb (McCune-Nicolich 1981). Simbolne pretvorbe so lahko različne, npr. besede, s katerimi otrok poimenuje predmete; glasovi, s katerimi oponaša žival; kretnje, s katerimi opredeli določeno namišljeno situacijo. Ker, kot ugotavljata S. Smilansky in L. Shefatya (1990), simbolna igra praviloma poteka v socialnih skupinah, je v t. i. sociodramski igri nujna komunikacija med udeleženci igre. Vsebinsko igre si otroci delijo med seboj ter vstopajo v interakcijo tako na ravni igralne dejavnosti kot tudi s pomočjo verbalne komunikacije. Podobno kot v simbolni igri (za razliko od npr. funkcijske in gibalne, konstrukcijske, dojemalne igre) imajo otrokove metaspoznavne in metajezikovne zmožnosti pomembno vlogo tudi pri razvoju zgodnje in poznejše pismenosti (Bodrova 2008). Otroci uporabijo pragmatično zavedanje oz. metakomunikacijo za prestop z zaznavne na predstavno raven mišljenja – pri različnih dejavnostih se lahko sporazumevajo o stvareh, osebah in dogodkih, ki niso prisotni v prostoru in času, stvari lahko tudi na različne načine pretvarjajo in jih povezujejo v nove odnose, ki jih poimenujejo. Simbole (npr. jezik, številke, črke, ikone), ki so del ponotranjene kulture oz. sociokulturnega prostora, rabijo že dojenčki,

ko se neverbalno sporazumevajo s pomembnimi odraslimi osebami, pozneje pa otroci v različnih vrstniških kulturah ter v različnih formalnih ali neformalnih oblikah komunikacije z odraslimi, še posebno v simbolni igri, ki je odličen socialni kontekst za razvijanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti (npr. otroci napišejo nakupovalni listek, s katerim gredo v trgovino; izračunajo, koliko morajo plačati za vožnjo z avtobusom; zapišejo telefonski pogovor, katerega vsebino morajo posredovati drugemu) (Whitehead 2006).

Izraelske avtorice (Korat, Bahar in Snapir 2003) so v eni od raziskav proučevale simbolno igro kot kontekst za razvoj zgodnje pismenosti otrok, starih od pet let in pol do šest let in pol, ki so bili vključeni v vrtec. Posebno jih je zanimala vloga vzgojiteljice oz. načini, kako vzgojiteljica otrokom v simbolni igri pomaga pri učenju v OBR. Vzgojiteljice so v igralnicah ustvarile za otroke simbolno spodbudno okolje: različne igralne koticke, v katerih so imeli otroci na voljo igrače, knjige, priročnike, prospekte, plakate, prazne liste papirja, pisala, telefon, pisalni stroj in še drugo nestrukturirano igralno gradivo. Projekt so približno šest mesecev v vrtcu izvajale vzgojiteljice, ki pa so jih raziskovalke prej posebej dodatno usposobile. Raziskovalke so v oddelkih zapisovale posamezne segmente simbolne igre in jih analizirale glede na obravnavano problematiko. Kot primer prikazujemo zapis in analizo sekvence simbolne igre, v kateri so otroci iskali varuško. V enem od igralnih koticikov so otroci ob pomoči vzgojiteljice naredili pisarno. Nekega jutra je vzgojiteljica opazovala dečka R (star je bil pet let in šest mesecev) in deklico G (stara je bila pet let in tri mesece), medtem ko sta sedela v igralnem koticiku, ki je predstavljal »pisarno« ter čakala, da bi se kaj zgodilo. Vzgojiteljica je z njima izmenjala nekaj izjav:

Vzgojiteljica (V): *Torej, kako gre delo?*

R: *Nihče ne pride.*

V: *Ali koga pričakujete?*

G: *Ljudi, ki potrebujejo različne stvari.*

V: *Kaj se da urediti v vaši pisarni?*

G in R: *Kar koli želite.*

Vzgojiteljica je presodila, da otroka pričakujeta, da bo kdo prišel v njuno pisarno, zato se je odločila, da bo ona prva.

V: *Dober dan. Potrebujem varuško za svojega dojenčka.*

G: *Koliko je star vaš dojenček? Koliko bi plačali za njeno delo?*

R: *Koliko časa pričakujete, da bi delala? Ali želite, da bi tudi počistila vašo hišo?*

Vzgojiteljica je otrokoma povedala nekaj podrobnosti o delu varuške in ju prosila, naj jo obvestita, ko bosta našla primerno osebo. Potem je odšla k drugi skupini otrok. Čez nekaj minut sta k njej prišla G in R ter rekla:

G: *Pozabila sem, koliko je star vaš dojenček.*

R je pripomnil: *Nisva si zapomnila, koliko ur naj bi delala varuška.*

Vzgojiteljica se je vrnila v njuno pisarno in pogovor so nadaljevali:

V: *Ali imata kako idejo, kako bi si zapomnila, kaj sem vama povedala, da mi ne bi bilo treba znova in znova hoditi k vama in vidva ne bi zapuščala pisarne?*



G: *Lahko si zapiševa* (takoj je vzela košček papirja in pisalo). *Koliko je star dojenček?*

V: *Tri mesece.*

(G je napisala znak 3 – slika 1, prva vrstica.)

V: *Ali si boš zapomnila, kaj pomeni ta številka?*

G: *Prav, bom narisala dojenčka zraven.* (Je to naredila – slika 1, prva vrstica.)

R: *In koliko ur ste rekli?*

V: *Med osmo in dvanajsto uro dopoldne.*

G: *Ne vem, kako se napiše 12, vem pa kako se napiše 10. No, naj dela do 10 ure.* (Slika 1, druga vrstica.)

R: *In kaj želite, da varuška dela?*

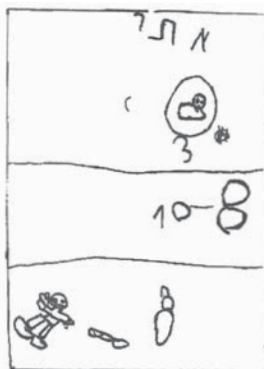
V: *Nahrani dojenčka, mu zamenja pleničko in ga pelje na sprehod.*

G: *Toda jaz ne morem napisati vsega tega. Ne vem, kako se to napiše.*

V: *Morda pa lahko to narediš kako drugače.*

(G se je odločila, da bo narisala stekleničko, in jo je tudi takoj narisala.) (Slika 1, tretja vrstica.)

G: *To je hrana.* (Potem je narisala drugo stvar.) *To je plenička.* (Potem je narisala še človeka.) *In to je gospa, ki gre na sprehod. To me bo spomnilo, kaj mora delati.* (Slika 1, tretja vrstica.)



Slika 1: »Zapis« deklince G o tem, kaj in kdaj naj dela varuška.

Otroka sta bila zadovoljna in vzgojiteljica ju je zapustila. R se je potem pogovarjal po telefonu in pri tem gledal na listek, ki ga je »ustvarila« G. Deset minut pozneje sta sporočila vzgojiteljici, da sta našla ustrezno varuško za nje-nega dojenčka.

Primer kaže, kako pomembna je bila vključitev vzgojiteljice v igro dečka in deklince, vendar ne tako, da bi vzgojiteljica prevzela vlogo vodje v igri ali vlogo enega od soigralcev, temveč z logiko učenja v OBR. Že doseženo raven socialnega sporazumevanja deklince in dečka ter njune predpisalne in predbralne zmožnosti je »vlekla« navzgor. Igralno vsebino, ki sta jo izbrala otroka, je uporabila kot

motivacijsko ozadje; v igri ju ni pustila samih, češ naj se igrata, kar si želita in kot si želita. Vedela je, da otroka, če se kot kompetentnejša odrasla oseba ne bi vključila v igro, verjetno ne bi prišla do ravni rabe treh različnih simbolnih zapisov (risbe, številke in črke), ki so jima omogočili, da sta si zapomnila govorno posredovane informacije in v igri, ki je bila zanju smiselna, uživala. Preneseno na področje razvoja zgodnje pismenosti sta otroka v igri razvijala govorne in metajezikovne zmožnosti, naredila simbolne zapise, ki sta jih tudi »brala«.

## Sklep

Socialni konstruktivizem kot način otrokovega razvoja (zlasti na spoznavnem in socialnem področju) vključuje, primerjalno s konstruktivizmom, nekatere nove in drugačne implikacije za učenje in poučevanje. Sociokulturne teorije, ki so v ozadju postmodernističnega socialnega konstruktivizma, razumejo dojenčka, malčka, otroka v zgodnjem in srednjem otroštvu kot kompetentnega posameznika, ki se v vseh razvojnih obdobjih razvija ter uči v simbolno in kulturno bogatem okolju. Pri tem imajo pomembno vlogo kompetentni posamezniki (odrasle osebe in vrstniki), ki ne le ustvarjajo okolje, v katerem naj bi otrok pridobival izkušnje (značilno za konstruktivizem), temveč v OBR »vlečejo« razvoj naprej, tudi do razvojnih ravni in znanja, do katerega otrok, ki bi znanje konstruiral zgolj sam, ne bi prišel.

Implementacija sociokulturnih teorij v vrtčevski/šolski prostor se je zgodila pred približno desetimi oz. petnajstimi leti, ko so avtorji v na novo pripravljene kurikularne dokumente oz. izhodišča in priporočila za izvajanje teh vgradili nove koncepte otroštva in učenja, ki vključujejo razumevanje razvoja in učenja kot stalni proces v vseh razvojnih obdobjih; razumevanja individualnih razlik med otroki, ki so povezana tudi z učenjem oz. dejavniki okolja; rabo pristopov in oblik poučevanja v različnih sociokulturnih kontekstih. Premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu se v slovenskem prostoru kaže v rekonceptualizaciji predšolske vzgoje v vrtcu oz. pripravi *Kurikula za vrtce* (1999), ki je nadomestil do takrat veljavni *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979) in *Vzgojni program priprave otrok za vstop v osnovno šolo* (1981). Novi koncepti otroštva in vzgoje so »zamenjali« do takrat uveljavljeni pojem vzgojni program s pojmom kurikul; drugače so opredeljeni cilji kurikula (npr. »večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino«; »rekonceptualizacija in reorganizacija časa, prostora in opreme v vrtcu«) in načela uresničevanja le-teh (npr. »načelo strokovne utemeljenosti kurikula«; »načelo razvojnoprocesnega pristopa«); določena so enaka področja dejavnosti za otroke, stare od enega leta do šest let (npr. jezik, gibanje, narava, umetnost), posebej so izpostavljeni vloga odraslih, medpodročne vsebine in pristopi, socialni konteksti, v katerih se otrok uči, ter vloga jezika in komunikacije. Kot kažejo rezultati nekaterih tujih in domačih empiričnih raziskav, v katerih so bili že ocenjevani tudi učinki rekonceptualizacije vrtcev (npr. Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja,

Kavčič in Podlessek 2004; Sylva in Wiltshire 1993), pa gre pri prenosu novih konceptov na raven neposrednega dela z otroki za dolgotrajnejši proces, v katerem se je treba spoprijemati z ovirami, kot so implicitne teorije vzgojiteljic o konceptih otroštva in vzgoje; želje po čimprejšnjem doseganju merljivih učinkov posameznih vzgojnih pristopov; nezadostno prepoznavanje individualnih razlik med otroki in upoštevanje različnosti med njimi; nezadostno zavedanje vloge zgodnjega govornega razvoja v otrokovem poznejšem razvoju in učenju.

## Literatura

- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *Education and human development*, str. 593–619. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Blair, C. in Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), str. 647–663.
- Benett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Research Journal*, 2, str. 5–23.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Research Journal*, 3, str. 357–370.
- Bredenkamp, S. in Copple, C. (ur.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Research Journal*, 1, str. 5–16.
- Cox, M. V. (1991). *The child's point of view*. New York, London: Harvester Wheatsheaf.
- Donaldson, M. (1978). *Children's mind*. London: Fontana.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Durkin, D. (1973). What does research say about the time to begin research instruction? V: Karlin, R. (ur.), *Perspectives on elementary reading* (str. 135–143). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ebeling, K. S. in Gelman, S. A. (1994). Children's use of context in interpreting »big« and »little«. *Child Development*, 65, str. 1178–1192.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 2, str. 103–117.
- Gelman, R. (1972). Logical capacity of very young children: Number invariance rules. *Child Development*, 43, str. 75–90.
- Gillen, J. in Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Handbook of early childhood literacy*, str. 3–12). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London, New York: Routledge.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (1995). *Active learning practices for preschool and child care programs*. Education young children. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

- Hoffman, M. L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgement*. Stanford: Stanford University Press.
- Hughes, M. in Donaldson, M. (1979). *The use of hindling games for studying coordination of viewpoints*. *Education Review*, 31, str. 133–140.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). *Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role*. *The Reading Teacher*, 56(4), str. 386–393.
- Kranjc, S. (1997). *Slovenščina v vrtcu*. *Jezik in slovstvo*, 42(4/5), str. 135–146.
- Kress, G. (1996). *Writting and learning to write*. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *Education and human development*, str. 225–265. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Kroflič, R. (2007). *Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme*. *Sodobna pedagogika* (posebna izdaja), str. 56–71.
- Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). *Cultural learning and learning culture*. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, str. 369–387. Cambridge, MA: Blackwell.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1994). *History, ideas, and basic philosophy*. V: Edwards, C., Ganidini, L. in Forman, G. (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, str. 41–89. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Marjanovič Umek, L. (2002). *Razvojna psihologija kot izziv predšolski vzgoji v vrtcu*. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 10–22.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). *Razvoj govora v zgodnjem otroštvu*. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*, str. 315–333. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). *The impact of reading children's literature on language development in the preschool child*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). *Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok*. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 48–73.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. in Podlesek, A. (2004). *Dejavnosti v vrtcu: kako jih ocenjujejo starši?* *Sodobna pedagogika*, 3, str. 74–95.
- McCune-Nicolich, L. (1981). *Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language*. *Child Development*, 52, str. 785–797.
- Olson, D. R. in Torrance, N. (1996). *Introduction: Rethinking the role of psychology in education*. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, str. 1–6. Cambridge, MA: Blackwell.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Zauner, P. in Sprung, M. (2005). *What does »that« have to do with point of view? Conflicting desires and »want« in german*. V: Astington, J. W. in Baird, J. A. (ur.), *Why language matters for theory of mind*, str. 220–244. Oxford, New York: University Press.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children*. London: Routledge in Kegan Paul.

- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Book.
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1973). *The child and reality*. New York: Viking Press.
- Rice, P. F. (1998). *Human development*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Shepard, L. in Smith, M. L. (1987). Effects of kindergarten retention at the end of first grade. *Psychology in the School*, 24, str. 346–357.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 11–141. Exeter: BPC Wheatons Ltd.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Maryland: Psychological & Educational Publishers.
- Sylva, K. in Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 17–41.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. V: Moore, C. in Dunham, P. (ur.), *Joint attention: Its origins and role in development*, str. 103–130. Hillsdale: Erlbaum.
- Vandell, D. L. in Mueller, E. C. (1995). Peer play and friendships in the first two years. V: Foot, H. C., Chapman, A. J. in Smith, J. R. (ur.), *Friendship and social relations in children*, str. 112–227. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (1981). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), str. 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. in Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. V: Veer, R. in Valsiner, J. (ur.), *The Vygotsky reader*, str. 99–174. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148 – 172). Cambridge, MA: Blackwell.
- Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think to learn*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Ph.D.

## FROM CONSTRUCTIVISM TOWARDS SOCIAL CONSTRUCTIVISM IN THE AREA OF PRESCHOOL EDUCATION

**Abstract:** In the article, we compare the concepts of childhood, typical of constructivism, as a way of the development of child's mental structures and the formation of knowledge with childhood concepts, which are in the background of social constructivism. Constructivism, which is to the large extent derived from Piaget's theory of cognition, treating the child in its early childhood as an egocentric individual, who is »insensitive« to social and symbolic environment, as an individual whose thinking is perceived, preoperative, little or not at all connected to speech and other symbolic ways of expression, has consequently some weak points also in carrying out concepts of learning and teaching. In the process of learning, child's maturity is extremely important. Teaching is directed to the child and it is derived from the child respectively. Besides, the child itself constructs its knowledge, the development is universal and individual differences between children are overlooked as well as environmental factors and planned learning and teaching respectively. Social constructivism, derived from sociocultural theories of development and learning, regards infants and children in their early childhood as socially and cognitively competent individuals, from whom learning and teaching in the area of near development which is going on in symbolically rich social context, is of significant importance for their present and later development and learning. Its implementation into school area created new educational concepts, which are focused on metacognitive and metalinguistic children's abilities, peers' social interactions, cooperative learning, adults' stimulating and learning in developmental periods, different kinds of knowledge.

**Key words:** constructivism, social constructivism, concepts of childhood, learning and teaching in social context, metacognition, language, metalinguistic awareness.

Dr. Gogala Stanko:

## **Izobrazba in vzgoja.**

### **b) Estetska ali umetnostna izobrazba in vzgoja.**

Umetnost je zopet svojevrstna kulturna panoga, ki se razlikuje od vseh ostalih po svojem predmetu in po svojstvenih človekovih doživljajih in sposobnostih. Predmet umetnosti niso snovne dobrine kot pri gospodarstvu, nego je nekaj idealnega, kar imenujemo *lepota*. Umetniku gre samo za gledanje in podajanje lepote in, kolikor je kulturno izoliran in ekstremen, mu pomeni lepota celo absolutno in najvišjo vrednoto sveta in življenja. Oni doživljaji pa, ki so značilni za umetniško ustvarjanje in uživanje, so *estetska ali lepota čuvstva*, ki nam kažejo lepoto likov in oblikovno enotnih predmetov. Umetnine ločimo zato od drugačnih kulturnih del po tem, da so tem večja kulturna dela, čim *subjektivnejša* so in čim več umetnikove osebe in njegovih osebnih doživetij je izvor takih umetnin. Zato ima tudi umetnost svojstvene zakonitosti, ki so zakonitosti lepega ali zakonitosti umetnostne oblike. Zakaj pri umetnosti ne gre toliko za ono vsebino, ki jo umetnik podaja, seveda mora biti ta vsebina vredna oblikovanja, temveč gre bolj za ono obliko, v katero umetnik oblikuje svojo snov in svoje ideje ter umetnostne ali tudi religiozne, etične in socialne probleme.



**Dr. Vlasta Hus, dr. Branka Čagran**

## Didaktične značilnosti učbeniških kompletov za pouk spoznavanja okolja po oceni učiteljev

**Povzetek:** S kurikularno prenovo osnovne šole je konstruktivistična teorija učenja in poučevanja postala osrednja teorija poučevanja pri predmetu spoznavanja okolja. Izraža se v zasnovi učnega načrta, posledično pa naj bi jo upoštevali tudi pisci učbeniških kompletov. Za pouk spoznavanja okolja obstaja več učbeniških kompletov različnih založb. Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kako učitelji tretjih razredov osnovne šole ocenjujejo didaktične značilnosti učbeniških kompletov za pouk spoznavanja okolja. Raziskava kaže, da se pojavljajo razlike v oceni teh kompletov. Po oceni anketiranih se v najpogosteje uporabljenem učbeniškem kompletu najbolj izkazuje značilnosti sodobnega pouka, tudi konstruktivističnega.

**Ključne besede:** spoznavanje okolja, učitelj, didaktične značilnosti, konstruktivizem, učbeniški kompleti, založbe.

UDK: 371.671

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Vlasta Hus, docentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: vlasta.hus@uni-mb.si*  
*Dr. Branka Čagran, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: branka.cagran@uni-mb.si*

## Konstruktivizem in pouk spoznavanja okolja

Znano je, da je v Republiki Sloveniji premik v konstruktivistično zasnovano poučevanje povzročil Tempusov projekt Razvoj začetnega naravoslovja v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja. S tem projektom se je želelo preseči pogled na učenje kot dodajanje novega k staremu in pouk kot prevladujoče posredovanje učne snovi; posledica je bilo predvsem reproduktivno znanje učencev. To so pokazale evalvacijske študije posameznih predmetov (npr. Adamič 1990) in tudi mednarodno primerljiva raziskava s področja zgodnjega naravoslovja. (Piciga in Japelj 1993)

Konstruktivisti namreč menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati«, niti od nekoga »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno dejavnostjo zgraditi. Zelo pomembna pri tem procesu so že obstoječa, čeprav napačna in nepopolna pojmovanja sveta in pojavov. Konstruktivisti torej utemeljujejo, da znanje izgrajujemo (konstruiramo) sami s svojo dejavnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj. (Marentič Požarnik 2003)

Gre torej za drugačno pojmovanje učenja oz. pridobivanja znanja. Učenje je »proces progresivnega, trajnega spreminjanja posameznika na osnovi lastnih izkušenj« (Marentič Požarnik 1998, str. 252). Na to, česa in kako se bo posameznik naučil, pa bistveno vplivajo njegovo dotedanje znanje, stališča, pričakovanja, čustva in njegov socialni okvir.

V skladu s takšnim pojmovanjem učenja se spremeni tudi vloga učitelja oz. poučevanja. Učitelj se pojavlja v vlogi moderatorja, mentorja, »vodnika« do znanja. Išče in ustvarja situacije (tudi konfliktne in take, ki se ne ujemajo z učenčevimi izkušnjami), v katerih se učenec zave nezadostnosti svojih (nepravilnih) pojmovanj. Sistematično ugotavlja stanje učenčevih pojmovanj namerno sproža spoznavne »mini« krize in jemlje napake kot del učenja oz. kot priložnost za spoznavanje načina mišljenja in pomoči pri spreminjanju oz. izpopolnjevanju znanja. Učenec si torej s svojo dejavnostjo izgrajuje znanje. Izhaja iz lastnih izkušenj in velikokrat tudi iz zmot in napačnih pojmovanj (»misconceptions«). Ob tem spoznava, da znanje ni neka objektivna danost, ampak posledica vsakokratne osebne izgradnje, konstrukcije pomena (prav tam).

Iz tega sledi, da je poglobiten pomen pouka v organizaciji okoliščin za aktivno učenje in spodbujanju učencev k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja. (Šteh 2004)

Konstruktivistična teorija učenja in poučevanja je s prenovo osnovne šole postala eno temeljnih psiholoških izhodišč pri koncipiranju predmeta spoznavanja okolja v prvem triletnju devetletne osnovne šole. Njene bistvene usmeritve lahko zaznamo v učnem načrtu, predvsem v postavitvi učnih ciljev (procesnost) in usmeritvah didaktičnih priporočil.

Zelo pomembna splošna cilja, ki naj bi ju učenci pri tem predmetu dosegli, sta razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja. V ožjem pomenu pomeni to spoznavanje dejstev, oblikovanje pojmov, v širšem pa *razvijanje sposobnosti (spretnosti)* in postopkov: primerjanja, razvrščanja, urejanja, merjenja, zapisovanje podatkov, napovedovanja in sklepanja, eksperimentiranja in sporočanja. (Krnel idr. 2003)

Uresničevala naj bi se predvsem s čim večjo *aktivnostjo učencev* v učnem procesu. V učnem načrtu so predlagane različne aktivnosti učencev, ki ji učitelji izberejo ali pa tudi ne. Lahko namreč predvidijo drugačne dejavnosti (učiteljeva avtonomija). Kot pa je pokazala analiza predlaganih učnih aktivnosti v učnem načrtu (Hus 2004), prevladujejo *praktične aktivnosti* učencev. Učenci naj bi okolje spoznavali s svojimi dejanji (prelivanje, mešanje tekočin, pripravljanje hrane, risanje sence na dvorišču ... Z dejavnostmi naj bi si razvijali določene postopke: najprej opazovanje, določanje lastnosti s poskusi, razvrščanje, urejanje ter sporočanje, pozneje napovedovanje in merjenje. Ti postopki omogočajo preskok iz rok – dejanj v glavo – mišljenje. (Krnel 1996) Gre torej za aktivno učenje oz. aktivno konstrukcijo znanja in njegovega razumevanja. Podlaga takemu učenju je Piagetovo pojmovanje aktivnosti. »Ko rečem aktiven, mislim dvoje, eno je *akcija s konkretnimi stvarmi*, medtem ko je drugo to, da je potrebno razvijati *socialno sodelovanje*, skupinski napor pri delu. Otrok komunicira z drugimi in razvija kritično mišljenje. To je bistven dejavnik v intelektualnem razvoju.« (Labinowicz 1989, str. 234–235)

V učnem načrtu je posebej izpostavljena tudi *učiteljeva vloga*. Učitelj naj bi pouk gradil na osebnem doživljanju otrok, *upošteval zamisli in izkušnje učencev* pri načrtovanju pouka, zamisli učencev *razvijal v smeri znanstvenih pojmov*, učence ozaveščal, kako so se nečesa naučili, dejavnosti učencev prilagajal njihovim sposobnostim, uporabljal raznolike oblike in metode dela, *usmerjal učence v raziskovanje*, jim zagotavljal *različne vire spoznavanja* (s poudarkom na spoznavanju okolja v neposredni stvarnosti), pri spremljanju in ocenjevanju pa naj bi bil učitelj pozoren tako na pojme in dejstva, predvsem pa na razvoj nekaterih spretnosti in sposobnosti pa tudi na stališča učencev. (Krnel idr. 2003)

Tak način dela je za učitelja zahtevnejši, saj mora znati oblikovati *spodbudno učno okolje*, raznolike situacije, ki bodo spodbudile proces aktivnega razmišljanja, eksperimentiranja, sodelovanja in skupinske komunikacije. To pa predpostavlja, da si tudi učitelj gradi novo znanje z lastnim miselnim naporom, na podlagi lastne refleksije, delovanja in raziskovanja. (Marentič Požarnik, Cenčič 2003 a)

Knoll in Tilema (1995) navajata dva kombinirana pristopa pri usposabljanju učiteljev za sodobne načine dela. Prvi pristop (»conceptual change«) je usmerjen v spreminjanje pomembnih učiteljevih pojmovanj, drugi pa v neposredno usposabljanje učiteljev pri učnih postopkih (»direct instruction«). Značilnost obeh je, da zahtevata sistematično in dolgotrajno delo, kar se je med drugim pokazalo tudi pri nas, pri usposabljanju razrednih učiteljev za konstruktivistični pristop pri poučevanju zgodnjega naravoslovja v okviru projekta Tempus. (Pici-ga 1995)

## Učbeniški kompleti pri pouku spoznavanja okolja

Učbeniški komplet imenujemo didaktično gradivo, ki je zaokrožena celota za pouk posameznega predmeta. Večinoma ga sestavljajo delovni zvezek, učbenik, priročnik za učitelja in učna sredstva. Učiteljem naj bi bili v pomoč na poti pri doseganju učnih ciljev.

Za pouk spoznavanja okolja obstaja več učbeniških kompletov različnih založb. Učitelji se zanje odločajo po različnih kriterijih. Dejstvo pa je, da imajo pri odločanju prav zaradi velike ponudbe kar nekaj težav (pogovori z učitelji ob strokovnih izpopolnjevanjih).

Kratek vpogled v zgodovino predmeta spoznavanje okolja (SPO), ki se je prej imenoval spoznavanje narave in družbe (SND), pa kaže, da učitelji vse do devetdesetih let pri poučevanju tega predmeta niso imeli na voljo učbeniških kompletov. Pojavljali so se posamezni elementi didaktičnega kompleta in izhajali so zaporedno: najprej učbenik, nato delovni zvezek, metodični priročnik in potem še dodatne sestavine – nepopolnjeno. V zvezi s tako oblikovanostjo kompleta zasledimo naslednje mnenje: »Če želimo, da bo didaktični komplet za določeno področje res komplet in ne eklektična zbirka, je treba še v njegovi zasnovi načrtovati optimalno funkcionalno medsebojno povezanost posamičnih sestavin, pri čemer zavračam pojmovanje, da je učbenik centralno izhodišče in se mu drugi deli kompleta le prilagajajo /.../. Prav zaradi te dinamike medsebojne odvisnosti posameznih sestavin (zlasti v metodičnem pogledu!) je potrebno pred nastankom učbenika ali tiskovnega dela kompleta jasno vedeti, katero didaktično sredstvo bo izhodišče obravnave učne snovi, katero se optimalno prilaga značilnostim določenega poglavja itd. Celota kompleta narekuje značilnosti posameznih sestavin in obseg ter težišče obravnave učne snovi v učbeniku.« (Gobec 1989)

Že v devetdesetih letih se je ta pomanjkljivost poskušala preseči pri učbeniških kompletih za pouk spoznavanje narave in družbe, bolj pa se je upoštevala pri oblikovanju didaktičnih kompletov za pouk spoznavanje okolja z reformo osnovne šole konec prejšnjega stoletja.

Danes imajo učitelji za pouk spoznavanja okolja na voljo več učbeniških kompletov različnih založb. Na to, kateri komplet bodo izbrali in ali ga bodo sploh izbrali, vpliva več dejavnikov, npr. predstavitev učbeniškega kompleta posameznih založb, mnenje drugih učiteljev, učbeniški sklad, ravnatelj vpliv ...

Še vedno pa ostaja aktualno vprašanje o *vlogi učbenika in delovnega zvezka* v učnem procesu spoznavanja okolja. Dejstvo je namreč, da je učiteljevi avtonomiji prepuščeno, ali ju bo vključeval v pouk ali ne.

Omenjeno vprašanje se je zastavljalo že pri predmetu spoznavanja narave in družbe, zato si pogledjmo nekaj mnenj o tem.

Bezić (1973) meni, da učbeniki za SND ne morejo biti temeljni vir znanja, temveč samo pomagajo in omogočajo učencem, da z delom po analogiji rešujejo svoje konkretne probleme. V zvezi z učbeniki za SND še ugotavlja, da je z vidika nalog predmeta SND zelo težko pisati učbenike na ravni celotne države, saj so v vsaki šoli drugačne vsebine, odvisno od okolja, v katerem je šola. Prav tako opozarja na hitro zastarelost podatkov v učbenikih, saj se pojavi v naravi in družbi neprenehoma spreminjajo.

Adamič (1990, str. 277) zagovarja naslednje: »Opredelitev vloge učbenika v učnem procesu mora izhajati iz temeljnih značilnosti spoznavnega in miselnega procesa otrok v tem obdobju. Prav zato so osnovni viri spoznavanja na tej stopnji predvsem neposredne in praktične izkušnje učencev.« In nadaljuje: »Torej ne kaže izhajati iz predpostavke, da je učbenik na tej stopnji temeljni vir učenja in spoznavanja, pač pa je vloga učbenika na tej stopnji predvsem motivacijska, učence pa posredno usposablja za pridobivanje novih spoznanj.« Konča z mislijo, da je toga in mehanična uporaba učbenika zato neustrezna in neučinkovita.

Milekšić prav tako govori o motivacijski vrednosti učbenika na razredni stopnji. Kot motivacijski dejavnik jemlje kognitivno presenečenje (Vigotski), to pomeni, da ima motivacijsko vrednost tista naloga, ki je učenec brez minimalne pomoči odraslega ne more rešiti. Upoštevajoč to motivacijsko shemo in individualne razlike med učenci bi morali vsak delovni zvezek diferencirati vsaj na deset težavnostnih stopenj, da bi ga uporabljali kot motivacijsko sredstvo. Svoje razmišljanje sklene: »/.../ v prvi triadi osnovnošolska didaktika ne potrebuje učbeniškega gradiva /.../« oz. »/.../ učbeniško gradivo v prvi triadi osnovne šole potrebujemo v dveh funkcijah: opismenjevanja ter obvladovanja nekaterih učnih metod« (Milekšić 1992, str. 30). V ta namen se zavzema za razvojni stopnji prilagojene knjige po tematskih sklopih, v katerih učenec poišče manjkajoče informacije, predvsem pa se uči brati.

Udeleženci blejskega srečanja na temo *Učbeniki danes in jutri* so v zvezi z učbeniki za naravoslovje priporočili, da naj bodo učbeniki za začetno stopnjo kontekstno-procesni. To so učbeniki, ki so usmerjeni v dejavnosti, s pomočjo katerih naj bi učenci sami prišli do čim več spoznanj. Gre za učbenike, ki učencem pomagajo, da se naučijo procesov pridobivanja novega znanja. »To pomeni, naj bodo začetni učbeniki organizirani okrog nekaj povezovalnih tem, ki so za otroka dovolj zanimive, da zbude in zadrže njegovo pozornost. V učbenikih naj bo tudi dovolj predlogov za praktične in miselne dejavnosti. Zlasti poskusi in opazovanja naj bodo spoznavno presenetljivi, kjerkoli je to mogoče.« (Ferbar 1992, str. 42)

Tudi Dimec (1995, str. 110) meni, da so učbeniki za naravoslovje na razredni stopnji potrebni, vendar morajo biti po njenem mnenju oblikovani tako,

da otroke usmerjajo v učenje s konkretnimi predmeti in v konkretne pojave. S pomočjo dejavnosti, nalog in vprašanj naj bi otroke vodili v naravo, ne pa da jim naravo nadomeščajo slike, fotografije in besedila. Je pa to, kot ugotavlja Dimec (prav tam) za pisce zelo zahtevna naloga. »V učbeniku so na voljo le besede in slike, kar lahko omogoča le *spodbujanje* dela s konkretnimi stvarmi, ne more pa ga neposredno zagotoviti. Na tej stopnji je »sodelovanje med učbenikom in učiteljem izjemnega pomena.« (Prav tam, str. 44) Namreč, zelo pomembno je, kako učitelj razume pobude piscev učbeniških kompletov. Navaja primer, kako je mogoče »spregledati« dobre predloge piscev učbenikov. V učbeniku za tretji razred je bila naloga, pri kateri naj bi se vsak učenec stehal in izmeril telesno višino (cilj: seznanjanje učencev z merilnimi napravami in njihova uporaba). Pouk pa je bil organiziran tako, da sta to nalogo opravila dva učenca – eden je tehtal učence, drugi pa meril. Torej razmišljanje učitelja (v tem primeru študentke) je bilo usmerjeno v rezultat – vrednosti za telesno težo in višino, in ne v pravi cilj, to pa je vaja v merjenju, ki bi jo moral opraviti vsak učenec sam. Kot ugotavlja avtorica, je tudi zahteva po socialni interakciji v učbeniku težko uresničljiva, saj je učbenik namenjen posameznemu učencu. S posamezno nalogo in predlogi lahko sodelovanje med otroki spodbudimo, vendar je pri tem zopet bistvenega pomena učitelj, torej, koliko časa bo namenil pogovorom med učenci, kakšno klimo bo ustvaril v razredu, ali si bodo učenci upali povedati, kar mislijo, in slednjič, kako se bo odzval na odgovore »da« »ne«.

Tovrstne probleme lahko uspešno rešuje priročnik za učitelje, ki je sestavni del učbeniškega kompleta, ob predpostavki, da ga učitelj uporablja.

Sklenimo, predstavljena teoretična izhodišča razkrivajo na eni strani obstoj različnih opredelitev vloge in strukture učbenika in delovnega zvezka za pouk spoznavanja okolja ter na drugi močno prisotnost konstruktivistične teorije učenja in poučevanja.

## **Opredelitev raziskovalnega problema**

Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo nekatere didaktične značilnosti učbeniških kompletov, na podlagi katerih lahko izpeljemo domnevo o prisotnosti sodobnega, konstruktivističnega načina poučevanja<sup>1</sup>. Pri tem nas je zanimalo:

- Katere učbeniške komplete uporabljajo učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja?
- Kako učitelji ocenjujejo učbeniške komplete z vidika spodbujanja naravoslovnih sposobnosti in spretnosti učencev?
- Kako učitelji ocenjujejo učbeniške komplete z vidika spodbujanja učencev za samostojno učenje?

---

<sup>1</sup> Sočasna raba terminov »sodobni«, »konstruktivistični« pristop poučevanja v našem primeru ne pomeni njunega enačenja, ampak gre za to, da v sodobnem pouku odkrivamo značilnosti konstruktivizma.

- Kako učitelji ocenjujejo učbeniške komplete z vidika spodbujanja uporabe posameznih učnih oblik v učnem procesu?
- Kako učitelji ocenjujejo učbeniške komplete z vidika spodbujanja uporabe posameznih učnih metod v učnem procesu?
- Kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za sodobni, konstruktivistični način poučevanja in kakšne potrebe po dopolnilnem izobraževanju izkazujejo?

## Metodologija

Z uporabo kavzalno neeksperimentalne metode empiričnega raziskovanja smo podatke zbrali na neslučajnostnem vzorcu učiteljev ( $n = 63$ ), ki so v šolskem letu 2007/08 poučevali v tretjem razredu. Iz vseh (devetih) enot ZRSŠ smo izbrali enak delež učiteljev (11,1 %). Tako izbran vzorec torej predstavlja populacijo slovenskih učiteljev, ki poučujejo pouk spoznavanja okolja v tretjem razredu. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik s preverjenimi merskimi karakteristikami (veljavnost, zanesljivost, objektivnost). Odgovore na vprašanja zaprtega tipa smo predstavili tabelarično ( $f$ ,  $f\%$ ), obstoj razlik glede na založbo (Z1, Z2, Z3) pa smo statistično preverili s  $\chi^2$ -preizkusom. V primeru, ko pogoji za rabo  $\chi^2$ -preizkusa niso bili upravičeni, smo kategorije z nizko frekvenco bodisi izločili ali se preizkusu odrekli.

## Rezultati in interpretacija

### *Analiza zastopanosti založb učbeniških kompletov*

Učitelji imajo danes na voljo učbeniške komplete različnih založb. O tem, katerega bodo uporabili, odločajo sami oz. tandemsko ali timsko. Poglejmo, kakšna je zastopanost založb učbeniških kompletov v našem vzorcu.

Učbeniški komplet	f	f %
Z1	11	17,5
Z2	21	33,3
Z3	31	49,2
Skupaj	63	100,0

*Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) anketiranih glede na učbeniški komplet (založbo učbeniškega kompleta), ki ga uporabljajo.*

Založb ne poimenujemo, govorimo zgolj o treh: Z1, Z2, Z3. Iz preglednice je razvidno, da prevladujejo učitelji, ki pri pouku spoznavanja okolja največ uporabljajo učbeniški komplet založbe Z3, sledi odstotek tistih z uporabo učbeniškega kompleta založbe Z2, najmanj učiteljev pa posega po kompletu založbe Z1.



*Ocena zastopanosti posameznih dejavnosti, ki razvijajo naravoslovne sposobnosti in spretnosti učencev*

Poglobljeno razumevanje pojmov bodo učenci dosegli, če bodo imeli možnost opazovati, primerjati in razvrščati, postavljati hipoteze, jih preverjati in tako prihajati do sklepov. (Rutar Ilc 2004, str. 196)

Učbeniški kompleti za spoznavanj okolja naj bi učence spodbujali k različnim dejavnostim, tudi takim, s katerimi bi si razvijali naravoslovne sposobnosti in spretnosti, ki so značilne za naravoslovno raziskovanje. Pomen teh sposobnosti in spretnosti ni samo v njihovem razvijanju, temveč tudi v razvijanju naravoslovnih pojmov in s tem širjenju in poglobljanju razumevanja. Naravoslovne sposobnosti in spretnosti združujejo miselne in manipulativne dejavnosti in tako predstavljajo celostno pojmovanje aktivnega učenja. So temeljni kamen zgodnjega naravoslovja. (Harlen 1992)

Zanimalo nas je, kako učiteljice ocenjujejo učbeniške komplete z vidika spodbujanja izbranih naravoslovnih sposobnosti, spretnosti učencev.

Dejavnosti	Odgovor	Z1 ff %		Z2 ff %		Z3 ff %		Izid $\chi^2$ -preizkusa
	Preveč	0	0,0	1	4,8	0	0,0	$\chi^2 = 2,998 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
ZAZNAVANJE	Dovolj	9	81,8	17	80,9	30	96,8	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	2	18,2	3	14,3	1	3,2	
UVRŠČANJE,	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 3,247 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
RAZVRŠČANJE	Dovolj	8	72,7	18	85,7	29	93,6	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	3	27,3	3	14,3	2	6,4	
ŠTETJE, MERJENJE,	Preveč	0	0,0	0	0,0	2	6,5	$\chi^2 = 3,404 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
TEHTANJE	Dovolj	8	72,7	20	95,2	24	77,4	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	3	27,3	1	4,8	5	16,1	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 1,064 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
PRIMERJANJE	Dovolj	9	81,8	17	80,9	28	90,3	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	2	18,2	4	19,1	3	9,7	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	2	6,5	$\chi^2 = 0,375 > \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
ZAPISOVANJE	Dovolj	9	81,8	16	76,2	24	77,4	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	2	18,2	5	23,8	5	16,1	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	2	6,5	$\chi^2 = 1,714 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
ZBIRANJE	Dovolj	9	81,8	16	76,2	26	83,9	$g = 2) = 5,991$

PODATKOV	Premalo	2	18,2	5	23,8	3	9,7	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 0,985 < \chi^2(\alpha = P = 0,05)$ .
SKLEPANJE	Dovolj	6	54,5	14	66,7	22	71,0	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	5	45,5	7	33,3	9	29,0	
IZVAJANJE	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 0,095 < \chi^2(\alpha = P = 0,05)$ ,
POSKUSOV	Dovolj	8	72,7	16	76,2	24	77,4	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	3	27,3	5	23,8	7	22,6	
OBLIKOVANJE	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 1,496 < \chi^2(\alpha = P = 0,05)$ ,
HIPOTEZ	Dovolj	5	45,5	11	52,4	20	64,5	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	6	54,5	10	47,6	11	35,5	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 6,122 > \chi^2(\alpha = P = 0,05)$ ,
RAZISKOVANJE	Dovolj	5	45,5	15	71,4	26	83,9	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	6	54,5	6	28,6	5	16,1	

Preglednica 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učiteljev po oceni zastopanosti dejavnosti, ki razvijajo določene spretnosti in sposobnosti, v izbranem učbeniškem kompletu glede na založbo.

Po oceni učiteljev je v učbeniških kompletih manj dejavnosti, ki zahtevajo učenčevo temeljito razumevanje, poglobljeno razmišljanje, dovolj pa tistih, ki zahtevajo od učencev nižje miselne procese.

Glede na založbo se kaže statistično pomembna razlika zgolj pri raziskovanju. Odstotek učiteljev, ki uporablja učbeniški komplet Z3 in ocenjuje, da je ta dejavnost dovolj prisotna, je višji (83,9 %) od odstotka tako mislečih učiteljev, ki uporabljajo učni komplet Z2 in Z1.

Podobno analizo z naslovom Učbeniki za razredni pouk pod drobnogledom (za predmet SND) sta pred leti opravili Dimec in Perne (1994), s to razliko, da sta analizirali izbrane učbenike za predmet SND. Dejavnosti sta vrednotili z vidika, ali se pojavljajo ali ne. Nista zasledili naslednjih naravoslovnih spretnosti in sposobnosti: med zaznavanjem – tipanja, vonjanja, poslušanja in okušanja), grafičnega oblikovanja (urejanje podatkov v histograme in preglednice), razvrščanje (pri katerem kriterij ni vnaprej opredeljen), oblikovanje domnev (postavljanje hipotez), načrtovanje, raziskovanje, kritično razmišljanje in analiziranje.

#### *Ocena učbeniških kompletov z vidika spodbujanja samostojnega učenja*

Spodbujanje samostojnega učenja je ena temeljnih osnov konstruktivističnega poučevanja. Učinkovitejše in bolj kakovostno je učenje, ki učenca miselno in čustveno aktivira. To je aktivno učenje, ki poteka s samostojnim iskanjem in

razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, skratka učenje, ki je vpleteno v resnične življenjske okoliščine. (Marentič Požarnik 2003) Zanimalo nas je, kako to spodbujajo učbeniški kompleti.

Odgovor	Z1		Z2		Z3		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	7	63,6	16	76,2	28	90,3	51	81,0
Ne	4	36,4	5	23,8	3	9,7	12	19,0
Skupaj	11	100,0	21	100,0	31	100,0	63	100,0
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 4,213 < \chi^2 (\alpha = P = 0,05, g = 2) = 5,991$							

Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketiranih po oceni učbeniškega kompleta z vidika spodbujanja učenčeve samostojnosti glede na založbo učbeniškega kompleta

Učitelji večinsko menijo, da izbrani učbeniški komplet spodbuja učence k samostojnosti. To utemeljujejo s priložnostmi, ki jih komplet ponuja za raziskovalno in eksperimentalno delo ter za besedno in slikovno spodbujanje učencev.

Glede na založbo statistično značilne razlike nismo odkrili, se pa kaže tendenca, da ima tretja založba (najpogosteje izbrana) glede na drugo in zlasti prvo s tega vidika, torej spodbujanja učencev k samostojnemu učenju, prednost.

#### *Ocena učiteljev o spodbujanju učbeniškega kompleta k uporabi posameznih učnih oblik*

V didaktičnih priporočilih učnega načrta za spoznavanje okolja je v zvezi z učnimi oblikami zapisano tole: »Starosti otrok naj bodo prilagojene tudi učne oblike od skupinskega pouka (vodeno eksperimentiranje ali raziskovanje) do individualnega dela in dela v parih in skupinah, kjer se znanje prenaša od enega do drugega in ne nastaja le iz lastne izkušnje.« (Krncl idr. 2003, str. 40)

Kako pa so pisci učbenikov omenjeno izhodišče upoštevali po mnenju učiteljev, nam kaže preglednica 4.

Učne oblike	Odgovor	Z1		Z2		Z3		Izid $\chi^2$ -preizkusa
		f	f %	f	f %	f	f %	
	Preveč	5	45,5	2	9,5	1	3,2	$\chi^2 = 22,399 > \chi^2 (\alpha = P = 0,05, g = 4) = 9,488$
INDIVIDUALNA	Dovolj	6	54,5	12	57,1	28	90,3	
	Premalo	0	0,0	7	33,3	2	6,5	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 2,628 < \chi^2 (\alpha = P = 0,05, g = 2) = 5,991$
PARNA	Dovolj	4	36,4	12	57,1	20	64,5	
	Premalo	7	63,6	9	42,9	11	35,5	

	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 2,912 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
SKUPINSKA	Dovolj	6	54,5	17	81,0	24	77,4	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	5	45,5	4	19,0	7	22,6	

Preglednica 4: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po oceni zastopanosti učnih oblik v izbranem učbeniškem kompletu glede na založbo

Individualno delo je po oceni učiteljev, ne glede na založbo, najbolj spodbujajo, delo v parih pa najmanj. Statistično pomembna razlika glede na založbo obstaja v primeru individualnega učenja. Slednjega je največ pri učbeniškem kompletu tretje založbe. Ugotovitev je skladna z odgovori na prejšnje vprašanje.

#### *Ocena učiteljev o spodbujanju učbeniškega kompleta k uporabi posameznih učnih metod*

Konstruktivisti zagovarjajo vse metode, ki spodbujajo k razmišljanju, omogočajo nova, presenetljiva spoznanja in nenavadne načine opazovanja ter odpirajo nove poglede, širijo interese in nova obzorja. Ustreznost neke metode je odvisna od cilja in vsebine, od učenca in učitelja, od povoda in vsebine. (Špoljar 2004, str. 66)

Prav tako ugotavlja Marentič Požarnik (2003 a), da iz konstruktivizma ne moremo izpeljati konkretnih metodičnih napotkov, da pa bi bilo treba več časa nameniti projektne delu učencev, samostojnemu iskanju po virih, sodelovalnemu učenju. Meni, da bi morali učitelji obvladati širok razpon metod in imeti pogoje za njihovo realizacijo.

Kako te usmeritve upoštevajo pisci učbenikov po oceni učiteljev, je razvidno iz naslednje preglednice.

Učne metode	Odgovor	Z1 f f %		Z2 f f %		Z3 f f %		Izid $\chi^2$ -preizkusa
	Preveč	0	0,0	0	0,0	1	3,2	$\chi^2 = 0,863 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
RAZLAGA	Dovolj	10	90,9	19	90,5	29	93,5	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	1	9,1	2	9,5	1	3,2	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	1	3,2	(preizkus nepotreben)
RAZGOVOR	Dovolj	11	100,0	21	100,0	30	96,8	
	Premalo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
	Preveč	8	72,7	16	76,2	28	91,3	$\chi^2 = 2,625 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
DEMONSTRACIJA	Dovolj	3	27,3	5	23,8	3	9,7	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	

DELO Z	Preveč	0	0,0	1	4,8	0	0,0	$\chi^2 = 4,874 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
BESEDILOM	Dovolj	5	45,5	14	66,7	25	80,7	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	6	54,5	6	28,6	6	19,4	
EKSPERIMENTALNO,	Preveč	0	0,0	0	0,0	2	6,5	$\chi^2 = 7,689 > \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
	LABORATORIJSKO	Dovolj	6	54,5	16	76,2	27	87,1
DELO	Premalo	5	45,5	5	23,8	2	6,5	
	Preveč	0	0,0	0	0,0	1	3,2	$\chi^2 = 3,229 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
TERENSKO DELO	Dovolj	3	27,3	12	57,1	17	54,8	$g = 2) = 5,991$
	Premalo	8	72,7	9	42,9	13	41,9	
PROJEKTNO DELO	Preveč	0	0,0	0	0,0	0	0,0	$\chi^2 = 0,804 < \chi^2(\alpha = P = 0,05,$
	Dovolj	5	45,5	10	47,6	18	58,1	$g = 2) = 5,991$
DELO	Premalo	6	54,5	11	52,4	13	41,9	

Preglednica 5: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po oceni zastopanosti učnih metod v izbranem učbeniškem kompletu glede na založbo

Iz preglednice je dobro razvidno, da učbeniški kompleti po oceni učiteljev poudarjajo t. i. tradicionalne metode (razlaga, razgovor, demonstracija, delo z besedilom), manj pa usmerjajo k uporabi sodobnih (konstruktivističnih) učnih metod (eksperimentalno in laboratorijsko delo, projekti). Med slednjimi je še zlasti premalo, po mnenju učiteljev, projektnega in terenskega dela.

Statistično značilne razlike glede na založbo se kažejo le v primeru metode eksperimentalnega in laboratorijskega dela. Da se ta metoda dovolj pogosto pojavlja, meni največ učiteljev (87,1), ki uporablja učbeniški komplet tretje založbe, in najmanj učiteljev (54,5 %) prve založbe.

*Analiza usposobljenosti učiteljev za sodoben, konstruktivistični način poučevanja in njihova refleksija potreb po tourstnem izobraževanju*

Preverili smo, ali so se učitelji za sodobni pristop dodatno izobraževali in kakšna je njihova potreba po tem.

Odgovor	Izkušnje		Potrebe	
	f	f %	f	f %
Da	15	23,8	51	81,0
Ne	48	76,2	12	19,0
Skupaj	63	100,0	63	100,0

Preglednica 6: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih po izkušnjah in potrebah dodatnega izobraževanja za sodobni pristop k poučevanju

Podatki nam kažejo, da se večina učiteljev ni posebej izobraževala za tak način poučevanja. Tisti, ki pa, so bili udeleženci raznih modulov, seminarjev, študija na Pedagoški fakulteti v Mariboru ali v Ljubljani, Modrijanovih simpozijev, Tempusovih delavnic ter projekta Formativno spremljanje učenca, ki je potekal v povezavi z ZRSŠ.

Hkrati pa je, kot kaže preglednica, zelo močno izražena potreba učiteljev po dodatnem izobraževanju s tega področja. Izpostavili so izobraževanje v obliki delavnic in s pomočjo primerov dobre prakse.

Vsekakor bi bilo smiselno to pripravljenost učiteljev izkoristiti in nadaljevati podobno izobraževanje, ki je pri nas že potekalo v okviru projekta Tempus. Tudi primeri dobre prakse so že prisotni. Naj omenimo samo primer, ki ga predstavlja učiteljica (Dražumerič 2004) na mednarodni Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani.

## Sklep

Dejstvo je, da učbeniške komplete učitelji pri pouku spoznavanja okolja pogosto uporabljajo (Vrbek 2008). Se pa ti med seboj, po mnenju učiteljev, razlikujejo po didaktičnih značilnostih.

Z našo raziskavo smo ugotovili, da obstajajo učbeniški kompleti (npr. Z3), ki po mnenju učiteljev bolj kot drugi spodbujajo posamezne naravoslovne sposobnosti in spretnosti (raziskovanje učencev), dajejo prednost sodobnejšim učnim metodam (eksperimentalno delo, laboratorijsko delo ...), individualnemu delu učencev in da so prav ti učbeniški kompleti v praksi najbolj uveljavljeni.

Sicer pa velja opozoriti, da v učbeniških kompletih, ne glede na založbo, prevladuje spodbujanje uporabe t. i. tradicionalnih učnih metod.

Pomemben za razmislek, predvsem za izobraževalne organizacije učiteljev in druge, ki ponujajo dopolnilno izobraževanje učiteljev, pa je tudi podatek, da se anketirani učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za sodobni, konstruktivistični način poučevanja, si pa tega želijo. Torej, podobno kot ugotavlja Leopoldina Plut (2004), med učitelji obstajajo nejasnosti o tem, kako naj z reformo predvidene zahteve uresničujejo v praksi.

Če sklenemo, s ponudbo učbeniških kompletov različnih založb je učiteljem dana priložnost, da tudi presojujejo o njihovi kakovosti. Pri tem jih velja opozoriti, da upoštevajo tiste didaktične smernice (npr. Strmčnik 2001, str. 139–141; Štefanc 2005), ki opozarjajo na nevarnost ekskluzivizma določenih pedagoških konceptov, zagovarjajo pa upoštevanje različnih načel kakovosti učbeniških kompletov, in to s ciljem doseganja kakovostnega znanja učencev in razvoja sposobnosti samostojnega (vseživljenjskega) učenja.

## Literatura

- Adamič, M. (1990). Spoznavanje narave in družbe (1. do 3. razred). V: Logar, T. (ur.), *Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bežič, K. (1973). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dražumerič, N. (2004). Konstruktivizem v praksi. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 363–370.
- Ferbar, J. (1992). Učbeniki za uk in pouk. V: Željko, J. (ur.), *Učbeniki danes in jutri*. Ljubljana: DZS, str. 42.
- Gobec, D. (1989). Ocena koncepta in poskusnega poglavja didaktičnega kompleta SND1 Jelice Mesesnelove. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani (recenzija).
- Harlen, W. (1992). *The Teaching of Science*. London: David Fulton Publisher.
- Hus, V. (2004). Aktivnosti učencev pri pouku spoznavanja okolja in spoznavanje narave in družbe v prvem razredu osnovne šole. *Novo mesto: Pedagoška obzorja*, 19 (1), str. 17–27.
- Krnel, D. (1996). Nastajanje nove podobe predmeta Spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole. Ljubljana: PRKK za Spoznavanje okolja.
- Krnel, D., Cunder, K., Antić, M., Janjac, M., Rakovič, D., Velkavrh, A. idr. (2003). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Knoll, W., Tilemma, L. (1995). *Presenting Relevant Knowledge to Student Teachers*. EARLI, Nijmegen.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове. *Ljubljana: Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 252.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Cenčič, M. (2003 a). *Konstruktivizem v izobraževanju*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 18 (2), str. 34–39.
- Milekšič, V. (1992). Učbeniško gradivo v funkciji didaktičnega koncepta. V: Željko, J. (ur.), *Učbeniki danes in jutri*. Ljubljana: DZS, str. 30.
- Piciga, D. in Japelj, B. (1993). Rezultati mednarodnih primerjalnih študij naravoslovja za osnovno šolo: Slovenski učenci v IAEP študiji. *Educa*, str. 136–174.
- Plut, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 194–206.
- Piciga, D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Učno-ciljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 194–206.



- Skribe Dimec, D. (1995). Aktivno učenje zgodnjega naravoslovja in učbenik. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 43–67.
- Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. Ljubljana, 56 (4), str. 172–185.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, str. 149–163.
- Vrbek, A. (2008). *Konstruktivizem v učbeniških kompletih za predmet spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole skozi oči učiteljev*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Vlasta HUS, Ph.D., Branka ČAGRAN, Ph.D.

#### **THE EVALUATION OF TEXTBOOK SETS FOR TEACHING THE SUBJECT OF ENVIRONMENT IN THE 3RD GRADE OF PRIMARY SCHOOL FROM THE POINT OF VIEW OF THE INCLUSION OF PARTICULAR ELEMENTS OF CONSTRUCTIVISM**

**Abstract:** Due to the curriculum modernization in primary school, the constructivistic theory of learning and teaching has become the main teaching theory in the subject of environment. It is reflected in the curriculum project and consequently, it should be taken into account also by the authors of textbook sets. There are several textbook sets for teaching the subject of environment published by different publishing-houses. With the empirical research, we tried to find out how the 3rd grade teachers evaluate textbook sets, from the point of view of the inclusion of particular elements of constructivism. The research has shown that teachers' evaluations are different. There is one publishing-house where these elements are more represented than in the other two since there is more individual pupils' work and because of evaluated forms, methods of work and pupils' activities, which lead to the development of higher pupils' mental processes.

**Key words:** the subject of environment, teachers, constructivism, textbook sets, publishing-houses.

Težka in trnjeva je bila pot našega naroda v zgodovini; pot na Golgato in do — vstajenja. Prišla je svoboda kakor luč od vzhoda. Ali je naš narod res svobodno zadihal? Ali je res svoboden? V materialnem pogledu vse, kakor. Toda ali tudi v duševnem? Tu zeva globok prepad, globok mrak in tema. In ta mrak, to temo je poklican učitelj razgnati in prinesiti luč v življenje naroda, da bo vreden materialne svobode, ki je prvi pogoj kulture in napredka.

Že v svoji uvodni misli sem omenil, v čem tiči zaostalost našega ljudstva: v praznoverju, vražah in verskih pravljicah.

In baš učitelj ima odprto polje, da seje bodočnost v mlade, plodne njive, da kvasi testo od mladih nog v srečnejša pokolenja, saj ima razmahov na izbiri: 1. v zdravstvenem pogledu, 2. v socialnem pogledu, 3. v moralnem pogledu, 4. v gospodarskem pogledu in še mnogo mnogo kje.

**Branka Ribič Hederih**

# Pomen poznavanja tehnik vedenjske teorije učenja za možnost izpeljave kakovostnega pouka konstruktivistično usmerjenega učitelja

**Povzetek:** Konstruktivistična paradigma si vse bolj utira pot v slovenski šolski sistem. Pri tem se hote ali nehote zmanjšuje uporabna vrednost vedenjskih teorij učenja, ki so v praksi preizkušene in dokaj razširjene. Prikazali bomo smiselnost učiteljevega poznavanja obeh teorij. Pouk je dovolj kompleksen, da ne gre izvzeti ene sestavine na račun druge. V oddelčni skupnosti so učenci različnih dispozicij, izkušenj, osebnostnih lastnosti, ki jih vodijo različni nivoji aspiracij, zato se ves čas bivanja na istem prostoru med njimi ustvarja specifična socialna dinamika. Vsak učitelj je kvalitativni del teh odnosov, ki jih narekujejo konkretne situacije. Predpostavljamo, da je konstruktivistično usmerjenemu učitelju, ki pozna določene tehnike vedenjskih teorij, lažje izpeljati kakovosten pouk. Pri tem lahko ohranja strategije, ki izhajajo iz konstruktivistične paradigme, a za izgrajevanje kakovostnega pouka po potrebi uporablja spoznanja vedenjske teorije, konkretnije Skinnerjevega instrumentalnega pogojevanja.

**Ključne besede:** konstruktivizem, vedenjska teorija, pouk, stanje učencev, socialni odnosi.

UDK: 371.13

Strokovni prispevek

*Branka Ribič Hederih, univ. dipl. psih., e-naslov: branka.hederih@guest.arnes.si*

## Uvod

Kritike kakovosti in trajnosti učenčevega znanja se sistematično usmerjajo na šolsko polje in rezultirajo v temeljnem vprašanju, iz katerih teorij oziroma konceptov izhaja sedanji šolski sistem. Konstruktivistična paradigma se počasi, a vztrajno širi na različnih ravneh izobraževanja. Piaget s kognitivno teorijo razvoja mišljenja utemeljuje kognitivni konstruktivizem (v Plut Pregelj 2004), Vigotski socialni konstruktivizem (prav tam), Plut Pregelj (2004) predstavi socialnopragsmatični konstruktivizem, ki izvira iz teorij Deweya in Brunerja. Konstruktivisti utemeljujejo, da »znanje ni nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, ampak je subjektiven konstrukt (zgradba), ki ga ustvarja vsak učeči se v procesu osmišljanja svojih izkušenj« (Marentič Požarnik, 2000, str. 17). Če bi iskali bistveno drugačna spoznanja pri opredeljevanju učenja, bi jih našli v vedenjskih teorijah. V slovenski šolski praksi so vsakdanja, vendar z uvajanjem sprememb dokaj nezaželena. V prispevku bom poskušala dokazovati, da gre pri razumevanju vedenjskih teorij za napačne predstave o možnostih uporabe določenih principov vedenjskih tehnik, kar je največkrat na račun bolj kakovostnega procesa poučevanja in učenja.

## Izhodišča

Že v samem konstruktivističnem pogledu na učenje se razlikujeta, a ne bistveno, Piagetov psihološki/individualni konstruktivizem (poimenovanje v Woolfolk 2002) in socialni/situacijski konstruktivizem Vigotskega (prav tam). Piaget poudarja učenčeve izkušnje, individualno konstruirano znanje v socialnem okolju. Učenje se razvija v različnih interakcijah v povezavi s tem, kar že znamo. Poučevanje je usmerjeno na procese mišljenja za izboljševanje procesov razumevanja. Učitelj spodbuja in vodi učenčev proces mišljenja, pri čemer sledi učenčevim idejam. Vrstniki niso pogoj za spodbujanje mišljenja. Če izhajamo iz učenčeve vloge, ga umestimo med aktivnega misleca, pojasnjevalca, interpreta,

spraševalca. Vigotski gleda na znanje kot socialno konstrukcijo. Za učenca so pomembni vrstniki in odrasli. Znanje in vrednote se konstruirajo pod vplivom socialnega okolja. Za konstrukcijo učenčevega znanja so v procesih poučevanja pomembni sošolci, zato učitelj kreira pouk tako, da vključuje celoten oddelek in provocira socialne interakcije. Učiteljeva vloga ima drugačen pomen kot pri Piagetu, saj je del socialnega okolja, ki omogoča sokreiranje znanja, zato je bolj osredotočen na socialno konstruirana pojmovanja. Če izhajamo iz učenčeve vloge, je enaka kot pri Piagetovem konstruktivizmu, s tem da ga Vigotski postavi v vlogo dejavnega socialnega udeleženca (prirejeno po Woolfolk 2002, str. 310).

Von Glasersfeld (1995, po Jeriček 2004, str. 109) omenja nekatere značilnosti konstruktivističnega poučevanja: »Učitelj se mora ukvarjati s tem, kaj se dogaja v učenčevi glavi; učitelj mora poslušati učenca in na podlagi njegovih besed in dejanj ugotoviti, kakšen je njegov model konceptualne strukture; naloga učitelja je pomagati učencu spremeniti njegove konceptualne strukture; učenčeve besede in dejanja v kontekstu reševanja problemov kažejo, kaj je za učenca v tistem trenutku pomembno in smiselno, čeprav morda ni smiselno za učitelja; učitelj mora primere črpati s področij učenčevih izkušenj, v nasprotnem primeru učenca ne bodo vodili k spremembi njegovega mišljenja; bolj pomembno je, da učimo učence videti, zakaj je določen koncept ali teorija sprejeta kot znanstveno viabilna v določenem zgodovinskem kontekstu, kot pa da jo predstavljamo kot privilegirano resnico.«

Bistvo konstruktivističnega poučevanja v kratkem povzetku opiše Marentič Požarnik (2000, str. 58) v treh točkah: »1. Najprej ugotovimo obstoječe pojme – otroške zamisli o nekem pojavu /.../; 2. Predznanje je izhodišče za načrtovanje učnega posega, ki naj rekonstruira obstoječe ideje. Pouk pogosto temelji na kognitivnem konfliktu /.../, sprožimo lahko tudi socialno kognitivni konflikt /.../; 3. Učencem je treba pomagati, da ubesedijo novo opredelitev oz. spremembe o svojih pojmih in jih tudi dokumentirajo (svoje podmene primerjajo na začetku in na koncu procesa učenja).«

Z vedenjskimi teorijami najpogosteje povezujemo klasično pogojevanje, ki izhaja iz Pavlove refleksologije, in Watsonovo shemo klasičnega behaviorizma D – O (dražljaj – odziv). Duševne pojave in s tem tudi zavest je Watson izrinil iz strokovnega znanstvenega pojmovanja. »Psihologija, kot jo vidi behaviorist, je čisto objektivna eksperimentalna veja naravne znanosti. Njun teoretični cilj je predikcija in kontrola obnašanja.« (Watson 1913, v Musek 2003 a, str. 17) Skinner (1969) je sledil Watsonovim idejam, vendar je menil, da šele posledice, ki nastanejo po odzivu, dajo vedenju pomen, ker vplivajo na operante. S tem se določene oblike vedenja povečujejo, druge zmanjšujejo. Vpliv je lahko tudi nevtralen. »Poudarjanje operantnega obnašanja pri Skinnerju je posebno zanimivo zato, ker spreminja klasično refleksološko in behavioristično pojmovanje človeka kot zgolj pasivno-reaktivnega bitja. Po operantnem modelu je človek predvsem primarno aktivno bitje, ki emitira odgovore in se ravna glede na posledice (korist), ki jih ti odgovori imajo. Tu je Skinner med behavioristi še posebno blizu pragmatični filozofiji človeka.« (Musek 1988, str. 302) Najbolj znana principa instrumentalnega (operantnega) pogojevanja sta ojačevanje in

kaznovanje. Nekemu dogodku lahko sledi pozitivno in negativno ojačevanje (uporablja se tudi izraz podkrepljevanje), ki vpliva na povečanje odzivov, torej na naraščanje vedenja (Skinner 1953, v Kazdin 1984). Pozitivno ojačevanje je lahko brezpogojno, to je povezano z zadovoljevanjem bioloških potreb, in pogojno, ki je povezano z učenjem. V procesu učenja so dražljaji, ki so imeli nevtralen vpliv in so se pojavljali z dražljaji, ki so imeli funkcijo ojačevanja, z več ponavljanji postali ojačevalci. Pri pogojnem pozitivnem ojačevanju Kaličanin (1982) opozarja na socialne ojačevalce, ki se vežejo na socialne tendence posameznika. Negativno ojačevanje vzdržujejo primarni negativni ojačevalci in sekundarni ali pogojni averzivni dražljaji. Med negativno ojačena vedenja uvrščamo tudi beg in izogibanje. Izostajanje od pouka, »špricanje«, bi Kazdin (1984) razložil z združevanjem nevtralnega dražljaja (pogojnega dražljaja) z brezpogojno averzivno situacijo (brezpogojni dražljaj). Pri tej vrsti vedenja sta prisotna klasično in instrumentalno pogojevanje. Za razliko od ojačevanja kaznovanje zmanjšuje možnost pojavljanja vedenja v prihodnje. Za kaznovanje gre, kadar po določenem vedenju odstranimo pozitivne (ugodne) ojačevalce ali dodamo neugodne (neprijetne, averzivne) ojačevalce. Musek (1988) pronicljivo ugotavlja, da je Skinner »s svojim antikonstruktivizmom nekoliko v zagati« (prav tam, str. 304), ker na vprašanje, kateri »pojav ima ojačevalni učinek, ni mogoče dati apriornega teoretskega odgovora« (prav tam, str. 303). »Razlage so lahko le subjektivne ali organizmične« (prav tam), kar je za behaviorista nesprejemljivo.

Woolfolk (2002, str. 310) opredeljuje temeljne značilnosti Skinnerjeve teorije. Pri znanju gre za fiksne oblike, ki so pod vplivom zunanjih dražljajev. Učenje poteka z vodeno vajo. Navadno poteka za razvijanje učnih navad, spretnosti, pridobivanje pojmov. Poučevanje je transmissijsko. Učitelj je upravljavec, lahko tudi supervizor, ki večinoma popravlja napačne odgovore. Vloga vrstnikov ni opredeljena. Učenec pasivno sprejema informacije, je aktivni poslušalec, ki sledi navodilom.

Pri pojasnjevanju določenih pojavov ali oblik vedenja se vedenjska teorija dopolnjuje s kognitivno. Bandurovo (1977, v Woolfolk 2002) zgodnjo razlago modelnega učenja lahko razumemo s principi instrumentalnega pogojevanja, ki jim je dodal razumevanje kognitivnih procesov: npr. pozornosti, pričakovanj, stališč. Pozneje je razširil vedenjske teorije in razvil socialno kognitivno teorijo učenja (prav tam). Košir (2002) pri predstavljanju različnih pristopov k uravnavanju vedenja v razredu ugotavlja, da zgodnejše raziskave izhajajo iz vedenjskega pristopa, v zadnjem obdobju pa tudi iz kognitivno-vedenjskega. K širjenju vedenjsko-kognitivnih pristopov je pripomogla vse bolj razširjena vedenjsko-kognitivna terapija, ki poudarja pomembnost ocene pravilnega principa pomoči. Pri opazovanju učencev ugotovimo, da so kognitivne distorzije vzrok za številne neustrezne oblike vedenja. Beck (1995) navaja nekaj značilnih miselnih napak, ki jih zasledimo tudi pri učencih: mišljenje po principu vse ali nič, diskvalifikacija ali izključitev pozitivnega, emocionalno presojanje, etiketiranje, branje misli, posploševanje, enostransko gledanje ... Kognitivne teorije se ukvarjajo z vrstami mišljenja, stopnjami v razvoju mišljenja, vlogo jezika in govora, z zaznavnimi procesi, učenjem in pomnjenjem, strategijami reševanja

problemov, metakognicijo ... Woolfolk (2002, str. 310) na primeru Andersonove informacijskoprocenčne kognitivne teorije ugotovi, da se pridobiva fiksne oblike znanja, ki so spodbujevane z zunanjimi dražljaji. Učenec pridobiva pojme, strategije, spretnosti in dejstva. Poučevanje je transmisivsko. Učitelj učenca vodi k boljšemu znanju tako, da uporablja učinkovite strategije. Če ugotovi, da ima učenec zmotne predstave, ga popravi s tem, da ga usmerja k pravilnemu odgovoru. Učenec je organizator in reorganizator informacij. Zna uporabljati strategije, njegovo znanje temelji na priklicu.

Musek (2003b, str. 82) opozarja, da »bo potrebno razmišljati o povezavah našega obnašanja z objektivnimi vzročnimi faktorji, dražljaji, zunanjimi vplivi in fiziološkimi korelati, vedno pa bo tudi treba razmišljati o notranjih, fenomenoloških razsežnostih, o motivih, čustvih in kognicijah, ki doživljajsko in pomensko osmišljajo in razlagajo obnašanje. In vendar zunanji, objektivni pogled nikoli ne bo mogel vzpostaviti identitete z notranjim, fenomenalnim in subjektivnim.«

## **Pouk in opredelitev problema**

Strmčnik (2003, str. 26) opredeljuje pouk kot »načrten, organiziran in smotrno vzgojno-izobraževalni proces poučevanja, učenja in vzgajanja, ki poteka znotraj koherentne učne skupine in ga usmerjajo zanj usposobljeni ljudje, v za to urejenem okolju. V ospredju je dinamična podoba, po kateri je pouk izjemno pestra, večdimenzionalna interakcija najrazličnejših subjektivnih in objektivnih, individualnih in socialnih, snovnih in osebnih učnih situacij, združenih v naslednji obrazec: Pouk = uv + su + si + ak, pri čemer predstavlja 'uv' učno vsebino ali stvari spoznavanja, 'su' stanje učencev, npr. individualne dispozicije, izkušnje, motiviranost in odnos do učenja, 'si' situacijo (kraj, čas, socialni odnosi, urnik), v kateri pouk poteka, 'ak' akcijske učne oblike in metode (D. Bosch). Dodati je treba še učitelja, ki ga avtor očitno uvršča v učno situacijo in akcijske procese.«

Problem izhaja iz omenjene opredelitve pouka, ki ga izvaja konstruktivistično usmerjen učitelj, pri čemer se omejimo na stanje učencev: (a) individualne dispozicije, (b) izkušnje, (c) motiviranost, ki jo povezujemo s socialnimi odnosi v konkretni situaciji.

Nekatere sestavine iz opredelitve bomo v neposredni obliki obšli, saj je bilo o njih veliko zapisanega. Izbira vsebin in vrsta ciljev, ki jih zasledujemo, ter učitelj sam navadno niso izbira učencev, so pa pomemben del njihovega odnosa do pouka kot obvezne dejavnosti.

Zelo kompleksna opredelitev pouka je izhodišče za premišljevanje, če konstruktivistično naravnani učitelj ne potrebuje znanja vedenjskih teorij učenja, pri čemer se bomo sklicevali predvsem na določene principe operantnega pogojevanja (po Skinnerju), saj v zborniku *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (Marentič Požarnik 2004 b) ni bilo zaslediti konstruktivnih povezav.



## **Konstruktivistično usmerjen učitelj lahko uporablja principe instrumentalnega pogojevanja pri pouku**

Glede na vso kompleksnost pouka se usmerjamo le na določeno stanje učencev (Strmčnik 2003), ki ga povezujemo s socialno interakcijo v oddelčni skupnosti:

1. individualne dispozicije,
2. učenčeve izkušnje,
3. motiviranost.

### *Individualne dispozicije učencev*

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 2. členu opredeli, da so otroci s posebnimi potrebami »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja« (Ur. l. 3/2007, z dne 12. 1. 2007).

Kavkler (2002, str. 82) ugotavlja, da se učitelji praviloma bolj »osredotočajo na potrebe razreda kot na potrebe posameznega otroka s posebnimi potrebami«, in dodaja, da učitelji »laže razumejo posebne potrebe otrok z 'vidnimi' primanjkljaji /.../, kot pa posebne potrebe otrok s 'skritimi' primanjkljaji (učne težave). Učitelji prej znižajo pričakovanja do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami kot pa prilagodijo proces poučevanja.« (Prav tam)

Otroci z učnimi težavami potrebujejo pri učenju jasno strukturo, posredovanje vsebine po korakih in takojšnjo enoznačno povratno informacijo. Pomembno je zavedanje, da otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso homogena skupina (Kavkler 2002). Njihove težave so zelo specifične, zato je nujen individualiziran pristop za zmanjševanje ali odpravljanje omenjenih težav. V zadnjem desetletju se vse bolj uveljavljajo vedenjske tehnike kot sredstvo pomoči otrokom, ki imajo določene težave.

Zabukovec (1997) omenja metodo točnega poučevanja kot obliko poučevanja, ki izhaja iz vedenjske teorije. Bistvo te metode je, da se učenci učijo v majhnih skupinah določenih spretnosti ali znanja. Svojo dejavnost ponavljajo toliko časa, da dosežejo cilj. Če so med učenci velike razlike, se priporoča individualizirani pristop in prilagoditev tempa učenja.

Pri pomoči otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se pogosto uporablja eden od principov instrumentalnega pogojevanja. Oblike pomoči so izgradili terapevti, vendar izhajajo iz Skinnerjeve teorije. Pri delu v šoli je smiselno spodbujati princip ojačevanja (pogosto se uporablja tudi izraz podkrepljevanje), da bi se ohranile ali povečale oblike želenega vedenja. Pozitivno ojačevanje poveča število odzivov, ki jim sledijo zelene posledice (Kazdin 1984). Učitelj presodi, kateri ojačevalec je za posameznega otroka učinkovit. Pri tej

izbiri je pomembno poznavanje otrok, saj bo enemu otroku veliko pomenilo, če se učitelj nasmehne in potrudi učenčevu vedenje, drugemu dotik, tretjemu glasna pohvala. Kazdin (1984) in Musek (2003 a) opozarjata na napačno povezavo med pozitivnim ojačevanjem in vsakdanjim izrazom nagrada. Nagrada je lahko visoko vrednotena in je enkratna, kar navadno ne vpliva na okrepitev vedenja. Pri uporabi vedenjskih tehnik pomoči izhajamo iz dobro definiranih ciljev, ki jih lahko opredelimo kot začasne, in ko te dosežemo, postavljamo nove. Tako je lahko začasni cilj majhen korak v spremembi vedenja, ki naj bo ojačan s pohvalo (Marzano, Gaddy, Dean 2000) ali z odobravanjem socialnega okolja (Mann 1965; Kaličanin 1982; Rogers 1994).

Rotvejn Pajič (2004) se v Sloveniji med drugim ukvarja tudi z otroki s hiperkinetično motnjo. V to skupino se uvrščajo otroci, ki imajo pomanjkljivo pozornost, in/ali otroci, ki imajo težave s hiperaktivnostjo in impulzivnostjo. Kriteriji, po katerih se diagnosticirajo težave, so visoko nasičeni z dejavnostmi, ki jih zahteva delo v šoli. Rotvejn Pajič (2004, str. 131) navaja: »V šolskem obdobju je diagnozo lažje postaviti, saj vedenja, ki so bila doma sicer moteča, vendar še tolerirana, v šoli postanejo očitnejša in težje sprejemljiva. Verjetne učne težave problem še stopnjujejo, v ospredje stopijo tudi antisocialna vedenja.« Kadar gre za šolske ekskurzije, delo v naravi, eksperimente, delo v skupinah, so ti učenci še posebno težavni. Odzivajo se nepredvidljivo in zelo hitro na skoraj vsak dražljaj iz okolja. Otroci s hiperkinetično motnjo potrebujejo pomoč (strokovno pomoč terapevtov, pomoč učiteljev, učencev, staršev in vseh za otroka pomembnih ljudi). Pri individualnem skupinskem delu se uporabljajo vedenjsko-kognitivne tehnike ali samo vedenjske ali samo kognitivne. Tehnike podkrepljevanja (prav tam, str. 139) »so pomembne za utrjevanje in ohranjanje na novo naučenega pristopa. Pomembne so zlasti za učenje otrokovega samonagrajevanja – vzbujanja občutkov zadovoljstva ob uspehu, kar stopnjuje otrokovo samozaupanje, samoučinkovitost, motiviranost in pozitivno samopodobo.« Starši se v skupinah učijo tehnik za obvladovanje vedenja otrok (prav tam). To se, zaradi skladnosti reakcij okolja, ki je v stiku z otrokom, pričakuje tudi od učitelja.

Marentič Požarnik (2004) pri razumevanju konstruktivistične paradigme opozarja na »razvoj nekakšne mitologije, zasnovane na 'psevdonadželih', ki jih povzema po Windschitlu: učenci morajo biti neprestano aktivni; le učenčev odkrivanje je konstruktivistično; ni mesta za neposredno poučevanje; vse učenčeve ideje so enako sprejemljive; ni možno veljavno ocenjevanje.« Četudi zapisano sprejemamo, je še vedno odprto vprašanje, koliko zmore učitelj zadoščiti pričakovanjem, da »se primerno odziva na pomanjkljive in napačne ideje učencev« (prav tam). Izraz »primerno« razumem kot rekonstruiranje napačnih miselnih konstruktov. V konstruktivistični paradigmi poučevanja se predpostavlja, da učitelj pozna konceptualne strukture (Glaserfeld 1995, v Jeriček 2004). Individualne dispozicije učencev so različne in kompleksnost razumevanja konceptualnih struktur, ki se pričakuje od učitelja, ne zadeva samo učencev s posebnimi potrebami, kamor so uvrščeni tudi nadarjeni učenci, ampak prav vsakega učenca. Če se osredotočim na potek pouka, je treba najprej ugotoviti učenčevu prejšnje znanje, torej obstoječe pojme in predstave o nekem pojavu. Kognitivni

konstruktivisti se umerjajo na posameznikovo znanje, prepričanja, samopodobo, skratka na notranje, psihične pojave (Woolfolk 2002). Konstruktivistično naravnani učitelj bi moral omogočiti raznovrstno predstavitev vsebine (Driscoll 1994; Marshall 1992, v Woolfolk 2002), v vsakem primeru pa dopustiti, da ima učenec možnost lastne konstrukcije znanja. Problem nastane pri učencu, ki ima učne težave in vsebine ne razume, tudi če mu jo pojasnimo z različnih perspektiv. Pristop vedenjskih teorij je preprostejši in časovno gledano učinkovitejši. Principi vedenjskih teorij niso vezani na razvojno stopnjo otrok, ker vedenjske teorije niso stopenjske. Res pa je, da uporabo ali izvedbo pravila določenega principa instrumentalnega pogojevanja prilagodimo učenčevi razvojni stopnji. Mogoče ta pristop učenca prikrajša za kreativnost, ampak učenec je prikrajšan za vsebine naslednjih učnih sklopov, če v ustreznem času ne zmore usvojiti zahtevane učne snovi, to pa vpliva na percepcijo lastnega (ne)uspeha in samopodobo.

### *Učenčeve izkušnje*

Ko gre za otrokove izkušnje, ne moremo mimo Piagetove teorije razvoja mišljenja. Okolje ima zelo pomembno vlogo, saj omogoča procesa asimilacije in akomodacije. Kadar se obstoječe strukture ne skladajo z informacijami iz okolja, nastaja kognitivni konflikt, ki posameznika miselno aktivira, da lahko znova vzpostavi proces ekvibracije (Woolfolk 2007). Učitelj mora poskrbeti, da problemi, ki jih učenci rešujejo, niso preenostavni in da jih ne urijo le v temeljnih pojmih ali spretnostih. Konstruktivistični pristopi omogočajo kompleksno učno okolje in izvirne naloge (Driscoll 1994; Marshall 1992, v Woolfolk 2002). Iz konstruktivističnih perspektiv izhaja, naj se učenci učijo v kompleksnem učnem okolju, ki učenca usmerja v več aktivnosti različnih težavnostnih stopenj, kjer pridobiva v izvirnih nalogah praktične izkušnje, ki jih bo uporabljal v realnem svetu (Brown 1990; Needles in Knapp 1994; Resnick 1987, v Woolfolk 2002). Učenci pri delu s kompleksnimi problemi potrebujejo pomoč na več ravneh. Iskanje ustreznih virov je spretnost, ki se je je treba priučiti. Učenci pa potrebujejo pomoč tudi, kadar je treba večji problem razgraditi na več manjših, da se po korakih doseže celota. Nekateri učenci se v situacijah, ki so premalo strukturirane, ne znajdejo. Učenci imajo težave tudi z razvijanjem nekaterih spretnosti.

Smiselnost uporabe vedenjskih principov učenja je upravičena, če gre za otrokovo korist. Dejstvo je, da nekateri otroci ne zmorejo konstruirati novih pojmov. Pri tem potrebujejo posameznika, ki jih vodi. Spodbujanje je princip instrumentalnega pogojevanja. Učenca lahko spodbujamo k učenju nove dejavnosti, ki je do tedaj ni poznal. Spodbude so dražljaji, dogodki, ki učencu pomagajo, da sploh začne reakcijo. Ko s spodbujanjem dosežemo odziv, ga ojačamo (Kazdin 1984). Brez spodbude bi se odziv pojavil naključno ali pa nikoli.

Nekateri otroci imajo parcialne izkušnje, ki jih ne znajo povezati v novo celoto. Zabukovec (1997) povezuje princip oblike s ciljem vedenja. »V kolikor je cilj jasen, spodbujamo in iščemo vedenje, ki pripelje do takšnega cilja /.../. Na vsakem koraku učenja naj sledi povratna informacija učitelja. Recimo, da si

učenec želi naučiti igrati določeno skladbo na klavirju. Poznan mu je cilj, kako naj skladbo zaigra. Zato se lahko loti skladbe po delih, po vsakem mu učitelj posreduje povratno informacijo. Princip oblike doseže, ko zaigra celotno skladbo.« Ko bo skladbo obvladal, bo lahko ustvarjal variacije na to temo. Podobno je tudi z drugimi vrstami znanja. Učenec mora poznati nekaj dejstev, pravil, zakonitosti, pa četudi so pridobljene s pomočjo vedenjskih tehnik, da bi lahko pozneje konstruiral svoja predvidevanja in strategije.

Pri izkustvenem delu v oddelku bi morali vsi učenci imeti možnost lastne izkušnje z nalogami, ki so neposredno povezane z izkušnjami iz njihovega okolja (Labinowicz 1989; Jaušovec 1983). Vigotski (1983) veliko bolj kot Piaget poudarja pomen socialnega okolja za razvoj mišljenja in govora. Piaget daje prednost vrstnikom, Vigotski pa tako vrstnikom kot tudi pomembnim odraslim. Ob tem so za otroka pomembni odrasli učitelji ali tisti, ki ponujajo otroku ravno prav velik izziv, da zmorejo s pomočjo socialne interakcije konstruirati procese mišljenja. Socialni konstruktivisti sledijo prepričanjem Vigotskega (Woolfolk 2002), da socialna interakcija in pogajanja omogočajo razvijanje višjih spoznavnih procesov. Socialna pogajanja razvijajo procese učenja, ki vključujejo sodelovanje z drugimi in upoštevanje drugačnih perspektiv (prav tam).

Otrokove izkušnje pogosto izhajajo iz neposredne situacije v razredu, v kateri gre za vrsto socialnih interakcij. Socialno okolje je lahko spodbujevalni dejavnik, ki učencu omogoča nenehno interakcijo, komunikacijo, kreativnost ali pa sproža obrambno vedenje, ki se kaže v umiku, pasivnosti, nesodelovanju ne glede na to, koliko učenec zna. »Učenje je najučinkovitejše, kadar učenca niti najmanj ne skrbi, da bo izpostavljen nasilju, zasmehovanju, poniževanju, karanju, da bo izpuščen ali pozabljen. Osnovna pravila, ki jih določimo skupaj z učenci in se jih dosledno držimo, lahko zagotavljajo pozitivne vzorce vedenja, ki temeljijo na poslušanju in odsotnosti zasmehovanja.« (Ginnis 2004, str. 28) Konstruktivistične teorije se s tem problemom ne ukvarjajo. Čeprav je vedenje predmet proučevanja vedenjskih teorij, zadeva tudi konstruktivistično naravnane učitelja.

Učenec ima določene izkušnje s sošolci in z učiteljem. »Konstruktivizem pripisuje učitelju odločilno vlogo pri uresničevanju samoaktivnega učenja. Učitelj mora ustvariti pogoje za procese učenja, vzpodbudno okolje in vzpodbudno socialno ozračje, da bi lahko sprožil procese dejavnega, samostojnega pridobivanja spoznanj. Da bi učitelj lahko izvajal take procese, mora imeti posebne kvalitete in strategije delovanja: fleksibilnost, odprtost, strpnost, sposobnost vzbuditi zanimanje in navdušenje, izvirnost, pripravljenost upoštevati drugačna stališča in mnenja.« (Špoljar 2004, str. 66) Če učitelj ne ustvari varnega okolja, kjer bi se učenci lahko pogovarjali brez neprimernih opazk, slabšalnih tonov, potem v taki socialni interakciji vlada manjšina, ki izkazuje bolj agresivne oblike vedenja nad večino, ki se brez znanja socialnih spretnosti podreja.

Za motenje poteka pouka je dovolj, da izkazuje oblike motečega vedenja le en učenec. Lahko bi ga odstranili iz učilnice, kar je učinkovito za izvajanje pouka, je pa zelo sporno dejanje. Priporoča se uporaba principa pogojevanja, po katerem nezaželeno in nesprejemljivo obliko vedenja zamenjamo za zaželeno,

sprejemljivejšo. Sliši se preprosto, a ni. Navadno nekdo iz okolja (učitelj, učenec, učenčevi starši) intervenira, ko gre za težave, ki zadevajo celotno oddelčno skupnost, zato jo vključimo v program pomoči motečemu učencu. Po natančno določenih postopkih, ki jih vsi učenci oddelka poznajo, pomagajo pri preoblikovanju tistega dela sošolčevega vedenja, ki je moteč. Ne gre za spreminjanje osebnosti. Socialno okolje ustreznjšo obliko vedenja ojačuje z več pozitivnih interakcij, kar prej motečemu učencu sporoča, da se splača obvladovati. Učence spodbujamo, da ojačujejo pozitivne oblike vedenja tako dolgo, da sedaj ne več motečemu učencu preidejo v navado.

Med učenci je lahko posameznik, ki neprenehoma sega v besedo. Če učitelj s primernim tonom učenca prosi, naj omogoči drugim, da delajo, najbrž ne bo sprememb. Če učitelj ne reagira, obstaja velika verjetnost, da se bo učenec naveličal, umiril. Vendar je pomembno, da učenec razume, da ga učitelj ignorira. Gre za princip ugašanja. Neojačan odziv se kaže v zmanjševanju oblik vedenja (Kazdin 1984). Če se učitelj razjezi na učenca in povzdigne glas, se bo vedenje za tisti trenutek prekinilo. Če učenec učiteljevo reakcijo doživi kot kazen, bo prenehal s tem vedenjem. Če pa jo doživi kot sprejemanje pozornosti, je to pozitivno ojačevanje v socialnem pomenu. Otroci, ki so željni pozornosti, velikokrat tvegajo slabo voljo učitelja in sošolcev, samo da bi bili opaženi. Če učitelj pravilno razume učenčeve odzive, ne bo čakal, da vsako uro učenec moti dogajanje pri pouku, ampak bo učenca aktiviral tako, da te pozornosti med poukom ne bo potreboval, ali pa bo motečih oblik vedenja bistveno manj, kar je uspeh. Za vsak individualni napredek je treba učence pohvaliti, tako jih usmerjamo v sprejemljive oblike vedenje, hkrati pa pohvale ugodno vplivajo na socialno klimo v oddelčni skupnosti.

Učitelj učence spodbuja, da sodelujejo pri dejavnostih v razredu. Teh je pri konstruktivistično naravnem poučevanju veliko. Dobra oblika omogočanja socialnih in kognitivnih interakcij v razredu je sodelovalno učenje. Zabukovec (1997) omenja pomen sodelovalnega učenja. Le-to »omogoča, da se tako boljši kot slabši učenci dalj časa pogovarjajo o vsebini in izmenjujejo izkušnje« (prav tam, str. 379), kar je značilnost konstruktivističnega poučevanja, in dodaja, da je sodelovalno učenje »tudi okrepitev vedenja v smislu socialne vloge (nekaj vem, drugi me poslušajo, znam povedati). Tak način dela povečuje kompetentnost, pozitivno socialno dogajanje (pozornost, poslušanje, prepoznavanje) in lahko pripelje v prijetno izkušnjo« (prav tam), kar je del ojačevanja.

Zmotna so spoznanja, da človek obliko vedenja, ki se jih je naučil v eni situaciji, ne zna prenašati na enake. Princip generalizacije dražljajev in generalizacije odzivov uči prav podobnega odzivanja na enake vrste dražljajev in različne vrste odzivanja na enak dražljaj (Kazdin 1984).

### *Motiviranost*

Palmer (2005) predstavlja konstruktivistični pogled na učenje in ugotavlja, da je motivacija odločilnega pomena pri konstrukciji znanja. Pri poučevanju si želimo, da bi učenca spodbujala notranja motivacija, ki pozitivno vpliva na

kognitivne in afektivne procese, saj omogoča zadovoljstvo in visoke rezultate tudi dolgoročno. Deci in drugi (2001, v Palmer 2005) ugotavljajo, da je notranja motivacija učinkovitejša, ko gre za vzdrževanje znanja in dosežkov. Marentič Požarnik (2004 a) navaja raziskavo s slovenskega kulturnega področja, narejeno na vzorcu študentov in dijakov, v kateri ugotavlja, da je med učenci, usmerjenimi v smisel, prisotna notranja motivacija. Prav tako ugotavlja, da je pri učencih, ki so umerjeni v reprodukcijo, prisotna zunanja motivacija.

Notranja motivacija izvira iz radovednosti, interesa. Interesi so lahko povezani z osebnostnimi lastnostmi, lahko pa so sproženi glede na situacijo, v kateri smo. Učiteljev način poučevanja lahko spodbudi zanimanje za vsebino. Ali bo učenec dejaven ali ne, pa je kljub vsemu odvisno od učenca, in ne od učitelja. Učitelj glede na učne cilje izbere ustrezno metodo, ki učence smiselno aktivira. Nekatere metode so zaživele tudi v slovenskem šolskem prostoru (ur. Rupnik Vec 2005). Kadar pri konstruktivistično naravnem pouku učitelj učencem pripravi učni list, ki ima zelo vodene dejavnosti ali strukturirane naloge, je zašel v način poučevanja, ki se mu je hotel na začetku izogniti. Vsaka metoda, ki spodbuja učence k dejavnostim v razredu, še ne zagotavlja konstruktivistično naravnega pouka (Plut Pregelj 2004). Učenca, ki je dejaven zaradi notranje motivacije, vodi želja po znanju. Znanje se preverja in ocenjuje. Drugačen učni pristop zahteva drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja (Rutar Ilc, v Rupnik Vec 2005). Prav oblike nalog pri preverjanju ali ocenjevanju učencu predstavljajo tisto povratno informacijo, ki ga ojačuje v neki obliki vedenja (pravilo instrumentalnega pogojevanja). Če učenec presodi, da so naloge za preverjanje in ocenjevanje v neskladju s procesi poučevanja, bo spremenil odnos do pouka, kar bo vplivalo na vedenje. Od situacije in posameznega učenca je odvisno, ali se bo bolj ali manj trudil.

Če se učenec trudi zaradi ocene, staršev, učiteljev in potrebuje zunanje podkrepitve, gre za zunanjo motivacijo. Zunanjo motivacijo se povezuje z ojačevanjem in kaznovanjem. Skinner (1969) je opredelil princip kaznovanja, vendar ga je odsvetoval. Močno priporoča pozitivno ojačevanje. S primerom pojasnjuje, da se učenec, ki je kaznovan, ker se ni učil, mogoče bo učil, mogoče pa se bo izogibal šole, mogoče bo uničeval šolsko lastnino ..., skratka, ne moremo predvideti oblike vedenja. Priporoča preoblikovanje šolskega sistema, da se učence pozitivno ojačuje za njihova dejanja (Skinner 2008), ker to prinaša bistvene spremembe. Principi pogojevanja, ki se uporabljajo za motiviranje učencev, so zaželeni le, ko učenca priučimo določenih oblik vedenja ali spretnosti, zaradi katerih se mu poveča zanimanje za določeno vsebino, to pa pomeni, da smo z zunanji spodbujevalci dosegli notranjo motivacijo.

Zunanja motivacija je relativen prediktor otrokovega vedenja. Četudi učencem ponudimo nagrado, ni nujno, da se bodo ugodno odzvali. Rotter (v Mandić 1989) je predvidljivost določenega vedenja formuliral: Frekvenca določenega vedenja se bo povečala, če pretekle in sedanje izkušnje sugerirajo, da bo po odzivu prisotna nagrada. Za vmesno nagrajevanje se v šolah uporablja tehnika žetoniranja. Učenec je za v naprej določene korake, ki jih naredi, nagrajen. Nižja oblika nagrade (žeton) lahko zamenja višjo (npr. igranje na računalnik) (Kazdin



1984). Pri žetoniranju je pomembno, da poteka omejen čas, je zelo natančno načrtovan princip, vloga nagrad je zasledovanje jasno opredeljenega cilja. Pri žetoniranju je nujno določiti, kdo nagrajuje, katero vedenje, v katerem času. Če tehnike ne uporabljamo pravilno, ni učinkovita. Učenec se ne trudi, četudi bi bil nagrajen. Pri tej vrsti nagrad je treba oceniti, kaj je ojačevalec. Vsak učenec se ne odziva enako na nagrado.

Ryan (2000, v Hockenbury in Hockenbury 2007) ugotavlja, da je večina dejavnosti v našem vsakdanjem življenju spodbujena z zunanjo motivacijo. Učno manj uspešni učenci potrebujejo zunanjo spodbudo, saj jih stimulira k dejavnosti. Učno uspešni učenci pa se prijavljajo na tekmovanja različnih vrst znanja, ker želijo ugotoviti, kam se med vrstniki uvrščajo, marsikdo pa tudi zato, da dobi priznanje in potrdilo, ki ga bo lahko priložil vlogi za štipendijo. Ryan in Deci (v Hockenbury in Hockenbury 2007) dokazujeta, da ljudje različne motive, ki jih spodbujajo zunanji dejavniki, ponotranjimo in jih integriramo v izgrajevanje lastne identitete in vrednot. Woolfolk (2002) kritično ocenjuje, da je opredeljevanje izvorov posameznikove dejavnosti samo z razlago zunanje ali samo notranje motivacije ».../ preveč v smislu 'vse ali nič'. Naše aktivnosti se gibljejo vzdolž kontinuuma od popolnoma neodvisnega odločanja zanje (notranji lokus kontrole/notranja motivacija) do popolnoma determiniranih s strani drugih (zunanji lokus kontrole/zunanja motivacija).« (Prav tam, str. 320) Od učencev ne moremo pričakovati, da bodo ves čas notranje motivirani. V določenih situacijah je zunanja spodbuda in podpora nujna. »Učitelj mora spodbujati in vzgajati notranjo motivacijo, hkrati pa zagotoviti, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje.« (Brophy 1988; Deci, Koestner in Ryan 1999; Ryan in Deci 1996, v prav tam, str. 321)

Pečjak, Košir (2002) razlagata, kako vedenjske teorije pojmujejo samoregulacijsko učenje. Med področji samoregulacije, ki jih razlagajo predstavniki vedenjskih teorij, je za nas pomembno področje učnih dosežkov. Zagovorniki vedenjskih teorij ne zanikajo obstoja notranjih procesov, ampak jih razlagajo po istih shemah kot vedenje. Učenec se odziva na zunanje dražljaje tako, da uravnava notranje odzive (nadzoruje samega sebe), da bi dosegel podkrepitev. Med ključnimi procesi samoregulacijskega učenja so »spremljanje samega sebe; samopoučevanje s pisnimi ali verbalnimi navodili, ki si jih daje posameznik, samovrednotenje s primerjavo lastnega dosežka z določenim standardom; samoojačevanje« (Pečjak, Košir 2002, str. 143). Učenec potrebuje učitelja kot model, ki učencu demonstrira, kako regulirati učni proces. Učitelj je tudi zunanja podkrepitev, ki jo učenec, ki se uči samoregulacije, potrebuje. S samoregulacijskim učenjem se ukvarjajo tudi socialno kognitivne teorije.

Palmer (2005) navaja možnosti, ki jih ima učitelj konstruktivist, da ustvarja spodbudno učno okolje, oblikuje naloge, ki so učencem izziv, uporablja tehnike poučevanja, ki spodbujajo več različnih dejavnosti, hkrati pa meni, da je zelo malo raziskav v konstruktivizmu usmerjenih na proučevanje motivacijskega dejavnika. Principi instrumentalnega pogojevanja so usmerjeni v neposredne dejavnosti, kjer gre za ojačevanje ustreznih odzivov oziroma ugašanje neustreznih.



## Sklep

V članku ne opredeljujemo bistva celotne konstruktivistične paradigme in tudi ne vseh principov oziroma tehnik vedenjskih teorij. Poskušali smo povezati teoretična okvira s praktično uporabo dopolnjujočih se znanj, ki se izkazujeja v bolj kakovostnem pouku. Pouk je enkratna in neponovljiva dejavnost. Pri delu z ljudmi nam ne bo nikoli uspelo nadzorovati vseh dejavnikov, še posebno, če poteka dejavnost v naravnem okolju. Učitelj predvideva, kako bo pouk potekal, vendar je lažje predvideti didaktične zakonitosti učne ure kot pa medosebno dinamiko v oddelku.

V šoli potekata dva za učenčev razvoj pomembna procesa: vzgojni in izobraževalni. Učitelj posee oba procesa, zato ne gre izključevati prvega ali drugega. »Vedno bo obstajalo zanimanje tako za objektivno obnašanje, kot za doživljanje, tako za kavzalno sistemski kot fenomenalni, pomenski in smiselno-stni vidik človekove osebnosti.« (Musek 2003 b, str. 81) Konstruktivistično naravnani učitelj mora prav tako uravnavati odnose v razredu, pomagati učencem, ki imajo drugačne zmožnosti dojemanja učne snovi, drugačne izkušnje. Pri tem mu znanje in poznavanje principov učenja, ki so del vedenjskih teorij, lahko le koristi. Učitelj, ki omogoča več vrst učenja in uporablja znanje različnih teorij, ne izgublja svoje »identitete konstruktivističnega učitelja« (op. R. H.), ampak s primerno in ustrezno uporabo tehnik, predvidevam, da občasno, lahko pomaga urejati celotno kompleksnost poučevanja.

## Literatura

- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy – Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Hockenbury, D. H., Hockenbury, S. E. (2007). *Discovering Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Jaušovec, N. (1983). *Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti*. Maribor: Pedagoška akademija.
- Jeriček, H. (2004). *Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 97–113.
- Kaličanin, P. (1982). *Bihejvioralna terapija*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
- Kavkler, M. (2002). *Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 81–86.
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior Modification in Applied Settings*. Chicago: The Dorsey Press.
- Košir, K. (2002). *Teorije samouravnavanja vedenja v razredu*. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 192–206.

- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
- Mann, J. (1965). *Changing Human Behavior*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Marentič Požarnik, B. (2004 a). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, št. 1, 55, str. 8–22.
- Marentič Požarnik, B. (ur.) (2004 b). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marzano, J. R., Gaddy, B. B., Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. McRel.
- Musek, J. (2003 a). *Zgodovina psihologije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Musek, J. (2003 b). Identiteta psihologije, psihološke paradigme in konstruktivizem: perspektiva socialne paradigme v psihologiji. *Psihološka obzorja*, 12, 3, str. 79–92.
- Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching. *International Journal of Science Education*, 27, št. 15, str. 1853–1881.
- Plut Pregelj, L. (2004). *Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 17–41.
- Rutar Ilc, C. (2005). *Učenciljni in procesni pristop – Izhodišče za didaktično prenovu gimnazij*. V: Rupnik Vec, T. (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rogers, B. (1994). *Behaviour Recovery*. Acer.
- Rotvejn Pajič, L. (2004). *Vedenjsko kognitivni principi v terapiji otrok s hiperkinetično motnjo*. V: Anić, N. (ur.). *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije*. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. London: Penguin Books.
- Skinner, B. F. (1969). *Nauka i ljudsko ponašanje*. Cetinje: Obod.
- Skinner, B. F. (2008). *A Brief Survey of Operant Behavior*. Dostopno na spletu: <http://www.bfskinner.org/brief-survey.html>.
- Strmčnik, F. (2003). *Pouk*. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F., *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 24–50.
- Špoljar, K. (2004). *Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi*. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 63–69.
- Varma, V. P. (1993). *Management of Behaviour in Schools*. London, New York: Longman.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston, NY, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zabukovec, V. (1997). Teorije poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 7–8, str. 376–394.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ur. l., št. 3/2007.

Branka RIBIČ HEDERIH

**THE IMPORTANCE OF KNOWING THE TECHNIQUES OF THE BEHAVIOURAL LEARNING THEORY FOR THE POSSIBILITY OF QUALITATIVE TEACHING OF CONSTRUCTIVISTICALLY ORIENTED TEACHERS**

**Abstract:** The constructivistic paradigm is ploughing its way into the Slovenian school system. Meanwhile, the applicable value of behavioural learning theories, which have been tested in practice and considerably spread, is being decreased intentionally or unintentionally. We are going to show the meaning of teacher's knowledge of both theories. Since giving lessons is a complex activity, we should not exclude one ingredient because of another. In a class, there are pupils of different dispositions, experience and personal characteristics, which are directed by different levels of aspirations. Therefore, during pupils' existence in the same place, specific social dynamics is created. Every teacher represents a qualitative part of these relations, dictated by concrete situations. We suppose that a constructivistically oriented teacher who knows certain techniques of behavioural theories has more possibilities for conducting qualitative lessons. The conclusions are derived from practical and theoretical findings.

**Key words:** constructivism, behavioural theory, lessons, pupils' condition, social relations.

Ljudevit Stiasny:

### Učiteljska potovanja in poučne ekskurzije.

V uvodu k svojim »Listi slovenskega učitelja — kolesarja« sem zapisal: »Na potovanju so pozabljene vse skrbi. Razen tega si vtisnem v srce vzorne slike, katerih spomin mi omogoči učencem prav živo opisati tuje kraje, tuje noše, tuje obrede.

Zato so potovanja učiteljem zelo važna in potrebna. Zato delajo po drugih deželah z učiteljskimi pripravniki poučne izlete, zato dajejo potujočim učiteljem podpore.«<sup>1</sup>

V uvodu k VI. listu pa čitamo: »V Učiteljskem Tovarišu je sprožil nekdo misel, da bi se prirejala vsako leto skupna učiteljska potovanja. Škoda bi bilo, ko bi misel zopet zaspala. Skupna potovanja so pač zabavnejša in cenejša. Izborna misel je tudi, poprositi višje oblasti, da podpirajo učiteljska potovanja. Na Češkem že dolgo delijo učiteljem ustanove za potovanja, čas bi bil torej, da se tudi pri nas kaj enakega stori.«<sup>2</sup>

Višje šolske oblasti vendar pri nas niso imele denarja za take namene. Pač pa sta deželni odbor v Ljubljani in Kranjska hranilnica že v letu 1891. podelila 19 učiteljem primerno podporo za udeležbo štiritedenskega tečaja za deška ročna dela na Dunaju. Od tega časa se je vsako leto do svetovne vojne udeležilo tega tečaja na Dunaju vsaj 10 učiteljev s Kranjskega. Ti učitelji se v tem tečaju niso samo mnogo naučili, temveč so tudi imeli priliko si ogledati Dunaj, njegove znamenitosti kakor tudi dunajsko šolstvo v raznih izložbah itd.

*Stiasny, L. (1929). Učiteljska potovanja in poučne ekskurzije. V: Popotnik, let. 51, št. 1-2, str. 31.*

**Mag. Vinko Logaj, dr. Anita Trnavčević**

## Slovenske srednje šole v regionaliziranem okolju

**Povzetek:** Namen prispevka je analizirati in kritično osvetliti predvidene posege v koncepcijo douniverzitetnega izobraževanja. Ti posegi se zrcalijo v že sprejeti in predlagani zakonodaji. Študija je zasnovana kot kvalitativna analiza strateških dokumentov Republike Slovenije (Strategija razvoja Slovenije, Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023, Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije), ki vsebujejo predvidene in že uveljavljene spremembe. Vsebina dokumentov je analizirana po razvojnih prioritetah, po predvidenih velikih projektih, ki vsebujejo področje izobraževanja, po spremembah v šolski zakonodaji in predvidenem prenosu pristojnosti na nižjo raven upravljanja ter kritično osvetljena z dosedanjimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz marketizacijskih šolskih politik v drugih državah. V sklepni razpravi so ugotovitve o posegih in vplivu predlagane pokrajinske in druge zakonodaje na srednješolsko izobraževanje, ki s prilagajanjem regionalnim gospodarskim potrebam lahko postane gospodarski podsistem, v katerem vladata tržna ekonomija in moč kapitala.

**Ključne besede:** šolska politika, marketizacija, regionalizacija, avtonomija, moč.

UDK: 373.5

Izvirni znanstveni prispevek

*Mag. Vinko Logaj, Šola za ravnatelje; e-naslov: vinko.logaj@solazaravnatelj.si*

*Dr. Anita Trnavčević, izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper; e-naslov: anita.trnavcevic@siol.net*

## Uvod

V strokovni in politični javnosti v slovenskem prostoru je v zadnjih letih vse bolj prisotna diskusija o ustanovitvi pokrajin in v povezavi s tem o regionalizaciji<sup>1</sup> slovenskega prostora. Intenzivne strokovne in politične razprave o regionalizaciji Slovenije so v različnih medijih prikazane tako, da v javnosti po večini pridobiva pomen vprašanje teritorialne delitve in števila pokrajin (kar izkazuje tudi nedavno izpeljan posvetovalni referendum), v ozadju pa ostaja diskusija o vsebini in prenosu pristojnosti z ravni države na nižje ravni ter o pričakovanih konkretnih učinkih na posameznih področjih, med drugimi na področju šolstva.

Regionalizacija s prenosom pristojnosti na regije se šele dobro začena s sprejemanjem Zakona o pokrajinah, ki je v parlamentarni obravnavi. Načrtovani veliki projekti v RS za obdobje 2007–2023 ter trenutne razprave o pokrajinah in priprava Zakona o pokrajinah v Sloveniji na prvi pogled nimajo povezave z downiverzitetnim izobraževanjem, torej osnovnimi in srednjimi šolami, saj poudarjajo pomen višje- in visokošolskega izobraževanja ter prenos tovrstnega znanja v prakso na trgu.

Posebno pomemben pa je Predlog zakona o prenosu nalog v pristojnost pokrajin (2008), na podlagi katerega je za področje šolstva Ministrstvo za šolstvo in šport pripravilo predlog nalog, ki naj bi jih opravljale pokrajine za področje šolstva. Pokrajine naj bi:

- ustanovljale in financirale gimnazije, poklicne in strokovne srednje šole, višje strokovne šole in dijaške domove;

---

<sup>1</sup> V Sloveniji že obstajajo »statistične regije«, ki pomenijo delitev Slovenije na regije zaradi potreb statistične obdelave. V zadnjih letih pa le-te postajajo tudi nosilci Regionalnih razvojnih programov, ki vključujejo lokalne razvojne programe posameznih občin, ki so pri dodeljevanju nepovratnih sredstev za posamezne razvojne projekte financirane diferencirano na podlagi statistično izračunanega indeksa razvojne ogroženosti. Diferenciranost glede na indeks ogroženosti je z ekonomskega in socialnega vidika seveda upravičena in potrebna, hkrati pa je tudi mogoči kazalnik, kako bodo »regulirana« sredstva na ravni pokrajin, to pa bo delno pogojeno tudi s številom in posledično velikostjo pokrajin.

- dajale soglasja k ustanavljanju glasbenih šol, ljudskih univerz;
- dajale koncesije za tiste ravni, kjer imajo pristojnost ustanavljanja javnih zavodov.

Te naloge pokrajin (ne glede na še zgolj predlagano število, na neopredeljene pristojnosti in meje) in sedanje razvojne regije lahko razumemo tudi kot ustvarjanje trga osnovnih in srednjih šol, kjer potekata »pretok« učencev in dijakov ter trženje izobraževalnih storitev. Ob upadu števila otrok – generacij, ki se vpisujejo v te stopnje in različne vrste srednjih šol, lahko pričakujemo na prvi pogled večjo odzivnost šol na potrebe pokrajine, po drugi strani pa tudi različne možnosti dostopa do šolanja, predvsem do takega šolanja in takih šol, ki bodo tržno zanimivi in promocijsko uspešni.

Št. razvojna regija	Indeks razvojne ogroženosti
pomurska	159,57
jugovzhodna Slovenija	101,72
notranjsko-kraška	127,08
goriška	93,83
podravska	116,89
savinjska	92,34
spodnjeposavska	116,810
gorenjska	83,15
zasavska	113,911
obalno-kraška	82,46
koroška	103,912
osrednjeslovenska	8,7

*Preglednica 1: Razvrstitev razvojnih regij glede na indeks razvojne ogroženosti. Vir: Sklep o razvrstitvi razvojnih regij po stopnji razvitosti za programsko obdobje 2007–2013 (Ur. l. RS 23/2006)*

Pokrajine so namreč lahko razumljene kot geografsko, upravno in politično zaokrožene celote (Čokert 1999), ki so utemeljene predvsem na procesu decentralizacije in dekoncentracije moči. In čeprav, kot meni Čokert (1999), sam pojem pokrajine vsebuje več pomenov, je za pokrajino vendarle značilno, da jo označujejo demografske, gospodarske in druge značilnosti. Če na to zaokroženost pokrajin pogledamo z vidika šol, potem so tudi te sestavni del zaokroženosti, to pomeni, da pokrajine kot trgi šol imajo svoje demografsko, gospodarsko in upravno-politično zaledje oz. temelje. Šole, ki delujejo na takih trgih, morajo te značilnosti upoštevati. To pa pomeni, da se odzivajo na zelo »lokalne« potrebe nekega gospodarskega in drugih okolij, to pa je ob pričakovanjih po pretoku delovne sile, trgu dela in težnji po čim večji zaposljivosti lahko vprašljivo.



Namen prispevka je analizirati in kritično osvetliti predvidene posege v koncepcijo douniverzitetnega izobraževanja, ki se zrcalijo v že sprejeti in predlagani zakonodaji, povezani s spremembo Ustave Republike Slovenije (2006)<sup>2</sup>, in v sprejetih spremembah v šolski zakonodaji<sup>3</sup>. Študija je zasnovana kot kvalitativna analiza dokumentov, ki vsebujejo predvidene in že uveljavljene spremembe. Vsebina dokumentov je analizirana po razvojnih prioritetah, predvidenih velikih projektih, ki vsebujejo področje izobraževanja, po spremembah v šolski zakonodaji, po predvidenem prenosu pristojnosti na nižjo raven upravljanja ter kritično osvetljena z obstoječimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz marketizacijskih šolskih politik v drugih državah. V analizi so vodilo naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere rešitve na področju izobraževanja nakazujejo strateški dokumenti, povezani z regionalizacijo Slovenije?
2. Na čem temeljijo predlogi rešitev?
3. Kako predlagane rešitve spodbujajo tržno delovanje šol?

## O regionalizaciji kot krovnem konceptu

Proces regionalizacije upravljanja države lahko v šolstvu osvetlimo s procesi, kot sta decentralizacija in dekoncentracija, ki sta zaznamovali slovensko šolstvo od sprejema temeljnih zakonov leta 1996 (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v RS). Regionalizacijo lahko razumemo kot krovni koncept, ki sestoji iz procesov, kot sta decentralizacija ter deregulacija, za katera mnogi teoretiki menijo, da sta pravzaprav temelj regionalizacije (Karlsen 2000; Dyer in Rose 2005; Yoder 2003; Turner 2004; Daun 2004; Berkhout 2005; Mitter 2004).

Decentralizacija je proces, ki ga Karlsen (2000) opredeljuje kot »povezana z dimenzijo center – periferija«. Poudarja »relativnost« tega koncepta, saj kar je za neko raven in v nekem okolju centralizacija, je lahko v drugem okolju decentralizacija (Karlsen 2000, str. 526). To pomeni, da je vprašanje decentralizacije in z njo povezanih konceptov in procesov deregulacije in avtonomije vedno kulturno/tradicionalno/kontekstualno utemeljeno. Decentralizacija vedno zajema več dimenzij, to so redistribucija moči, odločanja o virih in administrativno-upravni odgovornosti. In to je prinesla že zakonodaja leta 1996, predvsem Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2005), v kateri so izpostavljeni principi delovanja sodobnega šolskega sistema. Med njimi sta omenjeni tudi decentralizacija in deregulacija univerzitetnega šolstva.

---

<sup>2</sup> S sprejetjem Ustavnega zakona o spremembah 121., 140., in 143. člena Ustave Republike Slovenije (2006) je bilo določeno, da je pokrajine mogoče ustanoviti naenkrat z zakonom na območju celotne države.

<sup>3</sup> Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007), Zakon o osnovni šoli (2006), Zakon o gimnazijah (2007) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) z razvojnimi dokumenti v Republiki Sloveniji (Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005), Strategija razvoja Slovenije (2005) in Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006)).

Razlogi za decentralizacijo šolskih sistemov so po svetu različni, lahko pa jih združimo, glede na nekatere skupne značilnosti, v naslednji kategoriji: ekonomski razlogi (racionalizacija sistema) in politični razlogi (demokratičnost in participacija v vodenju šol). Karlsen (2000) meni, da so pričakovani izidi decentralizacije sistema: boljša kakovost rezultatov, izidov vzgojno-izobraževalnega procesa, večja odzivnost šol na potrebe lokalne skupnosti in gospodarstva in večja odgovornost šol do skupnosti.

Regionalizacijo lahko razumemo tudi kot »sestavino« decentralizacije. Dyer in Rose (2005) opredeljujeta regionalizacijo kot teritorialno decentralizacijo, ki pomeni prenos moči z »višjih« ravni v sistemu na nižje (z »države« na regijo, občino ipd.). Organizacijske oblike teritorialne decentralizacije so navadno kategorizirane kot dekoncentracija, delegiranje in prenos (opolnomočenje, devolution) moči in odgovornosti na nižje ravni v sistemu. Če dekoncentracija pomeni, da »center« ohranja nadzor, se pa v različnih organizacijskih oblikah približuje »lokalnemu« – to smo imeli v Sloveniji že zajeto v obliki predvidenih (a ne uresničenih) šolskih uprav v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) – potem delegiranje omogoča vključevanje »nižjih« ravni v sistemu v proces odločanja in v relativno samostojno delovanje, opolnomočenje (prenos moči) pa pomeni, da se povečuje avtonomno odločanje na nižjih ravneh in ni potrebna »privolitev« na višjih. Zadnje pa naj bi bila značilnost regionalizacije na področju srednjega šolstva v Sloveniji, to se v slovenski šolski politiki že kaže z implementacijo projekta MoFAS<sup>4</sup>.

Cilj omenjenega projekta je bil ob pomoči nizozemskih strokovnjakov razviti posodobljene in institucionalne podlage za vpeljavo decentraliziranega in dereguliranega sistema financiranja ter upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema, ki naj bi šolam omogočil večjo avtonomijo in s tem večjo odgovornost za rezultate izobraževanja, jih spodbudil k večji ekonomičnosti ter iskanju takih organizacijskih in izvedbenih rešitev, ki bodo izboljšale tako kakovost pa tudi notranjo ekonomičnost, jim omogočil hitrejše odzivanje na potrebe trga dela in okolja<sup>5</sup>. V zvezi s tem je Ministrstvo za šolstvo in šport izdelalo dve metodologiji<sup>6</sup> za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov. V prvi je upoštevano soglasje k sistemizaciji delovnih mest – metodologija C. Druga pa je metodologija za določitev letne cene na dijaka v posameznih programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja ter vzgojnega programa dijaških domov – metodologija D. V preglednici 2 so prikazane temeljne značilnosti obeh metodologij.

<sup>4</sup> MoFAS – Modernisation of the Vocational Education and Training Financial-Administration System. Pomeni nov načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema.

<sup>5</sup> Vabilo k sodelovanju pri zasnovi novega načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema.

<sup>6</sup> Metodologija za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov – interno gradivo Ministrstva za šolstvo in šport.

	<b>Metodologija C</b>	<b>Metodologija D</b>
Uporaba	Za določitev skupnega letnega obsega sredstev za javnoveljavne programe nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja ter vzgojnega programa dijaških domov, ki niso ocenjeni po metodologiji D.	Za določitev skupne letne cene na dijaka posameznega javnoveljavnega programa, ovrednotenega s številom normativnih oddelkov oziroma vzgojnih skupin po posamezni vrsti programa (24 normativnih oddelkov za programe nižjega poklicnega izobraževanja, za programe poklicno-tehniškega izobraževanja in za programe poklicnega tečaja, 21 normativnih oddelkov za programe srednjega poklicnega izobraževanja in 28 normativnih vzgojnih skupin za vzgojni program dijaških domov.
Osnova	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Soglasje k sistemizaciji delovnih mest za tekoče šolsko leto;</li> <li>– obseg sredstev za materialne stroške izvajanja javne službe v tekočem šolskem letu v obsegu, kot je opredeljen v statističnem obrazcu ŠOL-S, in v skladu z veljavnimi določili Pravilnika o merilih za vrednotenje materialnih stroškov srednjim šolam;</li> <li>– veljavni predpisi s področja plačne zakonodaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Obseg dela za število dijakov v določenem številu normativnih oddelkov v skladu s predpisanim obsegom ur posameznega programa in v skladu z veljavnimi normativi in standardi;</li> <li>– obseg sredstev za materialne stroške izvajanja javne službe za obseg normativnih oddelkov in v skladu z veljavnimi določili Pravilnika o merilih za vrednotenje materialnih stroškov srednjim šolam;</li> <li>– veljavni predpisi s področja plačne zakonodaje.</li> </ul>
Posebna določila	Zaradi ugotovljene v povprečju višje ali nižje kadrovske strukture se lahko v pogodbi s posameznim zavodom določi korekcijski faktor.	Minister lahko v javnem interesu za posamezni program določi korekcijski faktor.

Preglednica 2: Temeljne značilnosti metodologij za določitev obsega sredstev

Iz podatkov v preglednici je razvidno, da metodologiji šolam omogočata avtonomijo vodenja in upravljanja zlasti pri razporejanju sredstev po namenih znotraj šole. Pri tem obstaja tveganje, da metodologija, ki je vezana na število dijakov v povezavi s številom normativnih oddelkov, lahko vodi v odpravo šol, ki ne bodo mogle preživeti z dodeljenimi sredstvi. Metodologija hkrati spodbuja združevanje učencev v skupine do 32 na oddelek in lahko sproži pritisk vodstva šole na učitelje po večji prehodnosti učencev v višje letnike zaradi ekonomskih učinkov ter zaposlovanje učiteljev z manj delovne dobe in nižjimi nazivi. Izid tovrstne decentralizacije sistema ne zagotavlja boljše kakovosti izidov vzgojno-izobraževalnega procesa<sup>7</sup>, večje odzivnosti šol na potrebe lokalne skupnosti in gospodarstva ter večje odgovornosti šol do skupnosti, saj ni vzpostavljenih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ministrstvo za šolstvo in šport je šele junija 2008 objavilo javni razpis<sup>8</sup>, v katerem je predvidena izdelava sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti do leta 2014.

Teritorialna regionalizacija kot vidik decentralizacije je tesno povezana tudi s funkcijsko decentralizacijo, to pomeni, da različne agencije, zavodi in organizacije na ravni npr. regije postanejo odgovorni in pridobijo moč za odločanje (Dyer in Rose 2005). Obe vrsti decentralizacije sta tesno povezani, to pomeni, da prenos pristojnosti in moči na raven regije pomeni tudi ustvarjanje novih subjektov, ki delujejo in odločajo v skladu s pristojnostmi, ki so regijam dane. Pri tem pa se ustvarjajo različni centri moči, kar pomeni ne samo decentralizirani sistem, ampak hkrati s spodbujanjem zasebnih vzgojno-izobraževalnih institucij tudi redistribucijo moči.

V Sloveniji lahko kot protiutež temu v elementih metodologije za določitev obsega sredstev šolam, ki so prikazani v preglednici 1, najdemo tudi trende po povezovanju šol v centre (kar je za državno raven decentralizacija, je za lokalno raven centralizacija), ki lahko prinašajo ekonomske učinke in okrepitev centrov moči. Glede na geografsko raznolikost Slovenije in obstoječo mrežo javnih srednjih šol pa šolam, ki ne dosegajo normativnega števila oddelkov in nimajo možnosti povezovanja v centre, na trgu šolskih storitev ne bo uspelo »preživeti«.

Regionalizacija na področju šolstva torej vsebuje to redistribucijo moči, ravni odločanja, odgovornosti in virov ter po eni strani vodi v nastajanje regionalnih »centrov znanja« (Boucher, Conway in Van Der Meer 2003), ki lahko bistveno vplivajo na gospodarski razvoj posameznih regij, po drugi strani pa zahteva spremembe v strukturnih, organizacijskih in menedžerskih segmentih šol. Zaradi pričakovanega večjega vpliva regionalnih centrov moči, večje odzivnosti in povezanosti s potrebami gospodarstva glede kompetenc dijakov, regionalnih trgov delovne sile, zaposljivosti in načina financiranja srednjih šol, ki prehajajo

<sup>7</sup> Če razumemo trg kot regulator kakovosti, potem lahko rečemo, da se bodo »slabe« šole ukinile same. Vendar je to vprašanje mnogo kompleksnejše, kot se zdi na prvi pogled, saj je usklajevanje nacionalnega interesa oziroma potrebe po programih ter trga, ki ob premajhnem vpisu ukinja programe in šole, stvar strateške politike javnega šolstva, ki upošteva delovanje trga, vendar ne zgolj trga.

<sup>8</sup> Javni razpis za sofinanciranje projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju.

z vidika ustanoviteljstva na raven regij, je treba regionalizacijo osvetliti skozi »logiko« tržnosti, ki jo prinaša prihodnji regionalni razvoj za šolstvo.

Kar poudarjajo avtorji, npr. Peček (1999), Resman (1999), Dyer in Rose (2005), ni vprašanje, ali decentralizacija in z njo povezana regionalizacija da ali ne; temeljno vprašanje je, kako implementirati in predvsem zmanjšati, prevideti in tudi onemogočiti dejavnike, ki lahko rušijo temeljne pravice dijakov, med njimi enake možnosti, izbiro, pravičnost ipd. To pomeni, da se poleg vprašanja pristojnosti ustanovitelja – regije in s tem povezanega financiranja (investicij in investicijskega vzdrževanja) odpira vprašanje mreže srednjih šol, menedžementa srednjih šol in medinstitucionalnega povezovanja srednjih šol, saj naj bi se povečali izbirnost in odzivnost pa tudi konkurenca med šolami, to pa so značilnosti tržnega delovanja šol. Trg in tržno delovanje pa sta poudarjena tudi v strateških in razvojnih dokumentih RS in se eksplicitno ali implicitno nanašata tudi na douniverzitetno šolstvo, predvsem na vse vrste srednjih šol.

## **O regionalizaciji v strateških dokumentih Republike Slovenije**

Pregled strateških dokumentov razvoja Slovenije kaže na utemeljevanje potrebe in koristi regionalizacije za spodbujanje gospodarstva, za večanje konkurenčnosti Slovenije na svetovnih trgih ter tudi za distribucijo javnih dobrin za boljšo odzivnost regij oziroma pokrajin na potrebe prebivalstva. Različni dokumenti, Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005), Strategija razvoja Slovenije (2005) in Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006), se nanašajo predvsem na gospodarski in socialni razvoj Slovenije v naslednjih letih ter opredeljujejo potrebo po prestrukturiranju visokošolskega sistema, bistveno manj oziroma eksplicitno skorajda nič pa se ne nanašajo na srednješolski sistem. Vendar pa je za analizo zanimiva ravno implicitnost, ki se nanaša na srednje šole v Sloveniji, saj je o tem malo raziskanega.

### *Strategija razvoja Slovenije in prenos dobre prakse v slovensko okolje*

Urad za makroekonomske odnose (Vlada Republike Slovenije) je izdal publikacijo Strategija razvoja Slovenije (2005), v kateri so objavljena izhodišča in strategije razvoja Republike Slovenije, sprejeti na seji vlade 23. 6. 2005. Sprejeta strategija poudarja, da Slovenija »dosedanji gospodarski razvoj, postopnost reform in neokorporativistično regulacijo družbe nadgrajuje z novim razvojnim modelom« (UMAR 2005, str. 21). Poudarjeno je, da ta nadgradnja pravzaprav pomeni večjo liberalizacijo in deregulacijo tržnega gospodarstva, vzpostavljanje novih oblik javno-zasebnega partnerstva ter odprto in široko partnersko sodelovanje. Predlagani model sloni na:

- »združevanju pozitivnih lastnosti evropskih modelov liberalnega gospodarstva in partnerske države, ki ustrezajo našim razvojnim sposobnostim in vrednotam« (UMAR 2005, str. 21);

- posamezniku: »v njegovem izhodišču je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje sposobnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo« (UMAR 2005, str. 21).

Posebno pomembno pa je, da je skrb »za ekonomsko učinkovitost v novem razvojnem modelu bolj kot doslej prepuščena koordinacijskemu mehanizmu trga« (UMAR 2005, str. 22). Zato je na regionalni ravni osrednja vloga države aktivacija človeških virov in kapitala, kar bo doseženo s prenosom dela pristojnosti države na avtonomne in decentralizirane organizacije, ki »združujejo lastnosti javnih in zasebnih organizacij ter uporabljajo proračunske in zasebne vire financiranja« (ibid.). Država naj bi tako oblikovala cilje, politiko in pravila igre, izvedbo pa vedno bolj prepuščala podjetniški javno-zasebni mreži organizacij (ibid.). Pri tem je pomembno, kako razumemo podjetništvo oziroma podjetniški pristop. Če podjetniški pristop pomeni tržno vedenje na vseh ravneh in je njegov poglavitni cilj dobiček, javne šole pa niso naravnane v ustvarjanje dobička, potem je tak pristop vprašljiv za javne šole (in smiseln za zasebne). Če podjetništvo razumemo kot korporativno podjetništvo, ki pomeni v organizaciji ustvarjanje inovativnih dejavnosti in novih izdelkov, storitev (glej Antončič in Zorn 2004), potem imamo odprto polje za razpravo o inovacijah v šoli in s tem povezanimi izboljšavami prakse. Vsekakor pa podjetniškega pristopa ne moremo razumeti kot »predmet«, »krožek«, kot se je to udejanjalo v nekaterih šolah z ustanavljanjem podjetniških krožkov, v katerih so učenci izdelovali poslovne načrte. Konceptcija korporativnega podjetništva v šoli naj bi temeljila na procesu, ki zagotavlja dejavno vlogo zaposlenih in skrb za inovacije. Vprašanje pa je, koliko in kako je smiseln prenos praks iz profitnega sektorja v javni. Prenos tujih praks, pa naj bodo to prakse tujih držav ali pa drugih področij (npr. ekonomsko področje), v slovenski šolski prostor in primerjave sistemov so vprašljivi.

V raziskovanju lahko spremljamo razvoj komparativnih raziskav v dolgem obdobju zgodovine raziskovanja. Novoa in Yariv-Marshal (2003) prikazujeta in utemeljujeta predvsem dva trenda, in sicer historične komparativne študije in novejšje, aktualne primerjalne študije, namenjene legitimiranju odločitev snovalcev politik (policy makerjev) za njihove odločitve. Menita, da se je raba tovrstnih primerjalnih študij povečala, saj snovalci politik potrebujejo argumente za uvajanje sprememb v šolske sisteme in pridobivanje simbolične prednosti, pri čemer kot primer navajata Evropsko unijo, v kateri »komparacijski kriterij« rabi kot pogoj za financiranje raziskav v družboslovju. Avtorja (ibid.) opozarjata tudi na vprašljivost takih študij. Problem komparacije v taki zasnovi, ki jo poimenujeta »mehka komparacija«, je v tem, da takim študijam manjka dobra teoretična in/ali metodološka podlaga. Glede na to pa sta vprašljivi tudi združljivost in prenosljivost modelov oziroma njihovih posameznih elementov, pri čemer se izgublja kontekstualne, in ne samo kulturne in vrednotne razlike med posameznimi skupinami ljudi in narodi. Posledice takih raziskav pa so vsaj dvojne (Novoa in Yariv-Marshal 2003):

- a) oblikuje se družba mednarodnega spektakla, ki temelji na simboliki, nadzoru in predstavi – spektaklu, v katerem različne mednarodne pri-



- merjave, raziskave, pomenijo »zagotovilo«, da so odločitve, usmeritve in predlagane rešitve dobre in prave, hkrati pa so element nadzora;
- b) oblikuje se politika medsebojne (vzajemne) odgovornosti (mutual accountability), ki ustvarja občutek skupnega in participacije (»vsi smo del Evrope«) ter dobesedno vabi k nenehnemu primerjanju z drugimi. Pogosto pri tem ne gre zgolj za »horizontalne izmenjave« (Novoa in Yariv-Marshal 2003, str. 427), temveč za vertikalne (razvrščanje šol glede na standarde, ki so sprejeti brez kritične diskusije).

V pripravah na regionalizirano okolje v Sloveniji zasledimo izhodišča, ki jih tudi Novoa in Yariv-Marshal (2003) kritično osvetljujeja v razpravi o komparacijah. V Strategiji razvoja Slovenije je poudarjeno, da predlagani model sloni na pozitivnih lastnostih evropskih modelov – vidik komparacije, ki je moral biti »izveden« pred zasnovo dokumentov, rabi pa argumentaciji za »kakovost« predlaganega modela. Hkrati to pomeni, da posamezne elemente tujih modelov prenašamo v naše okolje, kar lahko opredelimo kot »sposojanje politik« (policy borrowing), npr. dualni sistem, opredelitve in nekatere rešitve integracije otrok s posebnimi potrebami, sistem financiranja šol.

Ochs (2006) in Philips in Ochs (2004) razpravljajo predvsem o procesih, ki jih »sposojanje politik« vsebuje. Ti procesi so mednarodna privlačnost, odločanje in implementacija politike (policy), ki je bila v nekem drugem okolju že sprejeta, ter internacionalizacija. Temeljno vprašanje, ki ga Ochs (2006) zastavlja, je, zakaj sploh sposojanje tujih politik. Argumenti, ki jih pogosto slišimo na vseh ravneh in področjih, so vezani na mednarodno primerljivost, globalizacijo, internacionalizacijo in podobno. V retoriki primerjav je pogosto poudarjeno, da gre za prenos »dobre prakse«, in ne za »prisilni« transfer (Ochs 2006). Dokument Strategija razvoja Slovenije izpostavlja »sposojanje« in »prenos« dobre prakse iz tujih okolij v slovensko. »Težave« s prenosom dobre prakse pa so v tem, da je dobra praksa pogojena z okoljem, v katerem se je razvila, in da je dobra praksa proces, ne pa model, ki ga lahko prenesemo v drugo okolje. To pomeni, da se »dobra praksa« sooča z različnimi vprašanji in dilemami v nekem okolju in jih tamkajšnji snovalci politik vedno znova rešujejo. Kot sestavni del »dobre prakse« je treba poznati in preprečevati tudi slabosti, ki jih ta praksa ima, kar omogoča snovalcem politike ob vpeljevanju nove prakse vzpostaviti tudi institucije in mehanizme, ki slabosti preprečujejo oziroma blažijo<sup>9</sup>. O tem pa v razvojnih in drugih dokumentih ni niti besede.

Strategija razvoja Slovenije, ki poudarja prenos dobrih praks v zasnovo »slovenskega modela«, je zato za področje douniverzitetnega šolstva še posebno vprašljiva. Novoa in Yariv-Marshal (2003) posebej poudarjata, da je bistvo komparativnih študij in mednarodnih primerjav ugotavljanje problemov, ki so

---

<sup>9</sup> V slovenskem prostoru nimamo mehanizmov, s katerimi bi preprečili morebitno preveliko usmerjenost zgolj v pripravo dijakov na maturo v gimnazijskih programih in druga eksterna preverjanja znanja ter pripisovanje prevelikega pomena temu. Prav tako tudi ni izdelanih nacionalnih standardov znanja na vseh področjih, na podlagi katerih bi lahko šole avtonomno oblikovale merila in kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja.



v študijah identificirani, in ne, kaj so dejstva, ugotovitve in dobre prakse. V našem primeru to pomeni: kaj bodo/so možni problemi regionaliziranega okolja za šole? In ti problemi so izhodišče snovanja »lastnega« procesa razvoja srednjega šolstva v regionaliziranem okolju.

Šolske politike v anglosaškem svetu in tudi po Evropi (Seppanen 2003) poudarjajo marketizacijske procese, to so decentralizacija, deregulacija, večja avtonomija šol in dekoncentracija moči (Dehli 1996; Ball 2004; Apple 2004 a, b). Vsi ti procesi, ki so združeni pod krovni pojem marketizacije (spodbujanje tržnega vedenja šol z ukrepi snovalcev šolske politike), pa rezultirajo v drugačnem pojmovanju šolanja, vlogi posameznika kot odgovornega odjemalca v menjalnem odnosu z državo (Sharrock 2000) ter pojmovanju znanja in izobraževanja kot »blaga« na trgu (Lyotard 1984).

Sama »modelnost« oziroma model, ki ga je zasnovala država, pa okvirja procese, ki v svoji »naravi« vsebujejo dinamičnost, odprtost in nenehno spreminjanje. S tega vidika tudi decentralizacija šolstva kot procesa pomeni pravzaprav recentralizacijo in reregulacijo, saj bo država določala cilje, politike in strategije, izvedbeni (procesni) del pa bo prepuščen posameznim organizacijam. Na primeru šol to pomeni, da prihajamo v nasprotje s tem, kar načelno trdijo snovalci šolskih politik, namreč, da bosta marketizacija ter privatizacija prispevali k bolj tržnemu vedenju šol in tako spodbudili konkurenco, posledica tega pa naj bi bila boljša kakovost douniverzitetnega sistema šolstva, večje oz. boljše znanje in s tem implicitno bolj konkurenčno gospodarstvo. Ball (2004) in Apple (2004 a, b) trdita, da pri marketizacijskih procesih in privatizaciji šolstva pravzaprav krepimo vlogo države in njen nadzor nad šolami. Krepi pa se tudi moč države, ki »nadzoruje« in »kaznuje« (glej Foucault 1977) s financiranjem in drugimi oblikami nadzora pri izvajanju državne politike, to pa se lahko pokaže z »diferenciranim financiranjem« šol v regijah, ki ga financiranje občin že pozna.

Če na vsebino dokumenta Strategija razvoja Slovenije pogledamo z vidika uvajanja MoFAS-a, ki se je zožil zgolj na sistem financiranja, ki ima posledice na sistemski ravni v povezovanju in združevanju šol ter znotraj teh v združevanju učencev v večje skupine, lahko sklepamo, da je šolska politika z vidika učitelja in učenca v obdobju 2005–2008 ravnala v nasprotju s strategijo, ki jo je sprejela. Negirala je zapisani model, ki naj bi na izvedbeni ravni slonel na posamezniku: »v njegovem izhodišču je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje sposobnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo« (UMAR 2005, str. 21).

### *Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih*

Resolucije o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006) ni mogoče z vidika zagotavljanja skladnega regionalnega razvoja analizirati povsem ločeno od drugih strateških dokumentov Republike Slovenije, ki vsebujejo načelne usmeritve, cilje in poudarke nadaljnjega razvoja Slovenije ter tudi ukrepe za doseganje zapisanih ciljev. V teh dokumentih zasledimo poudarek

na gospodarskem razvoju in ekonomskih vzvodih razvoja družbe. Poudarek je na vzpostavitvi večje konkurenčnosti gospodarstva, s tem da se prestrukturira šolstvo ter postane prožno, deregulirano in decentralizirano ter z bolj kakovostnim višje- in visokošolskim izobraževanjem. Vlada RS je sprejela Resolucijo o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 na seji 12. 10. 2006. Projekti, ki so vezani na področje vzgoje in izobraževanja, so prikazani v preglednici 3.

Razvojne prioritete	Projekti na področju izobraževanja
I. razvojna prioriteta – Konkurenčno gospodarstvo in hitrejša rast	Razvoj visokega šolstva na področjih naravoslovja in tehniških ved ter zgraditev univerzitetnega središča in znanstveno-tehnološkega parka, regijskega mrežnega podjetniškega inkubatorja v Novem mestu.
	Razvoj gorenjske univerze oziroma naravovarstveno-tehniška VIS v Kranju.
	Višješolsko izobraževalno središče v Pomurju.
	Razvoj regijskega univerzitetnega središča na Goriškem.
	Razvoj podjetniškega in univerzitetnega inkubatorja ter znanstvenega parka v Podravju.
	Visokošolsko središče v Slovenj Gradcu.
II. razvojna prioriteta – Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta	Politehnika Ljubljana.
	Univerzitetni klinični center Maribor.
III. razvojna prioriteta – Učinkovita in cenejša država	–
IV. razvojna prioriteta – Moderna socialna država in večja zaposlenost	–
V. razvojna prioriteta – Povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja	–

*Preglednica 3: Veliki projekti, ki neposredno posegajo na področje šolstva. Vir: Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023, 2006*

Iz preglednice 3 je razvidno, da predvideni veliki projekti niso neposredno povezani z razvojem douniverzitetnega izobraževanja. Vezani so na ustanav-

ljanje univerzitetnih središč in razvoj znanosti s področja naravoslovja in tehnike. Predvsem I. razvojna prioriteta pa nakazuje potrebo po še radikalnejšem posegu v douniverzitetno šolstvo, saj bo treba zagotoviti konsistentnost sistema po vertikali in kontinuiteto.

*Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji in trgi znanja*

Dokument Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji, ki ga je vlada sprejela 3. 11. 2005, je analiziran ob vsebinah, ki se neposredno navezujejo na področje douniverzitetnega izobraževanja in so prikazane v preglednici 4.

<b>Razvojna prioriteta</b>	<b>Št. in opis ukrepa</b>	<b>Izveček vsebine predloga ukrepa</b>
I. razvojna prioriteta – Konkurenčnost in gospodarska rast	10 – Uvajanje in dograditev med seboj povezanih institucij, sistemov in projektov za spodbujanje podjetništva in zagotavljanje učinkovitosti njihovega delovanja	Vzpostavitev formalnega izobraževalnega procesa za področje podjetništva na osnovnih šolah, srednjih šolah, visokošolskih zavodih in univerzah.
	11 – Izboljšanje konkurenčnosti trgov	Preprečevanje nastajanja monopolnih struktur v obstoječih panogah. Zgraditi konkurenčen trg znanja – enakopravnost državnih spodbud za javne in zasebne, domače in tuje ponudnike znanja.
II. razvojna prioriteta – Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta	28 – Reforma izobraževanja	Ustvariti pogoje za endogeno preoblikovanje strukture poklicnega, srednješolskega, gimnazijskega ter visokošolskega izobraževanja, ki naj bo povezano s povpraševanjem in z načeli konkurence ...
		Oblikovati način financiranja, ki omogoča upravljavsko avtonomnost zavodov pri razporejanju sredstev med različne namene ter spodbuja njihovo racionalnost pri porabi. To pomeni, v osnovnem in srednjem šolstvu uveljaviti sistem lump-sum financiranja ...

		Zagotoviti ravnotežje med izobraževalno ponudbo programov in potrebami trga dela in gospodarstva na podlagi decentralizacije ter deregulacije sistema, k rezultatom usmerjene (»output-oriented«) priprave programov, dosedanjega priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter zagotavljanja kvalifikacijske modularnosti programov.
		Sistemsko urediti izobraževanje v delovnem procesu, ki je del srednješolskega (poklicnega) ali visokošolskega izobraževalnega programa in poteka v podjetjih, ter zagotoviti ustrezno državno sofinanciranje.
III. razvojna prioriteta – Učinkovita in cenejša država	36 – Racionalizacija delovanja javnega sektorja	Pripraviti sistemske rešitve in konkretne projekte za uvajanje javno-zasebnega partnerstva na področjih javnih storitev, na primer na področjih izobraževanja.
IV. razvojna prioriteta – Moderna socialna država in večja zaposlenost	52 – Spodbujanje in omogočanje vseživljenjskega učenja	Promovirati mednarodni standard vlagatelji v ljudi. To je edini izmed standardov, ki ne gradi na procesih, temveč na vlaganju v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih.

*Preglednica 4: Predvideni ukrepi na področju douniverzitetnega izobraževanja. Vir: Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije, 2005*

Sprejeti ukrepi nakazujejo bistvene spremembe na področju šolske zakonodaje, ki bo poleg spodbujanja privatnega šolstva, javno-zasebnega partnerstva in prisotnosti zasebnega kapitala v douniverzitetnem izobraževanju usmerjena v izravnavanje ponudbe izobraževalnih programov s potrebami trga in gospodarstva.

V tem pa se izražajo tudi paradokсне rešitve, ki jih lahko obravnavamo tudi kot »konflikt interesov« in s tem povezano vprašanje javnega interesa. Vprašanje javno-zasebno v šolstvu je kompleksnejše, kot se zdi na prvi pogled. Po eni strani naj bi javne šole svojo vzgojno-izobraževalno dejavnost usmerile v doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja (Zakon o gimnazijah (2007), ZOFVI (2007), Zakon o osnovni šoli (2006)), ki bodo usklajeni s kompetenčnim okvirom Evropske unije (Ključne kompetence 2003). Torej tudi v cilje, ki so namenjeni skupnemu dobru (kolikor to še »obstaja« v individualiziranem in konkurenčno utilitaristično obarvanem globalnem svetu). Hkrati pa naj bi se povezovale s posameznimi gospodarskimi družbami, ki so izrazito tržno orientirane in s tega vidika niso zainteresirane za usposabljanje njim konkurenčne delovne sile. Druga dilema pa je, kaj javno-zasebno pomeni z vidika znanja in možnosti zaposlitve.

Margison (2007) analizira in dekonstruira odnos javno-zasebno in posebej poudarja, da poenostavitve in polarizacija javno = država = državna lastnina = netržno ter zasebno = podjetje = zasebna lastnina = trg ne pripomorejo k razumevanju vedno kompleksnejšega odnosa med javnim in zasebnim. Dokaj preprosta razlaga razlike med javnim in zasebnim temelji na opredelitvi lastništva. Javna šola je financirana iz državnega proračuna, zasebna šola ima druge vire financiranja. V praksi pa taka poenostavitev ne vzdrži, saj obstajajo šole s koncesijo, to pomeni, da so z vidika lastništva zasebne, z vidika financiranja pa pridobijo del sredstev (npr. za plače) iz državnega proračuna. Torej vidimo, da je financiranje slab razločevalec med javnim in zasebnim, čeprav lastništvo oz. ustanoviteljstvo to polarnost relativno neposredno odseva.

Vendar javno in zasebno nista dve strani iste zgodbe, sta različni in tudi ne popolnoma izključujoči se. Namreč, če izhajamo iz definicije Margisona (2007 str. 315), da je javna dobrina tisto, kar vsebuje pomemben element nerivalstva in neizključevanja, ter dobrina, ki je dosegljiva vsej populaciji, potem lahko zasebna institucija tudi proizvaja javno dobrino (npr. filantropske organizacije in združenja, ki jih ustanovijo zasebniki in so vsem dostopne ter ne »izpodrivajo« sorodnih organizacij). Glede na ta izhodišča sta šola kot institucija in izobraževanje kot proces lahko »javno« in hkrati »zasebno«, pri čemer mora »država« nadzorovati izvajanje javnega, pa naj bo to nacionalni kurikulum ali pa poraba financ.

Malo drugače pa pogledamo vprašanje javno/zasebno skozi znanje kot produkt izobraževanja, ki skozi neoliberalizem<sup>10</sup> postane kot »tržno blago« (v smislu kurikulumov in drugih atributov, ki neotipljivo storitev – izobraževanje – naredijo vidno, otipljivo). Znanje namreč skozi neoliberalni koncept izobraževanja postaja za učenca/dijaka/študenta zasebno dobro, saj mu (naj bi) omogoča zaposlitev oz. povečuje zaposljivost. To pa pomeni, da trg (dela, delovne sile) po principu ponudbe in povpraševanja »regulira« javno dobro za zasebne potrebe ne glede na to, ali je izvajalec javna ali zasebna institucija. In tu je kritična točka, zaradi katere se spreminjata sam koncept in opredelitev znanja. Znanje v takem kontekstu postaja informacija, spretnost, podatek, da ne omenjamo kompetenc v ožjem pomenu besede, in se valorizira na trgu, omogoča pozicioniranje posameznika na trgu in tam tudi dokazuje svojo »uporabno vrednost«.

<sup>10</sup> Vzpon in razcvet neoliberalizma v sodobnem svetu je sprožil precej kritičnih odzivov na mnogih področjih, med drugimi tudi v izobraževanju. Vrsta avtorjev, npr. Pieterse (2004), Fitz in Hafid (2007), Giroux in Searls Giroux (2006), Fitzsimons (2006) Harvey (2007), Varman in Vikas (2007), razpravlja o neoliberalizmu in meni, da je postal ena najbolj razširjenih ideologij 21. stoletja, za katero je značilna osredotočenost na prosto izbiro, trg, konkurenco in posameznika. Brownova (2006, str. 693) pa razume neoliberalizem kot politično racionalnost, ki »ni ekvivalentna ideologiji, ki izvira iz ali maskira ekonomsko realnost, niti ni samo prelivajoči se učinek z ekonomskega na politično ali socialno področje«. Po njenem mnenju je politična racionalnost posebna oblika normativne politične logike (razmišljanja), ki organizira politično sfero, prakse vodenja in državljanstvo. Če razumemo neoliberalizem skozi perspektivo Brownove, potem vidimo, da ne gre zgolj za prenos različnih konceptov in konstruktov na področje izobraževanja, ampak za to, kar se v praksi vodenja in upravljanja šol prepozna kot spremembe v organizaciji šolstva, šolske mreže, vodenja in upravljanja šol in konstituiranje učencev/dijakov/šolencev kot porabnikov oz. odjemalcev storitev šole s poudarkom na prosti izbiri in individualnosti.

Margison (2007) trdi, da je znanje le trenutna zasebna dobrina, saj s samim vstopom na trg delovne sile, z oblikovanjem v kode in intelektualno lastnino postane predmet zasebnega lastništva, ko pa je uporabljeno, ga le-to več ne omejuje. Vendar pa z vidika vplivanja na oblikovanje programov, vsebin izobraževalnega procesa znanje postaja odzivno na potrebe interesnih skupin, ki na različne, implicitne ali eksplicitne načine, »usmerjajo« kapital. Roberts (1998, str. 8) pravi, da »ta sistem, ki ga določa porabnik (consumer-driven, op. a.), se izogne problemu 'ponudnik zajema' (Treasury 1984) – situacija, v kateri imajo institucije pretiran nadzor nad vsebino, procesi in valorizacijo izobraževalnih programov – in dovoli vsem predanim, podjetniško naravnanim igralcem v terciarnem izobraževanju, da cvetijo«. Znanje, kot meni Lyotard (1984, str. 4), postaja informacijska dobrina, izobraževanje pa poteka po enaki »logiki« kot denarni tokovi: »primerna razlika ne bo več med znanjem in neznanjem, temveč tako, kot je primer z denarjem med 'znanje za plačilo' in 'znanje kot investicija'. Znanje za plačilo »diktira« povpraševanje, znanje kot investicija pa je zasebna dobrina posameznika, ki »investira« v svoje šolanje in izobraževanje. In ker investira in pozneje za znanje dobi plačilo in z njim konkurira na trgu delovne sile, zahteva, pričakuje »natančno tako znanje«, ki mu bo plačilo in konkuriranje na trgu dela omogočilo (njemu, njej, posamezniku, posameznici). Torej morajo šole, če hočejo vpis, ponujati to, kar posamezniki potrebujejo. Trgi znanje oblikujejo kot »genetsko miniaturizacijo« (glej Baudrillard 1983, str. 3) ki je dimenzija simulacije. Realnost je torej proizvod miniaturiziranih enot, sestavljenih iz matric in modelov, ki jih lahko reproduciramo v neskončno in »realnost /.../ ne more biti racionalna, saj ni merjena glede na neki ideal ali negativen moment. Je nič več kot operativna.« (Baudrillard 1983, str. 3). Množica šol, ki »služijo« neposrednemu interesu lokalnega (regionalnega) okolja, torej prej ali slej začne »proizvajati« znanje, ki ga to okolje potrebuje »tako«. In okolje pomeni zasebni interes – pa naj bo to polnjenje množice visokošolskih zavodov s študenti ali pa zaposlovalce, ki hočejo delovno silo »po svoji meri«.

Ko gledamo »trg«, ta seveda ni enovit, enak, temveč fragmentiran, razdrobljen, sestavljen iz množice trgov, na katerih poteka menjava med posamezniki in skupinami, v katerih ni ideje skupnega »dobrega«, temveč individualizirane potrebe in želje odjemalcev ter specifična ponudba proizvajalcev. To pomeni, da je trg operativni koncept, s katerim se oblikuje znanje in posameznika s ponudbo miniaturiziranih enot – informacij in podatkov. »Trg« zamenja »državo«, saj je brezmejen v smislu nacionalnih meja držav, je (naj bi bil) ideološko »prost« in torej vrednotno nevtralen. Paradoks pa je, da se ravno ta navidezna nevtralnost trga izkazuje v poudarjenem individualizmu in izbiri v ideoloških formah posameznih šol, podjetij, posameznikov. Tako trg generira vrednote in ideologijo neoliberalizma in jih ohranja. Zato ni presenetljivo, da zasledimo v slovenskih nacionalnih dokumentih poudarek znanje za razvoj etc., obenem pa spregledamo, da gre za znanje, ki izraža neoliberalni koncept znanja in posledično javnega šolstva.

## Sklepna razprava

Pričakujemo lahko, da bo Zakon o pokrajinah sprejet, le roka v tem trenutku ne moremo predvideti. Spremembe, ki jih bo regionalizirano okolje prineslo za slovenske srednje šole, pa bodo imele vsaj dvoje posledic, ki jih ukrepi in projekti, zapisani v strateških dokumentih za področje šolstva, nakazujejo. Prva posledica je vezana na »ekonomizacijo« šolstva. Za ukrepe namreč lahko verjamemo, da so upravičeni z ekonomskega vidika. Nismo pa prepričani, da so upravičeni tudi z drugih vidikov, med katerimi so mreža srednjih šol, vodenje in upravljanje šol, ter predvsem z vidika »skupnega javnega dobra«. V srednje šolstvo (morda je le vprašanje časa, kdaj se bo podobna regulativa uvedla tudi za osnovne šole) se vnašajo ali pa so že vneseni ekonomski »mehanizmi« in sorodnosti s podjetniškim modelom vodenja in upravljanja šol, kar naj bi povečalo učinkovitost šol z ekonomskega vidika. Spremenjena sestava svetov šol, financiranje na glavo ipd. so že vpeljane spremembe, ko pa bodo začeli delovati »regionalni trgi« srednjih šol, lahko pričakujemo spremenjeno mrežo srednjih šol in programov. Skupaj s financiranjem na glavo dijaka, ki je element racionalizacije, bodo srednje šole »prisiljene« oblikovati in prilagajati programe po željah in pričakovanjih regionalnih »gospodarskih potreb«. Nevarnost obravnave javnega šolstva kot gospodarskega podsistema, v katerem vladata tržna ekonomija in moč kapitala, postaja v regionaliziranem okolju izrazitejša.

Druga posledica pa je povezana s tem, kar smo v besedilu poimenovali spektakel primerjav. Resda smo koncept povezali z mednarodnimi primerjavami in prenosom dobre prakse v neko »lokalno« (nacionalno) okolje, vendar lahko razmišljamo o podobnem spektaklu tudi v regionaliziranem okolju. Namreč, prava »predstava« uspešnih »rešitev« posameznih šol in šolskih centrov, izražena v obliki primerjav med uspešnostjo pokrajin glede na razvojne in strateške usmeritve Slovenije, lahko spodbudi konkurenčnost v pokrajinah in med njimi. Z le navidezno majhnimi spremembami zakonodaje, ki bi vpeljala obvezno zunanjo evalvacijo, pa dodatno racionaliziramo srednješolsko mrežo. Tako pravzaprav spektakel postane sredstvo v regionaliziranem okolju srednjih šol za »podjetniško« vodenje in upravljanje šol. Skupni, strateški cilji srednjega šolstva v Sloveniji postanejo zgolj orodje racionalizacije in ekonomizacije sicer nepridobitnega javnega srednjega šolstva, mednarodne primerjave pa argumenti za podajanje podobnih rešitev in dobrih praks, ki so jih v drugih državah že vpeljali.

Verjetno pa ni tvegana napoved, da določena, že sedaj manj razvita območja ne bodo v ospredje postavljala vlaganj na področje vzgoje in izobraževanja in ne bodo sposobna zagotavljati lastnega deleža sredstev za pridobivanje sredstev iz evropskih spodbud za vzgojo in izobraževanje. Oblike reševanja tega vprašanja se bodo ponujale kar same, če bomo le pogledali strateške dokumente in pokrajine »spodbudili« k razvijanju še bolj tržnih in podjetniških oblik delovanja in vodenja srednjih šol.



## Literatura

- Antončič, B. in Zorn, O. (2004). The mediating role of corporate entrepreneurship in the organizational support-performance relationship: an empirical examination. *Managing global transitions*, 2(1), str. 5–14.
- Apple, W. M. (2004 a). Schooling, markets, and an audit culture. *Educational Policy*, 18(4), str. 614–621.
- Apple, M. W. (2004 b). Creating difference, Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18, št. 1, str. 12–44.
- Ball, S. (2004). Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture 2004, University of London, Institute of Education, June 17.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York: Semiotext(e).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berkhout, S. J. (2005). The decentralisation debate: Thinking about power. *Review of Education* 51, str. 313–327.
- Boucher, G., Conway, C. & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities and their region's development. *Regional Studies*, 37(9), str. 887–897.
- Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), str. 690–714.
- Čokert, A. (1999). Pokrajine v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 50 (3), str. 38–44.
- Daun, H. (2004). Privatization, decentralization and governance in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. *International Review of Education*, 50, str. 325–346.
- Dehli, K. (1996). Between 'market' and 'state'? Engendering education change in 1990s. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, št. 3, str. 361–376.
- Dyer, C. in Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare*, 35 (2), str. 105–113.
- Fitz, J. in Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21, št. 1, str. 273–296.
- Fitzsimons, P. (2006). Third way: Values for education? *Theory and Research in Education* 4(2), str. 151–171.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish, The birth of prison*. New York.
- Giroux, H. A. in Searls Giroux, S. (2006). Challenging Neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21–32.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, marec 2007, št. 610, str. 21–44.
- Javni razpis za sofinanciranje projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. (2008). Dostopno na: <http://www.mss.gov.si/index.php?id=454>, 17. 9. 2008.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), str. 525–538.
- Ključne kompetence. Eurydice (European Commission)/ Key competencies: A developing concept in general compulsory Education (2003). Dostopno na [http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey\\_5\\_en.pdf](http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf), 23. 9. 2008.

- Liotard, J. L. (1984). *The postmodern condition, A report on knowledge*. Minneapolis.
- Margison, S. (2007). *The private/public divide in higher education: A global revision*. *Higher Education*, 53, str. 307–333.
- Metodologija za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov – interno gradivo (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mitter, W. (2004). *Nation-states versus regions in European education: Trends, perspectives, problems*. *European Education*, 36 (3), str. 5–18.
- Novoa, A., Yariv-Mashal, T. (2003). *Comparative Research in Education, a mode of governance or a historical journey?* *Comparative Education*, 39, št. 4, str. 423–438.
- Ochs, K. (2006). *A case study of the London Borough of Barking and Dagenham and its use of observed foreign practices in the teaching of mathematics and language*. *Special Issue of Oxford Review of Education: Comparative Inquiry and Educational Policy Making*, 32, št. 5, str. 599–618.
- Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005). Dostopno na: [www.vlada.si](http://www.vlada.si), 29. 4. 2008.
- Peček, M. (1999). *Novi trendi v sistemih upravljanja šolstva – decentralizacija*. *Sodobna pedagogika* 50 (3), str. 8–25.
- Philip, D., Ochs, K. (2004). *Researching Policy Borrowing, Some Methodological Problems in Comparative Education*. *British Educational Research Journal*, 30, št. 6, str. 773–784.
- Pieterse, J. N. (2004). *Neoliberal empire*. *Theory, Culture & Society*, 21, št. 3, str. 119–140.
- Predlog zakona o pokrajinah. (2007). Dostopno na: [http://www.svlr.gov.si/si/delovna\\_podrocja/podrocje\\_lokalne\\_samouprave/pokrajine/ustanavljanje\\_pokrajinj/](http://www.svlr.gov.si/si/delovna_podrocja/podrocje_lokalne_samouprave/pokrajine/ustanavljanje_pokrajinj/), 30. 4. 2008.
- Predlog Zakona o prenosu nalog v pristojnost pokrajin (2008). Dostopno na: [http://www.svlr.gov.si/si/delovna\\_podrocja/podrocje\\_lokalne\\_samouprave/pokrajine/ustanavljanje\\_pokrajinj/](http://www.svlr.gov.si/si/delovna_podrocja/podrocje_lokalne_samouprave/pokrajine/ustanavljanje_pokrajinj/), 30. 4. 2008.
- Resman, M. (1999). *Utemeljevanje, organizacija in naloge regionalnega šolstva*. *Sodobna pedagogika* 50 (3), str. 26–38.
- Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006). Urad Vlade RS za informiranje. Dostopno na [www.vlada.si](http://www.vlada.si), 29. 4. 2008.
- Roberts, P. (1998). *Rereading Lyotard: Knowledge, commodification and higher education*. *Electronic Journal of Sociology*. Dostopno na: <http://www.sociology.org/content/vol03.003/roberts.html>, 31. 5. 2005.
- Seppanen, P. (2003). *Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective*. *Journal of Education policy*, 18, št. 5, str. 513–531.
- 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.
- Sklep o razvrstitvi razvojnih regij po stopnji razvitosti za programsko obdobje 2007–2013 (2006). Ur. l. RS 23/2006.
- Strategija razvoja Slovenije (2005). Dostopno na: [www.vlada.si](http://www.vlada.si), 29. 4. 2008.
- Yoder, J.A. (2003). *Decentralisation and Regionalisation after Communism: Administrative and Territorial Reform in Poland and the Czech Republic*. *Europe-Asia Studies*, 55 (2), str. 263–286.

- Turner, D. (2004). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: The role of the state. *International Review of Education*, 50, str. 347–357.
- UMAR(2005). Dostopna na: <http://www.sigov.si/zmar/projekti/srs/StrategijarazvojaSlovenije.pdf>, 10. 4. 2007.
- Ustavni zakon o spremembah 121., 140., in 143. člena Ustave Republike Slovenije (2006). Ur. l. RS 68/06.
- Vabilo k sodelovanju pri zasnovi novega načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 3. januar 2005.
- Varman, R. in Vikas, R. M. (2007). Rising markets and failing health: An inquiry into subaltern health care consumption under neoliberalism. *Journal of Makromarketing*, 27, št. 2, str. 162–172.
- Zakon o gimnazijah (2007). Ur. l. RS, št. 12/1996, 59/2001, 115/2006, 1/2007-UPB1.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) (2007). Ur. l. RS, št. 16/2007.
- Zakon o osnovni šoli (2006). Ur. l. RS, št. 12/1996, 81/2006-UPB 3, 102/2007.
- Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ur. l. RS, št. 79/06.

Vinko LOGAJ, M.A., Anita TRNAVČEVIČ, Ph.D.

## SLOVENIAN SECONDARY SCHOOLS IN REGIONALIZED ENVIRONMENT

**Abstract:** The purpose of the article is to analyse and critically illuminate the planned interventions into the conception to the university education. These interventions are reflected through already accepted and suggested legislation.

The study is conceived as the qualitative analysis of strategic documents of the Republic of Slovenia (The Development Strategy of Slovenia, The Resolution of National Developmental Projects for the Period 2007-2023, The Frame of Economic and Social Reforms for Increasing the Welfare of Slovenia), which imply planned and already introduced changes. The contents of documents are analysed according to developmental priorities, planned big projects including the area of education, changes in school legislation and according to the anticipated transfer of competence to the lower level of management. Furthermore, they are critically presented with the existing researches, theoretical discussions and findings resulting from the analyses provided by marketized school policies in other countries.

In the concluding discussion, there are findings about interventions and influences of the suggested regional and other legislation in secondary school education, which, adapting to the regional and the economic needs, can become an economic sub-system with the domination of market economy and capital power.

**Key words:** school policy, marketization, regionalization, autonomy, power.

**Dr. Mateja Pšunder**

## Ocenjevanja vedenja v šoli z vidika pedagoške teorije in prakse

**Povzetek:** V zadnjem času so razprave o vzgojni vlogi javne šole precej aktualne. V ospredju zanimanja je zlasti iskanje odgovorov na vprašanje, kako bi bilo mogoče povečati vzgojno vlogo šole. Pogledi na to so precej različni. Pred približno letom dni je bil odmeven predlog društva Pobuda za šolo po meri človeka, da naj se v šole vnovič vpelje ocenjevanje vedenja, ki naj bi pripomoglo k okrepitvi vzgojne vloge šole. To nam je pomenilo izziv, zato smo se odločili raziskati, kako je ta tematika obravnavana v pedagoški teoriji in kaj o tej tematiki menijo neposredni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa – učitelji. Izkušnje iz prakse namreč kažejo na to, da si učitelji, kljub temu da je bilo vedenje odpravljeno že pred dobrim desetletjem, še vedno želijo ocenjevati vedenje v šolah. Raziskava je potrdila, da si kar dobre tri četrtine učiteljev želijo ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli, ki bi po njihovem mnenju pozitivno vplivalo zlasti na vedenje učencev. Raziskava je med drugim razkrila tudi poglede učiteljev na vzgojno vlogo šole, na njihovo moč oziroma nemoč pri obvladovanju vzgojnih problemov, na težavnost vzgojnega delovanja v sodobnem času in na potrebo po sodelovanju šole z okoljem, zlasti s starši.

**Ključne besede:** disciplina, javna šola, ocenjevanje vedenja, sodelovanje staršev, vzgoja za odgovorno državljanstvo, vzgojni koncept, zakonodaja.

UDK: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: mateja.pšunder@uni-mb.si*

## Uvod

Od poklicnih vzgojiteljev je pogosto slišati, da se mladi danes v marsičem razlikujejo od mladih v preteklosti, predvsem pa, da so bolj težavni in manj vzgojeni. Raziskave kažejo, da je nasilje med mladimi prisotno (npr. Grujičič 2007), o prisotnosti nasilja v šolah pa je pogosto mogoče brati tudi v dnevnem časopisju. Pogledi na to, kako bi bilo mogoče v vrtcih in šolah povečati učinkovitost vzgojne vloge in zmanjšati nasilje, so različni.

Pred približno letom dni je bil precej odmeven predlog društva Pobuda za šolo po meri človeka, da naj se v šole vnovič vpelje ocenjevanje vedenja. Ta predlog je spodbudil številne razprave o tem, ali bi ponovno ocenjevanje vedenja lahko pripomoglo k zvečanju učinkovitosti vzgojne vloge šole. To nam je pomenilo izziv, zato smo se namenili raziskati, kaj o tej občutljivi tematiki menijo pedagoški teoretiki in kaj neposredni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa – učitelji. Zanimalo nas je, ali so učitelji za ocenjevanje vedenja ali proti njemu, kje so temeljni razlogi za oziroma proti ocenjevanju, kakšne učinke naj bi po mnenju učiteljev imelo ocenjevanje vedenja na vzgojno prakso in ali učitelji vzgojni koncept vidijo kot alternativo ocenjevanju vedenja. Poleg tega je pa je raziskava razkrila še več, in sicer kakšni so pogledi učiteljev na vzgojo oziroma disciplino v sodobni šoli.

## Ocenjevanje vedenja v šolski zakonodaji

Preden se lotimo prikaza strokovnih pogledov na ocenjevanje vedenja v preteklosti in sedanjosti, se nam zdi potrebno pogledati, kaj je šolska zakonodaja v preteklosti določala na tem področju. Zaradi prostorske omejenosti bomo le kratko prikazali nekatera določila v zvezi z ocenjevanjem vedenja, ki so zanimiva za naš prispevek.

Analiza členov Zakonov o osnovi šoli (1958, 1968, 1974, 1980), ki govorijo o ocenjevanju vedenja, je pokazala, da je bilo ocenjevanje vedenja vselej tesno povezano s širšim družbenim dogajanjem. Iz omenjenih zakonov je razvidno,

da je bilo treba pri oceni vedenja upoštevati različne vidike vedenja učencev; Zakon iz leta 1968 je tako na primer določal, da ocena vedenja izraža učenčev odnos do skupnosti učencev, tovarišev in učiteljev, njegov odnos do družbenega premoženja, njegovo splošno vedenje. V Zakonih je zaznati tudi zahtevo po sodelovanju učencev pri ocenjevanju vedenja. Ob tem je seveda treba poudariti, da so to le opredelitve iz zakona, drugo pa je seveda, kako so se ta določila v praksi tudi v resnici upoštevala. Določba, ki govori o ocenjevanju vedenja učencev, je bila odpravljena z Zakonom leta 1996.

Vsebino in načine ocenjevanja vedenja so podrobneje določali pravilniki, navodila oziroma predpisi, ki so se v povojnem času večkrat spremenili. Takoj po drugi svetovni vojni se je vedenje ocenjevalo s štirimi ocenami, in sicer z: odlično (4), prav dobro (3), dobro (2) in neprimerno (1) (Ocene za osnovne in srednje šole 1946). Splošno navodilo o načelih za ocenjevanje učencev in o pogojih za napredovanje v osnovni šoli in gimnaziji (1960) je določalo, da se vedenje učencev ocenjuje na koncu učne dobe in izraža z oceno: vzorno, dobro ali neprimerno. S Pravilnikom o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah (1969) so bile določene naslednje ocene vedenja: odlično (5), prav dobro (4), dobro (3), zadovoljivo (2) in nezadovoljivo (1), pri čemer je nezadovoljivo pomenilo negativno oceno, učenec pa zaradi nje ni ponavljal razreda. Ocene vedenja, kot jih poznamo izpred dobrega desetletja, in sicer: vzorno, primerno in manj primerno, je določal Pravilnik o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah (1975). Pravilniki so podrobneje določali tudi, kaj vse naj vsebuje ocena vedenja.

Na podlagi analize navedenih dokumentov je mogoče skleniti, da je imela ocena vedenja takoj po vojni velik pomen, saj je vplivala celo na učenčev splošni učni uspeh. Pomembnost ocene vedenja v takratnem času je mogoče razbrati tudi iz tega, da se je vedenje ocenjevalo tako kot drugi predmeti, in sicer s številčnimi ocenami. Ocena vedenja ni bila le izraz učenčevega vedenja v šoli, temveč tudi zunaj nje. Nanjo so vplivali tudi izrečeni vzgojni ukrepi, kar so podrobneje določali takrat aktualni pravilniki o pravicah in dolžnostih učencev. Učenec je oceno vedenja prejel tudi ob dokončanju šolanja.

Ocenjevanje vedenja je zakonodaja določala vse povojno obdobje do leta 1996, ko je Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996) v 9. členu odpravil ocenjevanje vedenja. Odprava ocenjevanja vedenja ter spremembe, ki so nastale s takratnim Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev (1996), so pri mnogih pedagoških delavcih naletele na kritike.

## **Spreminjanje pogledov stroke na ocenjevanje vedenja**

Na podlagi pregleda strokovne literature je mogoče ugotoviti, da je bilo ocenjevanje v šoli pogosto obravnavana tema, precej manj pozornosti pa je bilo namenjeno ocenjevanju vedenja, čeprav je bilo to prisotno v naših šolah vse do leta 1996. Našli smo le nekaj prispevkov, ki so se v strokovni literaturi ukvarjali z vprašanjem ocenjevanja vedenja. Po pregledu teh smo ugotovili, da so se po-

gledi stroke na ocenjevanje vedenja spreminjali skladno z družbenimi spremembami in s spreminjanjem pojmovanja discipline. Skupna rdeča nit omenjenih prispevkov je, da se avtorji v njih niso spraševali o tem, ali je ocenjevanje vedenja v šolah potrebno ali ne, temveč so pozornost namenjali zlasti vprašanjem ustreznosti načina ocenjevanja vedenja glede na čas, problemom v zvezi z ocenjevanjem vedenja, in sicer zlasti v zvezi oblikovanjem objektivnih kriterijev ocenjevanja vedenja in predlogom za izboljšanje načinov ocenjevanja vedenja.

Eno izmed prvih obsežnejših raziskav na področju šolskih kazni je pred dobrimi štiridesetimi leti opravil Strmčnik (1965), v njej pa je pozornost posvetil tudi ocenjevanju vedenja. Ugotavljal je, da bi morala biti ocena vedenja resnično ogledalo moralne in socialne vzgojenosti učencev. Praksa ocenjevanja vedenja pa po njegovem mnenju »ne ustreza več niti našemu socialističnemu pojmovanju družbene in moralne discipliniranosti človeka, niti širši vzgojni vlogi današnje šole. In sicer zato ne, ker ne odseva resničnega stanja discipliniranosti učencev v naši šoli in izven nje, kakor tudi ne vsebine, ki jo definirano s pojmom zavestna disciplina.« (Prav tam, str. 39–40) Avtor je kritično ugotavljal, da so po eni strani pritožbe nad nedisciplino učencev pogoste, po drugi strani pa ima velika večina izmed njih odlično oceno vedenja, kar je, po njegovih besedah, »več kot očitno, da množične odlične ocene iz vedenja niso v adekvatnem odnosu s stanjem discipline v naših šolah /.../, še več, današnji nekritični sistem ocenjevanja vedenja je začel zavirati večjo družbeno zahtevnost po kulturnejšem obnašanju in zavestnejši discipliniranosti naših učencev in temeljitejše vzgojno delo z njimi« (prav tam, str. 40).

Neustrezno ocenjevanje vedenja naj bi bilo, po besedah avtorja, ostanek stare šole, ki je disciplino in njene zahteve »v bistvu zreducirala na pasivno in poslušno lepo vedenje učenca v okviru pouka, šole in odnosov do učitelja. /.../ To je bila disciplina mirovanja, inertnosti, slepe poslušnosti in odvisnosti, ne pa disciplina aktivnosti, akcije, zavestnosti in samostojnosti. Da je učenec zadostil njenim normam in bil iz vedenja odločno ocenjen, je zadostovalo že, da se je dostojno in poslušno obnašale.« (Prav tam) Avtor je kritično ugotavljal, da ni čudno, da je v takšnih razmerah imela večina učencev odlično oceno vedenja, pri čemer so se učenci lepo vedli bolj zaradi strahu pred posledicami kot pa zaradi zavestnega moralnega napora. Na podlagi takrat veljavnih šolskih dokumentov (Splošna navodila ... 1960) pa ni mogoče spregledati, da bi moralo sodobno pojmovanje discipline in lepega vedenja zajemati več kot le poslušnost, in sicer: prizadevanje učenca pri delu, njegov odnos do dolžnosti v šoli in zunaj nje, odnos učenca do razrednega kolektiva, do njegovih tovarišev in učiteljev, odnos učencev do šolske in splošne družbene lastnine ter njegovo splošno vedenje v šoli in zunaj nje.

Avtor je poudarjal, da disciplina ni sredstvo vzgoje, temveč cilj vzgoje. Je dolgotrajen proces, ki pa se med posamezniki razlikuje, zato se mora razlikovati tudi njihova ocena vedenja. Oceno je zato, po njegovem mnenju, treba prilagoditi stopnji discipliniranosti učencev. Imela naj bi dve obliki: opisno in splošno v obliki števila ali poimenovanja, pri čemer naj bi opisna ocena »prikazala pozitivne in negativne lastnosti učenca, njegovo discipliniranost v najširšem pomenu



besede, poprečna pa bi jih zreducirala v nekaj vrednostno opredeljenih skupin, ki bi nudile splošno, poprečno predstavo o stopnji učenčeve discipliniranosti. /.../ Srednja splošna ocena, kot mejnik za odstopanje discipliniranosti navzgor in navzdol, bi morala biti fiksirana z nekim poprečnim kriterijem. Dobil bi jo npr. učenec, ki s svojim vedenjem nikomur in za nikogar ne stori ničesar slabega, pa tudi ne ničesar dobrega.« (Prav tam, str. 41)

Takšen način ocenjevanja vedenja bi, kot je menil avtor, omogočil razpon ocenjevanja v pozitivno in negativno smer. Pokazal bi »kolikor toliko objektivno resnično discipliniranost vsakega učenca in razrednega kolektiva kot celote, kar bi olajšalo in usmerjalo učiteljevo vzgojno delo« (prav tam, str. 42), hkrati pa bi »spodbudilo tudi starše, da bi se več in resneje zanimali za otrokovo vedenje /.../« (prav tam). Prepričan je bil, da je lahko ocenjevanje vedenja uspešno le, če ne temelji samo na ramenih razrednikov, temveč vključuje tudi celotno razredno skupnost, ki lahko vedenje svojih članov najobjektivneje presodi. Prav tako je poudaril, da je mogoče oceniti učenčevo vedenje le, če ga dobro poznamo, smo seznanjeni z njegovimi življenjskimi razmerami, njegovimi dejavnostmi v šoli in zunaj nje, kajti sicer tvegamo pravičnost in objektivnost ocene.

Navedena stališča je Strmčnik (1987) zagovarjal tudi dve desetletji kasneje, ko je, podobno kot v preteklosti, opozoril na problematičnost ocenjevanja vedenja z vsebinskega, kriterijskega in izraznega vidika. Med drugim je pozornost namenil problemu oblikovanja objektivnih kriterijev ocenjevanja vedenja. Poudaril je, da »p/reprosto ni mogoče postaviti eksaktnih meril učenčevega vedenja, saj je odvisno od cele vrste bolj ali manj obvladljivih in predvidljivih dejavnikov« (str. 403). Hkrati je predlagal, da bi lahko »predvideli nek vedenjski kodeks oziroma vedenjsko lestvico, v kateri bi rangirali posamezne vedenjske in ravnanijske norme učencev« (prav tam). Ob tem se je spraševal, ali so ocene vzorno, primerno in manj primerno dovolj, ali bi vendarle kazalo dodati še kakšno dodatno oceno.

O ustreznosti ocenjevanja vedenja z ocenami manj primerno, primerno in vzorno, se je spraševal tudi Jurman (1989, str. 28–29), ugotavljal je, da te v resnici izražajo učenčevo prilagodljivost pravilom šole in njenim vrednotam, pri čemer pa vedenje učenca v šoli ne daje nobenega zagotovila za njegovo enako vedenje v prihodnosti. Lestvica treh ocen vedenja je, po avtorjevih besedah, naravnana na vrednote, ki jih vsebuje šolski režim, pri tem pa je pasivna prilagodljivost ena poglobitnih vrednot.

Tudi Cenčičeva (1995, str. 168) je le malo pred odpravo ocene vedenja kritično vrednotila ocenjevanje vedenja v naših šolah. Opozorila je, da je trenutni sistem ocenjevanja vedenja s tremi ocenami neprimeren in anarhičen in vodi v številne napake. Med temi je izpostavila, da je ocena vedenja preveč odvisna od učnega uspeha, pri čemer dobijo uspešnejši učenci praviloma tudi višjo oceno vedenja. Nadaljnji problem je avtorica videla v tem, da je ocena vedenja pogosto enaka za vse učence v razredu, to pa ne daje pravilne predstave o učencih in poraja ravnodušnost in brezbriznost. Ocene se redko nižajo ali višajo. Nižanje ocen na manj primerno se pogosto povezuje z administrativnimi kaznimi (opomin, ukor) ali formalnimi prekrški (neopravičene ure) in tako dobiva ocena vedenja

naravo kazni. Avtorica je prav tako izpostavila problem šabloniziranja ocenjevanja vedenja, kar po njenem mnenju vodi v nereally, neodgovorno in neresno ocenjevanje. Opozorila je, da takšno ocenjevanje vedenja jemlje oceni vse bistvene značilnosti, zato ni čudno, da učenci, učitelji in starši ocen ne jemljejo resno.

Zaradi navedenih pomanjkljivosti takratnega načina ocenjevanja vedenja je avtorica predlagala, da se namesto ocenjevanja vedenja s tremi ocenami uvede opisno ocenjevanje vedenja. Prednosti opisnega ocenjevanja je videla zlasti v tem, da učencev ne bi razvrščali v kategorije in jih primerjali med seboj, temveč bi na podlagi spremljanja opisovali in vrednotili njihovo vedenje. Ocena vedenja naj bi tako »postala vzgojno formativna, ki bi izhajala iz stalnega spremljanja in vrednotenja učenčevega vedenja in bi tako predstavljala dinamiko osebnega zorenja učenca« (1995, str. 167).

Glede vsebine ocene vedenja je avtorica pojasnila, da ocenjevanje vedenja »obsega širok razpon ravnanja in odnosov in predstavlja sintezo številnih komponent. Te izhajajo iz bistva moralnega in kulturnega vedenja, ki je spoštovanje sebe, drugih, okolja in narave.« (Prav tam, str. 170) Po njenem mnenju se to bistvo konkretizira »v vrednotah in specifičnih konkretnih ciljih, kot na primer obzirnost, strpnost, sodelovanje, odgovornost, točnost, urejenost itn.« (prav tam). Z oceno vedenja naj bi vrednotili: sodelovanje učenca v življenju šole, medosebne odnose in življenje v skupnosti, odnos do sebe, socialne vezi, odnos do vrstnikov, sodelovanje v skupini in odnos do odraslih. Učenci naj bi, po avtoričinih besedah, dobivali o svojem vedenju povratno informacijo že med šolskih letom, pri čemer naj bi bili seznanjeni tudi z opaznimi pozitivnimi spremembami. Zapis ocene naj bi dobili učenci in starši ob koncu šolskega leta, starši pa naj bi se seznanili z učenčevim vedenjem tudi med šolskih letom. Tako zasnovano ocenjevanje naj bi pripomoglo k »boljšemu poznavanju učencev, individualnemu ravnanju in učinkovitejšemu vzgajanju« (prav tam, str. 169), hkrati pa bi takšno ocenjevanje zahtevalo dobro poznavanje učencev, njihovo vsakodnevno spremljanje ter pripravljenost in ustrezno usposobljenost učiteljev.

## **Kritika ocenjevanja vedenja v sodobni šoli**

V prejšnjem poglavju smo spoznali, da je ocena vedenja izražala stopnjo discipliniranosti učencev in da je imela pomembno vlogo pri uresničevanju vzgojne vloge šole. Kot je zaznati iz prej zapisanih mnenj avtorjev, je olajševala, usmerjala in intenzivirala učiteljevo vzgojno delo z učenci, v pomoč pa je bila tudi staršem pri vzgoji otrok. Zaradi navedenega ni čudno, da je bila odprava ocenjevanja vedenja deležna precejšnjih kritik zlasti pri pedagoških praktikih. Mnogi izmed njih so se zaskrbljeno spraševali, kako bodo v takšnih okoliščinah sploh še lahko opravljali svoje vzgojno-izobraževalno delo (več o tem Pšunder 2000).

Pred približno letom dni je bil precej odmeven predlog Društva Pobuda za šolo po meri človeka, da bi bilo treba v šole znova vpeljati ocenjevanje vedenja. Ta predlog se navezuje na prepričanje, da naša šola zgolj izobražuje, je storilnostno

naravnana in ne vzgaja (več o tem Likovič, 24. 11. 2005; Hohonina 2005). Snovalci šolske zakonodaje, nastale v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, katere izhodišče predstavlja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995), takšnemu predlogu seveda niso bili naklonjeni. Zato je predlog o ponovnem ocenjevanju vedenja spodbudil številne razprave o tem, ali je ocenjevanje v šolah strokovno utemeljeno in ali bi le-to lahko pripomoglo k učinkovitosti vzgojne vloge šole. Zagovorniki in nasprotniki ocenjevanja vedenja so v razpravah poskušali nanižati kar največ argumentov, s katerimi bi potrdili svoje prepričanje.

Poglejmo najprej temeljna stališča zagovornikov ocenjevanja vedenja v šoli. Ti kot temeljni razlog za ponovno ocenjevanje vedenja izpostavljajo, da je današnja šola preveč storilnostno naravnava, premalo poudarka pa daje vzgoji. Menijo, da bi ocenjevanje vedenja pripomoglo k spreminjanju tega razmerja. Po besedah predsednice Društva Pobuda za šolo po meri človeka (Likovič, v Čakš 2007, str. 12) se je tudi zaradi odprave ocenjevanja vedenja in prevelikega poudarka pravicam učencev v šolah marsikaj poslabšalo. Ponovno ocenjevanje vedenja bi »pripomoglo k izboljšanju odnosov v šolah. Učiteljem bi (po)vrnilo večjo avtoriteto in ugled, učenci bi se laže zavedali, da povsod v življenju obstajajo meje in omejitve.« Argumente v prid ocenjevanju vedenja navaja tudi predsednica izvršnega odbora Aktiva svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol (Drol Novak, v Jager 2007, str. 11), in sicer meni, da »/z/ ovrednotenjem vedenja šola učencem in staršem sporoča, da je poleg znanja pomemben tudi primeren odnos do sošolcev in učiteljev. Spoštovanje pravil, ki urejajo delo in življenje na šoli, omogoča kakovosten pouk in zagotavlja varnost in prijetno počutje vsem solarjem.«

Nasprotniki ocenjevanja vedenja pa imajo v zvezi s ponovno uvedbo ocenjevanja vedenja kar precej pomislekov. Prva dilema v zvezi z ocenjevanjem vedenja je gotovo ta, kako bi ocenjevanje vedenja učinkovalo na učence. Ali je mogoče pričakovati, da bi ocenjevanje vedenja zboljšalo vzgojenost vseh učencev? Nasprotniki ocenjevanja vedenja so prepričani, da ne moremo nekritično govoriti o tem, da bi ocenjevanje vedenja resnično odsevalo v boljši vzgojenosti otrok in zmanjšanju nasilja v šolah ter prispevalo k celostnemu oblikovanju otrokove osebnosti. Kot navaja Hozjan (v Jager 2007 a, str. 12), bi bilo »podajanje enoznačnega odgovora o učinkih ocenjevanja vedenja, brez jasno oblikovanega načina ocenjevanja, brez evalvacij izkušenj tujih držav in resnega premisleka o vplivu na vzgojni koncept pri nas /.../ več kot nestrokovno«. Sami podobnih evalvacij nismo zasledili.

Na vzgojo in vzgojenost učencev bržkone ni mogoče gledati le z vidika ocenjevanja vedenja, temveč jo je treba razumeti kot kompleksen pojav. Dejstvo je, da vzgoje danes, v času hitrega informacijskega, tehnološkega in družbenega napredka ter splošne demokratizacije družbe, ne moremo pojmovati enako kot v preteklosti. Posledice pričujočih razmer se med drugim kažejo v tem, da bodo današnji otroci, ko odrastejo, živeli v bistveno drugačnih okoliščinah, kot so današnje. Za življenje v prihodnosti jih zato ne moremo pripravljati tako, da jih na podlagi poslušnega prilagajanja navajamo na ustaljene vedenjske vzorce. Nasprotno – danes mora biti vzgoja naravnana tako, da podpira potenciale, ki

bodo pripomogli k razvoju avtonomne in odgovorne morale, k odgovornejšemu moralnemu ravnanju, kritičnemu mišljenju in ustvarjalnosti (več o tem v Medveš 1991; Jonathan 1995; Kroflič 2002).

Vzgojni koncept se strukturira na različnih ravneh, med drugim tudi z disciplino, zato ni vseeno, kako se vzpostavlja disciplina v šolah. Le-ta bi morala biti skladna z vrednotami, ki jih želimo podpreti pri učencih. Danes smo zavezani vrednotam demokratične kulture in k temu je treba naravnati tudi vzgojo. Če želimo vzgojiti avtonomne in odgovorne posameznike, potem jim moramo dati možnosti in priložnosti, da bodo to tudi v resnici postali. Odgovornosti namreč ni mogoče doseči na temelju poslušnega prilagajanja, temveč ob dejavni udeležbi, s čimer je omogočeno pridobivanje znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo državljani prihodnosti (več o tem v Pšunder 2004).

Nadaljnji pomislek v zvezi z ocenjevanjem vedenja je, kaj bi v resnici pomenila učenčeva ocena vedenja, še posebno morebitna učenčeva negativna ocena ob koncu šolskega leta. Ena izmed nasprotnic ocenjevanja vedenja kritično ugotavlja, da bi bila takrat kakršna koli pomoč šole in staršev za izboljšanje vedenja že pozna (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12). Takšna razmišljanja podpirajo tudi mnogi drugi avtorji (npr. Jones, Jones 2006; Nakamura 2000; Stronge 2008), ki opozarjajo, da neprimerne vedenja ne moremo obvladovati le z ukrepanjem, tedaj ko se to že pojavi. Zelo pomembno vlogo pri obvladovanju disciplinskih problemov danes avtorji pripisujejo preventivni disciplini, ki jo nekateri obravnavajo celo kot najpomembnejši kazalnik učinkovitosti učiteljev. Preventivna disciplina med drugim zajema skrb za vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih, prizadevanja za uspešno načrtovanje in izvajanje učnega procesa in skupno načrtovanje dejavnosti, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda (več o tem Pšunder 2004).

Nasprotnikom ocenjevanja vedenja se zdi tudi učinek ocenjevanja vedenja na povrnitev strokovne avtoritete učiteljem nerealen. Poudarjajo, da si učitelj avtoritete »ne bo ustvaril z ocenjevanjem vedenja šolarjev. Ustvarjal pa si jo bo s kakovostnim poučevanjem, doslednim ravnanjem in postavljanjem meja, ustvarjanjem pozitivnega ozračja, neposredno komunikacijo z učenci in z njihovimi starši, znanjem in upoštevanjem različnosti med otroki itd.« (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12) Po pedagoški teoriji Gogale ima učitelj, povzemajo Devjak in soavtorji (2007, str. 33–35) razprave Mojce Šebart, na voljo tri načine, s katerimi pritegne učence. Učence lahko pritegne osebno, s svojo osebnostno močjo in pomembnostjo, z osebnim načinom dela in s predmetom in učno snovjo. Učiteljeva avtoriteta se torej po tem konceptu vzpostavlja z njegovim ravnanjem in poučevanjem, pri tem pa ima neki delež tudi učiteljeva osebnost. Vendar pa se, kot nadaljujejo, učiteljeva avtoriteta ne vzpostavlja le neposredno v razredu, pri neposrednem delu z učenci, ampak nanjo vpliva tudi, kar se zgodi oziroma dogaja na drugih ravneh. Pri tem med drugim izpostavijo splošna, v družbi prevladujoča mnenja, formalna pravila in norme, šolsko kulturo, sodelovanje med šolo in starši, prikriti kurikul in načine in uspešnost razreševanja specifičnih vzgojnih situacij.

Nadaljnji problem v zvezi z ocenjevanjem vedenja nasprotniki ocenjevanja vedenja vidijo v tem, da bi se z ocenjevanjem vedenja preveč osredotočili na kaznovanje namesto na nagrajevanje šolarjev (Horvat, v Jager 2007, str. 11). Učence bi ločevali na dobre in slabe, kar bi privedlo do nove oblike socialnega izključevanja (Račević, prav tam). Z ocenjevanjem vedenja se prav tako ni mogoče izogniti halo učinku, kar bi lahko privedlo do tega, da bi bili »učenci, ki so manj socialno prilagodljivi, bolj impulzivni v vedenju, za enako izkazano znanje ocenjeni z nižjo oceno kot njihovi bolj mirni, socialno prilagodljivi vrstniki« (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12).

Temeljni problem, na katerem se lomijo kopija zagovornikov in nasprotnikov ocenjevanja vedenja dandanes, pa je gotovo vprašanje oblikovanja objektivnih standardov, ki bi bili primerljivi in bi jih bilo mogoče vrednotiti. Bržkone naj bi bili standardi enotni, oblikovani na ravni države, to pa je problematično. Zakaj? Ocenjevanje je vedno subjektivno, saj je, kot navaja Jurman (1989, str. 18), odvisno od človeka, ki opredeljuje neko stvar ali pojav. Niti pri dveh osebah, ki opredeljujeta velikost nekega pojava ali stvar, ocena pogosto ni enaka, čeprav sta se vnaprej dogovorili za kriterij ocenjevanja. Enake ugotovitve avtorji navajajo v zvezi z ocenjevanjem vedenja, ki je v »veliki meri podvrženo subjektivnosti. Praktično se temu v popolnosti ni mogoče izogniti. Oblikovanje objektivnih standardov ocenjevanja vedenja je tako lahko le bolj ali manj objektivno« (Hozjan, Jager 2007 a, str. 12). Podobno kritično gleda na objektivnost ocenjevanja vedenja Horvat (2007, v Jager 2007, str. 11), ki poudari, da je vrednotenje osebnosti »vedno strogo subjektivno. Če ti je nekdo simpatičen, bo za vse, kar naredi, odlično. In obratno.«

Danes ne moremo mimo dejstva, da javna šola vključuje otroke različnih prepričanj, ki izhajajo iz različnih družinskih okolij. Prav tako pa so tudi pogledi učiteljev na vrednote različni, subjektivni. Načela in teoretična izhodišča v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996) določajo, da je treba pri preoblikovanju sistema vzgoje in izobraževanja izhajati iz človekovih pravic in pojma pravne države. Za učiteljevo vzgojno delovanje v javnih šolah so teoriji zavezujoče skupne vrednote, ki izhajajo iz Ustave Republike Slovenije, zakonskih in podzakonskih aktov (npr. načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije, pravičnost, strpnost, solidarnost). Te so del formalno predpisanega okvirja za vzgojno delovanje v javnih šolah. Zaradi navedenih dejstev so nasprotniki ocenjevanja vedenja prepričani, da so možnosti standardizacije na vzgojnem področju če že ne nemogoče, pa zelo omejene ali celo nevarne.

## **Nemoč učiteljev in reševanje vzgojne problematike v sodobni šoli**

Ob odpravi ocenjevanja vedenja se je zdelo, da bosta nastalo praznino nadomestila pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev/dijakov (Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (1996), Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole (1997)). Reševanje vzgojne problematike na osnovi pravilnikov v preteklem dobrem desetletnem

obdobju pa se ni o obneslo (več o tem Kroflič 2005). Raziskave so pokazale, da so bila pričakovanja ravnateljev in učiteljev do pravilnikov prevelika. Mnogi izmed njih so si namreč predstavljali, da bosta pomagala vzpostaviti vzgojni koncept javne šole (več o tem Pšunder 2004).

Danes izkušnje iz prakse kažejo, da so učitelji pri soočanju z vprašanji vzgojno-disciplinske problematike pogosto prepuščeni sami sebi, svojemu znanju in izkušnjam. Potreba po zahtevnem vzgojnem delovanju na eni strani in pomanjkanje ustreznega znanja pri obvladovanju vzgojno-disciplinske problematike na drugi strani pa med učitelji pogosto povzroča nelagodje in spodbuja občutek nemoči. Številni strokovnjaki (Kroflič 2005; Medveš 2007; Šebart 2006) kritično ugotavljajo, da je stroka na tem področju storila premalo. Po besedah Medveša (2007, str. 10–11) šole danes opozarjajo na to, da jim okolje ne zagotavlja vedno podpore in pomoči zlasti pri reševanju najtežjih situacij s posameznimi učenci in dijaki. Hkrati so kritični do pedagoške in drugih ustreznih strok, češ da niso znale najti ustreznega odgovora na to, kako naj se po novem šola organizira. Podobno navaja tudi Šebartova s soavtorji (2006, str. 39), da »odgovornost za mogočo neustrezno zastopanost spoprijema z vzgojno problematiko, ki jo zahteva pluralnost, kritičnost in objektivnost in zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli /.../ treba pripisati predvsem stroki.«

Morda bi med prej navedenimi dejstvi lahko iskali razloge za to, da naklonjenost do ocenjevanja vedenja med pedagoškimi delavci danes še vedno ni usahnila. Koliko je še prisotna v naših šolah in zakaj se učitelji še vedno oklepajo ocenjevanja vedenja, bo pokazala pričujoča raziskava.

Ko govorimo o nemoči učiteljev ob vzgojni problematiki v sodobni šoli, pa bržkone ne moremo mimo dejstva, da bodo šole v šolskem letu 2008/09 na podlagi zakonskih določil (Zakon o osnovni šoli (2006), Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007)) tudi v resnici začele avtonomno načrtovati in izvajati svoje delo v vzgoji z vzgojnim načrtom. O vzgojnem konceptu ter vprašanjih in dilemah, ki se porajajo v zvezi z njim, je bilo doslej napisanega že kar nekaj (več o tem glej npr. Medveš, Resman (ur.) 2007; Divjak (ur.) 2007), zato bomo na tem mestu izpostavili le nekatera pomembna dejstva. Z vzgojnim konceptom bo šola določila proaktivne, preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti, s katerimi bo razvijala varno in spodbudno okolje za doseganje zakonsko določenih ciljev. Z njim bo šola sprejela tudi pravila šolskega reda, v katerem bodo natančneje opredeljene dolžnosti in odgovornosti učencev, načini zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, vzgojni ukrepi za posamezne kršitve pravil, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti ter sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev.

Zakon predvideva sodelovanje strokovnih delavcev šole, učencev in staršev tako pri pripravi vzgojnega načrta in pravil šolskega reda kakor tudi pri uresničevanju le-tega. Sodelovanje in soodločanje ima, kot smo poudarili že v prejšnjem poglavju, pomembno vlogo pri razvoju avtonomije in odgovornosti, pomembno pripomore k motivaciji za uresničevanje dogovorjenega, hkrati pa omogoča tudi pridobivanje praktičnih izkušenj za življenje v demokratični družbi. Takšen pristop k vzgoji pa hkrati zavezuje, zahteva odgovornost. Danes



smo zavezani vrednotam demokratične kulture, zato je treba tudi mlade vzgajati v tej smeri, in sicer jih pripravljati za aktivno in odgovorno državljanstvo. Pomemben korak k doseganju tega cilja pa je, da tudi šole priznavajo in podpirajo vrednote, ki jih želijo oblikovati pri mladih.

Po besedah Gomboca (2007, str. 8) gre pri vzgojnem načrtu za več kot za način discipliniranja učencev, in sicer gre za »procese iskanja, dogovarjanja, usklajevanja, vključevanja, sodelovanja, sožitja, za prevzemanje odgovornosti, za lastništvo procesov. Gre za konkretno življenje v skupnosti, učenje demokratičnih načel v praksi, za vstopanje v odnose z vsemi težavami in radostmi.« (Prav tam) Po njegovih besedah je potrebno vzgojni načrt razumeti kot »širjenje možnosti reševanja problemov, za zaščito in vzdrževanje jasno postavljenih mej sprejemljivega vedenja in s tem pravic vsakega posameznika. /.../ Ustrezno vzgojno ukrepanje učinkovito in odločno zaščiti pravice vseh in poskrbi za potrebno pomoč kršiteljem.« (Prav tam)

## Raziskava

### *Opredelitev raziskovalnih vprašanj*

Namen pričujoče raziskave je bil spoznati, kakšna so stališča osnovnošolskih učiteljev do ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli. Zanimalo nas je, ali so učitelji naklonjeni ocenjevanju vedenja, kje so temeljni razlogi za oziroma proti ocenjevanju in kako naj bi po njihovem mnenju ocenjevanje vedenja učinkovalo na vzgojno prakso. Zastavili smo si naslednja temeljna raziskovalna vprašanja:

- Kakšna so stališča učiteljev do ocenjevanja vedenja v šoli?
- Kateri so temeljni razlogi učiteljev za oziroma proti ocenjevanju vedenja?
- Kakšna so stališča učiteljev do učnikov ocenjevanja vedenja na vedenje učencev, učitelje, kakovost pouka in klimo oziroma odnose v šoli?
- Kakšna so stališča učiteljev do vzgojnega koncepta?

### *Metodologija*

#### Vzorec

Raziskava je zajela skupinski slučajnostni vzorec razrednih in predmetnih učiteljev na izbranih osnovnih šolah Organizacijske enote Maribor. Polovica izbranih šol je lociranih v samem središču mesta, drugo polovico vzorca pa so predstavljale obmestne šole. V vzorec smo tako zajeli skupno 156 učiteljev, od tega jih 85 oziroma 54,5 % poučuje na mestnih šolah in 71 oziroma 45,5 % na obmestnih šolah.

Glede na triado poučevanja je vzorec zajel 47 oziroma 30,1 % učiteljev prve triade, 25 oziroma 16,1 % učiteljev druge triade in 84 oziroma 53,8 % učiteljev tretje triade. V vzorcu je bilo 31 oziroma 19,9 % učiteljev pripravnikov, 68 oziroma 43,6 % učiteljev je imelo naziv mentor, 55 oziroma 35,3 % naziv svetovalec in le dva učitelja oziroma 1,3 % naziv svetnik.



### Zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali na podlagi nestandardiziranega anketnega vprašalnika, ki je nastal za potrebe pričujoče raziskave. Na temelju povratne informacije sondažnega preizkusa, ki smo ga izvedli na majhnem vzorcu učiteljev, smo vprašalnik dopolnili in nastala je končna različica vprašalnika. Vprašalnik je na začetku vseboval vprašanja o splošnih podatkih o učiteljih, v drugem delu pa vprašanja, ki so se nanašala na učiteljeva mnenja o ocenjevanju vedenju.

Na začetku anketiranja smo ravnateljem izbranih šol pojasnili namen raziskave in potek anketiranja. Ravnatelji so anketne vprašalnike razdelili na učiteljskih konferencah, učitelji pa so vprašalnike individualno rešili in jih v dogovorjenem času vrnili ravnateljem. Odziv učiteljev na anketiranje je bil dober, zato je mogoče sklepati, da je obravnavana tematika za učitelje zanimiva. Zbrane anketne vprašalnike smo pregledali, uredili in jih obdelali z računalniškim programskim paketom SPSS-x.

### *Rezultati in interpretacija*

Kakšna so stališča učiteljev do ocenjevanja vedenja v šoli?

V okviru navedenega vprašanja smo učitelje vprašali, ali so za ponovno ocenjevanje vedenja v šoli ali proti njemu. Učitelji so imeli na voljo dva mogoča odgovora, in sicer »da« in »ne«. Učiteljem namenoma nismo ponudili tretje možnosti »ne vem, ne morem se odločiti«, da bi dobili čim več opredeljenih odgovorov. Več kot tri četrtine učiteljev (121 oziroma 77,6 %) so odgovorile, da so za ocenjevanje vedenja v šoli, in le slaba četrtina učiteljev (35 oziroma 22,4 %) je odgovorila, da je proti ocenjevanju vedenja v šoli.

Precej velik odstotek učiteljev, ki so naklonjeni ocenjevanju vedenja, nas je presenetil. Pričakovali smo, da bo večina učiteljev za ponovno ocenjevanje vedenja, nismo pa pričakovali, da tako velika večina. Takšne odgovore bi bilo mogoče povezati s sedanjim stanjem na šolah, o katerem smo podrobneje pisali v teoretičnem uvodu. Po drugi strani pa takšni odgovori po našem mnenju prav tako izražajo, da so pogledi na disciplino v šolah še vedno precej tradicionalni. Takšne ugotovitve so podprle tudi številne druge raziskave (Lewis 2001; Pšunder 2005), ki so pokazale, da v praksi učitelji še vedno zelo prevzemajo nadzor nad vedenjem učencev in da je disciplina v šolah še vedno precej tradicionalna. Hkrati pa so navedene raziskave opozorile, da je takšna disciplina v današnjem času neustrezna, celo problematična, saj učencev ne podpira k razvoju odgovornosti.

Da bi dobili natančnejši vpogled v obravnavano tematiko, smo raziskali, ali so mnenja učiteljev o ponovnem ocenjevanju vedenja odvisna od lokacije šole. Kot smo že navedli, smo učitelje razdelili v dve skupini glede na to, ali poučujejo na šolah v središču mesta ali pa v obmestnih šolah. Predpostavljali smo, da bodo učitelji mestnih šol pogosteje izrazili strinjanje za ponovno vpeljavo ocenjevanja vedenja. Takšna stališča smo oblikovali na podlagi splošnega mnenja, da se šole v mestnih središčih pogosteje soočajo z disciplinskimi problemi oziroma se soočajo s težjimi disciplinskimi problemi kot šole, ki so nekoliko odmaknjene iz mestnih središč. Izračunana vrednost  $\chi^2$ -preizkusa med učitelji glede na loka-

cijo šole ni pokazala statistično pomembne razlike v stališčih o ponovni uvedbi ocenjevanja vedenja ( $\chi^2 = 2,461$ ,  $P = 0,117$ ). Iz preglednice 1 pa kljub temu lahko vidimo, da so v našem vzorcu učitelji, ki poučujejo v mestnih šolah (82,4 %), pogosteje izrazili strinjanje s ponovnim ocenjevanjem vedenja v šolah kot učitelji, ki poučujejo v obmestnih šolah (71,8 %).

	Mesto		Obrobje		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Za ocenjevanje vedenja	70	82,4	51	71,8	121	77,6
Proti ocenjevanju vedenja	15	17,6	20	28,2	35	22,4
Skupaj	85	100,0	71	100,0	156	100,0

Preglednica 1: Število (f) in odstotek (f%) učiteljev za ocenjevanje vedenja in proti njemu glede na lokacijo šole

Kateri so temeljni razlogi učiteljev za ocenjevanje vedenja ali proti njemu?

Učitelje smo prosili, da navedejo razloge, zakaj so za ocenjevanje vedenja ali proti njemu. Odgovore, ki so jih navedli, smo pregledali, analizirali in razvrstili v vsebinsko podobne skupine, ki so prikazane v naslednji preglednici. Učiteljev pri navajanju razlogov nismo omejevali, zato je vsak učitelj lahko navedel več razlogov, zakaj je za ocenjevanje vedenja ali proti njemu.

Rang	Razlogi za ocenjevanje vedenja	f*
1	Ocena bi bila motivacija za učence.	18
2	Nezadovoljstvo s trenutnim stanjem na šolah (vedenje učencev in odnosi so slabi, disciplinski problemi in vzgojne težave pogoste) in želja po spremembah.	17
3	Ocena bi pripomogla k izboljšanju vedenja učencev.	16
4	Z oceno bi poudarili vzgojno vlogo v šoli.	15
5	Ocena bi pripomogla k izboljšanju medosebnih odnosov.	15
6	Ocena bi pripomogla k zavedanju, da je poleg znanja tudi vedenje pomembna vrednota.	11
7	Ocena bi bila koristna informacija za starše in bi vplivala na njihovo večjo pripravljenost za vzgojo ter na sodelovanje s šolo v vzgojni problematiki.	9
8	Ocena bi bila instrument nagrajevanja, kaznovanja.	7
9	Potrebna bi bila zato, ker je danes čutiti pomanjkanje vrednot; danes tudi lepo vedenje ni več vrednota.	7
10	Ocena bi pripomogla k utrjevanju vrednot.	6
11	Ocena bi pripomogla k boljši disciplini v razredu, šoli.	5
12	Otroci se sploh ne zavedajo neprimerne vedenja.	3

13	Ocena bi pripomogla k zavedanju primernosti vedenja in postavljenih meja.	3
14–17	Ocena vedenja je lahko uspešno sredstvo v boju proti vedenjsko problematičnim učencem.	1
14–17	Ocena vedenja bi bila koristna informacija za vpis na srednje šole.	1
14–17	Ocena vedenja bi bila nujna zaradi nezmožnosti uporabe kakovostnih disciplinskih kazni po zakonodaji.	1
14–17	Menim, da bi z ocenjevanjem vedenja zmanjšali število izrečenih vzgojnih ukrepov.	1

*Preglednica 2: Rangirani razlogi učiteljev za ocenjevanje vedenja (\* Število učiteljev, ki so navedli posamezen razlog.)*

Iz preglednice 2 lahko vidimo, da učitelji, ki so naklonjeni ocenjevanju vedenja, najpogosteje vidijo prednost ocenjevanja vedenja v tem, da bi ocena delovala kot motivacijsko sredstvo za vedenje učencev. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, ali je realno pričakovati, da bi ocena vedenja v praksi res delovala kot motivacijsko sredstvo na vse učence. V uvodnem delu smo podali mnenja nekaterih avtorjev (npr. Hozjan, v Jager 2007 a, str. 12; Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12), ki opozarjajo, da odgovor na vprašanje o učinkih ocenjevanja vedenja na učence nikakor ni preprost. Bržkone je povezan z nekaterimi objektivnimi dejstvi, kot so na primer, kako bi se vedenje ocenjevalo, kje bi se ocena upoštevala, kakšno težo bi imela ocena, in podobnimi. Kako bi posamezen učenec sprejel oceno vedenja in ali bi ta imela motivacijski učinek na njegovo vedenje, pa je gotovo odvisno tudi od dejavnikov, povezanih s samim učencem: vse od učenčevega odnosa do šole in učiteljev pa do tega, ali in kako starši sodelujejo s šolo.

Drugi najpogostejši odgovori učiteljev, zakaj bi bilo dobro ocenjevati vedenje učencev, se povezujejo z mnenjem učiteljev o poraznem stanju na šolah (vedenje učencev in odnosi so slabi, disciplinski problemi in vzgojne težave pogoste). Iz odgovorov učiteljev se vidi, da ti niso zadovoljni s trenutnim stanjem in si želijo sprememb na bolje. Na podlagi odgovorov, ki so jih podali učitelji, je mogoče sklepati o njihovem pesimizmu glede vzgojenosti in vedenja učencev v današnji šoli.

Večina drugih odgovorov učiteljev (npr. rang 3, 4, 5, idr.) izraža njihovo prepričanje, da bi lahko s ponovnim ocenjevanjem vedenja marsikaj zboljšali: vedenje učencev, odnose v šoli, poudarili bi vzgojno vlogo šole, izpostavili bi vedenje kot vrednoto ipd. Vsi ti odgovori dajejo slutiti, da je vzgojno delovanje v šoli za učitelje trd oreh, hkrati pa kažejo na njihovo nemoč pri soočanju s problemi vzgojno-disciplinske narave. Že v uvodu prispevka smo navedli izkušnje iz prakse, da so učitelji pri vzgojno-disciplinski problematiki pogosto prepuščeni sami sebi, svojemu znanju in izkušnjam, zlasti ob težjih problemih. Prav zaradi tega bi bilo mogoče, da ocenjevanje vedenja vidijo kot »rešilni« instrument reševanja vzgojno-disciplinskih težav.

Na sredini najpogosteje zapisanih razlogov za ponovno uvedbo ocene vedenja so učitelji navedli, da bi bila ocena vedenja koristna informacija za starše in bi vplivala na njihovo večjo pripravljenost za vzgojo in na njihovo sodelovanje s šolo v vzgojno-disciplinski problematiki. Iz teh odgovorov je mogoče razbrati, da si učitelji želijo tesnejšega sodelovanja s starši in njihove podpore pri reševanju te problematike. Podobne ugotovitve je zaznati tudi v drugih razpravah (npr. Medveš 2007), ki opozarjajo, da okolje (zlasti družine) šolam pogosto ne zagotavlja potrebne podpore in pomoči pri reševanju posameznih težjih primerov.

Kakšne razloge so še navajali učitelji za ponovno ocenjevanje vedenja, prikazuje preglednica 2. Nekaj odgovorov učiteljev ni bilo mogoče z vsebinskega vidika razvrstiti v nobeno izmed kategorij, zato jih prikazujemo kot samostojne odgovore (rang 14–17). Kot je prikazano v preglednici 2, je en učitelj menil, da bi lahko bila ocena vedenja uspešno sredstvo v boju proti vedenjsko problematičnim učencem. Menimo, da je takšna splošna ocena učinka ocenjevanja vedenja neupravičena, o čemer smo razpravljali že prej. Drugi učitelj je zapisal, da naj bi bila ocena vedenja koristna informacija za vpis na srednje šole. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, kaj konkretnije je imel učitelj v mislih, ko je zapisal takšen odgovor. Morda si je predstavljal, da bi bilo potrebno učencem s slabo oceno vedenja omejiti možnost vpisa na posamezno srednjo šolo, kar pa bi bilo po našem mnenju vse prej kot sprejemljivo. Izstopajoče je tudi razmišljanje tretjega učitelja, da bi ocena vedenja bila nujna zaradi nezmožnosti uporabe kakovostnih disciplinskih kazni po zakonodaji. Kakšne »kakovostne« kazni je imel učitelj v mislih, ne vemo, iz odgovora pa je mogoče sklepati, da ta učitelj oceno vedenja vidi v tesni povezavi s kaznovanjem. Četrti učitelj pa je zapisal, da meni, da bi se z ocenjevanjem vedenja zmanjšalo število izrečenih vzgojnih ukrepov. Mogoče bi bilo domnevati, da si je učitelj predstavljal, da bi se z ocenjevanjem vedenja vedenje učencev izboljšalo ter bi tako bilo »potrebno« izreči manj vzgojnih ukrepov.

V nadaljevanju so nas zanimali razlogi učiteljev, ki so proti ponovnemu ocenjevanju vedenja v šoli. Njihovi odgovori so prikazani v preglednici 3.

Rang	Razlogi proti ocenjevanju vedenja	f*
1	Vedenje je težko ocenjevati, saj ni mogoče oblikovati objektivnih kriterijev.	9
2	Ocenjevanje vedenja ne bi pozitivno vplivalo na vedenje učencev.	8
3	Na vedenje vpliva več različnih dejavnikov.	5
4	Ocena iz vedenja bi lahko okrnila vlogo staršev pri vzgoji, le-te pa ne smemo zanemariti.	5
5	Ocena vedenja ni in ne more biti motivacija za ustrezno vedenje.	4
6	Ocena vedenja ni pravi način reševanja slabega vedenja učencev.	4
7	Z ocenjevanjem vedenja bi v šoli izpostavili kaznovalnost.	3
8	V njej ne vidim pravega smisla.	2
9	Ocena ne more biti vzgojni dejavnik.	2

10	Vedenje ni ena od komponent znanja, temveč osebnostna lastnost. Znanje naj se ocenjuje z oceno, vedenje pa ne.	2
12–13	Vpliv ocene vedenja na učenčevo delo je lahko tudi negativen.	1
12–13	Vedenje bi lahko ocenili le z visokimi ocenami (te bi starši sprejeli), z nizko oceno vedenja bi bilo preveč zapletov.	1

*Preglednica 3: Rangirani razlogi učiteljev proti ocenjevanju vedenja (\* Število učiteljev, ki so navedli posamezen razlog.)*

Učitelji, ki so proti ocenjevanju vedenja, so bili, razumljivo, v svojih pojasnitvah precej bolj kritični. Kot je razvidno iz preglednice, je bil najpogosteje naveden razlog proti ocenjevanju vedenja, da bi bilo težko oziroma nemogoče oblikovati objektivne kriterije ocenjevanja. V uvodu smo o tem nekoliko obširneje razpravljali, pri čemer smo se oprli na mnenja nekaterih avtorjev, ki poudarjajo, da se pri ocenjevanju vedenja subjektivnosti ni mogoče izogniti.

Morda je malce skrb vzbujajoče dejstvo, da je na dilemo v zvezi z objektivnostjo ocenjevanja vedenja opozorilo le 9 od vseh 159 anketiranih učiteljev. Takšni odgovori lahko imajo seveda različno ozadje. Mogoče bi bilo, da so učitelji problem oblikovanja objektivnih kriterijev preprosto spregledali, mogoče pa je tudi, da se jim oblikovanje objektivnih kriterijev za ocenjevanje vedenja resnično ne zdi problematično. Če je tako, potem dobljeni odgovori kažejo, da bi kazalo problemom vzgojne problematike v pluralni družbi v šolah v prihodnje namenjati več pozornosti.

Naslednji najpogosteje naveden razlog proti ocenjevanju vedenja je bil, da ocenjevanje vedenja ne bi pozitivno vplivalo na vedenje učencev. Takšni odgovori kažejo, da učitelji, ki niso naklonjeni ocenjevanju vedenja, ocene ne vidijo kot rešitev za reševanje vzgojno-disciplinske problematike. Nekoliko manj pogost razlog proti ocenjevanju vedenja je bil, da na ocenjevanje vedenja vplivajo različni dejavniki, in če hočemo spremeniti vedenje, ni dovolj le, da ponovno uvedemo oceno vedenja. Eden izmed učiteljev je takole komentiral ponovno uvedbo ocenjevanja v šolo: »Vedenja ni stvar ene ocene, vedenje je rezultat (vemo česa ...). Spremeniti se mora vpliv vseh treh dejavnikov za vedenje v šoli: starši, učitelji, država /.../«.

Od vseh treh zgoraj navedenih dejavnikov so bili v naši raziskavi v zvezi z vzgojno-disciplinsko problematiko najpogosteje izpostavljeni starši. Medtem ko so učitelji, naklonjeni ocenjevanju, izpostavljali, da bi bila ocena koristna in dobrodošla za spodbujanje sodelovanja s starši, so učitelji, nenaklonjeni ocenjevanju, menili, da bi lahko ocenjevanje vedenja celo okrnilo starševsko vzgojo.

Podobno je bilo tudi v naslednjem primeru. Učitelji, naklonjeni ocenjevanju vedenja, so kot najpogostejši razlog za ocenjevanje navedli, da bi bila ocena dobra motivacija za ustrezno vedenje učencev, učitelji, nenaklonjeni ocenjevanju vedenja, pa se s tem niso strinjali. Kar nekaj jih je poudarilo, da ocena ni in ne more biti motivacija za vedenje učencev. Eden izmed učiteljev je takole zagovarjal svoje nestrinjanje z ocenjevanjem vedenja: »Primerno vedenje povsod in ne samo v šoli naj bi izhajalo iz notranjega vzgiba, potrebe, notranje motivacije.

Primerno vedenje naj ne postane primerno samo zaradi ocene. To je 'tek na kratke proge'.

Med pogostejšimi razlogi proti ocenjevanju vedenja so učitelji navajali tudi, da ocenjevanje vedenja ni pravi način reševanja slabega vedenja učencev. Spominimo, da so učitelji, naklonjeni ocenjevanju vedenja, odgovarjali prav nasprotno, in sicer so pogosto izpostavljali pozitivne učinke, ki naj bi jih imelo ocenjevanje vedenja na vedenje učencev.

V okviru drugih manj pogostih odgovorov, ki so prikazani v preglednici 3, bi radi izpostavili mnenje učitelja, ki je z naslednjimi besedami izrazil nesmiselnost ocenjevanja vedenja: »Na vedenje otrok vpliva brez njihove vednosti toliko negativnih stvari iz današnje družbe (nezaposlenost, prezaposlenost, delovni čas, porabništvo ...), da se mi zdi nesmiselno tako mladega človeka ocenjevati, kot da je za vse odgovoren sam.«

Kakšna so stališča učiteljev do učinkov ocenjevanja vedenja na vedenje učencev, učitelje, kakovost pouka in klimo oziroma odnose v šoli?

Že pri prejšnjem vprašanju so nekateri učitelji, zlasti tisti naklonjeni ocenjevanju vedenja, med prednostmi ocenjevanja vedenja navajali nekatere njegove pričakovane učinke. Vendar pa smo želeli v stališča vseh učiteljev (tudi tistih proti ocenjevanju vedenja) do učinkov ocenjevanja vedenja dobiti celostnejši vpogled. V ta namen smo sestavili lestvico s 16 trditvami. Učitelji so pri vsaki posamezni trditvi označili, koliko se z njo strinjajo, nato pa smo trditvam pridali numerične vrednosti od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam. Zanesljivost lestvice smo preverili po metodi notranje konsistentnosti s Crombachovim koeficientom alfa, ki znaša 0,948.

Rang	Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k:	Povprečna ocena trditve
1	temu, da bi se učenci bolj zavedali meja in omejitev	3,81
2	izboljšanju vedenja učencev	3,75
3	zmanjšanju kršitev šolskih pravil	3,65
4	zmanjšanju nasilja v šoli	3,54
5	zmanjšanju disciplinskih problemov	3,53
6	boljšim odnosom med učenci	3,31
7	boljšim odnosom med učitelji in učenci	3,24
8	boljšim odnosom med učitelji in starši	3,21
9	zvišanju učne storilnosti	3,12
10	bolj sproščeni šolski klimi	3,10
11	zboljšanju kakovosti pouka	3,00
12	zvečanju učiteljeve avtoritete	2,89
13	boljšemu počutju učiteljev v šoli	2,86
14	zmanjšanju stresa učiteljev	2,72
15	zvečanju učiteljevega ugleda	2,65
16	večji delovni zagnanosti učiteljev	2,38

Preglednica 4: Rangji in srednje vrednosti posameznih trditev, kot so jih označili učitelji



Kot je razvidno iz preglednice 4, so učitelji (naklonjeni in nenaklonjeni ocenjevanju vedenja) v povprečju do večine trditev izrazili pozitivno stališče, kar kaže na njihovo prepričanost o pozitivnem vplivu ocenjevanja vedenja na spremenljivke v teh izjavah. Do ene izmed ponujenih trditev so bili pogledi učiteljev nevtralni, da petih trditev pa so izkazali negativno mnenje; to pomeni, da po njihovem mnenju ocenjevanje vedenja na spremenljivke v teh trditvah ne bi imelo pozitivnega vpliva.

Spomnimo se na že navedeno izjavo zagovornikov ocenjevanja vedenja v teoretičnem delu prispevka, da bi ocenjevanje vedenja »pripomoglo k izboljšanju odnosov v šolah. Učiteljem bi (po)vrnilo večjo avtoriteto in ugled, učenci bi se lažje zavedali, da povsod po svetu obstajajo meje in omejitve.« (Likovič, v Čakš 2007, str. 12) Poglejmo, kaj so o tej izjavi menili učitelji v naši raziskavi. Med vsemi ponujenimi trditvami so se najbolj strinjali s trditvijo, da bi ocenjevanje vedenja pripomoglo k temu, da bi se učenci bolj zavedali meja in omejitev. Trditvi, da bi ocenjevanje vedenja pozitivno vplivalo na odnose v šoli, pa so učitelji postavili na mesta od 6 do 8. Do trditve, da bi ocenjevanje vedenja vplivalo na avtoriteto in ugled učiteljev, pa so učitelji izrazili negativno stališče. Stališča učiteljev do vseh drugih trditev so prikazana v preglednici 4.

Trditve o vplivu ocenjevanja vedenja na posamezne spremenljivke smo oblikovali tako, da jih je mogoče razvrstiti v štiri skupine. Prva skupina zajema trditve, ki se nanašajo na vpliv ocenjevanja vedenja na odnose in klimo v šoli (rang 6, 7, 8, 10), druga skupina izjav se nanaša na vpliv ocenjevanja vedenja na splošno vedenje učencev (rang 1, 2, 3, 4, 5), tretja skupina se nanaša na vpliv ocenjevanja vedenja na učitelje in njihovo delovanje v šolskem prostoru (rang 12, 13, 14, 15, 16) in četrta skupina na kakovost pouka (rang 9, 11). Poglejmo, kako bi po mnenju učiteljev ocenjevanje vedenja vplivalo na posamezne skupine spremenljivk. Učitelji so ocenili, da bi ocenjevanje vedenja najbolj pozitivno vplivalo na splošno vedenje učencev ( $\bar{x} = 3,66$ ), nekoliko manj bi po ocenah učiteljev vplivalo na medosebne odnose in klimo v razredu ( $\bar{x} = 3,21$ ), še manj pa na kakovost pouka ( $\bar{x} = 3,04$ ). Učitelji so menili, da bi ocenjevanje vedenja najmanj pozitivno vplivalo na njih same in njihovo delo ( $\bar{x} = 2,7$ ).

V nadaljevanju smo preverili, ali med učitelji, ki poučujejo v mestnih in primestnih šolah, so razlike v stališčih do učinkov ocenjevanja vedenja na posamezne skupine spremenljivk. Rezultati so prikazani v preglednici 5.

Iz preglednice 5 lahko vidimo, da se v nobenem primeru med učitelji mestnih in obmestnih šol niso pokazale statistično pomembne razlike. Vidimo, da so učitelji mestnih in obmestnih šol najenotnejši glede učinkov ocenjevanja vedenja na učitelje, najmanj pa glede učinkov ocenjevanja vedenja na splošno vedenje učencev. Čeprav se v slednjem primeru ni pokazala statistično pomembna razlika, lahko na podlagi izračunanih srednjih vrednosti vidimo, da so učitelji mestnih šol bolj prepričani, da bi ocenjevanje vedenja pozitivno vplivalo na vedenje učencev.

Kakšna so stališča učiteljev do vzgojnega koncepta?

Ob koncu smo pozornost namenili še vprašanju, kaj bi danes po mnenju učiteljev lahko nadomestilo ocenjevanje vedenja. V sklopu tega vprašanja smo



	Lokacija šole	Povprečje rangov R	Vrednost U	Statistična pomembnost P
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k boljšim odnosom in klimi v razredu.	mesto	79,79	2907,500	0,694
	obmestje	76,95		
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k boljšemu splošnemu vedenju učencev.	mesto	83,70	2575,500	0,112
	obmestje	72,27		
Ocenjevanje vedenja bi pozitivno vplivalo na učitelje.	mesto	77,33	2918,000	0,723
	obmestje	79,90		
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k izboljšanju kakovosti pouka.	mesto	81,45	2768,500	0,364
	obmestje	74,99		

*Preglednica 5: Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik glede na lokacijo šole v stališčih do učinkov ocenjevanja vedenja na posamezne skupine*

učiteljem ponudili več izjav, ki so se nanašale na mnenja o oceni vedenja, in jih prosili, da ob vsaki izjavi navedejo, koliko se z njo strinjajo. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam. Na tem mestu se bomo posvetili le eni izmed navedenih izjav, in sicer: »Alternativa oceni vedenja je vzgojni koncept«. Povprečna ocena te izjave je bila 3,51, to pomeni, da so učitelji izrazili v povprečju do te izjave pozitivno stališče. Izid Mann-Whitneyevega preizkusa med učitelji glede na lokacijo šole v navedenem primeru ni pokazal statistično pomembnih razlik. Nasprotno, stališča učiteljev mestnih in obmestnih šol do navedene izjave so bila precej enotna (Mann-Whitneyev test,  $U = 2934,500$ ,  $p = 0,760$ ).

## Sklep

Temeljno izhodišče raziskave je bilo spoznati, ali se pri učiteljih v sodobni šoli še vedno poraja želja po moči discipliniranja učencev s pomočjo ocen. Zanimalo nas je tudi, kje so temeljni razlogi za ocenjevanje ali proti njemu in kako naj bi ocenjevanje vedenja učinkovalo na vzgojno prakso. Raziskava pa je ponudila še več. Med drugim je razkrila poglede učiteljev na vzgojno vlogo šole, na njihovo moč ali nemoč pri obvladovanju vzgojnih problemov, na težavnost vzgojnega delovanja v sodobnem času in na potrebo po sodelovanju šole z okoljem, zlasti s starši.

Empirični podatki raziskave so pokazali, da si kar dobre tri četrtine učiteljev, torej velika večina, želijo ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli. Iz odgovorov mnogih učiteljev je razbrati pesimizem nad vzgojenostjo in vedenjem učencev.

Njihovi odgovori dajejo slutiti, da zaznavajo vzgojno delovanje šole kot zahtevno. Potreba po zahtevnem vzgojnem delovanju na eni strani in pomanjkanje ustreznega znanja pri obvladovanju vzgojno-disciplinske problematike na drugi strani pa med učitelji pogosto povzroča nelagodje in občutek nemoči. Takšni rezultati nedvomno kažejo, da bo treba učiteljem v prihodnosti ponuditi večjo podporo in pomoč pri soočanju s problemi vzgojno-disciplinske problematike v pluralni družbi.

Učitelji v veliki večini vidijo ocenjevanje vedenja kot pomoč pri soočanju in obvladovanju vzgojno-disciplinskih težav. Menijo, da bi ocenjevanje vedenja najbolj pozitivno vplivalo na učence: da bi se bolj zavedali meja in omejitev, pripomoglo bi k izboljšanju njihovega vedenja, k zmanjšanju kršitev šolskih pravil, disciplinskih problemov in nasilja.

Naslednja pomembna ugotovitev raziskave je, da si učitelji želijo boljše sodelovanje s starši. Pogosti odgovori učiteljev so bili tudi takšni, iz katerih je moč razbrati, da učenci niso sami krivi za stanje v šolah, da pa so za to krivi starši, ki da ne opravljajo svoje vloge pri vzgoji otrok in premalo sodelujejo s šolo. Ker je uspešno sodelovanje šole in staršev eden pomembnih dejavnikov za uspešno vzgojno-izobraževalno delo, bi kazalo tej problematiki v prihodnosti nameniti še večjo pozornost kot doslej. Pri tem bi se bilo smiselno opreti na že uveljavljene oblike uspešnega sodelovanja šole s starši, hkrati pa iskati nove učinkovite pristope sodelovanja. Gre za pristope, ki ne temeljijo le na sodelovanju tedaj, ko se problemi že pojavijo, temveč namenjajo posebno skrb vključevanju staršev v preventivne dejavnosti, kar predvideva tudi nova zakonodaja.

Ena izmed ugotovitev pričujoče raziskave pa je tudi ta, da so učitelji naklonjeni vzgojnemu konceptu, ki bržkone pomeni korak bližje demokratični šoli in k vzgoji državljanov prihodnosti. Poudarili smo že, da vzgojni načrt ne more biti le način discipliniranja učencev, temveč ga je treba razumeti širše, kot možnost skupnega soustvarjanja in soodločanja. Takšen pristop učencem omogoča pridobivanje praktičnih izkušenj o načelih demokratične družbe, hkrati pa jih podpira v razvoju avtonomne, odgovorne morale. Oblikovanje vzgojnih koncept in njihovo uresničevanje v praksi bo za strokovne delavce gotovo zahtevno, hkrati pa bo potreben čas, da bomo videli, kaj bodo vzgojni koncepti v resnici prinesli. Le upamo lahko, da bo pripravljanje vzgojnih konceptov, kot je zapisal Medveš (2007, str. 7), več kot le nastajanje novih papirnatih dokumentov, da bodo pripomogli k povečanju vzgojne učinkovitosti, k zmanjšanju socialnih konfliktov, izboljšanju odnosov in delovni klimi, zlasti pa olajšali vključevanje otrok v skupnost na ravni oddelka ali institucije v celoti.

## Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Krek, J. (ur.), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Cencič, M. (1995). Ocenjevanje vedenja. V: Razdevšek Pučko, C. (ur.), Opisno ocenjevanje. Novo mesto: Pedagoška Obzorja, str. 167–174.

- Čakš, A. (2007). Pobuda o ocenjevanju vedenja v osnovni šoli: Preveč svobode lahko škodi. Delo, 21. 5. 2007, str. 2.
- Devjak, T. (ur.) (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Evropski socialni sklad.
- Devjak, T., Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: Teoretična izhodišča in empirični podatki. V: Devjak, T. (ur.), Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Evropski socialni sklad.
- Gomboc, M. (2007). Vzgojni načrt ni način discipliniranja učencev. Večer, 15. 6. 2007, str. 8.
- Grujičič, B. (2007). Slovenski najstniki čedalje bolj nasilni. (Zdravje in vedenje v šolskem obdobju – intervju s Heleno Jeriček) Delo, sobotna priloga, 27. 1. 2007, str. 20–21.
- Hohonina, K. (2005). Intervju z Angelco Likovič. Mladina, 11. 7. 2005.
- Horvat Pšunder, M. (2003). Ukrepanje in posredovanje ob kršitvah discipline osnovnošolcev. Sodobna pedagogika, 54, št. 2, str. 104–122.
- Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja. Ljubljana: DZS.
- Jager, V. (2007). Manj primerno za vedenja politikov. 7 dni, 6. 6. 2007, str. 10–12.
- Jager, V. (2007 a). Iskanje pravih rešitev. 7 dni, 6. 6. 2007, str. 12.
- Jonathan, R. (1995). Education and moral development: The role of reason and circumstance.
- Jones, V. F., Jones, S. J. (2006). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Journal of Philosophy of Education, 29, str. 333–353.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi; Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kroflič, R. (2005). Disciplina in/ali vzgoja v javni šoli oziroma vrtcu (Uvod k tematskemu delu številke). Sodobna pedagogika, 56, št. 4, str. 6–13.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. Teaching and Teachers Education, 17, št. 3, str. 307–319.
- Likovič, A. (2005). Ali šolska zakonodaja spodbuja nasilje? Okrogla miza o nasilju. Ljubljana: Društvo Pobuda za šolo po meri človeka.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncepti med vrednotno matrico in moralno samopodobo. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja: Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti, str. 6–28.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje, 2. del. Sodobna pedagogika, 42, str. 213–226.
- Medveš, Z., Resman, M., ur. (2007). Sodobna pedagogika, Posebna izdaja: Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti.
- Nakamura, M. R. (2000). Healthy classroom management: Motivation, communication and discipline. Belmont, CA: Wadsworth, Thomas Learning.
- Ocene za osnovne in srednje šole (1946). Vestnik, 1 (1), 3.
- Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole. Ur. l. RS, št. 17-1037/97.
- Pravilnik o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah. Ur. l. SRS, št. 20-159/69, št. 21-1026/75.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 29/96.

- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 31-2079/1996.
- Pšunder, M. (2000). Odnos učiteljev in učencev do Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1., str. 232–249.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens. Slovenian Teachers' and students' views. *Teaching and Teachers Education*, 21, št. 3, str. 273–286.
- Splošno navodilo o načelih za ocenjevanje in o pogojih za napredovanje v osnovni šoli in gimnaziji. Ur. l. FLRJ, št. 7-85/60.
- Stronge, J. H. (2008). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, V: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strmčnik, F. (1965). *Analiza šolskih kazni*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (1987). Ocenjevanje vedenja učencev je treba izpopolniti. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 7–8, str. 402–404.
- Šebart Kovač, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, št. 57, št. 5, str. 22–42.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 102/2007.
- Zakon o osnovni šoli. Ur. l. LRS, št. 32-165/58, Ur. l. SRS, 9-51/68, 18-184/74, 5-281/80, Ur. l. RS, št. 12-570/96, št. 81/2006.

Mateja PŠUNDER, Ph.D.

#### ASSESSING SCHOOL BEHAVIOUR FROM THE POINT OF VIEW OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

**Abstract:** Recently, there have been many discussions about the educational role of public schools. The focus is mostly on the search for answers to the question how to increase the educational role of school. There are different views regarding this question. About a year ago there was a deep resounding to the suggestion of the association »Pobuda za šolo po meri človeka« (The initiative for a school suited to a man) to reintroduce assessing school behaviour into schools, which should increase the educational role of schools. We considered the suggestion as a challenge, therefore we decided to study how these themes were treated in the pedagogical theory and what direct participants of educational process – teachers thought about it. The experience from practice reveals that despite the fact that assessing behaviour was abolished more than a decade ago, teachers would still like to assess behaviour at school. The research proved that more than three quarters of teachers want to reintroduce assessing behaviour at school, which, according to their opinion, would have a positive influence mostly on pupils' behaviour. In addition, the research revealed also teachers' attitudes to the educational role of schools, their power and powerlessness respectively, when dealing with educational problems, difficulty in educational activities at the present time and the need of school co-operation with the environment, especially with parents.

**Key words:** discipline, public school, assessing behaviour, parents' co-operation, education for responsible citizenship, educational concept, legislation.

# Poročila o delu zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS) in društev članic ZDPDS za leto 2007

## I. Poročilo o delu Zveze društev pedagoških delavcev za leto 2007

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je, kot vsa dosedanja leta, tudi leta 2007 dejavno sodelovala v aktualnem dogajanju v vzgoji in izobraževanju v skladu z nalogami, ki jih opredeljuje statut.

### *Organizacija strokovnih in znanstvenih srečanj*

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je med 13. in 14. aprilom 2007 v Žalcu organizirala mednarodno znanstveno konferenco z naslovom **Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti**. Konferenca se je udeležilo okoli 150 pedagoških delavcev iz vrtcev, rednih osnovnih šol in šol s prilagojenim programom, srednjih šol, zavodov za učence s posebnimi potrebami, fakultet, Zavoda za šolstvo RS in delavcev Ministrstva za šolstvo RS. Plenarno je bilo predstavljenih devet referatov in sklepno predavanje. Večina dela je potekala v šestih skupinah, ki so bile tematsko oblikovane, udeleženci pa so tudi predstavljali svoje prispevke (54): Šola med zakonom in etiko, Šola in družina v perspektivi vzgojnega koncepta, Od asimetrije k simetriji – odnosi v šoli, Vzgojni koncept v osnovni šoli, Vzgojni koncept v srednjih šolah in domovih.

V šoli se nenehno prepletata dva procesa: izobraževanje in vzgajanje. Vzgojni proces oziroma vzgojne cilje uresničuje šola različno, z različnimi dejavnostmi, večinoma pa pri pouku. Prav pri pouku pa teh dveh procesov skoraj ni mogoče ločiti ali razmejiti. Med seboj se prepletata v vsebini pouka, metodah in oblikah dela in navsezadnje v delovnih in medčloveških odnosih, ki se ob vsem tem oblikujejo med vzgojitelji, učitelji, drugimi zaposlenimi na šoli, otroki, učenci, dijaki, starši, okoljem. Zaradi vsega tega je vzgojni proces zelo obsežen, raznolik, vendar hkrati celosten, saj se učinki vseh njegovih mnogovrstnih vplivov kažejo v oblikovanju in razvoju določene podobe osebnosti, zlasti njene socialne razsežnosti, ki posamezniku omogoča ali otežuje vključevanje v skupnost. Še več, tudi z vzgojo se v družbi vzpostavljajo prevladujoči nazori in se oblikuje kolektivna zavest kot kohezivni element, brez katerega ne more obstajati nobena socialna skupina ali skupnost. Dosedanje raziskave ne dajejo povsem jasnega odgovora na to, kaj sestavlja družbeno zavest, kako se spreminja in kako se sploh oblikuje pri posamezniku.

Sodobnost bistveno spreminja vlogo šole. Dinamični čas zahteva od nje nemogoče, prenašanje in s tem ohranjanje pozitivnega izročila v razvoju človeške civilizacije, kulture in duha (»zazrtost nazaj«), na drugi strani pa emancipiranega, avtonomnega posameznika, ki naj bo sposoben ustvarjati novo (»zavezanost pri-

hodnosti«). Mnogo nasprotij nastaja zaradi tega med šolo, ki ostaja varuhinja tradicije, in okoljem, ki bolj ali manj hitro »drsi« v duhovno povsem spremenjen svet. To okolje pogosto ni prijazno do šole in zlasti do njenega vzgojnega poslanstva. Vzgojitelji in učitelji se sicer zavedajo, da je paternalistični vzgojni koncept, v katerem ni prostora za otrokovo svobodo in avtonomijo, dokončno preživel. Toda s čim ga nadomestiti in kako? Kako se izogniti protislovju, da otrokova svoboda in avtonomija v vzgoji ne pripeljeta do roba, ko je vzgojni vpliv nemogoč ali celo nedopusten? Sodobni čas postavlja v zaostreni obliki v ospredje klasično dilemo evropske pedagogike in šole: vplivati ali pustiti rasti.

Temeljni cilj posveta je bila predstavitev različnih pogledov na vzgojno funkcijo današnje šole, še posebno pomoč šolam pri snovanju načrtnega vzgojnega delovanja. Na podlagi razprave je bilo oblikovanih nekaj ugotovitev:

- Vsak vrtec ali šola ima vzgojni koncept, ne glede na to, ali je napisan ali ne. Ta vprašanja se že sedaj rešujejo s pravili šolskega in hišnega reda in drugimi internimi akti.
- Modela vzgojnega koncepta in ravnanja ne bi smela predpisovati država.
- Šole naj oblikujejo vzgojni koncept na temelju sprejetih vrednot evropske šolske tradicije, evropske in naše ustave ter ciljev osnovne šole. Temelji naj na univerzalnih vrednotah, spoštujejo pa naj se tudi partikularne vrednote drugačnih. Vzgojni koncept naj bo dogovor o enotnem vzgojnem delovanju in učinkovanju vseh najpomembnejših dejavnikov vzgojnega dela.
- Vzgojni koncept v vrtcu je mogoče razumeti kot skupek različnih dimenzij, ki se medsebojno podpirajo, prepletajo in dopolnjujejo.
- Za uspešno uvajanje vzgojnega koncepta zlasti v osnovni šoli mora biti izpolnjenih nekaj temeljnih pogojev: ustrezna podpora vodstva šole in strokovnih služb, organizirano sodelovanje z učenci in njihovimi starši, država mora zagotoviti sredstva za izpopolnjevanje in usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za načrtovanje in izvajanje vzgojnega delovanja šole.

*Organizacija razprav o aktualnih temah iz vzgoje in izobraževanja in dajanje pobud za reševanje problemov na področju vzgoje in izobraževanja ter razvoja pedagoških ved*

ZDPDS je 17. maja 2007 organizirala omizje z naslovom *Predvidene spremembe in dopolnitve Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Ministrstvo za šolstvo in šport je namreč pripravilo predlog obsežnih sprememb v sistemski ureditvi šolstva, ki po prepričanju mnogih strokovnjakov niso bile dovolj strokovno utemeljene. V razpravi je sodelovalo štirideset udeležencev z raznih področij, tako raziskovalcev kot tudi praktikov, omizja pa se je udeležila tudi predstavnica ministrstva, generalna direktorica direktorata za vrtce in osnovno šolstvo, Mojca Škrinjar.

Sodelujoči smo se strinjali, da temeljita strokovna razprava ob vsebinsko skromnih in nezadostno strokovno argumentiranih Tezah za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in



izobraževanja, ki jih je Ministrstvo za šolstvo in šport pripravilo na vsega štirih straneh, ni mogoča. Ker napovedane spremembe pomenijo radikalen poseg v obstoječo sistemsko zasnovo organizacije in financiranja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (stodstotno financiranje vseh zasebnih šol, financiranje vseh šol glede na število učencev oziroma dijakov, združevanje javnih šol v večje centre, prenos pomembnih upravnih pristojnosti ravnateljev na direktorje centrov, zniževanje finančnih sredstev, potrebnih za delovanje šol ...), bi moralo ministrstvo kot njihov predlagatelj jasno predstaviti in strokovno utemeljiti teoretično konceptualno ozadje, ki je podlaga za spremembe sistemskih rešitev, prav tako pa tudi empirične podatke, ustrezne ekonomske izračune in primerjalne podatke iz različnih držav z razvitimi šolskimi sistemi, s katerimi bi bilo mogoče tudi na empirični ravni dokazati utemeljenost napovedanih posegov v šolski sistem. Iz dokumenta, ki naj bi bil podlaga za javno razpravo, bi torej moralo biti razvidno, kaj prinašajo spremembe, katere so prednosti novih rešitev, na katerih področjih bi lahko nastali problematični učinki ter katera varovala bodo z namenom preprečevanja le-teh včlenjena v zakonodajo. Vsega tega v dokumentu, ki smo ga obravnavali, ni. Sodelujoči v omizju smo ob tem poudarili zlasti naslednje:

Ministrstvo kot predlagatelj sprememb ni postreglo s prepričljivimi argumenti, na podlagi katerih bi se lahko strinjali s spreminjanjem sedanjega modela financiranja zasebnih šol. Te so po obstoječi zakonodaji financirane v 85-odstotnem deležu, zasebne šole s koncesijo, ki so delovale že pred sprejetjem nove šolske zakonodaje leta 1996, pa so že po sedanji ureditvi deležne 100-odstotnega financiranja. Predlagamo, da se ohrani obstoječa rešitev.

- Dolžnost Ministrstva za šolstvo in šport je, da z zakonodajo zagotavlja in varuje kakovost in standarde javnega šolstva, zato je za pedagoško stroko in vse, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, nesprejemljivo vsako spreminjanje zakonodaje, ki je podrejeno samo logiki stroškovne »racionalizacije« (kar pomeni samo zmanjševanje finančnih sredstev za delovanje javne šole in posledično njeno slabšo kakovost).
- Predlagatelji sprememb ponekod v tezah uporabljajo nejasno strokovno izrazje, zaradi katerega so mogoče dvoumne interpretacije nekaterih rešitev. Izpostavimo lahko uporabo izraza »svetovalne storitve«, pri katerem ni povsem jasno, ali se ta besedna zveza nanaša na šolsko svetovalno službo kot strokovno pedagoško službo ali na kakšne druge »svetovalne storitve«, ki bi jih lahko uporabljala šola (npr. svetovanje na upravnem, ekonomskem, pravnem ali kakšnem drugem področju). Če gre za poseganje v organizacijo šolske svetovalne službe in njeno morebitno združevanje v večjih šolskih centrih, temu odločno nasprotujemo.
- Ne strinjamo se s prenašanjem poslovnih pristojnosti ravnateljev na druge, celo na novo uvedene poslovodne organe (npr. direktorje šolskih centrov). Ločevanje poslovodne (upravne) in pedagoške funkcije ravnatelja bi pomenilo, da ravnatelj kot pedagoški vodja šole ne bi imel možnosti te svoje funkcije opravljati tudi z uresničevanjem svojih poslovnih pristojnosti; to bi nedvomno slabo vplivalo tako na kakovost samega poslovanja šole pa



tudi na kakovost strokovnega pedagoškega dela v njej, saj sta to med seboj prepleteni in soodvisni komponenti.

- Ker želimo strokovno, argumentirano, temeljito in transparentno javno razpravo o napovedanih spremembah šolske zakonodaje in o njihovih konceptualnih ozadjih, pozivamo Ministrstvo za šolstvo in šport, da javnost seznanj z imeni strokovnjakov, ki so oblikovali predloge sprememb, ter z imeni predstavnikov strokovnih delavcev iz šol in vrtcev (učiteljev, vzgojiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, ravnateljev), ki so člani strokovnih komisij v okviru Ministrstva za šolstvo in šport in dejavno sodelujejo pri konceptualizaciji sprememb.

### *Druge dejavnosti*

Udeležba v omizju *Zakaj zamuja bolonjska prenova izobraževanja učiteljev*, ki jo je 14. februarja 2007 organiziral SVIZ.

- Javni poziv (maj 2007) za nadaljevanje javne razprave in podaljšanje roka za posredovanje pripomb in predlogov k napovedanim spremembam in dopolnitvam Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Javni poziv je bil na temelju sklepov omizja, ki je potekalo 17. maja 2007, poslan medijem.
- Posodobitev Statuta ZDPDS.
- Sopotpis javnega pisma poslancem Za kakovostno javno šolstvo (5. 7. 2007), ki ga je, kot posledico predvidenih sprememb v šolski zakonodaji (ZOFVI, Zakon o osnovni šoli), tudi na pobudo ZDPDS, pripravil SVIZ.

*Dr. Tadej Vidmar*

## **II. Poročilo o delu Pedagoškega društva Idrija v letu 2007**

Pred letom dni ali natančneje 11. aprila 2007 smo na občnem zboru našega društva sprejeli *načrt za leto 2007* in danes ugotavljamo, da je za nami že drugi dveletni mandat ponovnega delovanja Pedagoškega društva Idrija.

### **Pregled opravljenega dela**

#### *Članstvo*

Število članov v društvu se je tudi preteklo nekoliko spreminjalo. V društvo so vstopali novi člani. Prostovoljno je izstopila ena članica, 6 članov pa smo iz društva izbrisali (dve leti niso plačali članarine).

Danes so v društvu 104 člani, od tega je 35 upokojencev. V naše vrste bomo še skušali pritegniti nove člane (Osnovna šola Črni Vrh, Osnovna šola Cerkno, Glasbena šola, podružnične osnovne šole).

*Strokovni aktivni*

S sklici strokovnih aktivov učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih na območju občin Idrija in Cerklje se v letu 2007 ne moremo pohvaliti.

Z nekaj težavami, vendar menim, da uspešno, smo izpeljali zanimivo predavanje dr. Martine Križaj Ortar z naslovom: Slovenščina v šoli (Vloga šole pri razvijanju učenčeve sporazumevalne zmožnosti v slovenščini). Pred tem smo na naših šolah opravili med učenci in učitelji v zvezi s to problematiko anketo, ki smo jo na tem srečanju tudi komentirali (30 udeležencev).

Ob teh vsebinah samokritično ugotavljam pomanjkljivost v naših dogovorih – nismo namreč določili sklicateljev posameznih strokovnih aktivov.

Ekскурzija: **V dolino Dragonje** smo odšli 8. 6. 2007. Pod vodstvom slovenskega književnika, ljubitelja narave in ornitologa Iztoka Geistra smo si ogledali zanimiv košček te še dokaj prvobitne narave in dan končali v prijetnem druženju na kmečkem turizmu Mahnič v Dragonji (33 udeležencev).

Ogled gledališke predstave na prostem Sosedov sin na Muljavi 30. junija 2007 (21 udeležencev).

Prednovoletno srečanje smo imeli 7. decembra v gostišču Barbara v Idriji. Za doživetje prazničnega ozračja smo tokrat gostili gledališko igralko in kantavtorico Jerico Mrzel, ki nas je lepo popeljala v praznični december. Število udeležencev: 41.

Županoma občin Idrija in Cerklje smo poslali pisno pobudo, da bi župan občine pripravil sprejem za najuspešnejše osnovnošolce, ki zapuščajo osnovno šolo. Od obeh smo dobili odgovor, in sicer iz Cerknega pojasnilo, da slovesnost z obdarovanjem že pripravljajo na šoli, v Idriji pa je bila pobuda sprejeta in sprejem tudi izpeljan.

ZDPD Slovenije je 13. in 14. aprila 2007 organizirala mednarodno konferenco na temo Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti. (Udeležil sem se konference in tam s prispevkom, ki je bil objavljen v zborniku, tudi dejavno sodeloval. Stroške sta si delila Osnovna šola Idrija in Pedagoškega društva Idrija.)

Kot predsednik društva sem se 17. maja 2007. na sedežu ZDPDS v Ljubljani udeležil omizja z naslovom Predvidene spremembe in dopolnitve o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Istega dne so na redni skupščini Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije naše društvo (znova) vključili v Zvezo.

Delo upravnega odbora v tem letu je potekalo redno v skladu s potrebami. Člani upravnega odbora smo se sestali šestkrat. Na vse seje so bili vabljeni tudi člani nadzornega odbora. O vsem smo se sproti dogovarjali.

Predlogov in želja za delo našega društva smo imeli še precej, a smo jih glede na obremenjenost in druge obveznosti članov morali preložiti na letošnje ali na katero naslednjih let.

*Nace Breitenberger*

### III. Poročilo o delu Slovenskega društva pedagogov (SDP) v letu 2007

Slovensko društvo pedagogov je v letu 2007 nadaljevalo uresničevanje ciljev, ki si jih je novo vodstvo zadalo na volilni konferenci jeseni 2005.

Navsezadnje je zaživela nova spletna stran Slovenskega društva pedagogov, ki postaja informacijsko središče za člane in drugo zainteresirano javnost.

Druga večja akcija društva je bil sklic omizja *Varčevanje pri delu z otroki*, ki je potekalo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani 14. 3. 2007 ob razkriti nameri Ministrstva za šolstvo in šport, da znižuje standarde dela v vrtcih. Udeležilo se ga je 80 delavcev in delavk iz predšolske vzgoje, poročila o njem so dosegla večino vidnih medijev in akcija je vsaj deloma ustavila predvidene namere. Na spletni strani smo ob tej priložnosti odprli tudi prostor za nadaljevanje javne razprave, ki pa žal ni zaživela.

Aprila smo člani Društva dejavno sodelovali pri izpeljavi kongresa Zveze pedagoških društev z naslovom *Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti*.

Jeseni pa smo posamezni člani društva sodelovali pri kritični razpravi o preoblikovanju programa *Predšolska vzgojiteljica* po metodologiji poklicnih in strokovnih programov, zaradi katere so bili predmeti s področja umetnosti kot splošnoizobraževalni predmeti časovno in vsebinsko močno okrnjeni.

Za naslednje leto pa smo se priključili Pedagoški fakulteti v Mariboru pri pripravi na mednarodno konferenco *Pedagoški koncepti med preteklostjo in prihodnostjo*, in k sodelovanju k sodelovanju privabili nekaj uglednih teoretikov vzgoje iz Nemčije, Avstrije, Madžarske, Hrvaške in Slovenije.

*Dr. Robi Kroflič*

### IV. Poročilo o delu Društva šolskih svetovalnih delavcev (DŠSDS) za leto 2007

Delo v mandatu je bilo izjemno uspešno in plodno. Število članov se je povečalo skoraj za petino. Ob podpori vseh 587 članov je društvo postalo bolj prepoznavno v javnosti in širšemu naboru strokovnjakov. Verjamem, da se bo zastavljeno delo nadaljevalo tudi v prihodnje.

Dejavni smo bili na naslednjih področjih:

#### *Posvet*

26. 1. 2007 smo organizirali poldnevni posvet v Ljubljani na FDV z naslovom *Novosti v šolstvu v luči šolskega svetovalnega dela*. Sodelovali so predstavniki Ministrstva za šolstvo, SVIZ-a, predstavniki Zavoda RS za šolstvo in nekateri predstavniki univerz. Udeležili pa smo se tudi več drugih posvetov in strokovnih srečanj.

*Urejanje statusa šolskega svetovalnega dela v zakonodaji (ZOFVI in ZOŠ, ZVRT)*

3. 4. 2007 – Posredovani so bili predlogi k spremembam zakonodaje ter pripombe in predlogi ob spremembah in dopolnitvah ZOFVI

20. 4. 2007 – Odziv na predlog ZOFVI-ja, ki ga je sestavila dr. Tatjana Ažman

17. 4. 2007 – Odziv na teze – pismo Jelke Štritof

31. 5. 2007 – Predlogi k osnutku ZOFVI

1. 6. 2007 – Dopis za normative

5. 7. 2007 – Podpis pisma za kakovostno javno šolstvo (SVIZ)

6. 9. 2007 – so Amandmaje k ZOFVI oblikovale Klara Urbanc, Tjaša Siter Jegrišnik in Urška Poljanšek in jih posredovale DZ, SVIZ, DS

*Udeležbe naših predstavnikov na različnih prireditvah:*

Sodelovali smo na omizju ZDPDS, na skupščini ZDPDS, na sejah ZDPDS, predstavitvi mnenj o šolstvu v Državnem zboru in različnih drugih srečanjih.

*Prepoznavnost društva v medijih*

Posodobili smo spletne strani, sodelovali na radijskih programih Radia Celje in pripravili prispevke za Šolske razglede ter intervju v Novem tedniku.

*Raziskovalno delo*

Vsi naši člani so sodelovali v raziskavi o sodelovanju šole s starši.

*Strokovna ekskurzija*

Septembra 2007 smo organizirali strokovno ekskurzijo na Škotsko.

*Tjaša Siter Jegrišnik, prof.*

**V. Poročilo Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije (DUPDS) za leto 2007**

Člani Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije, ki delujemo v sklopu Zveze pedagoških društev Slovenije in Zveze društev upokojencev Slovenije, smo se 14. 2. 2008 zbrali na rednem zboru članov na Osnovni šoli Franca Roša v Celju, ki ima edina med osnovnimi šolami večji prostor. Na šoli so poskrbeli za kosilo in zbor počastili s kulturnim programom.

Začrtani program dela smo v celoti uresničili. Ravno tako po sekcijah. Lahko rečem, da v nekaterih sekcijah od ustvarjalnega nemira kar vre. Največ dejavnosti poteka na izletniškem in kulturnem področju.

V vseh sekcijah si prizadevamo pridobiti nove člane. Večji uspeh so imeli Ptujčani, Celjani in Hrastničani. Vsako leto jih nekaj »odpade« ali se prekvalificirajo v podporne člane. Trenutno nas je 232. Društvo je vodila prizadevna ekipa, ki si zasluži vse priznanje. Zaradi bolezni predsednice sekcije Trbovlje so to nadomeščale kolegice.

Predsednicam sekcij in članom odborov smo v zahvalo podarili umetniške fotografije svetovnega mojstra – našega člana Hermana Čatra. Na novoletni prireditvi v Narodnem domu v Celju sta pridobili naziv »častni član« Mara Pelc s Ptuja in Vida Bukovac iz Celja.

V okviru društva smo organizirali izleta v Brda in Poljansko dolino, ki sta bila odlično organizirana in obiskana (zlasti v Poljansko dolino – 116 udeležencev). V organizaciji sekcij so se člani udeležili še več kot 30 izletov v večino slovenskih pokrajin.

Bogate so bile dejavnosti na kulturnem področju – razstava o Plečniku, razstava naše članice slikarke Rozine Šebetič na Ptuju, nastop ljudskih pevk iz Slovenskih Konjic, obisk Kumrovca na dan mladosti in Osnovne šole Šmarje pri Jelšah, ter rokokojske umetnine – cerkev sv. Roka, razstava treh članov v Muzeju novejšje zgodovine v Celju – Dotik svetlobe (Herman Čater) – Ekslibrisi in male grafike (Arpad Šalomon) – Spomini na celjski ansambel Dobri znanci in delo v kulturi (Branko Dobravc), ogled Škofje Loke, Visokega, Mihelčičeve galerije, cerkve v Crngrobu in galerije Krvina. Na novoletni prireditvi smo imenovali dve častni članici, poslušali Tamburaško društvo Feniks iz Celja, si ogledali prizor iz Dobrega vojaka Švejka, prisluhnili Mešanemu komornemu zboru Društva upokojencev Vojnik in solistom Danijeli Jeršič, Branku Dobravcu in Štefanu Starovasniku.

V sekcijah imajo abonmaje v uglednih slovenskih gledaliških in opernih hišah, vključujejo se v projekt Starejši za starejše in mlajše, sledijo novostim na vseh področjih kulturnega in družbenega življenja, sodelujejo pri filantropiji, obiskujejo šole, knjižnice, univerzo za tretje življenjsko obdobje. O delu društva so poročali revija Celjan in Kranjčanka, Novi tednik, Večer, Glas Gorenjske. V vseh sekcijah so oznamovali vse pomembnejše praznike s kulturnimi programi.

Projekt Šola za starše smo organizirali na petih šolah na celjskem območju. Izvajalka prof. Marija Gabrijelčič je imela s starši, učenci, svetovalnimi delavci in ravnatelji 8 srečanj (204 udeleženci). Projekt je delno financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, pri uporabnikih pa je bil zelo dobro sprejet. Veliko je bilo vprašanj po telefonu in dogovorov glede udeležbe na srečanjih in posvetih.

Zbor članov je razrešil staro vodstvo in izvolil novo. Pridobili smo tajnico in vodjo kulturne dejavnosti. Smo društvo, ki razen članarine nima dotacij ali drugih prihodkov. Le skrbno ravnanje s sredstvi nam omogoča normalno delovanje.

Druženja so naša osrednja dejavnost v sekcijah, ki potekajo mesečno – občasno pa v okviru društva. Veliko naših članov je vključenih v društvo upokojencev, kjer živijo in tam dejavno delujejo. Sodelujemo s šolami, občinami, gostinskimi podjetji, potencialnimi sponzorji (Mestna občina Celje, Škofja Loka, hotel Evropa v Celju, NLB – podružnica Velenje, Steklarna Kozje). Načrtujemo tesnejše sodelovanje s Pokrajinsko zvezo društev upokojencev Celje in udeležbo na Festivalu za tretje življenjsko obdobje. V nas, upokojenih pedagoških delavcih, je pravo bogastvo znanja, izkušenj, inovativnosti in ustvarjalnosti. Veseli smo tega in to poskušamo tudi pokazati širši družbeni skupnosti.

## **VI. Poročilo o delu društva Zveza tehničnih društev Kranj v koledarskem letu 2007**

V letu 2007 smo svojo dejavnost usmerili v organizacijo tekmovanj. To je v položaju, ko društvene dejavnosti ali zaradi zakonskih omejitev ali pa zaradi pomanjkanja prostega časa in s tem zmanjševanja zanimanja upadajo, realnost, ki se ji ne izognemo niti mi. Tekmovanja se morajo prilagajati vsakoletnim spremembam in tako smo se tudi mi prilagodili. Že marca smo izpeljali državno tekmovanje v konstruktorstvu na Osnovni šoli Franceta Prešerna v Kranju. Razpis je pripravila Zveza za tehnično kulturo Slovenije, ki je tudi zbrala prijave. Sodelovalo je 11 šol iz Gorenjske, Kamnika in Domžal. Sodelovalo je 56 tekmovalcev v 8 panogah konstruktorstva in videofilmu.

V društvu smo pripravili sodniške ekipe in poskrbeli za logistično podporo. Nova pravila so pripravili v Ljubljani. (ZOTKS)

Spletna stran se posodablja in aktualizira vsebina.

V septembru smo izpeljali strokovno ekskurzijo v tovarno Elan.

Člani sodelujemo v dejavnostih Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, Zveze organizacij za tehnično kulturo Slovenije in Zveze tehničnih društev Kranj. Za povezave skrbi predsednik oz. namestnik.

*Aleš Žitnik*

## Nove knjige v pedagoški knjižnici

*Andrej PAVLETIČ (2008). Vzgoja duha: Vzgojno-teoretske razsežnosti religijskih konceptov duha. Nova Gorica: Educa, Melior.*

Izšla je nova knjiga s področja teorije vzgoje z naslovom *Vzgoja duha*. Besedilo knjige je razdeljeno na pet osnovnih poglavij, kjer avtor raziskuje koncepte vzgoje novodobnih religij. V prvih poglavjih poda niz različnih klasifikacij in definicij vzgoje ter novodobnih religij.

Mnoge klasifikacije in definicije pokažejo, da je gibanje novodobnih religij izjemno raznoliko tako po vsebini kot po izvorih in tudi po konceptih duha ter da novodobne religije praviloma ne obsegajo vseh klasičnih atributov religije, včasih pa jih tudi težko ločimo od filozofskih in znanstvenih konceptov zavesti. Avtor se opredeli za Smoleyevo in Kinneyevo definicijo novodobnih religij, ki izpostavi gnostično opredelitev duhovnosti kot individualnega izkustva ter prepričanje, da živimo v obdobju prebujenja duhovne zavesti, s tem pa zoži spekter zanj relevantnih poskusov vstopanja na najvišje nivoje duha.

Avtor tudi pri metodoloških postopkih pojasnjevanja novodobne religije izpostavi problem možnih različnih pogledov na motive in mehanizme nove duhovnosti pa tudi nezavednih plasti, ki vplivajo na začetek in potek religioznega spreobrnitvenega procesa.

V nadaljevanju se avtor naveže na Cassirerjevo teoretsko koncepcijo preoblikovanja sveta golih čutnih vtisov v svet simbolnega izraza. Za nadaljnje izvajanje sta pomembni predvsem dve Cassirerjevi ugotovitvi, in sicer, da se šele ob izteku mitskega mišljenja in nastopu religioznega mišljenja pojavi duša kot idealna funkcionalna enotnost, z njo pa tudi človek kot etični subjekt. Ter drugič, da se v mističnih sistemih vseh narodov in časov vzpostavi nekakšno nedualno stanje duha, stanje, ki ga bo kot ključni cilj zasledil tudi v izbranih novodobnih religijah.

V naslednjem poglavju avtor sprejme ter zavzame Heideggerjevo teoretsko pozicijo, da šele od devetnajstega stoletja dalje začne vrednostno stališče brezpogojno določati filozofsko optiko. Mišljenje vrednot je tako le način mišljenja novoveškega subjekta, ki se je razvil v Evropi na podlagi grškega mišljenja in iz njega izvirajoče teorije resnice. Druga ključna trditev, na katero se nasloni avtor pri graditvi lastnega interpretativnega loka, pa je Heideggerjev koncept jasnine biti kot mesta zbranosti sveta bogov, ljudi, zemlje in neba. Iz te točke »polnine nič«, iz katere šele vznikneta tako luč kot tema, je Heidegger tudi sam prepoznal sorodnost svojega koncepta jasnine biti in budistične tradicije.

Ker ravno v obujanju budistične tradicije avtor prepozna eno od zanimivejših točk novodobnih religij, v zadnjem poglavju o novodobnih religijah, kjer sledi predvsem Wilberjevemu konceptu razvoja spektrov zavesti ter oceni Volaričeve, da prakse novodobnih religij ne moremo razložiti zgolj kot obliko miselne manipulacije, v najvišjem Wilberjevem stanju nedualnega Duha prepozna sorodnost s Cassirerjevo interpretacijo mistike in Heideggerjevim konceptom jasnine biti.

Besedilo vseskozi odlikuje visoka teoretska in znanstvena raven, kar je za obravnavano tematiko redkost.

*Dr. Marko Mušanović*



## INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, v **posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) kontaktno telefonsko številko.

Poslanega gradiva ne vračamo.

### Tehnično oblikovanje prispevka

**Oblika naslovov in podnaslovov:** Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepko**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa običajno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite. Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

**Povzetek in ključne besede:** Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo Times New Roman, velikost 10.

**Grafi, preglednice, slike:** Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

**Prispevek** naj bo v pisavi Times New Roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (» «), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (‘ ’). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

### Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo

avtorja, letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

Če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedete prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12).

Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. del naslova in letnico objave.

## Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

### a) avtorske monografije:

Priimek, I. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: Založba.

**Primer:** Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

### b) članki v revijah:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Naslov revije, letnik, številka, strani.

**Primer:** Sagadin, J. (1991). Študija primera. Sodobna pedagogika, 42, št. 5, str. 465–472.

### c) prispevki v zborniku ali zbirki besedil:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. V: Priimek, I. urednika (ur.). Naslov zbornika oz. zbirke besedil. Kraj izdaje: Založba, strani.

**Primer:** Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

### č) internetni viri:

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali preko internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedete kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Dostopno na: internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

**Primer:** Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. [www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html](http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html) (14. 2. 2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

**Primer:** Izobraževanje v Sloveniji (2008). [www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/izobrazevanje\\_v\\_sloveniji/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/) (14. 2. 2008).