

Letnik
Volume
57 (123)

Številka
Number
2

Ljubljana
maj
2006

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

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

CONTENTS

NEW EDUCATIONAL CULTURES

- Are New Educational Cultures Necessary? (Introductory Thoughts Accompanying the Thematic Part of the Issue) – *Vladimir Wakouning, Milena Ivanuš Grmek* 6
- Changes in Teaching and Learning in Further Education – *Ekkehard Nuissl* 12
- Visions Need Ways – Intercultural Opening of the School – *Claudia Schanz* 24
- Professional Experience of Teachers and Characteristics of Education at Primary School – *Marija Javornik Krečič* 40
- Certain Aspects of Teamwork in the Kindergarten – *Jurka Lepičnik Vodopivec* 54
- Open Classes in Environmental Education – *Milena Ivanuš Grmek, Vlasta Hus* 68

NON-THEMATIC DISCUSSION

- Some Theses on the Rights of Equality and Otherness in Education – *Milan Zver* 84
- Can Paradigmatic Relativism Overcome the Dichotomy between Qualitative and Quantitative Paradigm in Research? – *Jasna Mažgon* 94
- The Psychological and Family Impact on School Grades – *Ljubica Marjanovič Umek, Gregor Sočan, Katja Bajc* 108
- TIMSS and the Emperor's New Clothes – *Zvonko Perat* 130
- The Psychological Adjustment of Gifted Pupils – *Ivan Ferbežer* 146

REPORTS, ASSESSMENTS

- Abstracts of the Consultation at Moravske Toplice – *Metod Resman* 158
- Report on the Work of the Union of Pedagogical Associations in 2005 – *Zdenko Medveš* 162
- Report on the Publishing of *Sodobna pedagogika* in 2005 – *Metod Resman* 166
- Report on the work of the Association of School Consultants of Slovenia in 2005 – *Nataša Privošnik* 169
- Report on the Work of the Retired Teachers Association – *Vida Bukovac* 171
- Report on the Work of the Association of Engineering Education Teachers of Gorenjska – *Aleš Žitnik* 177
- Report on the Operations of the Slovenian Pedagogical Association in 2005 – *Robi Kroflič* 179
- The Influence of Paradigmatic Relativism on the Methodology of Action Research – (*Dr. Jasna Mažgon on her Ph.D. thesis*) – *Jasna Mažgon* 180
- Barica Marentič Požarnik, Jana Kalin, Barbara Šteh, Milena Valenčič Zuljan: Teachers Under Reform – Professional Autonomy and Responsibility – *Metod Resman* 186
- Melita Puklek Levpušček and Barica Marentič Požarnik: Teamwork for Active Studies – *Milena Ivanuš Grmek* 189

BOOK SHELF

- New Books in Pedagogical Library – *Tanja Šulak* 191

VSEBINA

NOVE UČNE KULTURE

- So nove učne kulture potrebne? (Uvod v tematski del številke)
– *Vladimir Wakouning, Milena Ivanuš Grmek* 6
- Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju
– *Ekkehard Nuissl* 12
- Vizije potrebujejo poti – medkulturno odpiranje šole – *Claudia Schanz* 24
- Poklicne izkušnje in značilnosti pouka v osnovni šoli – *Marija Javornik Krečič* 40
- Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu – *Jurka Lepičnik Vodopivec* 54
- Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja – *Milena Ivanuš Grmek, Vlasta Hus* 68

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Nekaj tez o pravicah do enakosti in drugačnosti v edukaciji – *Milan Zver* 84
- Ali paradigmatški relativizem lahko preseže dihotomijo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo v raziskovanju? – *Jasna Mažgon* 94
- Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene
– *Ljubica Marjanovič Umek, Gregor Sočan, Katja Bajc* 108
- TIMSS in cesarjeva nova oblačila – *Zvonko Perat* 130
- Psihološka prilagoditev nadarjenih učencev – *Ivan Ferbežer* 146

POROČILA, OCENE

- Povzetki s posveta v Moravskih Toplicah – *Metod Resman* 158
- Poročilo o delu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS) v letu 2005 – *Zdenko Medveš* 162
- Poročilo o izdajanju Sodobne pedagogike v letu 2005 – *Metod Resman* 166
- Poročilo o delu Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije za leto 2005 – *Nataša Privošnik* 169
- Poročilo o delu Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije za leto 2005 – *Vida Bukovac* 171
- Poročilo o delu Društva učiteljev tehničnega pouka v letu 2005 – *Aleš Žitnik* 177
- Poročilo o delovanju Slovenskega društva pedagogov v letu 2005 – *Robi Kroflič* 179
- Vpliv paradigmatškega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja (dr. Jasna Mažgon o svoji doktorski disertaciji) – *Jasna Mažgon* 180
- Barica Marentič Požarnik, Jana Kalin, Barbara Šteh, Milena Valenčič Zuljan: Učitelji v prenovi – strokovna avtonomija in odgovornost – *Metod Resman* 186
- Melita Puklek Levpušček in Barica Marentič Požarnik: Skupinsko delo za aktiven študij – *Milena Ivanuš Grmek* 189

S KNJIŽNE POLICE

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 191

So nove učne kulture potrebne?

(Uvod v tematski del številke)

1. Zahteva po stalnih spremembah pri pedagoškem delu je postala samo-umevna in je tako rekoč del strokovnega diskurza, pri čemer se pogosto pojavi tudi odklon od stalnih razprav o reformah, novih pristopih, modelih učenja, vsebinah in podobno. Predvsem tisti, ki so soočeni z vsakodnevno pedagoško, vzgojno in izobraževalno prakso, bodisi v predšolskih, šolskih in zunajšolskih ustanovah, bodisi pri izobraževanju odraslih in delu z mladostniki, bodisi pri poklicnem izobraževanju in usposabljanju in poskusu reintegrirati brezposelne v svet dela, diskurza o spremembah ne jemljejo vedno samo kot pozitivnega in potrebnega. Pogosto ga doživljajo tudi kot kritiko svojega dela, vedoč, da s svojimi prizadevanji ne morejo uresničiti tistih pedagoških ciljev, ki so predpisani ali pa so si jih sami postavili.

Pedagoško delo, torej vzgojno-izobraževalno prizadevanje, ostaja v resnici vedno »drzen projekt« (Menck 1998, str. 23), ki ni odvisen samo od človeških odnosov in sposobnosti, temveč tudi od pogojev, ki jih narekujejo okolje, družba, duh časa in političnosistemske ozadje. Pri vsakem pedagoškem delu imamo sicer opravka s konkretno namero, idejo, ki se ji z različnimi poskusi in zagoni postopoma približujemo, vendar gre za »projekt«, ki nikoli ni linearen proces in ne poteka vedno po zamislih in prepričanjih vzgajajočih, torej tistih, ki naj bi s »svojo avtoriteto« in »svojo funkcijo« usmerjali vzgojo in izobraževanje. Ta proces ostaja kljub prizadevanjem in dobrim namenom vzgojno odgovornih večplasten, zamotan, ovinkarski, pri čemer moramo priznati, da tudi zaupana in prevzeta funkcija vzgoje ni vedno najvplivnejši dejavnik pri doseganju pedagoških ciljev. Vzroke za uspeh ali neuspeh pedagoškega delovanja je mogoče samo približno analizirati in identificirati. Vsako poenostavljeno tolmačenje določenih izidov, ki jih vidimo kot konkretizacijo dolgoletne vzgoje in izobrazbe, ne more zadovoljiti. Morda je ravno nepredvidljivost rezultatov vzgojnih in izobraževalnih prizadevanj pomemben izziv, da nikoli ne nehajo razmišljati o izboljšanju in spremembah pedagoške prakse v najširšem pomenu. K pojmovanju kritične in reflektivne pedagogike sodi, da kljub dvomom, ki se pogostokrat pojavijo pri ocenjevanju in vrednotenju pedagoškega dela, ostaja pri »principu upanja« (Bloch) ter skuša diskutirati in odpirati nove možnosti, ki posodobijo in počlovečijo vzgojno delovanje.

2. Ravno pred ozadjem teh splošnih in skeptičnih misli je treba videti razpravo o »novih učnih kulturah«. Kaj se v resnici skriva za tem pojmom, ki se čedalje bolj uveljavlja v pedagoškem diskurzu in zaposluje tiste, ki se teoretično in znanstveno ukvarjajo s pedagoškimi vprašanji, in tudi tiste, ki se kot učitelji, vzgojitelji in referenti v poklicnih izobraževalnih ustanovah srečujejo z vsakodnevnim pedagoškim delom? Je to pojem, ki prinaša nove vsebine, cilje in razmišljanja, ali pa je samo moderno geslo, za katerim se skrivajo že znane ideje?

Če nekoliko natančneje pogledamo v razvoj sodobnejših pedagoških pojmov, zasledimo pojem učne kulture že ob začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Ta ugotovitev velja za nemško jezikovno področje pedagogike. Nastanek tega pojma je tesno povezan s takratnim družbenim, političnim in socialnim razvojem zahodnoevropskih držav, v katerih je predvsem ustanovitev novih nukleark izzvala množične proteste med mlajšo generacijo. Mirovna gibanja, ki so se porodila iz upora proti nadaljnjemu oboroževanju in tako množično zajela prebivalstvo, so kmalu zahtevala nov koncept izobraževanja, ki naj bi bil namenjen zlasti ozaveščanju in samostojnemu političnemu vedenju posameznika. Ker vojna in mir ne moreta biti samo zasebna zadeva, čeprav sta problem individualne eksistence, je bilo treba mirovni vzgoji dati javni pečat, jo torej postaviti v središče javne vzgoje in javnega izobraževanja.

V sklopu s koncepti o mirovni vzgoji srečamo tako prvič pojem o novih učnih kulturah. Volker Buddrus in Fritz Böversen sta s svojim zbornikom *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (1987) programsko orisala bistvo nove učne kulture, ki naj bi v prvi vrsti vsebovala elemente mirovne vzgoje. V svojih razmišljanjih o novi učni kulturi sta si enotna, da je treba zapustiti oblike in vsebine »starega učenja«, ki so navadno tesno povezane z ohranjanjem obstoječih struktur in razmerij oblasti. Nova učna kultura pa naj bi bila kritična predvsem do tistih življenjskih oblik in učnih vsebin, ki človeka navajajo k izkoriščanju okolja in soljudi in tako preprečujejo solidarnost z revnejšimi in socialno zapostavljenimi območji sveta. Pri svojih zelo angažiranih in družbenokritičnih izjavanjih sta avtorja podvomila, ali je sploh možno v obstoječih strukturah in institucijah vzgojno-izobraževalnega sistema živeti in uresničevati zamisli nove učne kulture. Predvsem velja to za šolo, ki bi se morala svojemu ustroju odreči, če hoče biti kraj učenja demokratičnega vedenja in mirovnega ravnanja za vse prizadete. Nastanek pojma nove učne kulture moramo videti v ozki povezavi s kritiko tradicionalnega izobraževalnega sistema, ki vsebinsko in personalno upošteva določene socialne norme in s tem razvrednoti vsa prizadevanja, ki podpirajo emancipacijo in samostojnost posameznika.

Za pedagoški diskurz je zanimivo, da prvi zarodki nove učne kulture kljub svoji zanimivi programatičnosti niso dosegli tistih, ki so bili v svoji državi do tradicionalnih učnih oblik in vsebin kritični. Pojem kot tak se je sicer vedno spet pojavljal v različnih kontekstih, razpravah o šolskem razvoju, šolskih reformah in novih učnih metodah, a širšega in poglobljenega razmišljanja skoraj ne najdemo na nemškem jezikovnem področju. Edino gibanje o »odprti šoli«, ki se je vzemalo za večjo povezavo med šolo in okoljem in je v svojem programu zahtevalo, naj se šola odpira ponudbam in učnim možnostim neposredne sosesčine, je tematiziralo nove oblike učenja (na primer odprto učenje) (prim. Zimmer 2006).

V avstrijski strokovni javnosti se pojem nova učna kultura pojavi ob začetku devetdesetih. Povod za razpravo o novi učni kulturi je bilo nezadovoljstvo z avstrijskim šolskim učnim načrtom, ki so mu očitali, da je preobsežen, zastarel in premalo življenjski. Takratno ministrstvo za izobrazbo, znanost in kulturo je imenovalo delovno skupino znanstvenikov – pedagogov, učiteljev in šolskih nad-

zornikov z namenom, da pripravi koncept, ki naj bi v šolah pomagal uresničiti ideje nove učne kulture in dal šolskemu učenju nov profil in novo perspektivo (prim. Reumüller 2004). Po mnenju avtorjev, ki so sodelovali, mora nova učna kultura v šolah biti povezana z življenjem in izkušnjami posameznikov, torej učencev. Nova učna kultura se ne izraža v tem, da se šole na hitro opremijo z najmodernejšimi elektronskimi mediji in napravami, marveč da skupaj z učenci razvijejo oblike mišljenja in ravnanja, ki omogočajo odpraviti in rešiti šolske in zunajšolske naloge. Nova učna kultura naj bi bila »dinamična«, »sodobna«, »življenjska«, »živeta« in »odprta« za stalne kulturne, družbene in socialne spremembe. Omogočiti mora soočenje in sprejemanje »različnih« in manj poznanih stališč, vrednot in izkušenj, tako da posameznik spozna, da učenje ni zaključen proces. Učenje naj bi bilo spopadanje s stvarmi, ki niso samoumevne, temveč »nepričakovane« in »nepredvidljive«. Posamezni učenec naj bi dojel, da je učenje povezano z živim odkrivanjem, iskanjem, otipavanjem in raziskovanjem. Nova učna kultura pa je samo možna in uspešna, če zajame vse dimenzije, ki podpirajo in pogojujejo učenje. Te dimenzije so na eni strani šolska organizacija in administracija, oblike in vsebine učenja in odnosi; na drugi strani pa so posamezni učenci in učitelji, različne skupine, šola in druge izobraževalne institucije. Eno pomembnejših spoznanj delovne skupine je bilo, da nove učne kulture ne predstavljajo samo enega modela in mora vsaka šola najti svojo pot nove učne kulture (Reumüller 2004, 6). Za nadaljnjo razpravo o novih učnih kulturah je značilno, da se je kljub intenzivnim poskusom in dobrohotnim namenom težko dogovoriti o kriterijih, ki bi omogočili kar se da nedvoumen opis tega pojma.

Kot kaže zgodovinska retrospektiva, so diskusije o novih učnih kulturah na šolskem področju trenutne narave in brez dolgotrajnega učinka. To velja tudi za šolsko pedagogiko kot znanost, ki občasno govori o tem. Drugače se kaže ta diskurz znotraj andragogike. Na nemškem jezikovnem področju se v zadnjih 15 letih stalno pojavljajo znanstveni prispevki, ki se ukvarjajo z novimi učnimi koncepti v izobraževanju odraslih in poklicnem izpopolnjevanju. Razpravlja se o »novih učnih pristopih«, »vseživljenjskem učenju«, »samostojnem učenju«, »samoreguliranem učenju«, »povezovalnem učenju« (network), »regionalnem učenju« ... Že samo naštevanje različnih pojmov dokazuje, da je bila andragogika kot stroka prisiljena temi učenja nameniti veliko pozornosti. Nujnost razprave je treba videti v strukturi in šibki institucionaliziranosti izobraževanja odraslih. Medtem ko je učenje v šoli obvezno in kurikularno določeno, sta dodatno izobraževanje in poklicno izpopolnjevanje bolj ali manj stvar svobodne odločitve posameznika in brez vsake obveznosti. To velja še zlasti za tista področja, ki se razvijejo iz naključne potrebe in dolgoročno nimajo nobenih zakonskih in infrastrukturnih okvirov, ki bi regulirali in zagotovili nujnost izobraževanja. Veliko ponudb na področju andragoškega izobraževanja je brez sistematičnega in utemeljenega kurikula in so zato ogrožene. To pomeni, da je andragogika prisiljena razmišljati o novih konceptih učenja, učnih kulturah, če hoče navoriti posameznike in ohraniti ponudbo dodatnega izobraževanja in poklicnega izpopolnjevanja. Diskusija o novih učnih kulturah se je v andragoškem kontek-

stu pred leti porodila bolj ali manj iz »potrebe po preživetju« (Siebert 2001, 142). Brez upoštevanja socioekonomskih in sociokulturnih parametrov ter brez vključevanja novosti in sprememb na področje informacijske tehnologije in družbenih vrednot bi zanimanje za učenje in izobraževanje odraslih upadlo. Knjiga *Wandel der Lernkulturen*, ki sta jo izdala Rolf Arnold in Ingbeorg Schüßler (1998), pomeni za nemško pedagogiko pravo prelomnico v teoriji učenja in izobraževanja odraslih. Po njunem mnenju je posebnost novega učenja v tem, da je v središču pedagoške pozornosti posameznik z določeno biografijo, izkušnjami, interesi in zmožnostmi. Nova učna kultura naj bi bila naravnana na biografijo posameznika (*biographieorientiert*), ki je vedno enkratna in nezamenljiva. Bistvo učenja odraslih je v aktivnosti in samodogovornosti učečega se. Ne poduk, ne inštrukcija, ampak aktivno samoučenje in samoizobraževanje sta znamenji nove učne kulture.

Za nekatere pedagoge avtorja nista tematizirala novih vidikov učenja. S publikacijo pa sta dosegla, da se je diskusija o potrebi po novih učnih kulturah hitro širila in izzvala nešteto replik v strokovnem diskurzu. Čeprav je vrsta publikacij na to temo (predvsem znotraj andragogike) skoraj nepregledna, moramo ugotoviti, da tudi po več kot 15 letih intenzivne diskusije s precej deljenimi stališči ne najdemo natančnega opisa pojma o novih učnih kulturah. Nekateri kritiki so celo mnenja, da naj bi razprava predvsem prikrila dolgoletno negotovost in nesoglasje glede učnih teorij znotraj andragogike.

3. Če pogledamo sedanost, ugotovimo, da so mednarodne študije PISA, predvsem v državah, ki so se slabo odrezale, na novo razvnele razprave o učnih kulturah. Zanimivo je, da so zlasti politiki in menedžerji, ki so odgovorni za izobraževanje in razvoj šolstva, »odkrili« učno kulturo kot neke vrste funkcionalni krmilni sistem, s katerim bi lahko prebrodili krizo izobraževanja in šolanja ter bili kos izzivom tretjega tisočletja. Kritična analiza teh zahtev »od zgoraj« pa kaže, da se za njimi skriva zgolj tehnokratsko pojmovanje učenja in pouka. Za nekatere politično odgovorne je nova učna kultura omejena le na urjenje učnih metod (*Methodentraining*), razvijanje in uporabljanje vprašljivih testov, s katerimi naj bi hitro odkrili in odpravili pomanjkljivosti v bralnih in tekstnih kompetencah.

Nove učne kulture se lahko razvijajo le na podlagi intenzivnega proučevanja družbenih sprememb, ki vplivajo na šolo, izobrazbo in pogoje učenja. Ravno v času globalizacije in internacionalizacije se šola čedalje bolj odmika od doslej veljavnih kriterijev normalitete. Postaja kraj učenja, ki je v svoji sestavi pluralen v vsakem pogledu. Če šola kot javna institucija hoče ohraniti svoj vpliv pri pripravi učencev na družbeno realnost, ki se vse bolj kaže v čezmejnem sodelovanju in transnacionalni mobilnosti, se bo morala dokopati do učne kulture, ki upošteva kulturno, socialno, etnično in jezikovno raznolikost šolarjev.

Na različnih primerih smo pokazali, da pojem nove učne kulture kljub številnim prizadevanjem in poskusom ostaja netočen in je težko najti definicijo, ki bi zadovoljila. Ta pojem je vse bolj nekakšna metafora, s katero prenašamo različna pojmovanja z enega področja na drugo. Zdi se, da vsak, ki se ukvarja s

tem pojmom, opozarja na nekatere elemente, ki se znova ponavljajo. Opisovanje termina, ki je po svojem pojmovanju tako različen in težko opredeljiv, ima tudi prednost zato, da ne moremo od vsega začetka izključiti vidikov, ki ne bi bili pomembni.

Že pri načrtovanju tematskega dela je bilo jasno, da bodo prispevki zelo različni in bo vsak avtor skušal učno kulturo pojasnjevati s tistega zornega kota, s katerega jo sam zaznava.

4. Prvi prispevek, ki je vključen v našo tematsko številko, je prispevek *Ekkeharda Nuissla* in ima naslov *Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju*. Avtor opozarja, da v Evropi narašča udeležba odraslih v nadaljnjem izobraževanju, da pa seveda število udeležencev še vedno ni dovolj visoko, če izhajamo iz tega, da želimo živeti v družbi znanja. Tisti odrasli, ki se udeležujejo nadaljnjega izobraževanja, so v povprečju bolje izobraženi kot pred dvajsetimi leti, več pričakujejo od učiteljev in so kritični do opravljenih storitev.

Prispevek *Claudie Schanz Vizije potrebujejo poti* opozarja na pomembno vlogo šole kot dinamične tvorbe, ki mora vedno reagirati na izzive z novimi rešitvami. Avtorica poudarja, kako pomembna je v šoli pravičnost do vseh otrok, ne glede na to, kako različni so. Pri tem je treba posebej ščititi pravice otrok iz manjšin. Zaradi homogenizacijskega pritiska večinske družbe in ustreznih izobraževalno političnih odločitev vedno obstaja nevarnost, da bomo zdrsnili v stare kulturalistične vzorce. Zavzema se za medkulturni razvoj šole, ki bi ga bilo treba uvesti na vseh šolah.

Marija Javornik Krečič v prispevku *Značilnosti pouka v osnovni šoli glede na učiteljeve poklicne izkušnje* prikazuje ravnanje učiteljev pri pouku slovenskega jezika glede na njihovo izkušnost. Natančneje predstavi Berlinerjev model učiteljevega profesionalnega razvoja. Berliner opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj glede na kognicije, ki usmerjajo učiteljevo odločanje in ravnanje v razredu. V nadaljevanju pa predstavi ugotovitve raziskave, opravljene januarja 2006, v kateri so sodelovali učitelji slovenščine in učenci osmega in devetega razreda osnovne šole. Raziskava je potrdila razlike v ravnanju učiteljev glede na njihovo izkušnost; pokazalo se je, da učitelji strokovnjaki značilnosti, ki se pojavljajo pri pouku, na primer spodbujanje učencev, izražanje njihovih mnenj, predstavljanje uporabne vrednosti obravnavane učne snovi, pogostost dela v skupinah, učiteljevo navajanje, da samostojno oblikujejo zapiske, pogostost reševanja problemov, počnejo manj pogosto kot po Berlinerju manj uspešni učitelji. *Jurka Lepičnik Vodopivec* v prispevku *Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu* obravnava aktualno temo – timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Raziskava, opravljena kot študija primera, kaže na pomembno razsežnost timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje. Obenem opozarja tudi na ostanke nekaterih prvin individualnega dela iz preteklosti in s tem povezano delitev dela med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, ki se kažejo predvsem v »obveznosti in dolžnosti«
vzgojiteljice, da sama načrtuje delo v oddelku. Strinjamo se lahko z avtorico

prispevka, da se je delovanja v timu treba naučiti, pa ne le na ravni oddelka, temveč tudi med oddelki, na ravni vrtca in med vrtci.

Milena Ivanuš Grmek in Vlasta Hus v prispevku *Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja* predstavljata rezultate raziskave, opravljene spomladi leta 2005 na vzorcu učiteljev prvega triletja devetletke. Avtorici je v raziskavi zanimalo, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja, kako pogosto jih uporabljajo in ali obstajajo statistično značilne razlike med učitelji v pogostosti rabe posameznih didaktičnih strategij glede na čas vstopa šole v izvajanje devetletke. Avtorici ugotavljata, da učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja uporabljajo različne didaktične strategije, ki so pri pouku prisotne zelo pogosto (v območju med vedno in pogosto). Le timski pouk se pojavlja včasih, kar je pričakovano, saj se v glavnem izvaja v prvem razredu devetletke. Pogostost rabe posameznih didaktičnih strategij večinoma ni odvisna od časa vstopa šole v izvajanje devetletke. Na podlagi podatkov avtorici zaključujeta, da ima pouk spoznavanje okolja značilnosti odprtega pouka, saj učenci pridobivajo znanje z izkušnjami, pri pouku sodelujejo, izražajo svoja mnenja, poglede, rešujejo preproste probleme, raziskujejo. Tak pouk se torej usmerja od transmisije k transakciji in transformaciji, vendar si avtorici postavljata pomembno vprašanje o uspešnosti učencev, ki sledijo tako koncipiranemu pouku.

Literatura

- Arnold, R., Schüßler, I. (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Buddrus, V., Böversen, F. (izd.) (1987). Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik. Baltmannsweiler.
- Menck, P. (1998). Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth.
- Reumüller, A. (2004). Auf den Wegen neuer Lernkulturen. Dissertation Universität Klagenfurt.
- Siebert, H. (2001). Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied.
- Zimmer, J. (2006). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim.

Dr. Vladimir Wakouning
Dr. Milena Ivanuš Grmek

Dr. Ekkehard Nuissl

Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnem izobraževanju

Povzetek: Za oceno spreminjanja kulture učenja in poučevanja moramo najprej imeti jasno predstavo o pojmu spreminjanje ter pri tem upoštevati ustrezne kriterije in empirične ugotovitve. Kaj se torej dejansko spremeni, če nastanejo nove podobe sprememb, kot se na primer pojavljajo v zvezi z vseživljenjskim učenjem? V prispevku bomo šli po sledih spreminjanja poučevanja in učenja v nadaljnem izobraževanju z različnih vidikov. Spremembe nastanejo najprej v neposrednem kontekstu družbenega spreminjanja, za katero sta značilna na primer vse večji pomen področja storitev, novih medijev, sociokulturnih sprememb in vse večja internacionalizacija. Ta sprememba pa se nanaša neposredno tudi na nadaljnje izobraževanje, a prav tako na njegove politične in ekonomske okvirne pogoje. Pod spremenjenimi strukturami moramo na novo razmisliti še o ciljih, vsebinah in funkcijah nadaljnega izobraževanja.

Ključne besede: družbene spremembe, spreminjanje nadaljnega izobraževanja, spreminjanje vsebin, spreminjanje poklica, področje storitev, postopki usmerjanja, ekonomski pogoji, kultura poučevanja in učenja

UDK: 37.014:374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ekkehard Nuissl, Universität Duisburg, Essen

K pojmu spreminjanje

Izobraževanje odraslih ali nadaljnje izobraževanje (oba izraza uporabljam kot sinonima) je v Nemčiji v preteklosti bremenilo oznanjanje vedno novih »preobratov«: na primer »realističnega preobrata« v šestdesetih letih ali »refleksivnega preobrata« na začetku osemdesetih let. Kolikor več preobratov se razglša, toliko bolj kritično se postavlja vprašanje, kaj so vsakič res pomenili in ali so se sploh zgodili (prim. Schlutz 1991).

V resnici moramo biti pri pojmu preobrat ali spreminjanje zelo previdni. Ta namreč zahteva, da imamo natančno predstavo o prejšnjem stanju, ki ga lahko primerjamo s »spremenjenim« stanjem. V zgodovinski znanosti je to tematika *ex-ante* – *ex-post*; brez teh dveh naveznih točk ne moremo govoriti o historično-kritičnem raziskovanju. Pogosto pa se pojma spreminjanje ali preobrat ne uporabljata zgodovinsko-kritično, ampak »diskurzivno«, s tem ko se opozarja na tekoči proces, v katerem se stvari spreminjajo. To je legitimno, a ne poenostavi razprave o dejstvih.

Če govorimo o spremembah ali preobratih, moramo postaviti nekaj sistematizirajočih in pojasnjevalnih vprašanj, na primer:

- Ali opozarjamo na »novo« stanje stvari ali pa uporabljamo samo nove besede in pojme za že znano stanje stvari?
- Ali najdemo »novo« ali »spremenjeno« povsod na določenem področju (tako kot tukaj pri nadaljnjem izobraževanju) ali pa zadeva samo posamezne sektorje?
- Ali se omenjena sprememba nanaša na vse vidike določenega predmeta, z njihovo soodvisnostjo vred, ali samo na nekatere vidike?
- Ali se z ugotovljeno spremembo opozarja na aktualno potekajoči proces ali na opisljivo spremembo, ki se je že zgodila?
- Koliko je upoštevano »nasprotno gibanje«, ki ga vsebujejo vsi procesi spreminjanja?

Poleg teh vprašanj, ki se nanašajo na pojem spreminjanja ali preobrata, se seveda vedno postavlja tudi vprašanje, s kakšno verjetnostjo in na podlagi ka-

terih empiričnih dokazov se na spremembe sklicujemo. Pogosto podobe preobratov nastajajo samo komunikativno in ne dopuščajo nujne diferenciacije ob opazovanju dejanskega stanja. To so potem glede na interese lahko zastrašujoči scenariji, vizije ali utopije. Tak primer zastrašujočega scenarija se na primer trenutno ustvarja, ko gre za vlogo tržne prevlade v izobraževalnem sistemu; vizije pa se po drugi strani trenutno pogosto formulirajo v zvezi z vseživljenjskim učenjem ali v zvezi z učečimi se regijami.

Družbene dimenzije

Sprememba na delnih družbenih področjih je vedno povezana z razvojem celotne družbe. To velja še posebno za izobraževanje odraslih, ki je na različnih nivojih v medsebojni odvisnosti z drugimi delnimi področji, kot so gospodarstvo, sociala, okolje, ali pa z razvojem na drugih področjih izobraževanja. Danes lahko izhajamo iz tega, da se je družba v razvitih deželah v preteklih dvajsetih letih konkretno dokazano spremenila v naslednjih točkah:

Težišča blagovne produkcije so se preusmerila: tako je na primer prišlo v ospredje področje storitev, industrijska proizvodnja pa se je kar najbolj skrčila – vsaj kar zadeva človeško produktivnost, ustvarjanje vrednosti delovne sile.

Tako imenovani novi mediji so se razširili na vsa področja; so neizbežen del produkcije, komunikacije, porabništva in vseh vsakdanjih praktičnih dejavnosti.

Mednarodna dimenzija – bodisi prek Evropske unije ali zaradi globalizacije – je zajela vse družbene dejavnosti in vsa področja. Tako so na primer le redka politična področja omejena na nacionalni okvir.

Delovni trg se je temeljito spremenil; pojmi, kot na primer »strukturalna brezposelnost«, so postali prav tako osrednji kot »ključne kvalifikacije« in »razvoj kompetenc«.

Migracijska gibanja so se izjemno povečala; usmerjena so predvsem v razvite dežele, vendar potekajo tudi v njih samih (na primer iz vzhodne v zahodno Nemčijo).

Družina in socialno okolje sta se očitno spremenila, ljudje so čedalje starejši, vse manj otrok se rodi, družine so manjše, bolj nestabilne, partnerstva pa bolj ali manj časovno omejena.

Da bi povzeli te procese spreminjanja, so pogosto uporabljali razširjene pojme, ki današnjo družbo ločijo od »industrijske družbe« prejšnjih dveh stoletij. K tem pojmom sodijo »moderna« in »postmoderna«, družba tveganj, družba zabave, družba znanja ali družba izobraževanja. Taki pojmi večinoma po določenem času nekako upravičeno potonejo v pozabo, saj ne označujejo bistva spremembe družbe. Vsekakor se je trenutno uveljavil izraz »družba znanja« kot kategorija, v kateri je izničeno marsikaj iz procesov sprememb.

Spreminjanje nadaljnega izobraževanja

Nadaljnje izobraževanje – učitelji, učeči se, ustanove, znanstveniki, politiki, načrtovalci – so del teh družbenih procesov spreminjanja. Kot prizadeti, včasih pa tudi kot akterji. Prav nadaljnega izobraževanja pa ne razumemo kot podrejene in izvršilne instance za tisto, kar so družbeno razvili in odločili drugje; nadaljnje izobraževanje pravzaprav izhaja iz dejstva, da lahko izobraževanje odraslih tudi samo vpliva na ustroj sveta. Seveda to drži v smislu postulata, težko pa bomo empirično dokazali, da ima izobraževanje odraslih tudi oblikovalsko moč.

V nadaljnjem izobraževanju lahko, če upoštevamo splošne družbene procese, ugotovimo procese sprememb na petih področjih glede na:

- cilj in vsebino,
- ekonomijo,
- politiko,
- učeče se,
- učitelje.

K vsakemu izmed teh petih področij bom v nadaljevanju zapisal, koliko se sprememba že kaže in ali je že ugotovljiva.

Spreminjanje cilja in vsebine

Cilj in vsebina nadaljnega izobraževanja se razvijata in sta na splošno v fazi preizkušanja. Posebno jasno se to kaže v razpravah v Evropski uniji, ki so potekale pred »memorandumom o vseživljenjskem učenju« leta 2001, še posebno pa po njem. Po vsej Evropi so bili v teh razpravah v središču kot cilj nadaljnega izobraževanja poklicna kompetenca, zaposljivost (»employability«), poleg tega pa tudi kompetenca aktivnega državljanstva (»active citizenship«). Ciljne kategorije »razvoja osebnosti«, ki je v Nemčiji še posebno pomembna, v začetku sploh ni bilo, po razpravah pa so jo dodali.

Če si natančneje ogledamo dokumente, ki so v tem kontekstu nastali, ugotovimo, da je pri vseh terminoloških prizadevanjih nedvomno v ospredju poklicna kvalifikacija. To se ujema z izobraževalno-politično postavljenimi poudarki zadnjih dvajsetih let, po katerih država in tudi podjetja vedno več vlagajo v poklicno in v kvalifikacijo usmerjeno nadaljnje izobraževanje. Nasprotno pa sta splošna ali celo politična izobrazba relativno, delno tudi absolutno izgubili pomen. Povsem na splošno sta za tak razvoj nadaljnega izobraževanja kriva okvirni družbeni razvoj na trgu delovne sile in produkcijski način.

Dodati je treba še nekaj drugega: prejšnji cilj nadaljnega izobraževanja, namreč posredovati znanje, s katerim bi razumeli svet, je dobil konkurenco: izoblikovan medijski sistem, ki se je naglo razmahnil, posreduje danes vsako informacijo, kadar koli in kjer koli. Dostopa do znanja, kakor ga danes na primer omogoča medmrežje, si pred dvajsetimi leti sploh nismo mogli predstavljati. Funkcija posredovanja znanja se je umaknila funkciji orientacije in osnovne

kompetence. Trdimo lahko: v splošni ciljni kategoriji nadaljnjega izobraževanja so prosveto zamenjali znanje, orientacija, kompetenca.

Tak premik v ciljni funkciji izobraževanja je seveda pomemben tudi za predstavo o sebi tistih, ki se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem. Po eni strani so postali pomembnejši in so bolj vključeni v razvojni proces celotne družbe. Po drugi strani so se morali odpovedati svobodi za izobraževanje in svobodi z njim. Pomembnejša je postala narava izobraževanja, ki rabi drugim družbenim ciljem. Pomembnejša je postala pri tistih, ki izobrazbo posredujejo, a tudi pri tistih, ki jo pridobivajo.

To spreminjanje cilja in vsebine velja v nadaljnjem izobraževanju na splošno, ne pa tudi na vsakem delnem področju. Zamiki med vsebinskimi polji so vedno obstajali; načeloma niso sprememba nadaljnjega izobraževanja. Politično izobraževanje je bilo zmeraj samo en izjemno ozek segment ponudbe, jezikovno izobraževanje pa že od nekdaj zelo pomembno. Glede na teme izobraževanja je v zadnjih letih zelo očitno skoraj popolnoma izginilo naravoslovno-tehnično izobraževanje odraslih, izjemno pa je naraslo izobraževanje na zdravstvenem področju – vse pod premiso kontinuirano rastočega izobraževanja s poklicno usmerjenimi cilji in vsebinami.

Spreminjanje ekonomije nadaljnjega izobraževanja

Nadaljnje izobraževanje se je med vsemi področji izobraževanja nedvomno razvijalo najbolj tržno. To tudi ni presenetljivo, saj vsa druga področja izobraževanja (z izjemo male šole in vrtca, ki pa ju v Nemčiji po tradiciji ne štejemo k izobraževalnemu področju) že dolgo temeljijo na tem, da jih solidno financira država; to velja tako za splošnoizobraževalne in poklicne šole kakor tudi za univerze in višje šole. Ko je bilo nadaljnje izobraževanje deklarirano kot »četrti steber« izobraževalnega področja – šele pred tridesetimi leti – je bilo javno subvencionirano le na delnih področjih (in še tam le delno) – še posebno občinske ustanove nadaljnjega izobraževanja, ljudske univerze. Pritožbe čez nekako tržne strukture nadaljnjega izobraževanja se ne nanašajo na spremembe le-teh, ampak samo na določen razvoj, ki se vsekakor razlikuje od razvojnih načrtov zgodnjih sedemdesetih let. V resnici torej tukaj ne moremo govoriti o spremembi področja, ampak o spremembi v zamisli, da mora izobraževanje podpirati država ali javnost in da se ne sme podrediti tržnim mehanizmom in postopkom, ki so podobni tržnim.

Do ugotovljive rasti nadaljnjega izobraževanja v zadnjih letih je prišlo samo zaradi uporabe financ in oblik financiranja, ki so podobne tržnim. Danes je nadaljnje izobraževanje finančno najboljše področje izobraževanja, čeprav se da to težko ugotavljati, saj so pri zagotovitvi materialnih sredstev udeleženi različni akterji in različni viri: različni državni resorji, dežele in deželni resorji, občine, zbornice, zavodi za zaposlovanje, društva, podjetja, organizacije in učeči se sami. Slednji v čedalje večjem obsegu.

Nadaljnje izobraževanje pa vendar ni v vseh vidikih identično s tem, kar navadno imenujemo »trg«. Najbolj bistvene razlike so v naravi produkta (»izobraževanja«) in v segmentaciji »kupcev«.

Produkta »izobraževanje« ne moremo pridobiti, marveč je za njegov nastanek potreben porabnikov lastni delež. Končni odjemalci »produkta« so torej hkrati producenti in porabniki. To dopušča dve aktivnosti, analogni varstvu porabnikov (na primer pri zaščitnem zakonu o izobraževanju na daljavo); omejuje pa možnosti, da bi oglaševali popolnoma razvit produkt ali pa da bi z njim pridobili tržne deleže. Vsekakor tisti delež produkta »izobraževanje«, ki ga lahko pridobimo – praviloma je to razvita učna ponudba – nedvomno vedno lahko razumemo in je razumljen kot nekaj več, in ne le kot blago; to je delno odvisno od tega, kakšen lastni delež stroškov produkta morajo prevzeti učeči se kot porabniki. In ta delež, to se da dokazati, se nenehno večča.

Trg pa je »razdvojen« zato, ker se izjemno velik del produkta »ponudba izobraževanja« ne prodaja učečim se samim, ampak vmesnim naslovnikom. To so na primer zavodi za zaposlovanje, ki financirajo nekatere tečaje, ali Evropska unija, Zvezna republika (Nemčija) ali dežele, ki subvencionirajo nekatere programe ali institucionalno pokrivajo izobraževalne ustanove. Izobraževanja, kakor si ga želimo za državo in družbo, ne morejo v celoti plačevati končni odjemalci, učeči se, in ti ga ne morejo popolnoma usmerjati. Diskusije in primeri – kot na primer dobropis za izobraževanje – kažejo na problematiko vodljivosti prav tako očitno kot na dejstvo, da izobraževanja ne plačujejo (in ga domnevno tudi nikoli ne bodo) v celoti učeči se sami. Pri prodaji izobraževanja kot blaga imajo zato pomembno vlogo po eni strani učeči se, po drugi pa tudi vmesne organizacije.

Sprememba, ki jo lahko opazimo v ekonomskem položaju nadaljnjega izobraževanja, se ne kaže toliko v nastanku trga kot v odnosu med državno subvencijo in financami, ki se reproducirajo podobno kot tržne. V kakovosti in količini je slednji vidik pripeljal do tega, da se vedno bolj zavedamo, da je treba izobraževalne ponudbe prodajati in refinancirati, da mora biti zagotovljena kakovost ponudb izobraževanja, da na trgu ponudbe obstaja konkurenca in da je porabnike treba zavarovati. To je pomemben razvoj, ker spreminja odnose v predstavah in dejstva nadaljnjega izobraževanja – to bo treba obravnavati še pri učiteljih in ustanovah.

Spreminjanje političnega sistema

Država in politika imata v federalnih sistemih veliko instanc, interesov in akterjev. Danes razlikujemo med Evropsko unijo, Zvezno republiko, posameznimi zveznimi deželami kakor tudi posameznimi občinami in regijami. Na vseh teh ravneh najdemo različne resorje z različnimi interesi in težišči. Vsi se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem – nadaljnje izobraževanje pa je tisto področje izobraževanja, ki je glede na pristojnosti in aktivnosti najbolj heterogeno. Zaradi tega lahko ugotovimo različne politične tendence, ki niso sočasne, ki so si nasprotujoče in nikakor niso obširne. Kljub temu tudi v Nemčiji opazamo tendence, ki signalizirajo spremembo v zadnjih dvajsetih letih, ta pa zajema vse ravni in vse resorje.

Bistvena sprememba pri tem je razumevanje nadaljnjega izobraževanja kot četrtega stebra v izobraževalnem sistemu, za katerega je sicer v temelju odgovorna država, vendar funkcionira po principu subsidiarnosti (država se vmeša, če ni želenega razvoja) in pluralnosti (pri oblikovanju nadaljnjega izobraževanja sodelujejo različni akterji in organizacije). To razumevanje nadaljnjega izobraževanja, za katero je načeloma odgovorna država, pri tem pa gradi na obstoječih pluralnih strukturah, se je spremenilo. Danes potekajo aktivnosti države pri zagotavljanju in reguliranju področja nadaljnjega izobraževanja po predstavah, ki so zelo blizu državnim nalogam pri reguliranju trgov. Spremenil pa se je tudi pritisk dokazovanja upravičenosti, ki je posledica razdeljevanja javnih sredstev. Današnje zahteve po transparentnosti razdeljevanja sredstev, kontrola eficeince in efektivnosti njihove porabe so veliko večje kot prej, postopki za njihovo pridobitev pa so se bistveno izboljšali. Mediji pri tem ne igrajo podrejene vloge.

Toda pri nadaljnjem izobraževanju se vse pogosteje uporabljajo tudi čisto tržno usmerjeni instrumenti državnega ravnanja. K temu sodijo na primer že leta potekajoči postopki, da bi razvili skupen sistem za nadzor in zagotavljanje kakovosti, da bi določili skupne kriterije za kakovost in k temu zavezali vse izobraževalne ponudbe. Razvijajo postopke dostopa do nadaljnjega izobraževanja in priznavanja ustanov in izobrazbe oz. spričeval, razpravljajo o novih razširjenih modelih financiranja, ki se določajo na državni ravni.

Nova dimenzija državnega ravnanja ali bolje: političnega ravnanja v odnosu do nadaljnjega izobraževanja, je vidna v konceptu vseživljenjskega učenja, ki so ga znova odkrili in razvili. Posledično to pomeni, da se vsa obstoječa izobraževalna področja med seboj bolj prepletajo in v svoji soodvisnosti predstavljajo eno stran ponudnika izobraževalnega sistema, ki zadevo za učeče se organizira, ti pa jo na svoji strani v procesu usvajanja, ki ga sami usmerjajo, dopolnjujejo in razširjajo. O posledicah tega koncepta vseživljenjskega učenja trenutno šele razmišljajo, če pa ga bodo realizirali, bo to najtemeljitejša sprememba izobraževalnega sistema od njegovega nastanka. Prehodi bodo postali bolj tekoči, ponudbe modularizirane, postopki upravičenosti do izobraževanja in dostopa poenoteni in hkrati individualno diferencirani. Znanje, ki ga učeči se pridobi sam, bo priznано in integrirano v izobraževalno sistematiko.

Gotovo bo potrebno še nekaj časa, preden bodo ti temeljni koncepti lahko uresničeni. Pri tem je treba računati tudi z različnimi nasprotovanji obstoječih sistemov in z večjimi pristojnostmi. »Vzvodi«, instrumenti, ki jih imata država in politika na voljo, da lahko trajno preusmerjata tako diferencirano tvorbo, kot je izobraževalni sistem, so omejeni. Po drugi strani pa v svojem součinkovanju tudi še niso izčrpani.

Sprememba pri učečih se odraslih

Povsod v Evropi narašča udeležba odraslih v nadaljnjem izobraževanju. Praviloma se je v zadnjih dvajsetih letih več kot podvojila z okoli 20 odstotkov

na dobrih 40 odstotkov odrasle populacije. Seveda opazamo netočnosti v merskih postopkih in mešanje jabolk in hrušk – tako na primer obisk tečaja ob koncu tedna šteje enako kot polletni tečaj dodatnega izobraževanja. Kljub temu lahko na splošno ugotovimo: nadaljnje izobraževanje je postalo za odrasle pomembnejše in je pomemben del njihovega življenja. To potrjuje samoumevnost, s katero se danes govori in piše o nadaljnjem izobraževanju kot o dejavnosti odraslih.

Seveda število udeležencev v nadaljnjem izobraževanju, kljub temu da je v zadnjih dvajsetih letih očitno naraslo, še vedno ni dovolj visoko, če izhajamo iz aspiracije na »družbo znanosti« in na širok razvoj izobraževanja in kompetenc. Polovica odraslih se ne udeležuje nadaljnega izobraževanja in iz analize udeležbe tudi vemo, za katero polovico gre: gre predvsem za starejše, za tiste, ki imajo slabše poklicne položaje, za brezposelne, za ljudi brez dobre šolske izobrazbe, za tiste s slabšim socialnim statusom in prestižem. Na kratko: gre ravno za tiste skupine prebivalstva – če želimo zajeti vse kompetence prebivalstva – ki bi izobraževanje še posebno potrebovale. Posebno težo ima tista skupina približno 20 odstotkov prebivalstva, pri kateri omenjeni dejavniki kulminirajo in ki v različnih evropskih državah živi v nevarnosti družbenega izključevanja (»social exclusion«). Zato ni naključje, da se posveča pozornost tem skupinam posameznikov in dobro znanim težavam, ko se skušajo motivirati za organizirano nadaljnje izobraževanje, da bi tako preprečili še večje razhajanje med bolj in manj izobraženimi.

Pri tistih, ki se udeležujejo nadaljnega izobraževanja, lahko prepoznamo procese sprememb, ki se jih da delno empirično dokazati, delno pa se jih da rekonstruirati iz realiziranih programov v okviru nadaljnega izobraževanja in iz svetovalnih služb v podjetjih.

Odrasli, ki se udeležujejo nadaljnega izobraževanja, so danes v povprečju bolje izobraženi kot pred dvajsetimi leti, imajo višjo dokončano izobrazbo in več specifičnih kvalifikacij. Predvsem pa: tudi védenje o lastnih učnih kompetencah ter »dobri« in »slabi« pedagogiki se je povečalo. Zahteve učečih se po kakovosti so se očitno povečale.

Učeči se odrasli sedaj niso več vezani na posamezne organizacije nadaljnega izobraževanja, kakor je bilo to prej; ponudbe sedaj primerjajo in iščejo ter najdejo poti do drugih in novih ponudnikov. V skladu s tem se že kaže učinek odprtosti »trga« nadaljnega izobraževanja.

Učeči se odrasli danes bolj kot v preteklosti pričakujejo od učiteljev, da jih bodo jemali resno. To ne zadeva le njihove osebnosti, ampak njihovo že pridobljeno znanje in njihovo zmožnost, da to artikulirajo in posredujejo. V tem kontekstu pričakujejo učeči se odrasli od učiteljev manj posredovanja novega znanja in bolj storitve pri lastnem pridobivanju novih kompetenc znanja in orientacijskih kompetenc. Učeči se odrasli danes nadaljnje izobraževanje vedno bolj razumejo kot ponudbo storitev – tendenca, ki jo je Horst Siebert napovedal že v začetku sedemdesetih let.

Razmišljanje o storitvah se je okrepilo tudi zato, ker so mnogi učeči se plačali kar precejšnje vsote za izobraževalne programe, ki so se jih udeležili. Načelo »storitev za denar« se v tem smislu širi tudi na odnos med učitelji in učečimi se v nadaljnjem izobraževanju.

Povečala so se tudi pričakovanja učečih se, da se programi vsebinsko, metodično in didaktično prilagajajo njihovim individualnim učnim interesom. To pomeni povečano zahtevo po učiteljevih metodičnih kompetencah, upoštevanje kompetenc in znanja, ki so ga učeči se pridobili sami, ter integracijo različnih učnih poti in vsebin.

Sprememba v poklicu

Tukaj so procesi spreminjanja najopaznejši in najočitnejše vodijo do negotovosti in do potreb po strokovnem izpopolnjevanju. Učitelji v izobraževanju odraslih so bili že od nekdaj tisti slabši »vsevedneži«, kakor jih pogosto poznamo iz predmetne orientacije šole. Zmeraj so bili bolj kompetentni v ravnanju z odraslimi in uresničevanju enakopravnega odnosa učiteljev in učečih se. Vedno pa so morali poleg poučevanja v veliki meri opravljati tudi druga dela. Veliko jih je bilo – kot na primer načrtovanje programa – na priznanem makrodidaktičnem področju, veliko pa tudi povsem drugačnih, kot na primer organizacija prostorov, oglaševanje lastnih ponudb, obračunavanje financ ali komuniciranje z javnostjo in pogajanje s financerji in politiki. Oba vidika sta v veliki meri vodila v negotovost o vlogi učiteljev in tudi v tožbo o tem, da ne pridejo do »dejanskega dela« (mišljeno je bilo seveda poučevanje).

Sprememba pri učiteljih v nadaljnjem izobraževanju je v tem, da ti strukturni elementi pedagoškega poklica v izobraževanju odraslih kvantitativno in kvalitativno postajajo vse pomembnejši. Spremembe v financiranju ponudb nadaljnjega izobraževanja ne zahtevajo le večjega zavedanja o stroških, ampak so zahtevali in še vedno zahtevajo tudi kompetence v ravnanju z denarjem, kompetence v kadrovskih zadevah in menedžmentu – to so področja dejavnosti, ki so jih morali opravljati že prej, a se jih nismo zavedali kot regularnega dela poklicnega delovanja v izobraževanju odraslih. Večji delež individualizacijske stopnje učečih se, priznavanje znanja, ki so ga pridobili sami, še nadalje zmanjšujejo relevantnost strokovne kompetence učitelja. Namesto tega pa se povečuje – če upoštevamo postulat metodične variance in obstoja novih medijskih možnosti – zahteva po metodični kompetentnosti učiteljev. In končno gre tudi za podobo učiteljev: učeči se nanje vse bolj gledajo kot na ponudnike storitev, kot na tiste, ki naj bi pri učenju pomagali, in ne poučevali. Veliko vlogo ima pri tem pričakovanje, da naj učitelji svetujejo pri izbiri izobraževalnih ponudb, pri odpravljanju učnih problemov in pri implementaciji učnih procesov v organizacijah.

Posledica takega razvoja je nadaljnja diferenciacija tistih, ki poučujejo v nadaljnjem izobraževanju. Danes ločimo več skupin, v katerih so kombinirana posamezna polja dejavnosti in z njimi povezane kompetence:

- Skupine profesionalcev, ki skrbijo za načrtovanje in razvoj in katerih težišče je v najširšem smislu na makrodidaktičnem področju. To niso le načrtovalci programa v izobraževalnih ustanovah, ampak tudi tisti, ki pripravljajo učni softver, tisti, ki vodijo mreže v učnih kooperacijah, tisti, ki skrbijo za razvoj projektov.

- Skupina učiteljev, ki so v neposrednem stiku z učečimi se. Te odlikuje danes večja metodična kompetenca kot v preteklosti. Biti morajo prožnejši v odnosu z učečimi se, poleg tega pa se jih vedno drugače razume – na primer kot moderatorja, fasilitatorja, svetovalca, aranžerja ali tudi trenerja. Vse to so sicer tudi pojmi, ki čedalje bolj vstopajo v nadaljnje izobraževanje.
- Skupine tistih, ki se profesionalno ukvarjajo z menedžmentom in upravljanjem; na skrbi imajo kadrovske in finančne zadeve, organizacijo prostora in pogajanje s financerji; danes niso toliko administratorji kot menedžerji. Naletimo tudi na razpise delovnih mest direktorjev ljudskih univerz, ki jih razpisujejo z opisom del »poslovodje«.

Skupni imenovalac kompetence te profesionalne skupine je relativno majhen. Skupni okvir sestavljata predvsem zavedanje, da pripadajo pedagoškemu poklicu in cilj, da prispevajo k izobraževanju ljudi. Čas pionirjev, v katerih so bile združene vse te kompetence in ki so jih bolj ali manj sprejemljivo uporabljali, je v nadaljnjem izobraževanju nepreklicno mimo. Danes smo zato prej postavljeni pred nalogo, da najdemo primerne kvalifikacijske koncepte za tiste, ki se profesionalno ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem. To pomeni koncepte, ki jih diferencirano pripravljajo za različne skupine dejavnosti, pa kljub temu posredujejo temeljne kompetence in skupni imenovalac za vse, ki se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem.

Sprememba v spremembi

Opisani procesi sprememb so na posameznih področjih nadaljnega izobraževanja raznoliko uresničeni (na primer pri jezikih ali pri zdravstveni vzgoji), na nekaterih pa so komaj zaznavni (na primer pri specifičnih poklicnih tečajih). Segmentiranje procesov spreminjanja se nanaša tudi na različne skupine organizacij (na primer na nekaterih društvenih področjih), ki so bolj ali manj prizadete. Tudi glede na posamezne zvezne države ali občine nastajajo velike časovne neusklajenosti; tako se je na primer že od nekdaj komaj dalo primerjati ekonomsko bazo ljudskih univerz med Severnim Porenjem-Vestfalijo in Bavarsko.

Očitno pa je, da procesi spreminjanja potekajo in v skladu s »trendom«
zajemajo čedalje več področij nadaljnega izobraževanja. To zahteva veliko mero usklajevalnih procesov, analiz, nadaljnega izobraževanja in skupnih usmerjevalnih postopkov, da bi spremembe usmerili v tisto smer, v kateri ostajajo obvladljive in se jih da oblikovati. To nalogo opravljajo intermedijalne ustanove, od katerih ima v nemškem nadaljnjem izobraževanju (a tudi v kontekstu evropskega nadaljnega izobraževanja) vodilno vlogo Nemški inštitut za izobraževanje odraslih v Bonnu.

Literatura

Schlutz, E. (1992). Haben die Wenden wirklich stattgefunden?. V: Nuissl, E. (ur.), Person und Sache. Bad Heilbrunn.

Wittpoth, J. (ur.) (2001). Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld.

Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt: New York.

Seitter, W. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Jelich, F. J. (ur.) (2003). Erwachsenenbildung nach den Kriegen. Bochum.

NUISSL Ekkeehard, Ph.D.

CHANGES IN TEACHING AND LEARNING IN FURTHER EDUCATION

Abstract: In order to assess how the culture of learning and teaching is changing, we must first have a clear notion of the concept of change, taking into account the appropriate significant criteria and empirical findings. What actually changes when new images of change appear, like they are appearing in relation to lifelong learning? This article first follows the changing of teaching and learning in further education from different aspects. A change first appears in a direct context of social changing characterised, for instance, by the growing significance of the areas of services, new mass media, socio-cultural changes and increasing internationalisation. This change also directly concerns further education itself, along with its political and economic framework conditions. With regard to the changed structures, we must also reconsider the goals, contents and functions of further education.

Keywords: social changes, changing of further education, changing of contents, changing of profession, area of services, placement procedures, economic conditions, culture of teaching and learning.

S tiho grozo, pa usmiljenim pogledom govori o krvoločnosti in grozovitosti v zgodovinskih dogodkih. In cele novele po zgodovinski snovi nastajajo v njegovih pripravah, pisane s toliko toploto, s toliko ljubeznijo do doma in s tolikim domotožjem v tujini . . . V taki obliki rešuje zgodovina etične probleme; vendar pa morajo stopati junaki iz višin, propalnice iz nižin in oboji so ljudje — to je etika zgodovine v življenju . . .

Globoko gleda domovini v lepe, tajinstvene oči. Iz teh oči ga gledajo čiste in velike misli, nič majhnega, nič egoističnega. Iz teh oči vro le velika, globoka in vroča čustva ter železna, dobra in poštena volja — kakor domovina hoče biti.

Okenca, okenca, skozi katera zro deca po svetu: sami mali koščeki so od danes in od davnih časov; iz sobe, pa iz zunanjega sveta.

Tolstoj!

„Tolstoj, ta čez vse meje gorkodušni, ta čez vse meje plemenit prijatelj človeštva, je moj vzor. Pri njem se sklada celo najmanjše dejanje in nehanje z njegovimi velikimi idejami. Vse na njem je posledenca in harmonija! Tako živi svoje resno, zaprto, polno življenje!

„Po njem se mora delati, da se napolnijo tudi najnepotrebnejše minute, najpustejši dnevi in ure s svežim življenjem. Vedno in vedno se mora misliti z vso dušo, da se najdejo in preizkušajo nove oblike za delovanje, to je edino pa tudi najgotovejše sredstvo proti življenski puščobi in proti — šolski puščobi.“

Taki so načrti.

Claudia Schanz

Vizije potrebujejo poti – medkulturno odpiranje šole¹

Povzetek: Šolsko področje in razmere v šoli so se v Nemčiji zaradi migracij popolnoma spremenili. Dolgo so mislili, da lahko kulturno, jezikovno in versko socializacijo učenk in učencev ignorirajo. Monolingvalni habitus šole je bil v nasprotju z multikulturnimi in multilingvalnimi učenkami in učenci. Mednarodne študije o šolskih dosežkih PISA in IGLU pa so pokazale, da monokulturno usmerjeni šolski sistemi (kakšen je v Nemčiji) ne prikrasajo za izobraževalne možnosti le otrok in mladostnikov priseljencev, ampak tudi domače učenke in učence. V prispevku bomo na primeru šole *Albanischule* (Göttingen v Nemčiji) pokazali, kako lahko z modelom medkulturnega razvoja šole razvijamo in izvajamo drugačno učno kulturo. Pedagoški odgovor na družbene spremembe lahko najdemo le v šoli, ki se čedalje bolj mednarodno odpira. Ta zahteva učno kulturo, ki temelji na sprejemanju in spoštovanju otrok iz manjšin.

Ključne besede: medkulturni razvoj šole, učeče se organizacije, medkulturni izobraževalni cilji, področja pedagoškega delovanja, medkulturno odpiranje, kultura dialoga in reševanja konfliktov.

UDK: 37.014:37.035

Izvirni znanstveni prispevek

Claudia Schanz, diplomirana pedagoginja, Göttingen, Nemčija

»Če zdaj pogledam nazaj, se mi že zdi, da sem se spremenila. Ne, nisem se le preprosto spremenila, ampak sem se prilagodila. Marsikaj, kar bi mi bilo danes zelo pomembno, kar mi je bilo takrat ljubo, sem zavrnila – preprosto, brutalno potlačila in izkoreninila.«

»Pouk ruščine sem izkoristila, da bi spoznala nemški pomen ruskih struktur. Po kratkem času pa so me izključili. Učiteljica je rekla, da moje znanje ruščine ni združljivo z nivojem znanja v razredu.« (Schanz, Röder 1995, str. 15).

S temi izjavami maturantka Lilly, ruska Nemka, z retrospektivnim pogledom na svojo pot skozi nemške šole eksemplarično pokaže, kako deluje mnogo šol v Nemčiji: usmerjene so na prilagajanje namesto na sprejemanje razlik, ignorirajo legitimne pravice in izkušnje učenk in učencev iz priseljenjskih družin in zamujajo možnosti medkulturnega učenja. Tako je bilo pred slabimi desetimi leti, ko sem intervjuvala Lilly, in dejansko je tako še danes.² Ingrid Gogolin v tej zvezi govori – medtem ko opozarja na jezikovno plat – o »monolingvalnem habitusu multilingvalne šole« (Gogolin 1994), prav tako pa bi lahko govorili o »monokulturnem habitusu multikulturne šole«. Učenci in učenke dejansko pomenijo socialno heterogenost, nanjo pa se šola odziva s homogenizacijo.

Niso nas šele rezultati mednarodne študije o šolskih dosežkih PISA in IGLU, ki so predramili javnost, seznanili s tem, da imajo otroci in mladostniki priseljencev v Nemčiji manjše izobraževalne možnosti v primerjavi z drugimi deželami s podobno prebivalstveno sestavo kot na primer na Švedskem.

Negativnih učinkov monokulturno in monoligvalno usmerjenega izobraževalnega sistema pa ne spoznamo izključno po učnih dosežkih otrok in

¹ Prevod članka, ki je bil v nemškem jeziku objavljen v: Leiprecht, Rudolf, Kerber, Anne (ur.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach, Ur.: Wochenschauverlag.

² Z monolingvalno usmerjenostjo nemškega izobraževanja in njenih posledicah za dvojezične otroke in mladino se ukvarja Stölting v svojih prispevkih (prim. Stölting 2005a; 2005b). Na tem mestu naj bo izbrani primer dovolj za ponazoritev.

mladostnikov iz priseljskih družin. Šola mora namreč prevzeti svojo splošno vzgojno nalogo, ki pomeni več kot zgolj posredovanje znanja in izdajanje spričeval.

Šola kot živ, ustvarjen učni in življenjski prostor je tudi osrednji kraj za mlade ljudi, kjer jim posredujejo potrebne vrednote in ključne kompetence za aktivno udeležbo v razvijajoči se pluralistični družbi in tudi v svetu, ki se zaradi globalizacije in internacionalizacije povezuje z bliskovito naglico. Cilj izgradnje humane, demokratične družbe se začinja v šoli – če udeleženske in udeleženci v izobraževalnem sistemu to možnost prepoznajo in izkoristijo. Za to pa je potrebna kritična in aktivna udeležba učiteljic in učiteljev in šolskega vodstva v družbenih in političnih diskurzih, a tudi refleksija o vzajemnem učinkovanju teh procesov s pedagoškim razvojem. Politična zahteva po priznavanju enakih pravic je odvisna od pedagoške podpore v izobraževalnih ustanovah. Možnosti uspeha pri pedagoškem delu pa so močno odvisne od ožjih kontekstualnih pogojev in splošnih političnih kontekstov, ki jih moramo upoštevati (prim. Auernheimer 1998, str. 18).

Pedagoški odgovor na zgoraj opisane izzive je lahko le medkulturno usmerjena šola, v kateri je različnost v vseh vidikih »normalna« – ne le vzdolž etničnih linij. Če to prevedemo v izzive šolskega vsakdana, to pomeni ugotavljanje diskriminacij in zapostavljanj v lastni hiši ter razvijanje konceptov za njihovo preseganje, odpiranje šole navznoter in navzven, preverjanje učnih vsebin glede na etnocentrizem in rasizem, če naj omenim samo nekatere vidike. Že v priporočilu konference kulturnih ministrov (KMK) leta 1996 so sprejeli in konkretizirali temeljne misli medkulturne pedagogike: »Medkulturno izobraževanje bo najprej uresničeno v vestnem izvajanju splošne izobraževalne naloge šole. Ta zahteva, da pri vseh učenkah in učencih razvijamo stališča in načine vedenja, ki so zavezani etičnemu načelu humanosti in svobode ter odgovornosti, solidarnosti in razumevanja med narodi, demokracije in tolerance.« (Konferenca kulturnih ministrov 1996, str. 2). To pozitivno ponazarja, da z medkulturnim razvojem šole ni mišljen kak »višek«, ampak naj bi se šola kot celota posvečala tej nalogi v šolskem vsakdanu in pri vseh predmetih.

Kakšna je glede na to vprašanje šolska praksa? Tistih malo empiričnih raziskav, ki obstajajo, in moje izkušnje pri svetovanju v šolah in na več seminarjih nadaljnjega izobraževanja učiteljev vodijo k sklepu, da v šolski praksi še vedno prevladuje kulturalistična pedagogika za tujce, ki je prej ali slej sočustvalna.³

Medtem ko je ta zorni kot v teoriji medkulturne pedagogike pretežno presežen in sta se na začetku razhajajoči se veji pedagogike vzpostavljajna odnosov in reševanja konfliktov oziroma protirasistične pedagogike druga drugo približali, kaže, da se je čas v šoli ustavil: pogosto je vse zreducirano na posamezne projektne dneve ali tedne na temo »multikulturno sobivanje«; v sre-

³ Prim. predvsem projekt »Medkulturno učenje v razredu« na Nizozemskem, ki raziskuje mnenje učnega osebja o medkulturnem učenju, in tudi njegov prenos v pedagoško prakso in poskus spreminjanja na podlagi nadaljnjega izobraževanja (Ledoux, Leeman, Leiprecht 2001).

dišču pa so največkrat drugi, tujci. S svojo hrano in folkloro naj bi enkrat dobili možnost, da pokažejo, kaj so prinesli s seboj. Pričakovanja so večinoma jasna in usmerjena na etnije kot na negibljive monolitne bloke: döner in pizza, tarantele in plesanje kola, po možnosti še v kostumu stare domovine.

Mar ne naredimo s tem iz otrok in staršev, ki že zdavnaj sodijo zraven, tujce? Če to pogledamo z druge perspektive, glede na nemško večino, stvar postane jasna. Kje pa so svinjska pečenka in kislo zelje, ljudski plesi in usnjene hlače? Z diferencirajočimi in na heterogenost sklicujočimi se odgovori se ljudje distancirajo. Prikazujejo stalno se spreminjajočo mnogoplastnost nemške kulture, ki je ni mogoče reducirati na take kulturne banalnosti.

Medkulturno učenje, ki je usmerjeno na participacijo in enakopravnost, zahteva namesto pripisovanja kulturnokritični pristop in diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusije o njih. Namesto enkratnih prireditev so nujne spremembe, ki dolgotrajno učinkujejo tam, kjer vsakodnevno doživljamo šolo: pri pouku, v ponudbah delovnih skupin in prostočasnih aktivnosti, sodelovanju s starši in zunajšolskimi partnerji. Z državnimi uredbami, kot je na primer zgoraj citirano priporočilo konference kulturnih ministrov, tega očitno ni mogoče doseči. Nasprotno velja: »Šole morajo biti same gibalo razvoja in razčistiti vprašanja: kje so, za koga so, kam hočejo. Toda zato je treba preseči stare miselne vzorce in jih na novo organizirati.« (Rolff et al. 1999, str. 12)

S šolo Albanischule v Göttingenu v Nemčiji bomo v nadaljevanju predstavili normalno državno šolo, ki je pot iz kriznega položaja našla s procesom razčiščevanja. Ta je vodil k obsežnemu in trajnemu medkulturnemu razvoju šole. Albanischule tako sodi k redkim medkulturno usmerjenim šolam v Nemčiji, katere razvoj je bil znanstveno spremljan in evalviran v daljšem obdobju (od 1996 do 2001). Čeprav je razvoj posamezne šole vedno enkratni proces, so pri tem pridobljena temeljna spoznanja vsekakor prenosljiva.

Razvoj šole

Šola se je z razvojem spremenila v *učecho se organizacijo*, v kateri delujejo, reflektirajo in evalvirajo procesno, kritično in kreativno. Orientira se po modelu kakovostnega pedagoškega menedžmenta, ki sloni na idejah Norvežana Pera Dalina, v Nemčiji pa ga povezujejo predvsem z imenom Hans-Günter Rolff. Temelj modela je spoznanje, da se šola samo takrat trajno spremeni, če se organizacijski in učni razvoj ter razvoj osebja razume kot sistemski sklop. Sprememba na enem mestu vpliva tudi na druga področja. Pri tem lahko rešitev nekega problema pomeni nov problem (gl. Rolff 2002, str. 15).

Da bi lahko razumeli, reflektirali in naprej razvijali procese, ki v praksi potekajo delno kaotično in kompleksno, je nujno, da v določenih razmikih vgradimo faze samoevalvacije in zagotavljanja kakovosti, s katerimi proces spremljamo. Te so v procesu nekakšna postajališča, na katerih tisti, ki delajo v šolah, skupaj sistematično razmišljajo, da bi določili naslednje razvojne korake (prim. Schratz 1999, str. 65):

- a) kako dobri smo (posnetek stanja),
- b) kako to vemo (kriteriji in indikatorji),
- c) kaj iz tega sklepamo (nadaljnji razvojni koraki).

V celoti gre torej za stalno učenje iz izkušenj. Tako učenje živi od povratne informacije o zastavljenih delovnih korakih posameznikov ali skupin od skupnega dialoga o nadaljnjem delu.

Te evalvacijske faze so lahko težke: z odkrivanjem napak in šibkih točk lahko prizadenemo čustva udeleženih oseb. Krepitve pri enih in frustracije pri drugih ne smemo spregledati, ampak morajo biti predmet obdelave s ciljem, da vse udeležene ponovno povežemo. Kolikor bolje so izoblikovane sposobnosti dialoga in reševanja konfliktov in s tem kompetenca vzajemne podpore, toliko bolj motivirano in močnejše se lahko začne naslednja faza. Preprosto povedano: razvoj šole živi od navdušenja ljudi za *svajo* šolo.

Razvoj šole Albanischule v Göttingenu – model za medkulturni razvoj šole?⁴

Albanischule je osnovna šola v centru Göttingena s približno 230 učenkami in učenci in 12 učiteljicami in učitelji (od tega učitelj turščine kot materinščine tam uči samo en dan v tednu). Šola leži na stičišču mestnega središča, zaznamovanega z etnično raznolikostjo in raznolikostjo življenjskih svetov in meščanskega predela s stavbami v slogu historicizma sedemdesetih let 19. stoletja. Približno 20 odstotkov otrok ima migracijsko ozadje, govorijo dvajset različnih prvih jezikov. Nekateri od njih šele nekaj let živijo v Göttingenu, večina pa so iz druge ali tretje generacije.

Tudi Albanischule je leta 1996 zelo ustrezala uvodoma skicirani podobi monokulturne šole, preden se je odločila za spremembe – prostovoljno in brez odredb od zgoraj, skupaj z učenkami in učenci ter starši pa z vse močnejše motiviranimi kolegicami in kolegi. Razvojni proces šole lahko na tem mestu predstavimo le na kratko, pri čemer se bomo osredotočili na naslednja vprašanja:

- Kateri dejavniki so bili odločilni, da se je učiteljski zbor odločil za pot systemskega medkulturnega razvoja šole in ga tudi izpeljal?
- Preseganje kulturalistične naravnosti pomeni, da moraš najprej spoznati strukturo njenega učinkovanja na lastni ustanovi. Skupno razmišljanje in boj za nove vrednote in usmerjenosti pomenita bazo za pedagoško reformo. Koliko in kako je učnemu osebju na Albanischule uspelo preseči kulturalistične naravnosti, izpeljati zahtevano spremembo perspektive v smeri medkulturne izobrazbe in jo prenesti v pedagoško prakso?
- Koliko je model medkulturnega razvoja šole na Albanischule prenosljiv na druge šole?

⁴ Od 1996 do 2001 sem kot namestnica ravnateljice sodelovala pri razvoju Albanischule, ga tudi natančno dokumentirala in pozneje s časovne distance znanstveno ovrednotila.

Začetek

Na začetku je treba razviti pedagoško težišče. O tem so se v učiteljskem zboru strinjali. V daljšem procesu diskusij so se jeseni 1996 odločili za težišče »medkulturno učenje«, ki so ga takrat razumeli še kot »pedagoško usmerjeno na tujce«, otroke z migracijskim ozadjem.⁵ Tukaj so imeli izkušnje in so upali na nagel uspeh brez prevelikih sprememb.

Iniciativna skupina, ki jo je podpirala takratna medkulturno angažirana namestnica ravnatelja, je imela funkcijo vodilnega misleca. Diskusije so iz majhne skupine prenesli v učiteljski zbor, povabili so referentko in pripravili anketo za posnetek stanja dosedanjih šolskih ukrepov v medkulturnem kontekstu. Začela se je faza presoje dotedanje prakse, ki so jo spremljali prepričanja in čustva. Strinjali so se, da v prihodnje ne bo šlo za večjo podporo dvojezičnim otrokom z dodatnim poukom in podobno, ampak za krepitev razvoja njihove pozitivne identitete na vseh področjih šolskega življenja. Seveda naj bi imeli koristi od tega novega nastavka tudi enojezični nemški otroci.

Pokazale so se zelo nejasne predstave o ciljih: na šolsko skupnost se gleda kot na »skupino nas vseh«, ne le s pogledom na manjšino, ampak na pogled z njimi – v tem so si bili enotni. Vsi naj bi imeli od tega korist.

Ker v Nemčiji ni modelov in instrumentov za tak obsežen medkulturni razvoj šole, je morala šola na mnoga vprašanja najti lastne odgovore: Na katerih pozitivnih izkušnjah lahko gradimo? Kako naj se spreminja pouk in kako šola kot sistem? In predvsem kako naj se spremenijo učiteljice in učitelji na Albanischule? Pot k medkulturni šoli ne zaobide osebnosti in biografij, ampak jih vključuje. Za neko kolegico to pomeni, da lahko svoje iransko življenjsko ozadje močno živi tudi v šoli in tematizira izkušnje izločanja. Pri drugih je v ospredju strah pred grozečo izgubo nemške tradicije.

Proces spreminjanja

Ljudje, ki delajo skupaj v neki skupini, ne morejo doseči velikih ciljev, če ne razčistijo medsebojnih konfliktov. Tako so morali na Albanischule najprej razčistiti pod površjem tleče motnje v odnosih in komunikaciji v učiteljskem zboru in med učiteljskim zborom in vodstvom šole.

Volja učiteljskega zbora, da to krizno situacijo prebrodi in se odloči za novo pedagoško orientacijo, je bila odločilna za razvoj šole:

- Z metodami razvoja organizacije so najprej prek bilance dobrih in slabih strani analizirali komunikacijske in oblastne strukture v šoli in sprejeli konkretne sklepe za izboljšanje. Kot svetovalec je sodeloval tako imenovani »kritični prijatelj« (vodja druge šole, ki se je izobraževal na področju organizacijskega razvoja) z nepristranskim pogledom od zunaj.

⁵ Prim. tudi Schmidtke (2005).

- Vodstvo šole je podpiralo proces tako, da je prevzelo vlogo usmerjevalca, spodbujevalca in pospeševalca.
- Izdelava prošnje za priznavanje šole kot modelne šole (Expo-Schule) v okviru izobraževalnega projekta spodnjesaškega kulturnega ministrstva z naslovom Kakšno šolo potrebuje prihodnost našega sveta? je povzročila intenzivno ukvarjanje s cilji, vsebinami in možnostjo uresničitve medkulturnega izobraževanja. Izbor in priznavanje šole kot modelne šole spomladi 1998 sta bila ogromna motivacijska pospeška.
- Oprema šole z multimedijskimi aparaturami je podprla individualizirajoče delovne oblike in omogočila mednarodno povezavo s partnerskimi šolami. Odločilen dejavnik je bila motivacija mnogih kolegic in kolegov za nadaljnje izobraževanje na področju dela z računalnikom.

Šepava pot pedagoških in strukturnih sprememb

Šola je za temo na Expo 2000 in kot prihodnji zgled izbrala naslov Življenjski svetovi – učenje v medkulturnem in mednarodnem kontekstu. Cilj je bila življenjska, na izkušnjah temelječa usmeritev pri oblikovanju šolskega vsakdana in izbiri učnih tem. Bila naj bi taka, da bi se lahko vsak otrok, enojezični nemški ali dvo- ali večjezični z migracijskim ozadjem, v svoji individualnosti in biografiji spet našel in dobil podporo pri razvoju identitete.

Cilji so bili notranje odprtje šole (diferencirajoče učne metode, premostitev prehodov med predmeti in razredi, intenzivnejša udeležba učenk in učencev, izboljšava komunikacijskih kompetenc vseh udeleženi) in navzven (intenzivnejše sodelovanje z zunajšolskimi partnerji, vključitev bližnje okolice, Evrope in sveta). Starše naj bi pridobili kot aktivne partnerke in partnerje ter sooblikovalke in sooblikovalce. Končno se je s tem težilo tudi k intenzivnejši demokratizaciji šole.

Didaktično in vsebinsko se je šola orientirala po naslednjih tezah o medkulturnem izobraževanju in se dokončno poslovila od deficitarne usmeritve na manjšino.

Teze za medkulturno izobraževanje⁶

- Jezikovna in kulturna raznolikost sta normalni; medkulturne izkušnje sodijo k vsakdanu.
- Šola je kraj medkulturne izkušnje. Medkulturno izobraževanje je naloga šole.
- Medkulturno izobraževanje ni dodaten predmet, ampak del splošnega izobraževanja. Usmerjeno je na vse učenske in učence. (...)
- Tudi učiteljice in učitelji so v procesu medkulturnega izobraževanja učeči se.
- Medkulturno izobraževanje ni manjšinska pedagogika, kljub temu pa štiti in upošteva pravice manjšinskih otrok.
- Dvo- in večjezičnost pri pouku in v šolskem življenju priznavamo in obračamo v korist.

⁶ Prim. tudi Schmidtke (2005).

- Medkulturno izobraževanje podpira razvoj osebnih identitet in nas odpira za srečanje z drugimi/drugim.
- Medkulturno izobraževanje podpira spoštovanje drugačnosti drugih; spodbuja radovednost, odprtost in razumevanje za druge kulturne usmerjenosti.
- Medkulturno izobraževanje krepi sposobnost dojemanja lastne perspektive in njene spremembe.
- Šola lahko odpira nova področja delovanja za medkulturno izobraževanje in predele medkulturne izkušnje. Pri tem se ne izogiba konfliktom, a jih tudi ne išče. Prek medkulturnega izobraževanja spoznavamo, da lahko raznolikost ponuja pozitivne spodbude za sobivanje in reševanje konfliktov.
- Pri medkulturnem izobraževanju nagovarjamo razum, srce in čutila.

Možen prenos teh tez v šolsko prakso je zahteval vsebinske razmisleke. Kontroverzne diskusije se niso toliko razplamtele okrog teorije, ampak vedno takrat, ko je stvar postala konkretna. Poleg nešteti, delno razgreti in kaotičnih pogovorov v odmorih so bili sestanki delovne skupine najprej mesto, kjer so v majhnem krogu razmišljali in se prepirali. Čas in prostor za skupno razčiščevanje sta bila skopa, a so si ju vedno znova izborili. Razvoj kulture povratne informacije in dialoga je pokazal prve sadove.

Pogled na vprašanja, ki so se pri tem pojavila, ponazarja proces diskusije, ki pojasnjuje težave pri uresničevanju medkulturnih izobraževalnih ciljev:

- *Sprememba perspektive – osrednji pojem medkulturnega izobraževanja*

Mar lahko sploh pobegnemo iz ozkega prepletanja biografskih, družbenih, morda celo etnocentričnih povezav, sprejmemo nove perspektive in te potem posredujemo tudi našim otrokom in staršem?⁷ Kaj pomeni sprememba perspektive, ki ni usmerjana izključno na specifične etnične fenomene, ampak pogled ravno in posebej usmerja tudi na vrednote in norme nemške večine? Rasizem in diskriminacije na primer – kakšne so naše projekcije na druge? Smo tudi mi storilke in storilci, (so-)odgovorni ali pa so krive (le) institucionalne strukture? Ali znamo učiteljice in učitelji na Albanischule sploh opazovati z zornega kota manjšine na naši šoli? Včasih gotovo, ampak kako je, če se pojavijo dvomi o naših lastnih interesih in predstavah o vrednotah?

- *Medkulturno izobraževanje kot del splošnega izobraževanja*

V okvirnih smernicah najdemo le malo medkulturnih povezav. Kaj konkretno pomeni medkulturno odpiranje predmetov? Mar to, da predpisanim temam dodamo še nekatere medpredmetne? Ali ne gre prej za vsebinsko preoblikovanje »normalnih« učnih vsebin z medkulturne perspektive? Konkretno torej za spremembo osrednjih učnih vsebin. Ali to sploh znamo?

⁷ V zgoraj opisanem času (1997) so bile te teze le osnutek. Danes so natisnjene v priložniku Sprememba pogleda – poti k medkulturni šoli (Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule, Nds. Kultusministerium, Hannover, 9/2000), str. 27.

– *Tematiziranje večjezičnosti*

Nujna je senzibilnost za dvojezične otroke in njihove kompetence. Katere jezike moramo izpostaviti? So dovolj samo napisi na vratih v različnih jezikih ali pa si s tem gradimo le multikulturni Disneyland? Ali naj gremo tako daleč, da dele pouka izvajamo v tujem jeziku ali pa ponujamo delovne skupine v različnih jezikih? Katere jezike bomo izbrali? Mar s tem ne zahtevamo preveč od sebe? Mar ne zahtevamo preveč od otrok? Kaj pravijo raziskave o usvajanju jezika?⁸ Kaj hočejo starši?

– *Upoštevanje pravic otrok iz manjšin*

Ali je dovolj medkulturna orientiranost, ki si je zastavila cilj, da bo vsakega otroka spodbujala glede na njegove potrebe, ali pa nekateri od teh otrok potrebujejo prej ali slej posebne ukrepe? Ali z medkulturnim delom dosežemo tudi boljše dosežke otrok z migracijskim ozadjem?

Na številnih sestankih delovnih skupin, katerih so se aktivno udeleževali starši, so zbirali ideje o prenosu v šolsko in učno prakso. Posebno starši z migracijskim ozadjem so se močno angažirali in spodbujali razvoj šole v medkulturni učni prostor. Ponujali so, pogosto skupaj z učnim osebjem, delovne skupnosti v svojih jezikih, pripravili so tematske kotičke in doživljajske dneve o svoji prvotni domovini. Tisti, ki so tako ali drugače zainteresirani za izobraževanje, so utirali pot drugim. Preseganje monokulturne dominancje je pomenilo, da starše z migracijskim ozadjem pridobijo kot partnerke in partnerje in jih otrokom predstavijo kot pozitivne vzore.

Razvili so nove strukture, ki naj bi omogočile, da bi skupaj z njimi okrepljeno razčistili zgoraj našeta vprašanja v procesu. To ni bilo vedno uspešno, ker sta stalna časovna stiska v šoli in gostota razvojnih linij pogosto zahtevali hitre odločitve. Na evalvacijskih sestankih so prediskutirali in iskali poti za izboljšanje.

Vsakokratni individualni interesi in sposobnosti učiteljic in učiteljev kakor tudi sodelujočih staršev so se stekali v oblikovanje šolskega področja delovanja in bili pomemben vir motivacije.

Interna usmerjevalna skupina na šoli je koordinirala delo skupin na različnih področjih delovanja, vedno znova povezovala linije, ki so se delno razhajale, in postavljala tudi neprijetna vprašanja.⁹

V nadaljevanju je predstavljenih pet področij delovanja, na katerih je viden trud, da bi razvili posebna didaktična, a tudi realna »mesta« za praktični prenos omenjenih medkulturnih tez. Razumeli so jih kot zidake in kot taki pojasnjujejo spreminjajoče se razumevanje pouka: ta pogosto pomeni projektno delo, je medpredmetno povezan in prehaja iz enega leta v naslednje, odprt je za dojemanje izkušenj otrok in vključevanje bližnje in širše okolice.

⁸ Prim. že prej omenjena Stöltingova prispevka (2005a; 2005b).

⁹ O mnogoplastnosti procesa razvoja šole, nasprotjih in uporih nekaterih kolegic in kolegov tukaj ne moremo podrobneje razpravljati. Prispevek Heidrun v. d. Heide (ravnateljica šole Albanischule) in Claudie Schanz opisuje ta proces natančneje v Start frei für die Schulentwicklung, v reviji Beispiele 1/99, str. 18–23.

Kratek pregled petih medkulturnih pedagoških področij delovanja

Medkulturni prostor delovanja

Skupaj z otroki udobno uredimo meditativni prostor za čutno dožemanje in obravnavanje fenomenov: s tipanjem, vohanjem, okušanjem, poslušanjem, gledanjem, gibanjem in aktivnostjo. S tem bomo pri vsakem otroku spodbudili različna občutja, spomine in domišljijo. Zaznavanje in njihova izmenjava lahko vodi k okrepljeni samozavesti in večji senzibilnosti, a tudi k večji empatiji v odnosih z drugimi. Če pri sebi odkriješ domače, a tudi tuje, in to sprejmeš, potem lahko to domnevno storiš tudi pri drugih – tako pravi teza. V tem prostoru izvajajo tudi treninge za medkulturno kompetenco, na primer s programom Svet raznolikosti.¹⁰

Projekti pri pouku

Jezikovna in kulturna raznolikost sta tematizirani in obravnavani v medpredmetni povezavi pri pouku, na zunajšolskih učnih mestih, v šolskem življenju in sodelovanju z evropskimi partnerskimi šolami. Pri tem so v ospredju skupne značilnosti med učenkami in učenci in ne razlike. V diferencirajoči obravnavi skupnih fenomenov se upoštevajo individualno različni vidiki.

Medkulturna delavnica

Raziskovalna in učna delavnica za ukvarjanje z abecedami, pisavami in jeziki: udoben prostor ponuja več priložnosti za poslušanje pesmi, zgodb in glasov v različnih jezikih. Knjižnica, ki jo uredijo vsi člani šolske skupnosti, pomeni možnost branja knjig in zgodb v različnih jezikih in informiranja o svetu. Učne delavnice izhajajo iz naravne radovednosti otrok do tujih jezikov in jim omogočajo, da sami ali v skupinah preizkusijo tuje pisave, jezike in pisala.

Mednarodna delavnica za pisanje

Moderne tehnologije tukaj uporabljajo za to, da otroci lahko direktno komunicirajo z otroki po celem svetu. Na podlagi medijsko-pedagoškega kurikula se naučijo pridobivati informacije iz medmrežja in javno predstavljati učne rezultate.

¹⁰ Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (ur.) (1998): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des a world of difference-Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. V Nemčiji obstaja široko razpredena mreža sodelavcev, ki se ukvarjajo z nadaljnjim razvojem tega programa in ponujajo treninge v šolah.

Partnerstva

Kontakti z otroki in učitelji ter učiteljicami v drugih evropskih in neevropskih državah širijo lasten zorni kot in zaznamujejo zavest. V projek-tih Evropske unije sodelujejo s šolami iz Finske, Poljske, Latvije in Italije.

Od leta 1999 so dosledno delali glede prenosa teh področij delovanja v pouk in praktične pedagoške načrte.¹¹

Odpiranje šole z mreženjem

Med razvojem šole so razjasnili nekatere probleme, vendar so se vedno znova pojavljala nova vprašanja. Čedalje bolj jasno je postajalo, da se da cilje bolje doseči z dobro kooperacijo s partnerji. Dobro delo v mreži je sicer spet zahtevalo čas, a je dalo tudi nove impulze in motivacijo. Od leta 2001 sodeluje šola v mreži Unescovih projektnih šol, regionalnem integracijskem konceptu za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno šolo, mreži inovativnih šol za spodbujanje posebno nadarjenih otrok in tudi mreži inovativnih šol fundacije Bertelsmann. Poleg tega šola koordinira projekt Evropske unije.

Končna evalvacija

Interna končna evalvacija je bila izvedena leta 2001 s pomočjo *Nemškega inštituta za mednarodne pedagoške raziskave (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF))* v okviru evalvacije vseh spodnjesaških modelnih šol v okviru svetovne razstave EXPO. Povprašali so po dejanskem stanju kot oceni aktualne situacije in o tem, kakšno stanje naj bi bilo glede na želje v zvezi z določenim vidikom. Potem so se lotili direktne primerjave med tem, kar je, in tem, kar naj bi bilo. Tukaj lahko opozorimo samo na nekatere posebno jasne izjave. Zelo veliko ujemanje je bilo pri naslednjih ugotovitvah:

- skupni pedagoški cilji (dejansko: 93,4 odstotka, kot naj bi bilo: 100 odstotkov);
- skupno izoblikovanje šolskega profila (dejansko: 93,3 odstotka, kot naj bi bilo: 100 odstotkov);
- medpredmetno sodelovanje, ki se orientira po skupnih temah (dejansko: 66,7 odstotka, kot naj bi bilo: 86,7 odstotka);
- ciljni izkoristek različnih sposobnosti in interesov za skupno delo (dejansko: 80 odstotkov, kot naj bi bilo: 100 odstotkov).

Velika razhajanja med oceno dejanskega stanja in tistim, kot naj bi bilo, so se pojavila pri naslednjih izbranih vprašanih in so s tem tvorila izhodišča za nov razvoj:

¹¹ O konkretnem prenosu v obliki opisa in analize pouka tukaj ne moremo natančneje razpravljati. O tem bo avtorica v kratkem objavila posebno publikacijo.

- organiziranje nadzornih skupin (dejansko: 6,7 odstotka, kot naj bi bilo: 73,3 odstotka);
- dogovor o domačih nalogah (dejansko: 26,7 odstotka, kot naj bi bilo: 80 odstotkov).¹²

Od leta 2001 je na šoli nadzorna skupina, ki jo usmerja psihologinja.

V ozadju opisanega intenzivnega procesa izoblikovanja mnenja ti rezultati ne presenečajo. Učinkovito potrjujejo, da je intenzivno delo za skupne pedagoške cilje in vodilno podobo šole pri razvoju šole zelo pomembno in je to tudi v prihodnje zaželeno.

Razveseljive in kot potrditev dela za razvoj šole so tudi visoko ovrednotene pritrtilne ocene medpredmetnega sodelovanja. Nanje lahko gledamo kot na izraz spremenjenega razumevanja pouka.

Uspešnostni dejavniki za pot medkulturnega odpiranja

Intenziven boj za skupne sprejete vrednote in norme prek aktivnega ukvarjanja s kulturo dialoga in reševanja konfliktov, nastavkov novih pedagoških usmeritev in rezultati zaključne evalvacije kažejo na v celoti uspešen potek procesa. Brez truda za preseganje kulturalizma in etnizirajočega razmišljanja in boja proti zapostavljanju si medkulturnega izobraževanja v šoli ne moremo predstavljati. Na Albanischule so bili za tak pozitiven razvoj odločilni naslednji dejavniki:

- na začetku prepričljive in kreativne faze, v katerih so prebudili zanimanje učiteljskega zbora za medkulturno izobraževanje, da se odprejo za nove usmeritve;
- spoznanje učiteljic in učiteljev, da bodo od medkulturnega učenja imeli osebno korist;
- stalno skupno razmišljanje v fazah evalvacij, ki spremljajo proces;
- vključevanje staršev z migracijskim ozadjem kot partnerk in partnerjev, ki jih je treba jemati resno;
- razvoj medkulturnih prostorov ravnanja kot didaktičnih prostorov, ki jih uporabimo za pouk; tako je postalo medkulturno učenje konkretno in se ga je dalo doživljati in razvijati;
- odprtje šole tudi navzven na podlagi stikov dobrega seznanjanja javnosti in z mreženjem;
- odločitev, da bo težišče na tematiziranju večjezičnosti.

V analizi procesa je postalo tudi jasno, da je prišlo do težav, ki se jih ni dalo rešiti, čeprav so jih prepoznali. Pokazali so na potrebo po nadaljnjih aktivnostih:

- Na začetku procesa in v zaključni evalvaciji se je pokazalo, da bo treba prenoviti pouk nemščine kot »drugega jezika«.

¹² Vrednosti so bile pridobljene z vnosom v petstopenjsko lestvico: ni podatka / sploh ne drži / bolj ne drži / bolj drži / popolnoma drži. Evalvacijske rezultate DIPF ni objavil, ampak jih je dal v vpogled posameznim šolam.

- Vključevanje učitelja turščine kot materinščine je uspelo le sporadično.
- Načrtovana predelava kurikula je obstala v nastavkih.
Da bi prišli do pozitivnih rešitev, bodo še vedno potrebne kritične diskusije v skupnem dialogu.

Uporabnost Albanischule kot modela za medkulturni razvoj šole

Ena od posebnosti Albanischule je gotovo izstopajoča in jo loči od drugih šol: udeležba na svetovni razstavi 2000 v Hannovru – ki pa je vsekakor že bila posledica uvedenega razvoja šole. Posplošeno iz tega ugotovimo, da lahko izobraževalna politika razvoj šole spodbudi in pospešuje s tekmovanji in podobnim.

Tudi če je razvoj posamezne šole vedno le enkratni proces, lahko splošne ugotovitve od tod vsekakor prenesemo drugam. Te je treba predstaviti povzemajoče glede na uresničitev ciljev medkulturne vzgoje v kontekstu sistematičnega razvoja šole. Če povzamemo, lahko označimo kot uporabne naslednje dejavnike:

- začetno fazo, v kateri lahko neka oseba ali skupina učni zbor prepriča o možnostih sprememb;
- vključitev zunanjega svetovanja, ki proces spremlja dolgoročno;
- razvoj kulture dialoga in reševanja konfliktov v učiteljskem zboru in tudi šolskem okolju in s tem procesa ozaveščanja o tem, kaj je lahko dobra šola, tukaj – dobra medkulturna šola;
- uporaba sistematičnih metod razvoja šole za proces uvajanja medkulturnega izobraževanja in faz evalvacije, ki spremljajo proces;
- kontinuirana podpora procesa prek internega in eksternega nadaljnega izobraževanja;
- vključitev staršev, predvsem tudi staršev z migracijskim ozadjem;
- odprtje šole navznoter (glede pouka, metod poučevanja in učnih metod ...) in tudi navzven (občina in širše);
- mreženje šole z zunajšolskimi ustanovami in partnerji in skupno delo pri temah.

Ključnega pomena z mojega vidika je, da ohranimo proces kritične refleksije; da v šoli vedno znova razmišljamo o tem, kako smo lahko pravični do vseh otrok, ne glede na to, kako različni so. Pri tem je treba posebej štiti pravice otrok iz manjšin. Zaradi homogenizacijskega pritiska večinske družbe in ustreznih izobraževalnopolitičnih odločitev vedno obstaja nevarnost, da bomo zdrsnili v stare kulturalistične vzorce. Razen tega je šola izjemno dinamična tvorba, ki mora vedno reagirati na izzive z novimi rešitvami. Za podporo bi bili zato poleg okrepljenega sistematično usmerjenega nadaljnega izobraževanja učiteljev potrebni instrumenti za medkulturni razvoj šole, ki bi se jih dalo univerzalno uvesti na vseh šolah in bi upoštevali in cenili dotedanje izkušnje na ustanovi, a bi hkrati prispevali k spremembi perspektive in paradigme.

Literatura

- Auernheimer, G. (1998). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, v: Bundeszentrale für politische Bildung (ur.). Interkulturelles Lernen. Bonn: O. V.
- Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (ur.) (1998). Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des a world of difference-Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Leiprecht, R. (2001). Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts »Interkulturelles Lernen in der Klasse«, v: Auernheimer, Georg et al. (ur.). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich. str. 177–195.
- Nds. Kultusministerium (ur.) (2001). Handbuch »Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule«, Hannover.
- Rolff, H. G., Buhren, Claus G., Lindau-Bank, D., Müller, S. (1999). Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2002). Qualität sichern und entwickeln. Ein Modell pädagogischen Qualitätsmanagements, v: Pädagogik 6, str. 39–41.
- Schanz, C., Röder, U. (1995). Anwesend, aber nicht zugehörig sein. Gespräch mit zwei ausgesiedelten Jugendlichen. v: Pädagogik 10, str. 14–17.
- Schmidtke, H. P. (2005). Entwicklung der pädagogische Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 142–161.
- Schratz, M. (1999). Erreichtes sichern – Neues entwickeln. Selbstevaluation als Bemühen, Qualität zu verstehen, v: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (ur.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Wiesbaden, str. 62–67.
- Stöltzing, W. (2005a). Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 235–251.
- Stöltzing, W. (2005b). Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 252–263.

SCHANZ Claudia

VISIONS NEED WAYS – INTERCULTURAL OPENING OF THE SCHOOL

Abstract: In Germany, the field of education and the situation of school have completely changed due to migrations. For a long time, it was thought that the cultural, linguistic and religious socialisation of pupils can be ignored. The monolingual habitat of the school was in opposition with the multicultural and multilingual pupils. The international studies on school achievements PISA and IGLU showed that monoculturally-oriented school systems (like it is the case in Germany) do not only deprive immigrant children and youth of educational chances, but also local pupils. This article shows through the case of the Albanischule school (Göttingen in Germany) how a different educational culture can be developed and implemented through a model of intercultural development. A pedagogic answer to social changes can only be found in a school that increasingly opens up internationally. This requires an educational culture based on accepting and respecting children from minorities.

Keywords: intercultural development of the school, learning organisations, intercultural educational goals, fields of pedagogic operation, intercultural opening, culture of dialogue and resolving conflicts.

Učno načelo: „Poučuj naravno ali naravi primerno“ je zklilo najbolj iz Rousseaujevih odgojnih misli. Vsak posamezen pedagog dobro ve, da so našle Rousseaujeve misli mnogo priznavalcev, a še več takšnih, ki so njegov odgojni zistem z največjo mero mržnje in sovraštva odklanjali, ozir. zatiravali in prokleli. Rousseaujeve misli so bile vsaj navidezno potrte za dolgo dobo. Vrsta pedagogov je nastopila in začela graditi sestav ali zistem umetnega poučevanja in odgojevanja. Drugi so ostali Rousseaujevim idejam naklonjeni ter so jih hoteli razširjati. Znani največji pedagog in prijatelj človeštva Pestalozzi se je navzel Rousseaujevih misli in dobil toliko veselje do poljedelstva, da se ga je učil in vadil. Pestalozzi je bil prepričan, da preumetna kultura človeštvu škoduje, ker prinaša telesno in duševno hiranje. Zdelo se mu je, da se goji duh preveč, a telo premalo. Pogrešal je gojitev kmetskih in poljskih opravkov. Radi tega je kupil nekaj zemljišča z namenom, da bi ustanovil tamkaj odgajališče. Imel je 50 ubožnih gojencev, ki jih je vadil in učil gospodarskih opravkov. Toda sreča mu ni bila mila — zavod ni prospeval in ni našel posnemalcev. Kje so bili uzroki? Životopis Pestalozzija pravi, da je manjkalo Pestalozziju dejanske previdnosti. Morebiti pa je bilo nekaj krivde na tem tudi pri gojencih, ki niso imeli ne veselja ne naravne sposobnosti za kmetiškogospodarski poklic. In prisilenje in prisiljevanje ne velja trajno nikjer. Pestalozzi, ki je prej mislil, da zamore zveza gospodarske šole z domačo odgojo zabraniti škodljivosti zgolj umetne odgoje, se je varal. Vsled te prevare je prišel do drugih misli. Rekel je takole: „Vaja in raba duševnih in telesnih sil, v posebnih in posameznih življenjskih razmerah je stvar in skrb poklicne in stanovske izobrazbe. Ta pa mora biti podrejena splošnemu smotru človeške izobrazbe, ki se doseguje po splošnem izobraževanju notranjih sil človeške narave k čisti človeški modrosti.“

Mag. Marija Javornik Krečič

Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti ravnanje učiteljev pri pouku glede na njihove poklicne izkušnje. Podatke smo zbrali z anketnimi vprašalniki, v katerih so učenci ocenjevali ravnanje svojih učiteljev pri materinščini. Pri zasnovi študije smo izhajali iz kognitivnega pojmovanja poklica in učiteljevega razvoja (Berlinerjev model). Kognitivni razvoj pomeni zaporedje kognitivnih struktur, ki si sledijo od manj kompleksnih do kompleksnejših. Učitelji na višji kognitivni stopnji naj bi imeli kompleksnejše kognitivne strukture, širši obseg učnih spretnosti, sposobni naj bi bili večje empatičnosti in uvidevanja problemov v širšem kontekstu, prav tako naj bi se bolje znašli v stresnih situacijah. Pričakovali smo torej, da bodo učitelji z več izkušnjami s svojim ravnanjem pri pouku spodbujali t. i. transformativni model pouka.

Ključne besede: učiteljev profesionalni razvoj, Berlinerjev model poklicnega razvoja, poučevanje, učiteljeve izkušnje.

UDK: 371.12

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Marija Javornik Krečič, asistentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

1 Uvod

V času sprememb, ki potekajo v vseh sferah družbenega življenja (prim. Fullan 2001; Černe 2004; Peretz 2004), smo soočeni z izzivi, v katerih (tudi) učitelji opravljajo izredno zahtevno poklicno vlogo. Niem in Kohonen (1995) opozarjata, da zahteva premik k učnim ciljem, kakršna sta razvoj kritične presoje in usposabljanje za samostojno učenje, od učiteljev zmanjšanje tradicionalnih učnih pristopov in spodbujanje različnih oblik interakcije med učenci. Bistveno je, da učitelj ustvari ozračje, v katerem učenci prevzamejo vse več iniciative za svoje učenje, postopno postanejo samostojni in odgovorni za uravnavanje lastnega učenja. Kot opozarja Marentič Požarnik (2004), se nujne spremembe v to smer dogajajo počasi in postopno. Učitelj potrebuje zanje vso možno podporo tako v dopolnjevanju znanja in usposobljenosti kot tudi v ustvarjanju spodbudnega šolskega ozračja in delovnih razmer. Le poklicno zavzet učitelj bo namreč pripravljen sprejeti napore in tveganja za tako spreminjanje pouka (prav tam, str. 35). Zato se tako v svetu (prim. Campbell, McNamara, Gilroy 2004) kot tudi pri nas (prim. Marentič Požarnik 1993a, b, 2000) vse bolj poudarja pomen *učiteljevega profesionalnega razvoja*, pri čemer pa niso izpostavljeni samo zunanji znaki profesije in učiteljevega statusa, kot so plača, ugled, delovne razmere, temveč se velika pozornost namenja zlasti vidiku »notranjega« učiteljevega profesionalnega razvoja oz. zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in akciji. Če še enkrat ponovimo: od učitelja – »razmišljajočega praktika« (Schön 1984, 1987), se namreč ne pričakuje zgolj obvladanje predmetnega področja in različnih metod ter oblik poučevanja, temveč to, da zna širok izbor različnih učnih vsebin, metod in oblik prilagoditi učnim ciljem, učencem ter ustvarjati učno okolje, ki bo omogočalo aktivno učenje.

Namen prispevka je prikazati, kje na tej poti spreminjanja so osnovnošolski učitelji. Se v povezavi z njihovim poklicnim razvojem (leti delovnih izkušenj) pri pouku povečujejo tudi nekatere značilnosti t. i. interakcijskega ali transfor-

mativnega modela pouka (Vermut & Verschaffel 2000; Valenčič Zuljan 2001)? Avtorji namreč govorijo o tem, kako učitelji v različnih obdobjih zaznavajo dogajanje v razredu, uporabljajo določene rutine ter so bolj ali manj odprti za iskanje in vnašanje sprememb v svoje delo. Odgovor bodo podali izidi empirične raziskave, za katero je teoretično izhodišče Berlinerjev model poklicnega razvoja (1992, 1994), pri zasnovi študije pa smo izhajali tudi iz nekaterih predhodnih raziskav (gl. npr. Krull 2004; Schempp, Tan, Manross, Fincher 1998).

1.1 *Opredelitev učiteljevega profesionalnega razvoja*

Profesionalni razvoj učitelja je stalni proces razvoja v vseh obdobjih njegove poklicne poti. Proces, v katerem profesionallec vidi sebe vedno znova tudi kot učenca in ima vedno znova središčno funkcijo njegovo učenje.

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu (Terhart 1997). V širšem pomenu se učiteljev poklicni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je učiteljev profesionalni razvoj omejen na poučevanje oziroma tista kritična obdobja, v katerih se posameznik zaradi različnih razlogov (v družini, v poklicu ...) v resnici razvija in napreduje.

Učiteljev profesionalni razvoj bi torej lahko opredelili (po Valenčič Zuljan 2001) kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter *spreminjajo svojo prakso poučevanja*. Gre torej za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – *poučevanje* ter vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja. Pomembno je, da učiteljevega profesionalnega razvoja ne omejimo zgolj na razvoj spretnosti, samo na kopičenje znanja in izkušenj, pač pa tudi na dozorevanje v osebostnem razvoju; to pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik in ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebnih vezi ter širša družbena perspektiva (Witherell, Erickson 1978, cit. po Zuzovsky 1990, str. 4).

1.2 *Modeli učiteljevega profesionalnega razvoja*

Pri razumevanju profesionalnega razvoja avtorji osvetljujejo učiteljev poklicni razvoj iz različnih konceptualnih izhodišč. Zuzovsky (1990) opozarja na dve vrsti pogledov na profesionalni razvoj: prvi pogled pojmuje profesionalni razvoj učitelja kot korake v hierarhični strukturi, ki zagotavljajo večjo avtoriteto, drugi pogled pa poudarja notranji razvoj, ki vodi k avtonomnosti mišljenja in delovanja (profesionalni razvoj v tem primeru predstavlja samo en vidik učiteljevega celostnega osebostnega razvoja) od stopnje konformnosti prek stopnje vestnosti do stopnje avtonomnosti. Fuller (po Veenman 1984; Kagan 1992; Eraut 1997) je oblikovala trifazni model učiteljevega profesionalnega razvoja na podlagi učiteljevih dilem in skrbi v posameznem obdobju (od zgodnje stopnje – faze

preživetja prek faze izkušenosti in usmerjenosti v učno situacijo k pozni stopnji, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence). Huberman (1993, 1995) je ta model razširil in večnivojsko razvejal. Derfuys (po Elliot 1991) je pri učiteljevem profesionalnem razvoju poudaril vlogo spretnosti razumevanja skozi interpretacijo. Ta se s poklicnim napredovanjem spreminja in pomembno vpliva na zaznavanje, celostno presojo situacije in na odločanje za akcijo. Chickering (1991) je učiteljev razvoj povezal s posameznikovim osebnostnim dozorevanjem, Sheckey in Allen (1991) pa, podobno kot Kolb (1991), s procesom izkustvenega učenja.

Če povzamemo: Feiman in Floden (1986) navajata tri pristope k učiteljevemu profesionalnemu razvoju, in sicer:

- model spreminjanja z učiteljevimi dilemami, skrbjo in vidik razmišljanja (npr. model Fullerjeve),
- kognitivne in razvojne teorije (npr. Berlinerjev model, ki ga bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju) in
- učiteljeva rast z dodatnim izobraževanjem, ki izhaja iz učiteljevih opredelitev problemov ter potreb in temelji na akcijskem raziskovanju.

1.2.1 Berlinerjev model učiteljevega poklicnega razvoja

Nekoliko podrobneje bomo predstavili Berlinerjev model učiteljevega poklicnega razvoja. Pri tem modelu gre za kognitivno pojmovanje poklica in razvoja, ki temelji na predpostavki, da je za razumevanje poučevanja potrebno »učenje« učiteljevih miselnih procesov. Kognitivni razvoj pomeni zaporedje kognitivnih struktur, ki si sledijo od manj do bolj kompleksnih. Učitelji na višji kognitivni stopnji naj bi, tako ugotavljajo Glassberg, Sprinthall, Hunt, Joyc (cit. po Veenman 1984), imeli kompleksnejše kognitivne strukture, širši obseg učnih spretnosti, sposobni naj bi bili večje empatičnosti in uvidevanja problemov v širšem kontekstu, prav tako naj bi se bolje znašli v stresnih situacijah (prav tam). Prav tako naj bi bili za višje kognitivne faze značilne še večja fleksibilnost, tolerantnost in spoštovanje individualnosti (Feiman, Floden 1986).

Berliner (1992, 1994) opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj glede na kognicije, ki usmerjajo učiteljevo odločanje in ravnanje v razredu. Učiteljev razvoj od novinca do eksperta poteka po naslednjih stopnjah:

- *učitelj novinec (1–2 leti poklicnega delovanja)*

V tej fazi je učitelj osredotočen na pridobivanje nekaterih spretnosti poučevanja, vendar zunaj širšega konteksta. Te spretnosti so na ravni splošnih receptov, ki jih poskuša uveljaviti neodvisno od okoliščin. Ravnanje novinca je togo in nefleksibilno.

- *učitelj začetnik (2–3 leta poklicnega delovanja)*

Za to fazo je značilna integracija posameznikovih izkušenj z verbalnim znanjem. Učitelj spozna, da pravila nimajo univerzalne vrednosti, temveč da je pri odločanju in ravnanju pomembno poznati tudi kontekst (npr. učenčeve lastnosti, učne razmere). V tej fazi učitelj še ni sposoben selekcioniranja in ločevanja bistvenega od manj bistvenega in navadno še nima razvitega poglobljenega

občutka odgovornosti za svoje delo, ki je rezultat preišljenega ravnanja in analiziranja razmer.

– *usposobljen učitelj (3– 4 leta poklicnega delovanja)*

Učitelj v tej fazi zavestno in preišljeno načrtuje ravnanja, ki so usmerjena k jasnim ciljem. Na podlagi izkušenj ve, kaj lahko zanemari, čemu mora dati prednost, loči torej bistveno od manj bistvenega. Za svoje ravnanje je bolj odgovoren, pri tem pa svoje spodrsrljaje in tudi uspehe doživlja čustveno drugače in intenzivneje kot novinec ali začetnik. Pri svojem ravnanju usposobljen učitelj še ni hiter in fleksibilen.

– *uspešen učitelj (5 in več let poklicnega delovanja)*

To fazo lahko učitelj doseže po približno petih letih poučevanja, ko začnejo njegova ravnanja usmerjati intuicija in znanje. Razmere pri pouku tako analizira intuitivno, brez zavestnega navora, vendar celostno. To mu omogoča dokaj natančno predvidevanje posledic oz. rezultatov njegovega odločanja in ravnanja v razredu. Učitelj v tej fazi je analitičen in zelo preišljen pri odločanju.

– *ekspert*

Za učitelja eksperta je značilno, da dojema razmere intuitivno in tako tudi deluje. Analitično razčlenjevanje se pojavi v problematičnih, nenavadnih in nepredvidljivih razmerah. Učiteljevo poučevanje in ravnanje nasploh je tekoče, poteka brez vidnega navora. Učitelj ekspert je sposoben oblikovati optimalne razmere za učenje in spodbuditi učence k doseganju najboljših učnih rezultatov. Te faze ne dosežejo vsi učitelji, kot opozarja Berliner (prav tam), pa tudi učitelji, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji.

Faznim modelom, ki smo jih omenili, kritiki očitajo pomanjkljivosti, kot so enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov v raziskovanem pojavu (npr. kako vpliva na učiteljev razvoj, klima na šoli, okolje, v katerem učitelj deluje), kljub temu pa so ti modeli, kot ugotavlja Valenčič Zuljan (2001), pomembno prispevali k osvetljevanju učiteljevega profesionalnega razvoja z opredelitvijo elementov, v katerih se učitelj razvija, in s poskusom konkretiziranja teh elementov za različne stopnje razvoja (prav tam, str. 130).

2 Raziskava

2.1 Vsebinska opredelitev raziskave

Empirična raziskava temelji na prej opravljenih študijah (gl. Schempp, Tan, Manross, Fincher 1998; tudi Krull 2004), ki kažejo na razlike med učitelji začetniki in učitelji eksperti v njihovem vedenju, odločanju in ravnanju v razredu. Namen naše raziskave je bil ugotoviti *značilnosti učiteljevega ravnanja pri pouku slovenščine* (in sicer v fazi obravnave nove učne snovi) *glede na njihove poklicne izkušnje*. Ker je večina opravljenih raziskav, kot smo že omenili, ugotavljala razlike med skrajnima skupinama (novinci in eksperti), manj pa so osvetljene vmesne stopnje, v našem prispevku podrobneje razčlenimo faze učiteljevega razvoja in prikažemo razlike med več skupinami učiteljev.

2.2 Metodološka opredelitev raziskave

2.2.1 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-eksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2.2 Vzorec

Vzorec predstavlja na nivoju inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice. Zajema 720 učencev osmega in devetega razreda osnovne šole.

Podatke, kako poteka pouk oziroma kakšno je ravnanje učitelja pri pouku slovenščine (za ta prispevek se bomo omejili samo na fazo obravnave nove učne snovi), smo pridobili od učencev. Za anketiranje učencev smo se odločili, ker se je v nekaterih raziskavah (prim. Šteh 2001) pokazalo, da so učitelji pri vprašanih o izvajanju učnih aktivnosti, za katere so odgovornejši sami, dajali socialno bolj zaželeno odgovore oziroma so ohranjali dobro samopodobo. Tako predvidevamo, da so odgovori učencev, ki jim je zagotovljena anonimnost, lahko dovolj dober kazalnik pojava, ki ga raziskujemo.

2.2.3 Potek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v januarju 2006. Na 200 osnovnih šol smo ravnateljem poslali prošnjo, da učiteljem slovenščine posredujejo:

1. *anketni vprašalnik za učitelje / učiteljice* in

2. vsakemu učitelju še po *dva anketna vprašalnika za njegova učenca / učenki*.

Učitelje smo prosili, da izpolnijo anketni vprašalnik za učitelje ter pomagajo pri pridobivanju podatkov od njihovih učencev. Prosili smo jih, naj vsak anketna vprašalnika za učence posreduje svojim učencema (enemu učencu s podpovprečnim in enemu učencu z nadpovprečnim učnim uspehom) v osmem ali devetem razredu. Da bi čim bolj izključili učiteljev vpliv na učence, so učenci dobili navodilo, da izpolnjene vprašalnike vrnejo učitelju v zaprtih priloženih ovojnicah. Anketne vprašalnike so na naš naslov skupaj s svojimi poslali učitelji. Od poslanih 750 anketnih vprašalnikov za učitelje in 1500 anketnih vprašalnikov za njihove učence smo v roku dobili vrnjenih 360 anketnih vprašalnikov učiteljev in 720 anketnih vprašalnikov učencev, to predstavlja 48-odstotno odzivnost.

2.2.4 Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik za učitelje se je nanašal na učiteljeva pojmovanja učenja, poučevanja in pouka – rezultatov v tem prispevku ne predstavljamo, pomembni so samo kot podatek, koliko učiteljev so v raziskavi »ocenjevali« njihovi učenci, in pa zato, ker smo z njimi dobili podatke o učiteljevi izkušnosti (letih delovne dobe).

Anketni vprašalnik za učence je vključeval sklop (12) štiristopenjskih

(deskriptivnih) ocenjevalnih lestvic, kjer smo anketirance spraševali po pogostosti posamezne značilnosti pri pouku slovenščine. Vprašalnik je bil marca 2003 že uporabljen v raziskavi (Javornik Krečič 2004) na vzorcu srednješolcev (dijakov), kjer se je izkazal kot ustrezno veljaven in zanesljiv. Na osnovnošolski populaciji smo ga sondažno preizkusili decembra 2005.

2.2.5 Obdelava podatkov

Podatke smo najprej ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer: vedno = 4, pogosto = 3, včasih = 2, nikoli = 1. Za obdelavo (s statističnim programskim paketom SPSS, različica 12) smo uporabili Kruskal-Wallisov test za preverjanje razlik med skupinami (učitelji z različno delovno dobo) v posamezni postavki (ocenjevalni lestvici).

2.3 Rezultati in interpretacija

V naslednji preglednici vidimo razlike v posamezni značilnosti pouka (v fazi obravnave nove učne snovi) glede na učiteljevo izkušnost. Rezultati, ki so statistično značilni, so označeni s krepkim tiskom.

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj vključuje v razlago učence, da povedo svoje izkušnje	0–5 let	72	163,23	$\chi^2 = 6,884$	P = 0,229
	6–10 let	39	195,64		
	11–15 let	28	191,61		
	16–20 let	39	207,12		
	21–25 let	52	166,72		
	več kot 25 let	130	180,66		
Razlago navezuje na to, kar učenci že vedo o snovi (na njihovo prejšnje znanje).	0–5 let	72	156,43	$\chi^2 = 22,984$	P = 0,000
	6–10 let	39	191,88		
	11–15 let	28	169,27		
	16–20 let	39	182,72		
	21–25 let	52	139,80		
	več kot 25 let	130	208,45		
	0–5 let	72	185,81		
	6–10 let	39	202,32		
Med obravnavo snovi učitelj preverja, ali učenci snov razumejo.	11–15 let	28	199,71	$\chi^2 = 23,874$	P = 0,000
	16–20 let	39	133,06		
	21–25 let	52	139,52		
	več kot 25 let	130	197,50		

Preglednica 1: Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v značilnostih pouka glede na učiteljevo poklicno izkušnost

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi	0–5 let	72	199,96	χ^2 = 25,204	P = 0,000
	6–10 let	39	216,22		
	11–15 let	28	195,20		
	16–20 let	39	115,91		
	21–25 let	52	163,01		
	več kot 25 let	130	182,22		
Učitelj učence spodbuja, da izražajo o snovi mnenja (tudi kritična).	0–5 let	72	167,42	χ^2 = 24,557	P= 0,000
	6–10 let	39	251,63		
	11–15 let	28	195,86		
	16–20 let	39	173,79		
	21–25 let	52	154,48		
	več kot 25 let	130	175,52		
Med obravnavo nove snovi delajo učenci v skupinah.	0–5 let	72	178,02	χ^2 = 12,745	P = 0,026
	6–10 let	39	212,99		
	11–15 let	28	189,45		
	16–20 let	39	198,83		
	21–25 let	52	144,39		
	več kot 25 let	130	179,14		
Učitelj v razlago vključuje učence, da tudi sami kaj razložijo.	0–5 let	72	176,24	χ^2 = 6,066	P = 0,300
	6–10 let	39	196,92		
	11–15 let	28	203,13		
	16–20 let	39	199,73		
	21–25 let	52	162,05		
	več kot 25 let	130	174,67		
O obravnavani snovi razpravljajo, se pogovarjajo.	0–5 let	72	157,70	χ^2 = 9,428	P = 0,093
	6–10 let	39	178,79		
	11–15 let	28	154,30		
	16–20 let	39	205,56		
	21–25 let	52	196,56		
	več kot 25 let	130	185,34		

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj učence navaja (vzpodbuja), da samostojno oblikujejo zapiske.	0–5 let	72	167,92	$\chi^2 = 41,361$	P = 0,000
	6–10 let	39	215,86		
	11–15 let	28	197,25		
	16–20 let	39	123,00		
	21–25 let	52	131,81		
	več kot 25 let	130	209,98		
Novo snov obravnavajo tako, da učenci skupaj z učiteljem rešujejo probleme.	0–5 let	72	192,18	$\chi = 12,0990$	P = 0,33
	6–10 let	39	213,08		
	11–15 let	28	193,54		
	16–20 let	39	164,37		
	21–25 let	52	146,44		
	več kot 25 let	130	179,91		
Učitelj navezuje razlago na teme in snov drugih predmetov.	0–5 let	72	173,40	$\chi^2 = 6,367$	P = 0,272
	6–10 let	39	186,41		
	11–15 let	28	152,04		
	16–20 let	39	189,88		
	21–25 let	52	163,60		
	več kot 25 let	130	192,74		
Učitelj spodbuja učence, da iščejo primere o obravnavani snovi.	0–5 let	72	197,83	$\chi^2 = 5,045$	P = 0,410
	6–10 let	39	158,13		
	11–15 let	28	184,95		
	16–20 let	39	180,97		
	21–25 let	52	166,14		
	več kot 25 let	130	182,26		

Rezultati v preglednici kažejo statistično značilne razlike med skupinami pri naslednjih postavkah:

- v učiteljevem upoštevanju učenčevega prejšnjega znanja ($\chi^2 = 22,984$, P = 0,000): povprečni rangi nam pokažejo, da pri obravnavi nove učne snovi učenčeve prejšnje znanje najpogosteje upoštevajo učitelji, ki imajo več kot 25 let delovne dobe, sledijo učitelji s 6–10 in 16–20 leti delovne dobe, najmanj pogosto učenčeve prejšnje znanje upoštevajo učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v preverjanju učenčevega razumevanja ($\chi^2 = 23,847$, P = 0,000): razumevanje učne snovi najpogosteje preverjajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, sledijo učitelji z 11–15, več kot 25 in 0–5 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa razumevanje preverjajo učitelji s 16–20 leti delovne dobe;

- v spodbujanju učencev, da izražajo svoje mnenje o obravnavani snovi ($\chi^2 = 24,557$, $P = 0,000$): spodbude prihajajo najpogosteje od učiteljev s 6–10 in 11–15 leti delovne dobe, najmanj spodbudni so učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v predstavljanju uporabne vrednosti obravnavane učne snovi ($\chi^2 = 25,204$, $P = 0,000$): uporabnost učne snovi najpogosteje izpostavljajo učitelji s 6–10 in 11–15 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji s 16–20 leti delovne dobe;
- v pogostosti dela v skupinah ($\chi^2 = 12,745$, $P = 0,026$): skupinsko metodo pri obravnavi nove učne snovi najpogosteje uporabljajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, sledijo učitelji s 16–20 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v učiteljevem navajanju učencev, da samostojno oblikujejo zapiske ($c^2 = 41,361$, $P = 0,000$): najpogosteje jih k temu navajajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v pogostosti reševanja problemov ($\chi^2 = 12,099$, $P = 0,033$): z učenci najpogosteje rešujejo probleme učitelji s 6–10 leti delovne dobe, najmanj pogosto učitelji z 21–25 leti delovne dobe.

Tendenca statistične značilnosti se pokaže tudi v pogostosti razpravljanja in pogovora o obravnavani snovi ($\chi^2 = 9,428$, $P = 0,093$), kjer povprečni rangi izkazujejo, da razpravo in pogovor najpogosteje uporabljajo učitelji s 16–20 leti delovne dobe, sledijo učitelji z 21 in več leti delovne dobe, najmanj pa učitelji z 11–15 leti delovne dobe.

Pri pogostosti pojavljanja drugih značilnostih, naštetih v preglednici (učitelj vključuje v razlago učenčeve izkušnje, vključuje učence, tako da tudi sami kaj razložijo, učitelj razlago navezuje na teme in snov drugih predmetov ter učence spodbuja, da iščejo primere o obravnavani snovi), pri pouku ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na delovno dobo.

3 Sklep

V prispevku smo ugotavljali razlike v ravnanju učiteljev pri pouku (oziroma pri obravnavi nove učne snovi) glede na njihovo izkušnost. Kazalnik učiteljeve izkušnosti nam je predstavljala delovna doba (v šoli), čeprav je pri tem, kot trdijo nekateri kritiki (Fuller 1965, v Kagan 1992), poudarjen kvantitativni vidik, zanemarjena pa je kakovost izkušenj.

Primerjava učiteljevega ravnanja pri pouku glede na njegovo izkušnost je (teoretično) utemeljena in smiselna, saj če povzamemo ugotovitve številnih avtorjev (gl. npr. Fox 1983; Scardamalia, Bereiter 1989; Berliner 1994; Sheskey, Allen 1991; Kember 1997; Krull 2004 idr.), učiteljev poklicni razvoj poteka tudi na ravni ravnanj. Značilnost višjih faz poklicnega razvoja je večja pestrost uporabe različnih oblik poučevanja, pri katerih imajo tudi učenci veliko priložnosti za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoje učenje. Naša raziskava je razlike v ravnanju učiteljev pri pouku glede na njihovo izkušnost potrdila,

pri čemer pa (če sledimo Berlinerjevemu modelu) učitelji eksperti vse značilnosti, ki smo jih ugotavljali, uporabljajo manj pogosto kot (po Berlinerju) uspešni učitelji. Rezultati namreč kažejo, da so vse značilnosti pouka (razen upoštevanje učenčevega prejšnjega znanja), pri katerih se je izkazala statistična značilnost med skupinami učiteljev glede na delovno dobo, najpogostejše v skupini učiteljev s 6–10 leti delovne dobe. Sledenje pa verjetno potrjuje prej omenjeno kritiko (gl. Fuller 1965, v Kagan 1992), da pri učiteljevi izkušeni ni mogoče zanemariti tudi kakovosti njegovih izkušenj.

Literatura

- Berliner, D. C. (1992). *The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching*. V: Dick, F. K. (ur.), *The New Synthesis Oser*. San Francisco: Party, Yossey - Bass Publisher, str. 227–249.
- Berliner, D. C. (1994). *Expertise: The Wonders of Exemplary Performance*. V: Mangieri, C. C. Block (ur.) *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*. Holt, Rinehart & Winston, str. 161–186.
- Campbell, A. O., McNamara, P. Gilroy (2004). *Practitioner Research and professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Černe, B. (2004). *Stalno strokovno spopolnjevanje in šolska prenova*. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), str. 194–209.
- Elliot, J. (1991). *Three Perspective on Coherence and Continuity in Teacher Education*. Center of Applied Research in Education, University of East Anglia, School of Education.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Feiman, N. S., Floden, R. E. (1986). *The Cultures of Teaching*. V: Wittrock, M. C. (ur.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Co., str. 505–526.
- Fox, D. (1983). *Personal Theories of Teaching*. *Studies in Higer Education*, 8, št. 2, str. 151–526.
- Fullan, M. (2001). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development*. V: Guskey, T. R., Huberman M. (ur.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, str. 193–224.
- Kagan, D. M. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129–169.
- Kember, D. (1997). *A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching*. *Learning and Instruction*, 7, št. 3, str. 255–275.
- Krull, E. (2004). *A Method and Case of Studying Teacher's Professional Development*. Prispevek predstavljeni na mednarodni konferenci ISATT, Rethymuon 2004.
- Kolb, D. A. (1991). *The Challenges of Advanced Professional Development*. V: *Roads to the Learning Society*.

- Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 7, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24, št. 1, str. 13–15.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), str. 34–51.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and active Learning in Teacher Development*. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.
- Peretz, B. M. (2001). The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World. *Journal of Teacher Education*, 52, št. 1, str. 48–56.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1989). *Conceptions of Teaching and Approaches to Complex Problems*. V: Reynolds, M. C. (ur.). *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon, str. 37–47.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., Fincher, M. (1998). Differences in Novice and Competent Teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4, št. 1, str. 9–20.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shackley, B. G., Allen, G. J. (1991). *Experiential Learning: A Key to Adult Development*. V: *Roads to the Learning Society*.
- Šteh, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 82–98.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Prispevek na 8. mednarodni konferenci ISATT. Nemčija, Kiel.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, št. 2, str. 143–178.
- Vermut, J., Verschaffel, L. (2000). *Process-Oriented Teaching*. V: Simons, R., Jos van der Linden, J., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, str. 209–225.
- Zuzovsky, R. (1990). *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training*. Prispevek, predstavljen na 15. konferenci ATEE, Lime- rick (Irska).

JAVORNIK KREČIČ Marija, M.A.

PROFESSIONAL EXPERIENCE OF TEACHERS AND CHARACTERISTICS OF EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The purpose of the article is to present teachers' behaviour in class with regard to their professional experience. The data were collected through survey questionnaires in which pupils assessed the behaviour of their teachers in 'mother tongue' classes. The study was conceived on the basis of the cognitive understanding of the profession and the teacher's development (Berliner's model). Cognitive development means a sequence of cognitive structures following each other from the less complex to the more complex. Teachers at higher cognitive levels are believed to have more complex cognitive structures, a wider range of teaching skills, a greater capacity for empathy and insight into problems in a wider context, while they are also considered to perform better in stress situations. We therefore expected that teachers with greater experience would encourage the so-called transformative model of education through their behaviour in the class.

Keywords: teacher's professional development, Berliner's model of professional development, teaching, teacher's experience.

Ravno tako je z izgovorom o učenčevi individualnosti. Temu sicer ne bo nihče pametnih oporekal, da se je pri pouku ozirati tudi na individualnost posameznih učencev; toda to le v določeni meri. Ljudska šola ima namen mladino vzgajati potom pouka; pouk mora torej biti vzgojevalen. To pa zato, da postane otrok občekoristen član človeške družbe, ker naj kdaj sam iz sebe kaj koristnega stori. Človek sam kot tak ni veliko; svojo moč in veljavo dobi šele v človeški družbi. Ta pa ima svoje etične in moralne zakone in te poznavati in po teh se ravnati je tudi namen vzgoje in pouka. Učenec se mora torej ukloniti nekim že veljavnim naredbam in ako tega ne stori rad, ga je treba prisiliti, sicer ga pozneje človeška družba preganja in zavrže brez vsakega ozira na individualnost. Ker pa je človeška narava nagnjena bolj k slabemu kakor dobremu, in otrok samemu sebi prepuščen, le prehitro zaide na slaba pota, zato se pravi, preveč ozirati se na učenčevo individualnost toliko, kakor pripuščati mu, da on takorekoč zapoveduje, vzgojitelj pa uboga. V šoli pa mora vladati nek duh skupnosti — ne pa anarhija. Vsled tega je prevelik ozir na učenčevo individualnost prej škodljiv kakor koristen. Sicer je pa tudi v prenapolnjenih razredih nemogoč. — S tem sem hotel dokazati nesmiselnost pretiranih zahtev.

Vsa narava kaže pri vsi svoji raznolikosti vendar neko čudovito enakomernost in najpopolnejši mehanizem. Ker je pa tudi človek sin narave, zato se tudi on razvija telesno in duševno po gotovih prirodnih zakonih. Te zakone, ta proces, osobito duševnega razvitka, mora poznati pouk, če hoče zadostiti svoji nalogi, ki je načrtana v § 1. drž. ljudskošolskega zakona.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu

Povzetek: Prispevek obravnava timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v oddelku v vrtcu z vidika vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Predstavljene so veljavne strokovne podlage za delovanje timov vrtcih ter vloge v timu. Povzeta so mnenja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje na ravni oddelka v vrtcu ter njihove ocene o vlogah, ki jih doživljajo v timu na ravni oddelka.

Ključne besede: vrtec, oddelek, vzgojiteljica, pomočnice vzgojiteljice, timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje, vloge v timu.

UDK: 373.23

Strokovni prispevek

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

1 Uvod

Timsko delo na sploh in tudi timsko delo na področju vzgoje in izobraževanja je v svetu in pri nas že nekaj časa v osredju strokovnih razprav in empiričnih preverjanj. Tako avtorji Everard in Morris (1996), Fullan in Hargreaves (2000), Mayer in drugi (2001), Resman (2005), Polak (1994) ugotavljajo, da je potreba po timskem delu posledica sodobnega časa, ki jo določajo heterogenost interesov in sprememb ter nenehno spreminjanje le-teh.

V zadnjem desetletju opažamo vrsto sprememb na različnih ravneh institucionalne predšolske vzgoje pri nas. Tako že Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek 1995) poudarja pomen zagotavljanja mreže kakovostnih vrtcev, ki so dostopni vsem otrokom, ter zagotavljanje ustreznega okolja in primernih razmer za varno in zdravo otroštvo. Kakovost je pomembna prvina Kurikuluma za vrtce (Bahovec 1999), saj kot uradni in nacionalni dokument omogoča kakovostno predšolsko vzgojo, ki se na ravni izvedbenega kurikuluma razvija in spreminja ter pri tem upošteva neposredno odzivanje otrok, organizacijo življenja v oddelku in vrtcu ter vpetost vrtca v širše okolje. Kurikulum temelji na sodobnih teoretskih pogledih na zgodnje otroštvo in učenje majhnih otrok. V njegovih temeljnih načelih in ciljeh se prepoznava izhodišče, da otrok dojema in razume svet celostno in se uči z lastno dejavnostjo v okolju, v katerem živi, ter da v interakciji z vrstniki in odraslimi hkrati razvija svojo individualnost in družbenost. Potreba po timskem delu v vrtcu postaja vedno bolj v ospredju tudi na ravni izvedbenega kurikuluma oz. na procesni ravni zagotavljanja kakovosti. Slednje predstavlja za strokovne delavke in delavce vrtcih nov izziv, ki je velikokrat spremljan z dilemami in bojaznijo, ki jim preprečuje sproščeno podajanje v nove izkušnje.

2 Timsko delo in kurikulum za vrtce

2.1 Timsko delo in timska kultura v vrtcu

Resman (2005) ugotavlja, da je uspešnost šole odvisna od posameznikov in njihove strokovne usposobljenosti ter od povezanosti in sodelovanja med njimi, torej tudi od organizacijske kulture. Če navedene ugotovitve apliciramo na vrtce, ugotavljamo, da je uspešnost vrtcev po eni strani odvisna od uspešnosti posameznikov v njem, od njihove strokovnosti ter od medsebojnega povezovanja in pripravljenosti za sodelovanje oz. od njihove organizacijske kulture. Bečaj (2000) definira organizacijsko kulturo kot kulturo socialnega sistema, ki se nanaša na ustanovo v celoti (na ravni vrtca) ali na posamezne podsisteme (na ravneh oddelkov in raven v oddelkih). Po njegovem mnenju je kultura socialnega sistema vsota splošno sprejetih prepričanj in vrednot, s pomočjo katerih člani osmišljajo okolje in svoje ravnanje v njem. Le-to se kaže kot vrsta formalno in neformalno predpisanih ali kako drugače obvezujočih načinov ravnanja, mišljenja, govorjenja, čustvovanja ipd. Organizacijsko kulturo vrtca je potemtakem mogoče razumeti kot miselni model oziroma filozofijo sistema, ki ga pri svojem delu in v medosebnih odnosih uporabljajo tisti, ki so vključeni vanj in se manifestira tako na ravni vrtca kot celote kot tudi v njem, na ravni med oddelki in v njih. Podobno razmišlja tudi Erčuljeva (2004), ki organizacijsko kulturo obravnava z racionalnega (menedžerskega) in antropološkega vidika. Racionalni vidik organizacijske kulture je usmerjen v iskanje kulture, ki zagotavlja uspešnost in učinkovitost organizacije. Takšno pojmovanje nas po avtoričinem mnenju pripelje le do enega vidika organizacijske kulture, ki ga prepoznamo v artefaktih (zunanja podoba, ki se kaže v arhitekturi, opremi, jeziku, navadah, oblačenju). Če k navedenemu dodamo še antropološki vidik, ki temelji na podmeni, da se kultura oblikuje, vzdržuje in spreminja ob pomoči socialne interakcije članov, lahko v zvezi s tem govorimo o prikritem kurikulumu. Šele oba vidika organizacijske kulture skupaj nam pojasnjujeta in odkrivata razsežnost organizacijske kulture vrtca, v katero je vpeto timsko delo in s tem tudi timska ali, kot pravi Resman (2005), sodelovalna kultura.

Res je, da so v zadnjem desetletju nastale mnoge spremembe tako na konceptualni kot tudi na sistemski in kurikularni ravni vrtcev. Te se navsezadnje kažejo tudi v tem, da se v predšolski vzgoji kot prvi ravni v sistemu institucionalne vzgoje in izobraževanja pri nas postavlja timsko delo med načela ureničevanja ciljev kurikulumoma.

2.2 Kurikulum za vrtce in timsko delo v vrtcu

Zakon o vrtcih iz leta 1996 določa, da poteka predšolska vzgoja v vrtcih v dveh starostnih obdobjih, in sicer: prvo starostno obdobje (za otroke, stare od enega do treh let) in drugo starostno obdobje (za otroke od treh let do vstopa v šolo). Zakon predpisuje, da so izvajalci vzgojne dejavnosti v javnem vrtcu vzgojiteljice, vzgojitelji, pomočnice in pomočniki vzgojiteljic in vzgojiteljev. Delovna

obveznost vzgojiteljice in vzgojitelja je po zakonu: priprava na vzgojno delo, načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela, delo s starši ter sodelovanje pri organizaciji življenja in dela v vrtcu. Delovna obveznost pomočnice in pomočnika vzgojiteljice in vzgojitelja pa je sodelovanje z vzgojiteljico, vzgojiteljem pri načrtovanju, izvajanju in pripravi vzgojnega dela v oddelku ter opravljanje drugih nalog, povezanih z dejavnostjo vrtca.

Tudi Kurikulum za vrtce (Bahovec, 1999) v načelu timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja opredeljuje timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v oddelku, med oddelki in v vrtcu, timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje z drugimi vrtci ter timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi, strokovnimi in drugimi institucijami.

Ne glede na to, ali gre za tim v oddelku (dva človeka) ali za tim med oddelki in v vrtcu (več ljudi) ali za tim med vrtci in drugimi institucijami, v njih prepoznamo značilnosti, ki so skupne vsem timom. Po mnenju avtorjev (Dimovski, Penger, Žnidaršič 2005) gre za *velikost tima* in *vloge članov* tima. Avtorji ugotavljajo, da je idealna velikost tima sedem članov, še dopustna zgornja meja pa dvanajst članov. V takih timih imajo člani možnosti, da uveljavijo različne spretnosti in znanje ter da izražajo pozitivna in negativna stališča, da se počutijo varne in sprejete. Zanimive so ugotovitve raziskav o velikosti timov, ki kažejo, da je v majhnih timih (dva do štirje člani) več strinjanja, več postavljanja vprašanj in več izmenjave mnenj. V njih je tudi več osebnega zadovoljstva in osebnih pogovorov. Nasprotno od tega pa je v velikih timih več nestrinjanja in več različnih mnenj. Velikokrat se v velikih timih oblikujejo manjši, med njimi pa se pojavljajo konflikti. V teh timih je osebno zadovoljstvo članov manjše, kar je povezano tudi s slabšo komunikacijo, saj velikost tima članom ne daje možnosti za sodelovanje in občutenje sebe kot dela tima, to pa posledično vpliva tudi na manjšo zavezanost ciljem.

Avtorji (Everard in Morris 1996; Dimovski, Penger, Žnidaršič 2005; Lipičnik, 2003) so prepričani, da razvoj timov ni naključen, temveč poteka po vnaprej predvidenih fazah, ki jih prepoznamo v razvoju vsakega tima. Gre za pet faz, ki potekajo v časovnem sosledju: *oblikovanje* (je faza orientiranja in seznanjanja, med člani se preizkušajo možnosti za sklepanje prijateljstev in usmerjenosti k nalogam); *nevihta* (je najbolj razburkana faza, v kateri se izražajo predvsem osebni značilnosti posameznikov; v tej fazi so pogosti konflikti med člani); *normiranje* (je faza umiritve, vzpostavita se red in harmonija); *rezultati* (je faza sodelovanja in reševanja problemov) in *zaključek* (je faza, v kateri člani tima dosežejo cilje, ki so si jih zastavili). Navedene faze prepoznamo na vseh ravneh timskega dela vzgojiteljic in pomočnic v vrtcu ter so navadno pogojene s pedagoškim ciklusom, ki se tudi v vrtcih začne s septembrom in končuje z junijem (šolsko leto).

Člani tima prevzemajo v timu različne vloge. Belbin (Everard in Morris 1996) je s proučevanjem vlog v timu ugotovil, da so za uspeh tima pomembne osebne lastnosti članov. Po njegovem mnenju člani tima v delovanje le-tega vnašajo poleg strokovnega znanja tudi vidike svoje osebnosti. Pri tem je pomemb-

no, da se člani tima ujemajo tudi na tej ravni. V preglednici 1 prikazujemo značilne vloge v timu, povzete po Belbinu, in sicer glede na značilne poteze, pozitivne kvalitete in dopustne slabosti posamezne vloge.

<i>Vloga</i>	<i>Značilne poteze</i>	<i>Pozitivne kvalitete</i>	<i>Dopustne slabosti</i>
<i>Izvrševalec</i>	Je konservativen, vesten in predvidljiv.	Ima organizacijske sposobnosti, zna praktično razmišljati, je priden delavec, je samodiscipliniran.	Je premalo prožen, ne odziva se na nedokazane ideje.
<i>Povezovallec</i>	Je miren, zaupa vase, se obvlada.	Je sposoben sprejemati vse, ki bi lahko kaj prispevali, je brez predsodkov in objektiven.	Ne izstopa po inteligenci ali ustvarjalnosti.
<i>Izzivalec</i>	Je napet in dinamičen in se nenehno umika.	Je pripravljen, da spremeni vztrajanje pri eni zadevi, je neučinkovit in samozadovoljen.	Nagnjen je k izzivanju, razburjanju in nepotrpežljivosti.
<i>Inovator</i>	Je individualist, resen in nekonvencionalen.	Je nadarjen, inteligenten in ima razvito domišljijo in veliko znanja.	Živi v oblakih, praktične podrobnosti in protokole spregleda.
<i>Iskalec virov</i>	Je ekstrovertiran, radodaren in komunikativen.	Je sposoben navezovanja stikov z ljudmi in raziskovanja novega. Zna odgovarjati na izzive.	Velikokrat izgubi zanimanje, ko mine prvi vtis.
<i>Ocenjevalec</i>	Je resen, hladen, preudaren.	Zna ocenjevati in preudarno razsojati, je zaupljiv.	Ima premalo navdiha oz. sposobnosti za motiviranje drugih.
<i>Timski delavec</i>	Je socialno usmerjen, nevsiljiv in občutljiv.	Zna se odzivati na ljudi in situacije in podpira timsko delo.	V trenutkih krize je neodločen.
<i>Zaključevalec</i>	Je vesten, redoljuben, natančen in nestrpen.	Zna stvari speljati do konca, je perfekcionista.	Obremenjuje se z malenkostmi, želi imeti vse pod nadzorom.

Preglednica 1: Značilne vloge v timu (povzeto po Everard in Morris 1996)

Če k značilnim potezam, pozitivnim kvaliteta in dopustnim slabostim dodamo še opis posamezne vloge, ugotovimo, da: *izvrševalec* (spreminja zamisli in načrte v praktične postopke, ki jih sistematično in uspešno izvaja); *povezovallec* (nadzira uresničevanja timskega dela in usklajuje participacijo pozameznih

članov tima); *izzivalec* (oblikuje pot timskega dela, njegova prizadevanja so usmerjena k postavljanju ciljev in prednostnih nalog); *inovator* (pospešuje nove ideje in strategije); *iskalec virov* (skrbi za stike tima z drugimi); *ocenjevalec* (sproti analizira probleme in predloge, ki se pojavljajo v timu); *timski delavec* (podpira člane tima v njihovih močnih točkah, odpravlja pomanjkljivosti pri posameznih članih in si prizadeva za izboljševanje komunikacije med njimi); *za-ključevalec* (skrbi, da tim opravi vse naloge, odkriva tiste vidike timskega dela, ki potrebujejo več pozornosti).

3 Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic, timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje ter vloge tima v oddelku

Problemi, ki jih prinaša timsko delo in timsko načrtovanje, pomenijo pobudo, naj podrobneje proučimo področja timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku in vloge, ki jih doživljajo v timu oziroma pri timskem delu v vrtcu.

3.1 Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v oddelku

Po določilih veljavne zakonodaje delata v posameznem oddelku otrok prvega in drugega starostnega obdobja dve strokovni delavki (ker gre večinoma za kombinacijo dveh strokovnih delavk v oddelku, v nadaljevanju uporabljamo ženski spol). Ena od njiju je vzgojiteljica, druga pomočnica vzgojiteljice. Glede na definicijo tima (Dimovski, Penger, Žnidaršič 2005) je to tim, saj vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice delujeta v interakciji in delo koordinirata, zato da bi dosegli določene cilje. Tim vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, ki deluje na ravni oddelka, je v praksi največkrat poimenovan kot tandem ali dvojica. Zanj je značilno, da je relativno trajen, saj se oblikuje za krajše ali daljše obdobje (eno ali več šolskih let), ima svojo strukturo (vsak člano ima svojo vlogo) in nanjo vezano vedenje. Delo, ki ga opravljata vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice, je opredeljeno v Zakonu o vrtcih (1996). Tudi pred vpeljavo sprememb v vzgoji in izobraževanju pri nas zasledimo podoben položaj, saj sta delali v oddelkih vzgojiteljica in varuhinja. Njuni nalogi sta bili veliko bolj kot danes ločeni glede na to, ali zagotavljata vzgojno ali varovalno oz. negovalno funkcijo vrtca. Jasno je, da je bila tako v dokumentih kot tudi v resnici vzgojiteljica razumljena kot »večvredna«, saj je izvajala vzgojno delo. Ker je vzgojno delo v oddelku v preteklosti načrtovala in izvajala vzgojiteljica sama, je bila sama tudi odgovorna za opravljeno delo. Vzgojno delo je potekalo povečini v igralnicah, torej za zaprtimi vrati oz. po načelu oddelek = vzgojiteljica. Vzgojiteljice so že v zgodnjih osemdesetih letih začele s poskusi odpiranja igralnic oz. oddelkov, s t. i. dnevi odprtih vrat, v katerih so skupaj načrtovale in potem tudi izvajale posamezne ali celodnevne dejavnosti. Ugotavljamo, da se je v teh primerih že začelo timsko delo v vrtcih, čeprav o tem nimamo zbranih pisnih poročil.

3.2 *Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje med oddelki in v vrtcu*

Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje med oddelki in v vrtcu je utečena oblika timskega dela v vrtcu. Z odpiranjem igralnic oz. oddelkov se je začelo med vzgojiteljicami oddelkov oz. igralnic, ki so arhitektonsko povezane (za gradnje vrtcev v obdobju samoprispevkov so pri nas značilni nizi treh igralnic s skupnim vhodom, sanitarijami in skupnim predprostorom), povezovanje in sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju posameznih dejavnosti in s tem tudi timsko delo med njimi. Prostor je že sam po sebi ponujal priložnosti za medsebojno sodelovanje, to pa je bilo v preteklosti žal premakokrat izrabljeno. V tedaj veljavnih predpisih je bilo predvideno povezovanje vzgojiteljic v aktivne vzgojiteljic, ki so se oblikovali glede na starost otrok. V aktivih sta prevladovala avtoritarno vodenje in povečini enosmerna komunikacija (od vodje do članov aktivna). Ta model je prav zagotovo pustil nekatere posledice na delovanju timov v vrtcih in te so še zmeraj vidne, čeprav sta danes timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje zasnovana na načelu demokratičnosti in utemeljena v kurikulumu.

4 Metodologija

4.1 *Cilji in namen proučevanja*

Namen proučevanja je predstaviti nekatere vidike timskega dela v vrtcu z vidika vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Z mnenji vprašanih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o timskem delu v vrtcu, s samoevalvacijo timskega dela in s prepoznavanjem lastne vloge v timu vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice na ravni oddelka želimo prepoznati področja timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter identificirati zastopanost vlog v timu tako z vidika vzgojiteljic kot tudi z vidika pomočnic vzgojiteljic, kot jih doživljajo in razumejo vzgojiteljice in pomočnice same.

Da bi uresničili zastavljene cilje, smo opredelili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katera področja dela zajema timsko načrtovanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika vzgojiteljice?
- Katera področja dela zajema timsko načrtovanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika pomočnice vzgojiteljice?
- Katera področja dela zajema timsko izvajanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika vzgojiteljice?
- Katera področja dela zajema timsko izvajanje predšolske vzgoje v oddelku z vidika pomočnice vzgojiteljice?
- Katere vloge so najpogosteje zastopane v timskem delu vrtca z vidika vzgojiteljic?
- Katere vloge so najpogosteje zastopane v timskem delu vrtca z vidika pomočnic vzgojiteljic?

4.2 Raziskovalna metoda

Pri proučevanju zastavljenih vprašanj smo se opirali na deskriptivno metodo neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja. V našem primeru gre za študijo primera (case study). Ker gre za kvalitativni vidik, smo se opirali predvsem na deskripcijo, analizo in sintezo.

4.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali na več načinov:

- uporabili smo anketni vprašalnik za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje;
- samoevalvacijski list o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic;
- anketni vprašalnik o vlogah v timu, ki temelji na Belbinovem vprašalniku (Belbin 1981) za ugotavljanje vloge posameznika v timu.

Anketni vprašalnik za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje je sestavljen za vsako skupino vprašanih posebej, z namenom, da ugotovimo področje timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje tako z vidika vzgojiteljic kot z vidika pomočnic vzgojiteljic.

Za samoevaluacijo smo uporabili samoevalvacijski list z dvema likoma (eden od njih je vzgojiteljica, drugi pomočnica vzgojiteljice). Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic so k obema likoma pripisovale naloge, predmete in dejavnosti, ki so značilne za en ali drugi lik oz. za vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice.

Belbinov anketni vprašalnik vsebuje sedem sklopov; v vsakem od njih je osem trditve. Na voljo je deset točk, ki so jih anketirane razporedile med trditve, za katere so menile, da najbolje opisujejo njihovo vedenje. Točke so razvrščale poljubno in prenesle v preglednico. Najvišji rezultat pomeni prevladujoče vedenje v timu. Naslednji najvišji rezultat označuje stransko vlogo, dva najnižja rezultata pa šibke točke anketiranja v timu.

4.4 Vzorec

Ker gre za študijo primera, so v vzorec vključene strokovne delavke enega vrtca. Gre za 45 strokovnih delavk, in sicer 21 vzgojiteljic in 24 pomočnic vzgojiteljic. Zavedamo se, da vzorec ni reprezentativen. Dobljenih rezultatov ne moremo posploševati, kar tudi ni naš namen. Kljub temu pa menimo, da dajejo dobljeni rezultati možnost vpogleda v problematiko timskega dela v vrtcu.

5 Rezultati in interpretacija rezultatov, dobljenih z anketnim vprašalnikom o področjih timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje z vidika vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku

Dobljeni rezultati kažejo, da vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic timsko načrtujejo in izvajajo predšolsko vzgojo v oddelku na naslednjih področjih: načrtovanje letnega delovnega načrta oddelka, dnevno načrtovanje oz. načrtovanje teme, izvedba in evalvacija načrtovane teme oz. dneva, načrtovanje in izvajanje sodelovanja s starši, načrtovanje in priprava organizacije prostora, načrtovanje in priprava vzgojnih sredstev.

5.1 Načrtovanje letnega delovnega načrta oddelka

Po mnenju več kot polovice vprašanih vzgojiteljic (13 oz. 62 odstotkov) pomočnice vzgojiteljic ne sodelujejo pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka, 29 odstotkov oz. 6 vprašanih ocenjuje, da pomočnice vzgojiteljic delno sodelujejo pri načrtovanju, 2 (9 odstotkov) od vprašanih pa menita, da pomočnice vzgojiteljic aktivno sodelujejo pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka. Podobno menijo tudi pomočnice vzgojiteljic, saj jih 19 (79 odstotkov) navaja, da ne sodelujejo pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka, 5 (21 odstotkov) vprašanih pa odgovarja, da aktivno sodeluje pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka.

Dobljeni rezultati kažejo, da je pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka še vedno premalo timskega dela. Načrtovanje letnega delovnega načrta je glede na dobljene rezultate še vedno povečini v domeni vzgojiteljic. Vzrokov za to je več. Eden od pomembnejših pa je prav gotovo ta, da je vzgojiteljica kot odgovorna oseba še vedno tista, ki prenaša breme odgovornosti za dogajanje v oddelku, za vsakega otroka posebej tako v odnosu do staršev otrok in širše kot tudi v vrtcu do pomočnice, drugih vzgojiteljic in ravnateljice oz. ravnateljice vrtca.

5.2 Dnevno načrtovanje oz. načrtovanje teme

Podatki kažejo, da 9 (43 odstotkov) vprašanih vzgojiteljic meni, da s pomočnico timsko dnevno načrtujeta predšolsko vzgojo, 15 (63 odstotkov) pomočnic vzgojiteljic pa je prepričanih, da z vzgojiteljico timsko dnevno načrtujeta. Razlike v oceni participacije timskega načrtovanja pripisujemo različnemu pojmovanju in razumevanju timskega načrtovanja v oddelku. Navsezadnje se v teh različnih pojmovanjih zrcali tudi določilo Zakona o vrtcih (1996), po katerem je vzgojiteljica »vodja« oddelka z vso odgovornostjo. Teža odgovornosti in posledice preteklosti, ki vzgojiteljico enačijo s tako imenovanim »vzgojnim delom«, pomočnico vzgojiteljice pa »nego in varovanjem«, očitno še vedno močno vpliva na prevzemanje timskega načrtovanja.

5.3 Izvedba in evalvacija načrtovane teme oz. dneva

Pri izvedbi in evalvaciji načrtovane teme oz. dneva lahko na podlagi dobljeni rezultatov opazimo (tako pri vzgojiteljicah in kot pri pomočnicah vzgojiteljic), da kar 20 oz. 96 odstotkov vzgojiteljic in 23 oz. 96 odstotkov pomočnic vzgojiteljic navaja, da timsko izvajata načrtovano predšolsko vzgojo. Slika je podobna tudi pri segmentu mnenj vprašanih o evalvaciji načrtovane teme oz. dneva, saj 20 oz. 96 odstotkov vzgojiteljic in 21 oz. 89 odstotkov pomočnic vzgojiteljic ocenjuje, da timsko evalvirata načrtovano in izvedeno predšolsko vzgojo. Na podlagi rezultatov menimo, da gre pri izvajanju načrtovane teme oz. dneva za timsko delo med vzgojiteljico in pomočnico. To je razmljivo, saj sta vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice sočasno v oddelku večji del delovnega dneva, pri čemer izvajata predšolsko vzgojo tako, da se njuni vlogi prepletata in dopolnjujeta. Nekoliko drugačno podobo dajejo rezultati na področju evalviranja načrtovane teme oz. dneva, saj na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da ostaja evalviranje še vedno povečini v domeni vzgojiteljic.

5.4 Načrtovanje in izvajanje sodelovanja s starši

Načrtovanje in izvajanje sodelovanja s starši obsega v vrtcu različne oblike sodelovanja od formalnih do neformalnih oblik. Ne glede na to, za katero obliko sodelovanja gre, nas je zanimalo, ali vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice timsko načrtujeta in izvajata ta segment svojega dela. Odgovori, ki smo jih dobili, kažejo, da 17 oz. 80 odstotkov vprašanih vzgojiteljic in 19 oz. 78 odstotkov vprašanih pomočnic vzgojiteljic meni, da na tem področju timsko delata. Rezultati kažejo, da postaja tudi sodelovanje s starši tisto področje dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, na katerem je pomembno timsko delo.

5.5 Načrtovanje in priprava organizacije prostora

Dobljeni podatki kažejo, da gre na tem segmentu dela, po mnenju 18 oz. 84 odstotkov vzgojiteljic za timsko delo, po mnenju pomočnic vzgojiteljic pa lahko govorimo o timskem delu po oceni in 23 oz. 96 odstotkov pomočnic vzgojiteljic. Razlike v mnenjih pojasnujemo z delitvijo dela med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljic, ki izvira iz delitve dela med njima v preteklosti, ko je bila pomočnica tista, ki je med drugim skrbela za ureditev prostora.

5.6 Načrtovanje in priprava vzgojnih sredstev

Tudi na tem področju lahko govorimo o timskem delu, saj 20 oz. 96 odstotkov vzgojiteljic ocenjuje delo na tem področju kot timsko delo. S tem soglaša tudi 25 oz. 85 odstotkov vprašanih pomočnic vzgojiteljic. Tudi tukaj pojasnujemo podobljene rezultate z ugotovitvijo, da sta vzgojiteljica in pomočnica že v preteklosti sodelovali pri izvedbi načrtovane predšolske vzgoje, kamor sodi tudi segment načrtovanja in priprave vzgojnih sredstev.

6 Rezultati in interpretacija odgovorov, pridobljenih s samoevalvacijo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje v oddelku

Na podlagi analize podatkov, dobljenih s samoevalvacijo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o nalogah, predmetih in dejavnostih, ki so značilne za vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, smo ugotovili, da anketirane vzgojiteljice na prvo mesto nalog oz. dejavnosti za vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice (torej za tim) postavljajo *izvajanje oz. pomoč pri izvajanju predšolske vzgoje*. Anketirane pomočnice vzgojiteljic pa pripisujejo vzgojiteljicam in pomočnicam te naloge (tj. naloge, ki ga izvaja tim): priprava vzgojnih sredstev, skrb za urejenost otrok, nega otrok, pomoč pri izvajanju predšolske vzgoje. Ugotavljamo, da tako vzgojiteljice kot tudi pomočnice vzgojiteljic pripisujejo timskemu izvajanju predšolske vzgoje pomembno vlogo, pri čemer dajejo vzgojiteljice poudarek izvedbi načrtovane predšolske vzgoje, pomočnice vzgojiteljic pa izvedbi dnevne rutine, ki navadno ni načrtovana.

Oboje menijo, da je pomembno *timsko delo s starši*, pa tudi, da gre za timsko delo predvsem pri pripravi in izpeljavi neformalnih srečanj s starši (neformalna druženja, srečanja ob začetku in oz. koncu šolskega leta, praznikih in praznovanjih). Na podlagi analize samoevalvacijskih listov ugotavljamo, da sodelovanje s starši (predvsem formalno sodelovanje: načrtovanje in izvedba roditeljskih sestankov in govorilnih ure) še vedno ostaja v domeni vzgojiteljic, medtem ko neformalno sodelovanje s starši (vsakodnevna), izmenjava informacij s starši o delu v oddelku in otroci ostaja v pristojnosti pomočnic vzgojiteljic. Menimo, da je področje sodelovanja starši pomemben segment dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, vendar timsko delo na njem še ni polno zaživevalo.

Na podlagi analize samoevalvacije ocenjujemo, da vzgojiteljice menijo, da timsko *načrtujejo dnevne dejavnosti*, pomočnice vzgojiteljic pa tega ne doživljajo tako, saj timsko načrtovanje dnevni dejavnosti uvrščajo med naloge, ki so po njihovem mnenju v domeni vzgojiteljic in tako ne vidijo na tem segmentu timskega dela med njima. Na četrtem mestu je po oceni vzgojiteljic timsko načrtovanje organizacije prostora in vzgojnih sredstev. Tudi tukaj opažamo, da pomočnice vzgojiteljic ne sodelujejo v procesu timskega načrtovanja, temveč šele v fazi izvedbe timskega urejanja prostora in priprave vzgojnih sredstev.

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika in samoevalvacijske ocene vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje ugotavljamo, da ostaja načrtovanje predšolske vzgoje povečini v domeni vzgojiteljic. Nekaterne spremembe v smeri timskega dela je zaslediti na ravni izvajanja in evalvaciji predšolske vzgoje, sodelovanja s starši, pripravi in organizaciji prostora ter pripravi vzgojnih sredstev. Še vedno pa ostaja načrtovanje letnega delovnega načrta in dnevno načrtovanje oz. načrtovanje teme v domeni vzgojiteljice.

7 Rezultati in interpretacija Belbinovega vprašalnika o vlogah v timu

Timsko delo v oddelku smo preverjali tudi z vidika vlog v timu. V ta namen so vzgojiteljice in pomočnice izpolnjevale Belbinov vprašalnik za ugotavljanje vloge posameznika v timu (Belbin 1981). Domnevali smo, da se tudi v rezultatih Belbinovega vprašalnika zrcali timsko delo v oddelku.

Vloge	Vzgojiteljica/rang	Pomočnica vzgojiteljice/rang
Izvrševalec	2	1
Povezovalac	4	4
Izzivalec	8	8
Inovator	7	6
Iskalec virov	3	7
Ocenjevalec	6	5
Timski delavec	1	2
Zaključevalec	5	3

Preglednica 2: Primerjava vlog strokovnih delavk v timu v vrtcu na ravni oddelka

Rezultati kažejo, da se vzgojiteljice ocenjujejo kot timske delavke, ki podpirajo pomočnico vzgojiteljice, odpravljajo svoje pomanjkljivosti in pomanjkljivosti pomočnice vzgojiteljice ter si prizadevajo izboljšati komunikacijo med njima, čeprav tega na vseh ravneh timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ne izvajajo. Kot stranska vloga se pri anketiranih vzgojiteljicah pojavlja naloga izvrševalke, ki spreminja zamisli in načrte v praktične postopke ter sistematično izvaja dogovorjene naloge. Tako zatem nastopa vzgojiteljica v vlogi iskalke virov, ki skrbi za povezovanje tima z okoljem, in v vlogi povezovalke, katere naloga je predvsem usmerjanje tima k cilju ter spodbujanje članov tima skupno delo. Sledijo vloge zaključevalke, ocenjevalke, inovatorice in izzivalke. Rezultati kažejo, da vzgojiteljice sebe v timu največkrat prepoznajo v vlogi timske delavke in izvrševalke, medtem ko so najšibkejše v vlogi inovatorice in izzivalke. Šibka točka vzgojiteljic v timu je vloga inovatorke, katere naloga je pospeševanje novih idej in strategij, in še posebno vloga izzivalke, katere naloge so osredotočene na oblikovanje timskega dela in usmerjanje tima k doseganju ciljev in prednostnih nalog. Dobljeni rezultati se pravzaprav ujemajo tudi z rezultati, dobljenimi z uporabo anketnega vprašalnika in samoevalvacije, oziroma jih podpirajo. Menimo, da gre v vseh primerih za težnjo po sprejemanju timskega dela v vrtcu, ki pa na konkretni oz. izvedbeni ravni velikokrat ni izpeljana tako, kot je bila zamišljena. Za razliko od vzgojiteljic se anketirane pomočnice vzgojiteljic doživljajo predvsem kot izvrševalke, ki zamisli in načrte spreminja v praktične postopke, kot se je pokazalo že pri rezultatih anketiranja in samoevalvacije. Kot stranska vloga pomočnic vzgojiteljic se pojavi vloga timske delavke, ki podpira vzgojiteljico v njenih močnih točkah, odpravlja pomanjkljivosti in si prizadeva za izboljšanje komunikacije med njima. Sledijo vloge

izvrševalke, povezovalke, ocenjevalke in inovatorke. Šibke točke pomočnic vzgojiteljic so povezane z vlogami iskalk virov, ki v timu poskrbita za stike v timu in izzivalko, katere naloga je oblikovanje poti timu, njegova prizadevanja pa so usmerjena predvsem v postavljanje ciljev in prednostnih nalog. Naša domneva je bila upravičena, saj ugotovljamo, da se vloge tima zrcalijo tudi v timskem delu vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice.

8 Sklep

Dobljeni rezultati kažejo na razsežnost timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje v oddelku z vidika vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. V tem segmentu timskega dela ostajajo nekatere prvine individualnega dela iz preteklosti in s tem povezane delitve dela med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, ki se kažejo predvsem v »obveznosti in dolžnosti« vzgojiteljice, da sama načrtuje delo v oddelku. Pri izvajanju in evalviranju predšolske vzgoje, sodelovanju s starši, pri pripravi in organizaciji prostora ter pripravi vzgojnih sredstev timsko delo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice izpodriva delitev dela med njima in med t. i. »vzgojnim in varovalnim delom oz. nego«.

K vsemu navedenemu moramo dodati še, da se je delovanja v timu treba naučiti, pa ne na ravni oddelka, temveč tudi med oddelki, na ravni vrtca in med vrtci. Navsezadnje je pomembno tudi, ali je timsko delo in pripadnost timu vrtca moč zaznati pri ravnateljici oz. ravnatelju vrtca ali šole. Pri tem pa velja opozoriti, da kot pravi Resman (2005), ne bi za vsako ceno uvajali timske delo zaradi dobrega počutja strokovnih delavk in delavcev v vrtcu, pri tem pa pozabili, da sta timsko delo in timska kultura v funkciji vseh udeležencev v vrtcu, predvsem otrok. Za vse pa je potreben čas, v katerem se člani tima naučijo medsebojne komunikacije, strpnosti, tolerance, prevzemanja odgovornosti, konstruktivnega reševanja konfliktov itn.

Literatura

- Krek, J. (et al.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bahovec, E. (et al.) (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Belbin, M. (1981). Vodenje timov: Zakaj uspejo ali spodletijo. (Management Teams: Why They Succeed or Fail). London: Heinemann.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, letnik V, št. 1, str. 5–18.
- Dimovski, V., Penger, S., Žnidaršič, J. (2005). Sodobni management. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Everard, B., Morris, B. (1996). Uspešno vodenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lipičnik, B. (2003). Organizacija podjetja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Mayer, J. (et al.) (2001). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus.
- Polak, A. (1994). Psihološke razsežnosti timskega dela v razredu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. V: Sodobna pedagogika, št. 3/2005, 56(122), str. 80–98.

LEPIČNIK VODOPIVEC Jurka, Ph.D.

CERTAIN ASPECTS OF TEAMWORK IN THE KINDERGARTEN

Abstract: The article addresses team planning and the implementation of pre-school education in a kindergarten unit from the point of view of the teachers and their assistants. It presents the applicable professional basis for the operation of teams in kindergartens and the roles played in the teams. It summarises the opinions of kindergarten teachers and their assistants about team planning and the implementation of pre-school education at the level of a kindergarten unit, and their assessments of the roles experienced in the team at the unit level.

Keywords: kindergarten, unit, kindergarten teacher, kindergarten teacher assistant, team planning and implementation of pre-school education, roles in a team.

Dr. Milena Ivanuš Grmek
Dr. Vlasta Hus

Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja

Povzetek: V prispevku prikazujemo rezultate raziskave, ki smo jo opravili spomladi leta 2005 na vzorcu učiteljev prvega triletja devetletke. Zanimalo nas je, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja, kako pogosto jih uporabljajo in ali so statistično značilne razlike med učitelji v pogostosti rabe posameznih didaktičnih strategij glede na čas vstopa šole v izvajanje devetletke.

Rezultati raziskovalnega dela nas opozarjajo, da učitelji pri pouku tega predmeta uporabljajo različne didaktične strategije, pogostost rabe posameznih didaktičnih strategij pa večinoma ni odvisna od časa vstopa šole v izvajanje devetletke.

Ključne besede: prvo triletje devetletke, spoznavanje okolja, didaktične strategije, odprti pouk.

UDK: 371.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Milena Ivanuš Grmek, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Dr. Vlasta Hus, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

1 Uvod

Predmet spoznavanje okolja je nastal s kurikularno reformo osnovne šole (1996) in je nasledil predmet spoznavanje narave in družbe, ki je bil del Programa življenja in dela osnovne šole (1984). Namen predmeta spoznavanje okolja, ki se poučuje v prvem triletju devetletke, je pokazati vso celostnost, raznolikost in prepletenost dejavnikov, ki delujejo v človekovem naravnem in družbenem okolju. V njem se združujejo vsebine različnih znanstvenih področij, tako naravoslovnih in tehničnih kot družboslovnih. Spoznavanje okolja obsega v prvem triletju 315 ur pouka; 105 ur na šolsko leto, 3 ure na teden in tri dneve dejavnosti (trikrat po 4 ure) na leto (Učni načrt ..., 1998, str. 5). Vsebina predmeta je razčlenjena v deset vsebinsko in ciljno povezanih sklopov, ki se progresivno strukturirajo iz razreda v razred. Ti sklopi so: Kdo sem, Jaz in ti, vi in mi, Jaz in moja šola, Praznujemo, Moja preteklost, Bilo je nekoč, Jaz in narava, Jaz in zdravje, Pogledam naokrog, Kaj zmorem narediti.

V prispevku bomo predstavili, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja, kako pogosto jih uporabljajo pri pouku tega predmeta in ali vpliva na rabo didaktičnih strategij pri tem predmetu čas vstopa osnovne šole v devetletko.

2 Didaktične strategije in pouk predmeta spoznavanje okolja

Pouk predmeta spoznavanje okolja pomeni nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta ter odkrivanja prepletenosti in soodvisnosti v pojavih ter procesih v naravnem in družbenem okolju. Znanje, ki si ga učenci pridobivajo z neposrednimi izkušnjami v okolju ali iz medijev, se pri pouku širi in pogloblja (Učni načrt ..., 1998, str. 5). Tak pouk pa lahko izpeljemo z različnimi sodobnimi didaktičnimi strategijami, katerih skupni imenovalac je odprti pouk. Zanj je značilno, da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepamo

okostenelo, da jih prilagajamo zanimanjem in sposobnostim učencev, da ustvarjamo možnosti za sodelovanje učencev pri pouku, upoštevamo že pridobljene izkušnje učencev ... (Kron 1994; Blažič in drugi 2003) Te značilnosti odprtega pouka se kažejo pri raziskovalnem, projektnem, problemskem, ravnanski ali delovno usmerjenem pouku, izkustveno usmerjenem pouku, timskem pouku. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili omenjene didaktične strategije.

Raziskovalni pouk, ki je zamišljen kot posebna strategija znanstvenega spoznavanja, vnaša v pouk elemente znanstvenega spoznavanja. Temeljni namen tega pouka ni informiranje, temveč usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega. Pri učencih spodbuja različne možnosti mišljenja, doživljanja, motiviranja pa tudi ustvarjalnosti. Pri tem pouku gre torej za simulacijo znanstvenega raziskovanja. Učenci so postavljeni v vlogo raziskovalcev: v didaktičnih situacijah raziskujejo in iščejo odgovore na kompleksna problemska vprašanja. Najpogosteje uporabljamo raziskovalni pouk pri izbiri problema. V postopku raziskovanja si učenci pridobivajo novo znanje, do katerega se dokopljejo sami. Odkrivajo, česar pred raziskovanjem še niso vedeli; to jim daje veselje in deluje kot spodbuda za nadaljnje delo. Tak način dela daje učiteljem možnost, da učence natančneje spoznajo, med učenci so razvija sodelovanje, povezujejo se vsebine z različnih področij. Učenje v šoli ponuja veliko raziskovalnih možnosti, prilagoditi jih je treba starostni stopnji učencev. Pri tem je pomembno, da učence spodbujamo k sistematičnemu opazovanju, zbiranju in razvrščanju izkušenj, postavljanju in preverjanju hipotez ter razlikovanju med opaznimi dejstvi in sklepi (Cencič, Cencič 2002). Organizacijsko je lahko raziskovalni pouk del rednega pouka ali pa poteka v okviru različnih dejavnosti zunaj pouka.

Pri *projektne* pouku učenci in učitelji skupaj spoznavajo in obravnavajo neko zaokroženo, navadno interdisciplinarno učno temo, imenovano projekt. Poleg pridobivanja novih védnosti in znanja je pri tem pouku poudarek na motivaciji, pridobivanju praktičnega znanja in razvijanju socialnega učenja (Henry 1999). Projektne pouk je prisoten tudi v naši šolski praksi, elemente projektne pouka lahko vključujemo v redni pouk, najpogosteje pa se pojavlja zunaj rednega pouka.

Problemski pouk je usmerjen na reševanje različnih problemov, enostavnih ali nekoliko bolj zapletenih. Izhodišče tega pouka je problemska situacija, ki je predstavljena v obliki problema ali različnih vprašanj in nalog. To deluje pri učencih kot motivacija in jih vodi k doseganju učnih ciljev. Pri učencih je opaziti večjo miselno koncentracijo, kombiniranje prejšnjega znanja in razmišljanja, kar vodi k razvijanju ustvarjalnega mišljenja, kritičnosti, divergentnosti. Problemski pouk spodbuja v učencih povezovanje novega znanja s prejšnjim. Pomembno je, da učencem priključimo v zavest izkušnje in znanje o nekem problemu. Nato učenci iščejo odgovore, podatke, sklepajo, postavljajo hipoteze. Učitelj vodi pogovor, razlaga, prikazuje, učenci pa si z miselno aktivnostjo pridobivajo novo znanje. (Cencič, Cencič, prav tam) Vendar pa je pri problemskem pouku treba upoštevati zmogljivost učencev, da ne pride do neracionalnega »vrtenja v krog« (Blažič in drugi, prav tam). Problemski pouk, ki bolj usmerja

učence v iskanje bistva in zakonitosti kot v poznavanje podatkov in dejstev, pa zahteva drugačno artikulacijo pouka.

Ravnajsko ali delovno usmerjeni pouk je nadgrajevanje delovnega pouka, ki se je omejeval predvsem na delo v šolskih vrtovih, sadovnjakih, šolskih delavnicah. Obseg tega pouka se je razširil na izdelovanje različnih modelov, pripravo različnih zbirk, razstav, organiziranje prireditev, delo v knjižnici, računalniški učilnici itn. Izid tega pouka ni le teoretično védenje, temveč uporabno znanje ter povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja. Delovno usmerjeni pouk v sedanjem času je namenjen predvsem bolj kakovostnemu spoznavanju predmeta ali pojava. Učenci delajo samostojno v dvojicah ali v skupinah ob učiteljevem usmerjanju. Socialni odnosi med učenci in med učenci ter učitelji se bogatijo. (Blažič in drugi, prav tam)

Izkustveno usmerjeni pouk se opira na pomembno vlogo izkustva pri pouku. Izkustvo, ki simbolizira neko poprejšnje delovanje in njegov pomen, ni le pasivni spomin, temveč pomembna orientacija v sedanjosti in prihodnosti in pomeni ozaveščeno podlago učenja. Izkustveno učenje skuša povezati neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje v neločljivo celoto. Izkustveno usmerjeni pouk omogoča učencem, da si pri pouku pridobivajo lastne izkušnje, ki jim pomagajo pri razumevanju učne vsebine oz. pridobivanju znanja, in da te izkušnje znajo in zmorejo konfrontirati pri pouku, z učenci in učiteljem. Ko govorimo o tej strategiji pouka, imamo pri izkustvu v mislih predvsem učenčevo prejšnje znanje, ki učencu omogoča, da lažje sledi pouku ali da se lažje samostojno uči.

Pri *timskem pouku* gre za bolj ali manj tesno sodelovanje dveh ali več učiteljev. Govorimo lahko o dveh oblikah timskega pouka (Blažič in drugi, prav tam). Pri koordiniranem timskem pouku nosi glavno odgovornost le en učitelj, ki usklajuje delo drugih učiteljev. Pri asociiranem timskem pouku je tesnejša povezanost in sodelovanje učiteljev. V tem primeru gre za skupno načrtovanje in izvajanje pouka ter s tem tudi za delitev odgovornosti. Tak pouk lahko postaja prožnejši, omogoča boljše komunikacijo v razredu, celostnejši pogled na učno vsebino, pomembno vpliva na sodelovalno kulturo, intenzivira se lahko reflektivno poučevanje. (Polak 2004) V prvem razredu devetletke, v katerem gre naj pogosteje za sodelovanje učiteljice in vzgojiteljice, govorimo o asociiranem timskem pouku.

Izvajanje timskega pouka ni vezano le na prvi razred devetletke, temveč se lahko pri izvajanju pouka povezujejo učitelji sorodnih učnih predmetov z namenom, da dobijo učenci celostnejše in bolj poglobljeno znanje.

Pri predstavljenih strategijah pouka je več iskanja in odkrivanja, prisotne so bolj življenjske učne situacije, pomembni niso le rezultati, temveč procesi, ki učence vodijo do zelenih rezultatov. Težišče učnega dela ni v neposrednem podajanju učne vsebine, temveč v vzpostavljanju pogojev za neposredne stike učencev z učno stvarnostjo, da bi jo lahko bolje samostojno spoznavali. (Blažič in drugi, prav tam) Če analiziramo učni načrt za spoznavanje okolja, ugotovimo, da način dela pri tem predmetu predpostavlja prav tak pristop.

3 Opredelitev raziskovalnega problema

Temeljno izhodišče raziskovalnega dela je proučevanje izvajanja pouka pri predmetu spoznavanje okolja, predvsem z vidika pogostnosti rabe posameznih didaktičnih strategij.

Zanimalo nas je, katere didaktične strategije uporabljajo učitelji pri pouku tega predmeta in kako pogosto jih uporabljajo. Pri tem nas je tudi zanimalo, ali so razlike med učitelji v pogostnosti rabe posameznih didaktičnih strategij glede na čas (krog) vstopa šole v izvajanje devetletke. V prispevku se bomo omejili na predstavitev naslednjih štirih tematskih sklopov: Jaz in narava, Jaz in zdravje, Pogledam naokrog in Kaj zmorem narediti, za katere lahko trdimo, da sodijo bolj na področje naravoslovja.

Predpostavljali smo, da učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja pogosto uporabljajo različne didaktične strategije, kar vodi k odprtemu pouku.

4 Metodologija

4.1 Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

4.2 Opredelitev vzorca. Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Opredelitev vzorca

V vzorec smo vključili učitelje in učiteljice, ki poučujejo v prvem triletju devetletke in so v izvajanje devetletke vstopili v prvem (49 učiteljic, 34,7 odstotka), drugem (51 učiteljic, 36,2 odstotka) in tretjem (41 učiteljic, 29,08 odstotka) krogu. V raziskavi je sodelovalo 48 (34,04 odstotka) učiteljic, ki poučujejo v prvem razredu, 43 (30,50 odstotka) učiteljic, ki poučujejo v drugem razredu devetletke, 42 (29,79 odstotka) učiteljic, ki poučujejo v tretjem razredu, in 8 (5,67 odstotka) učiteljic, ki izvajajo kombinirani pouk.

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, imajo ustrezno izobrazbo, večina (86,53 odstotka) sodelujočih učiteljev je izvoljena v naziv in 95 (67,37 odstotka) učiteljev ima delovno dobo več kot deset let.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke smo zbirali z anonimnim anketnim vprašalnikom za učitelje.

Iz seznama v devetletki sodelujočih šol smo glede na čas vstopa v devetletko (1., 2. in 3. krog) slučajnostno izbrali po 20 osnovnih šol iz vsakega kroga, skupno 60 osnovnih šol v Republiki Sloveniji. Na vsako šolo smo poslali po tri anketne vprašalnike in zaprosili ravnatelja, naj jih razdeli učiteljem, ki poučujejo v prvem, drugem in tretjem razredu. Skupno smo razposlali 180 anketnih vprašalnikov, vrnjenih smo jih dobili 141 (78,33 odstotka). Anketni vprašalnik

za učitelje je obsegal splošne podatke o anketirancu in sklop (6) štiristopenjskih ocenjevalnih lestvic, kjer smo učitelje spraševali po rabi različnih didaktičnih strategij pri posameznih tematskih sklopih predmeta spoznavanje okolja.

Podatke smo statistično obdelali na ravni osnovne deskriptivne in inferenčne (Kruskal-Wallisov preizkus) statistike, pri čemer smo deskriptivno izražene stopnje ponderirali z vrednostmi 4 (vedno), 3 (pogosto), 2 (včasih), 1 (nikoli).

5 Prikaz rezultatov in interpretacija

5.1 Didaktične strategije pri sklopu Jaz in narava

Sklop *Jaz in narava* se izvaja v prvem, drugem in tretjem razredu devetletke.

Analiza primerov dejavnosti, ki so zapisane v učnem načrtu (1998), nas opozarja, da je težišče dela v tem sklopu na opazovanju (npr. slik in filmov rastlin in živali, sebe in drugih živih bitij pri različnih dejavnostih, mladičev živali, zdravih in poškodovanih rastlin in plodov), iskanju, odkrivanju, opisovanju (npr. zunanjih delov svojega telesa, živali, rastlin ...), oponašanju (npr. živali), eksperimentiranju (npr. gre za neškodljivo eksperimentiranje z rastlinami in živalmi v gojilnicah), zbiranju (npr. podatkov o živih bitjih, njihovem načinu življenja ...), razvrščanju (npr. zbirki listov, plodov ...), primerjanju (npr. življenjskih potreb rastlin in živali iz različnih okolij), pogovoru (npr. o rastlinah in živalih, ki jih imajo doma, o onesnaženosti zraka, o možnih posledicah spreminjanja življenjskega okolja ...).

Specialnodidaktična priporočila učitelja usmerjajo, da pri izvajanju pouka upošteva učenčeve izkušnje in prejšnje znanje. Učitelj naj pri obravnavanju vsebine izhaja iz okolja, ki je učencu blizu (npr. okolica šole), nato pa naj v obravnavo vključuje tista okolja v širši okolici, ki širijo in poglobljajo učenčevo znanje.

Analiza teh priporočil kaže, da so pri tem sklopu poudarjene naslednje didaktične strategije: izkustveni pouk, ravnanijsko (delovno) usmerjeni pouk in elementi projektnega, problemskega in raziskovalnega pouka.

Rang	Didaktične strategije	\bar{x}
1	Izkustveni pouk	3,886
2	Projektni pouk	3,482
3	Delovni pouk*	3,362
4	Raziskovalni pouk	3,355
5	Problemski pouk	3,128
6	Timski pouk	2,369

Preglednica 1: Ranžirna vrsta didaktičnih strategij po povprečni pogostosti pogostosti (\bar{x})

* V nadaljevanju bomo v preglednicah vedno zapisovali besedno zvezo delovni pouk, pri čemer imamo v mislih ravnanijsko ali delovno usmerjeni pouk.

Pri sklopu Jaz in narava učitelji najpogosteje izvajajo izkustveni pouk, sledita projektni in delovni pouk; nekoliko manj je problemskega in raziskovalnega pouka, najmanj pa timskega. Kaže se torej, da učitelji pri izvajanju tega sklopa sledijo specialnodidaktičnim priporočilom.

Kakšne so razlike v izvajanju pouka pri tem sklopu z vidika didaktičnih strategij glede na čas vstopa (krog) šole v devetletko, je razvidno iz naslednje preglednice.

Didaktične strategije	Krog	Povprečni rang (\bar{R})	χ^2	g	$\alpha = P$
Timski pouk	prvi	70,40	0,158	2	0,924
	drugi	69,94			
	tretji	73,04			
Projektni pouk	prvi	68,05	0,657	2	0,720
	drugi	71,26			
	tretji	74,20			
Problemski pouk	prvi	74,87	1,00	2	0,607
	drugi	70,19			
	tretji	67,39			
Raziskovalni pouk	prvi	72,93	0,926	2	0,629
	drugi	72,85			
	tretji	66,39			
Delovni pouk*	prvi	63,97	2,855	2	0,240
	drugi	76,08			
	tretji	73,09			
Izkustveni pouk	prvi	70,71	4,376	2	0,112
	drugi	67,02			
	tretji	76,29			

Preglednica 2: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med učitelji glede na čas (krog) vstopa v devetletko v pogostosti izvajanja posameznih didaktičnih strategij pri sklopu Jaz in narava

Izidi uporabljenega neparametričnega preizkusa kažejo, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede na čas vstopa šole v devetletko v izvajanju različnih didaktičnih strategij pri tem sklopu. Čas vstopa osnovne šole torej ne vpliva na pogostost rabe posameznih didaktičnih strategij pri tem sklopu. Podatki pa nas opozarjajo, da je pri pouku pomembno prisotno aktivno učenje, ki

izhaja iz izkušenj učencev in konkretnih življenjskih okoliščin. Učenci torej samostojno odkrivajo znanje, doživljajo dinamičen proces nastajanja znanja, se vadijo v miselnih spretnostih, učiteljeva naloga pa je, da jim ozavesti te procese in da pri učencih vzdržuje naravno radovednost. Pri tako organiziranem pouku gre torej za množstvo smiselnih interakcij med učitelji in učenci ter učenci sami. Tako zasnovani in izvajani pouk vpliva tudi na spremembo koncepta znanja, pri čemer se tradicionalni koncept znanja, za katerega je značilna pasivnost, statičnost, nejasnost pojmov, umika sodobnemu, ki ga označujejo aktivnost učencev, dinamičen proces spoznavanja, povezanost teorije in prakse. (Voutilainen in drugi 1990)

5.2 Didaktične strategije pri sklopu Jaz in zdravje

Sklop *Jaz in zdravje* se izvaja v prvem, drugem in tretjem razredu devetletke.

Analiza primerov dejavnosti, ki so zapisane v učnem načrtu (1998), nas opozarja, da je težišče dela v tem sklopu na pogovoru (npr. o zdravju, boleznih, ki so jih učenci preboleli, načinu prehranjevanja), opazovanju (npr. drobnih bitij pod povečevalnim steklom), pripravljanju (npr. družabnega srečanja, prigrizka), navajanju na ustrezno vedenje (npr. pri prehranjevanju, pri skrbi za zdravje) in enostavnem eksperimentiranju.

Specialnodidaktična priporočila opozarjajo učitelja, naj pouk organizira tako, da si učenci o obravnavani vsebini ustvarijo jasne zaznave in predstave (npr. mikrobe opazujejo s povečevali), da si ustvarijo odnos do zdravega načina življenja in znajo prepoznati nekatere bolezenske znake.

Analiza teh priporočil kaže, da je pri tem sklopu pomembno poudarjen predvsem izkustveni pouk, ki učence usmerja, da si lastne izkušnje ob stiku z učno stvarnostjo poglobljajo ter si v stiku z učiteljem, učenci in drugimi oblikujejo svoj odnos do obravnavanega pojava. Prisotni so tudi elementi drugih didaktičnih strategij, npr. ravnanijsko usmerjeni pouk, projektni pouk.

Rang	Didaktične strategije	\bar{x}
1	Izkustveni pouk	3,886
2	Projektni pouk	3,482
3	Delovni pouk*	3,362
4	Raziskovalni pouk	3,355
5	Problemski pouk	3,128
6	Timski pouk	2,369

Preglednica 3: Ranžirna vrsta didaktičnih strategij po povprečni pogostosti (\bar{x})

Pri sklopu *Jaz in zdravje* učitelji najpogosteje izvajajo izkustveni pouk, sledita delovni in projektni pouk; manj pa je problemskega in raziskovalnega

pouka, še zlasti timskega. Kaže se torej, da učitelji pri pouku tega sklopa sledijo specialnodidaktičnim priporočilom.

Kakšne so razlike v izvajanju pouka pri tem sklopu z vidika didaktičnih strategij glede na čas vstopa (krog) šole v devetletko, je razvidno iz naslednje preglednice.

Didaktične strategije	Krog	Povprečni rang (\bar{R})	χ^2	g	$\alpha = P$
Timski pouk	prvi	72,01	0,114	2	0,944
	drugi	69,53			
	tretji	71,62			
Projektni pouk	prvi	61,88	4,815	2	0,090
	drugi	74,05			
	tretji	78,11			
Problemski pouk	prvi	75,69	2,574	2	0,276
	drugi	72,13			
	tretji	63,99			
Raziskovalni pouk	prvi	71,50	0,269	2	0,874
	drugi	68,96			
	tretji	72,94			
Delovni pouk	prvi	71,45	0,012	2	0,994
	drugi	70,75			
	tretji	70,77			
Izkustveni pouk	prvi	70,37	2,680	2	0,262
	drugi	67,94			
	tretji	75,56			

Preglednica 4: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med učitelji glede na čas (krog) vstopa v devetletko v pogostosti izvajanja posameznih didaktičnih strategij pri sklopu Jaz in zdravje

Izidi uporabljenega neparametričnega preizkusa kažejo, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede na čas vstopa v devetletko v izvajanju različnih didaktičnih strategij pri sklopu Jaz in zdravje. Pozornost pa vzbujata ugotovljena statistična razlika ($P = 0,090$) pri projektne pouku, le-ta je namreč pogostejši v tretjem kot v drugem in prvem krogu.

Na podlagi podatkov sklepamo, da so pri pouku tega sklopa prisotne različne didaktične strategije in s tem raznolikost pristopov, oblik in metod dela; to po mnenju H. Meyerja (1996) pripomore k temu, da je pouk raznolikejši in učinkovitejši. Tak način obravnavanja učne vsebine ustvarja pri učencih širši referenčni okvir, občutek za povezanost in razvojnost obravnavane vsebine, spre-

menljivost znanja ter njegove različne perspektive (Plut Pregelj 2000). Pri izvajanju tega sklopa je pomembno prisoten tudi ravnajsko ali delovno usmerjeni pouk, pri čemer gre za pomembno povezanost na relaciji spretnosti – znanje, izkušnje – mišljenje oz. za tesno povezanost teorije in prakse.

5.3 Didaktične strategije pri sklopu *Pogledam naokrog*

Sklop *Pogledam naokrog* se izvaja v prvem, drugem in tretjem razredu devetletke.

Analiza primerov dejavnosti, ki so zapisane v učnem načrtu (1998), nas opozarja, da je težišče dela v tem sklopu na opazovanju (npr. okolice šole, prometa v različnih vremenskih okoliščinah, kmetije, onesnaženosti tekočih in stoječih voda ...), spoznavanju in poimenovanju (npr. znajo poimenovati različne objekte v mestu ali na vasi, različne geografske značilnosti, spoznajo kompas ...), pogovoru (znajo opisati svoje potovanje, opredeliti svojo skrb za okolje ...), simuliranju (npr. primerno ravnanje in vedenje v različnih prevoznih sredstvih ...), pripravi nekega izdelka (npr. narišejo ulico, jo oblikujejo v peskovniku, izdelajo maketo vasi ...).

Specialnodidaktična priporočila učitelja usmerjajo, da pri izvajanju pouka upošteva učenčeve izkušnje in prejšnje znanje in da si učenci o obravnavani vsebini ustvarijo jasne zaznave in predstave. Učitelj naj pri obravnavanju vsebine izhaja iz okolja, ki je učencu blizu (npr. okolica šole), nato pa naj v obravnavo vključuje tista okolja v širši okolici, ki širijo in poglobljajo učenčevo znanje.

Analiza teh priporočil kaže, da je pri tem sklopu pomembno poudarjen predvsem izkustveni pouk, ki učence usmerja, da si pri pouku v stiku z učno stvarnostjo pridobivajo svoje izkušnje ter da si te izkušnje razvijajo in dopolnjujejo v stiku z učiteljem, sošolci, starši, drugimi ljudmi ali različnimi mediji. K temu pripomorejo čim bolj raznovrstne življenjske učne situacije (sprehod, pogovor), čutno-praktično učenje (npr. opazovanje pokrajine, opazovanje prometa v različnih vremenskih okoliščinah, obisk tržnice ...) in različne druge dejavnosti (npr. ekskurzija v najbližje vaško naselje ...). Pomembno je poudarjen tudi ravnajsko usmerjeni pouk (risanje ulice, priprava makete vasi). Prisotni so tudi elementi drugih didaktičnih strategij, npr. problemski pouk.

Rang	Didaktične strategije	\bar{x}
1	Izkustveni pouk	3,872
2	Delovni pouk*	3,525
3	Projektni pouk	3,369
4	Raziskovalni pouk	3,135
5	Problemski pouk	3,071
6	Timski pouk	2,298

Preglednica 5: Ranžirna vrsta didaktičnih strategij po povprečni pogostosti (\bar{x})

Pri sklopu Pogledam naokrog učitelji najpogosteje izvajajo izkustveni pouk, sledita delovni in projektni pouk; manj pa je problemskega in raziskovalnega pouka, še zlasti timskega. Kaže se torej, da učitelji pri pouku tega sklopa sledijo specialnodidaktičnim priporočilom.

Kakšne so razlike v izvajanju pouka pri tem sklopu z vidika didaktičnih strategij glede na čas vstopa (krog) šole v devetletko, je razvidno iz naslednje preglednice.

Didaktične strategije	Krog	Povprečni rang (\bar{R})	χ^2	g	$\alpha = P$
Timski pouk	prvi	71,37	0,238	2	0,888
	drugi	69,04			
	tretji	73,00			
Projektni pouk	prvi	64,73	2,891	2	0,236
	drugi	71,43			
	tretji	77,95			
Problemski pouk	prvi	73,12	0,275	2	0,872
	drugi	70,45			
	tretji	69,15			
Raziskovalni pouk	prvi	72,02	1,049	2	0,592
	drugi	67,08			
	tretji	74,66			
Delovni pouk*	prvi	73,05	1,803	2	0,406
	drugi	74,03			
	tretji	64,78			
Izkustveni pouk	prvi	69,00	4,606	2	0,100
	drugi	67,86			
	tretji	77,29			

Preglednica 6: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med učitelji glede na čas (krog) vstopa v devetletko v pogostosti izvajanja posameznih didaktičnih strategij pri sklopu Pogledam naokrog

Izidi uporabljenega neparametričnega preizkusa kažejo, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede na čas vstopa v devetletko v izvajanju različnih didaktičnih strategij pri pouku tega sklopa. Pozornost pa vzbuja ugotovljena tendenca ($P = 0,100$) v izkustvenem pouku, le-ta je namreč pogostejši v tretjem kot v prvem in drugem krogu.

Ker je izvajanje pouka v devetletki prineslo več novosti (učnociljna usmerjenost, opisno ocenjevanje, sprememba koncepta znanja, usmerjenost k različnim didaktičnim strategijam, vključevanje otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo ...), je bilo potrebno strokovno spopolnjevanje učiteljev. Pedagoške fakultete v Republiki Sloveniji so pripravile program strokovnega spopolnjevanja učiteljev (t. i. module), v katerega so se le-ti vključevali. Opravljena evalvacijska študija (Hus in drugi 2005) opozarja, da se je največ učiteljev, ki so sodelovali v tej raziskavi, udeležilo vseh modulov (to je osmih), dokaj izenačena pa so števila drugih skupin učiteljev, torej s 7, 6 in manj absolviranimi moduli.

Na podlagi tega sklepamo, da so bili učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, seznanjeni z novostmi in pripravljeni za izvajanje pouka v devetletki, da pa na izvajanje pouka z vidika didaktičnih strategij ni vplival čas vstopa šole vanjo.

5.4 Didaktične strategije pri sklopu *Kaj zmorem narediti*

Sklop *Kaj zmorem narediti* se izvaja v prvem, drugem in tretjem razredu devetletke.

Analiza primerov dejavnosti, ki so zapisane v učnem načrtu (1998), nas opozarja, da je težišče dela v tem sklopu na opazovanju (npr. gibanja, nebesnih teles, padanja listov), opisovanju (npr. vremenskih okoliščin, sušenja sadja), spoznavanju, razvrščanju in primerjanju (npr. različnih snovi), rezanju in izdelovanju izdelkov iz papirnega gradiva (npr. izdelovanje prometnih znakov, okraskov), na izvedbi različnih obiskov in ogledov (npr. obisk knjižnice, ogled izposoje knjižničnega gradiva), pripravi različnih poskusov (npr. s kroženjem zraka) in pripravi različnih izdelkov (npr. priprava histograma, preglednice).

Specialnodidaktična priporočila učitelja opozarjajo, da pri pouku organizira in vodi raziskovanje in eksperimentiranje. Pri tem naj doživijo učenci čim več raziskovalnih postopkov. Pri izvajanju pouka naj učitelj upošteva tudi prejšnje znanje učencev, njihove izkušnje in jih vodi do priprave izdelka.

Analiza teh priporočil kaže, da so pri tem sklopu poudarjene naslednje didaktične strategije: raziskovalni pouk, problemski, projektni, izkustveni in ravnansko usmerjeni pouk.

Rang	Didaktične strategije	\bar{x}
1	Izkustveni pouk	3,872
2	Delovni pouk*	3,425
3	Projektni pouk	3,361
4	Problemski pouk	3,121
5	Raziskovalni pouk	3,085
6	Timski pouk	2,326

Preglednica 7: Ranžirna vrsta didaktičnih strategij po povprečni pogostosti (\bar{x})

Pri sklopu Kaj zmorem narediti učitelji najpogosteje izvajajo izkustveni pouk, sledita delovni in projektni pouk; manj pa je problemskega in raziskovalnega pouka, še zlasti timskega. Kaže se torej, da učitelji pri pouku tega sklopa sledijo specialnodidaktičnim priporočilom.

Kakšne so razlike v izvajanju tega sklopa z vidika didaktičnih strategij glede na čas vstopa (krog) šole v devetletko, je razvidno iz naslednje preglednice.

Didaktične strategije	Krog	Povprečni rang (\bar{R})	χ^2	g	$\alpha = P$
Timski pouk	prvi	71,04	0,051	2	0,975
	drugi	70,16			
	tretji	72,00			
Projektni pouk	prvi	65,78	1,513	2	0,469
	drugi	73,73			
	tretji	73,85			
Problemski pouk	prvi	74,01	1,438	2	0,487
	drugi	72,77			
	tretji	65,20			
Raziskovalni pouk	prvi	73,08	0,876	2	0,645
	drugi	72,72			
	tretji	66,38			
Delovni pouk*	prvi	75,68	2,424	2	0,298
	drugi	64,80			
	tretji	73,11			
Izkustveni pouk	prvi	70,43	2,499	2	0,287
	drugi	68,02			
	tretji	75,39			

Preglednica 8: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med učitelji glede na čas (krog) vstopa v devetletko v pogostosti izvajanja posameznih didaktičnih strategij pri sklopu Jaz in ti, vi in mi vsi

Izidi uporabljenega neparametričnega preizkusa kažejo, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede na čas vstopa šole v devetletko v izvajanju različnih didaktičnih strategij pri tem sklopu. Če analiziramo didaktična priporočila, zapisana v učnem načrtu za predmet spoznavanje okolja, in pogostost rabe različnih didaktičnih strategij pri tem sklopu, ugotavljamo, da je bila podlaga tem strategijam tako učenčeva kot učiteljeva aktivnost. Pomembno so se prepletale in dopolnjevale vse tri vrste učne aktivnosti: gibalna, čustvenodoživ-

ljajska in umska. Tako organizirano poučevanje in učenje torej najbolj uspeva, če je angažirana celotna učenčeva in učiteljeva osebnost, če so optimalno aktivirane vse njune temeljne psihofizične zmožnosti (Blažič in drugi 2003). Podatki, pridobljeni v tej raziskavi, nam ne dopuščajo, da bi ugotovili in z gotovostjo sklepali, ali so bili učenci ustrezno ozaveščeni o tem, kako so se česa naučili, oz. da bi od ročnih spretnosti najprej prešli k izražanju tega, kaj so naredili, in nato k premišljevanju, kako so to naredili, ter k vrednotenju. Preskromno ozaveščanje učenčeve aktivnosti pri pouku (Hus 2004), kljub angažiranju učiteljev z rabo različnih didaktičnih strategij, bi lahko bila pomanjkljivost pri izvajanju pouka, ki ne bi prispevala k bolj kakovostnemu pouku.

6 Sklep

Izsledki raziskovalnega dela nas opozarjajo, da učitelji pri pouku predmeta spoznavanje okolja uporabljajo različne didaktične strategije, ki so pri pouku prisotne zelo pogosto (v območju med vedno in pogosto). Le timski pouk se pojavlja včasih, kar je pričakovano, saj se večinoma izvaja v prvem razredu devetletke. Pogostost rabe posameznih didaktičnih strategij večinoma ni odvisna od časa vstopa šole v izvajanje devetletke. Sklenemo lahko, da ima pouk spoznavanje okolja značilnosti odprtega pouka, saj učenci pridobivajo znanje z izkušnjami, pri pouku sodelujejo, izražajo svoja mnenja, poglede, rešujejo preproste probleme, raziskujejo. Tak pouk se torej usmerja od transmisije k transakciji in transformaciji, to pa so že ugotovljene značilnosti pouka v devetletki (Ivanuš Grmek 2004).

Tak pristop k izvajanju pouka bi lahko vplival na motivacijo učencev za učno delo, pa tudi na znanje učencev. Postavimo si lahko vprašanje, ali je res tako. Če primerjamo izsledke raziskave TIMSS 2003, ugotavljamo, da so se naši mlajši učenci v znanju naravoslovja uvrstili na 21. mesto med 29 državami in šolskimi sistemi in da so v povprečju dosegli 490 točk, to je za eno točko več, kot je bilo mednarodno povprečje. (Martin in drugi 2003) Dosegli so torej povprečen rezultat. Slovenija pa se s 46-odstotnim deležem učencev, ki se zelo strinjajo s tem, da se radi učijo naravoslovje, uvršča pod mednarodno povprečje, čeprav lahko trdimo, da so glede na relativne deleže odgovorov slovenski učenci še vedno bolj visoko kot nizko motivirani za učenje naravoslovja. Slovenski učenci z relativno visoko motivacijo za učenje dosegajo povprečen rezultat (Kolenc 2005). Glede na izide naše raziskave lahko sklepamo, da učitelji poučujejo učence na način, ki bi jih lahko pripeljal do temeljitega znanja. Ali je torej pri pouku potrebna tudi transmisija? Če je v okviru teoretičnih razglabljanj jasno, da je učitelj v vlogi prenašalca znanja pomemben tudi v sodobnejših modelih pouka (Valenčič Zuljan 2004), se zdi, da je dojemanje učiteljev v praksi nekoliko drugačno. Pri usposabljanju učiteljev – sedanjih in prihodnjih – se verjetno moramo osredotočiti na spremenjeno vlogo učitelja v sodobnih modelih pouka. (Lesar in drugi 2005)

Literatura

- Cencič, Mi., Cencič, Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Henry, J. (1999). *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page.
- Hus, V. (2004). Aktivnosti učencev pri pouku spoznavanja okolja in spoznavanja narave in družbe v prvem razredu osnovne šole. *Didactica Slovenica*, 19, št. 1, str. 17–27.
- Hus, V., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2005). Izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa pri predmetu spoznavanje okolja v prvem triletju devetletne osnovne šole: evalvacijska študija.
- Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. *Didactica Slovenica*, 19, št. 1, str. 3–16.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenovе vzgoje in izobraževanja (1999). Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.
- Kolenc, J. (2005). Motivacija za učenje na primeru rezultatov raziskave TIMSS. *Šolsko polje*, 16, št. 3–4, str. 177–210.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 90–107.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. (2003). *TIMSS 2003 International Science Report*. Boston College: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Meyer, H. (1996). *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.
- Plut Pregelj, L. (2000). Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, str. 138–156.
- Polak, A. (2004). Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 186–207.
- Program življenja in dela osnovne šole (1984). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja. (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 527–544.
- Votilainen, T., Mehtaelaeninen, J., Niiniluoto, I. (1990). *The Coception of Knowledge*. Helsinki: Government Printing Centre.

IVANUŠ GRMEK Milena, Ph.D.

HUS Vlasta, Ph.D.

OPEN CLASSES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract: The article presents the results of research conducted in spring 2005 on a sample of teachers in the first three years of the nine-year primary school. We wanted to know which didactic strategies teachers use in their classes on environmental education, how frequently they use them and whether there are statistically significant differences between teachers in the frequency of using individual didactic strategies with regard to the time of the school's introduction of the nine-year programme.

The results of the research work indicate that in these classes teachers use different didactic strategies, and the frequency of using individual didactic strategies mostly does not depend on the time of the school's introduction of the nine-year programme.

Keywords: first three years of the nine-year programme, environmental education, didactic strategies, open classes.

Dr. Milan Zver

Nekaj tez o pravicah do enakosti in drugačnosti v edukaciji

Povzetek: V naravi pedagoškega procesa je spoštovanje posameznika in spoštovanje drugačnosti. Ne gre torej za vprašanje nujnosti spoštovanja drugačnosti, temveč za vprašanje, katere drugačnosti prepoznavamo in kakšno sistemsko podporo je treba zagotoviti.

Pravice do enakosti in drugačnosti v edukaciji zadevajo izjemno občutljivo in kompleksno področje. Z vidika oblikovanja politike edukacije gre za večno in nehvaležno temo že zato, ker so vzroki za pojave neenakosti in premajhnega zagotavljanja pravice do drugačnosti v edukaciji kompleksni. Pa tudi zato, ker rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Zaradi vsega tega se zdi, da je zagotovo najlažje »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je večino dejavnikov težko spremeniti ali odstraniti. Vendar pa je takšen položaj hkrati tudi položaj nekoga, ki postane sokriv za ohranjanje obstoječega.

Ključni pojmi: pravica do enakosti, spoštovanje drugačnosti, vključevanje otrok s posebnimi potrebami.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Milan Zver, minister, Ministrstvo za šolstvo in šport republike Slovenije

1 Spoštovanje drugačnosti v šolskem prostoru ni več vprašanje. V naravi pedagoškega procesa je spoštovanje posameznika in upoštevanje drugačnosti.

V postmoderni družbi se ne postavlja več vprašanje, ali družba mora zagotoviti ustrezno sistemsko okolje za spoštovanje drugačnosti ali ne, temveč le, kako to zagotoviti in – na področju vzgoje in izobraževanja – katere so te drugačnosti, ki zahtevajo posebno obravnavo.

Kompleksnost družbenih odnosov, globalizacija in verjetno tudi hitrost spreminjanja družbenih odnosov vse bolj zaostrujejo vprašanje dejavnikov, ki zaznamujejo družbeni razvoj oziroma razvoj na posameznem področju družbe, kot na primer pri vzgoji in izobraževanju. Zato se ne gre čuditi dejstvu, da je znani sociolog G. Therborn (1995) v sredini devetdesetih let za nordijske države izdelal študijo, s katero naj bi opredelil temeljne dejavnike družbenega razvoja v 21. stoletju. Podobne študije še posebno intenzivno od sredine devetdesetih let financira OECD. Nekateri od njih so usmerjene neposredno na področje vzgoje in izobraževanja.

Spoznanja, ki so še zlasti pomembna za nas, se dotikajo vprašanja pomena znanja, vloge šole v sodobni družbi in razmerja posameznik, šola in država. Therborn v svoji študiji (*European modernity and beyond. The trajectory of European societies 1945–2000*) ugotavlja, da je znanje eden najbolj dinamičnih in odločilnih dejavnikov, ki vplivajo na možnosti razvoja ne samo družbe, temveč tudi posameznika. Tip funkcionalne diferenciacije, ki prevladuje v sodobnih družbah, pa implicira odsotnost družbeno usmerjevalnega središča.

Vse navedeno govori v korist utrjevanja razumevanja posameznika kot individuuma, vendar hkrati poudarja, da je opremljenost posameznika z znanjem izjemno pomembna že zato, da sploh lahko postane subjekt (družbenega) delovanja. Še več, Brown in Lauder (1996) poudarjata, da je znanje oziroma formalna izobrazba v današnjem času položajska dobrina.

Ravno zaradi vsega navedenega je razmerje med posameznikom, šolo in državo postalo izjemno občutljivo in je iskanje ravnotežja že skoraj filigranski

posel. Verjetno je treba prav na tem mestu poudariti, da iskanja ravnotežja ni mogoče presojati samo z načelnimi (univerzalnimi) koncepti, ne da bi jih umestili v vsakokratni realni družbeni kontekst, predvsem pa ne, da bi ustvarjali možnosti za uresničevanje tako imenovane etike udeleženi/participacije in s tem možnosti, da posameznik sam oziroma določena družbena skupina sodeluje pri opredeljevanju navedenega razmerja.

Zdi se, da koncept upoštevanja drugačnosti v šolskem prostoru ni več vprašanje, ki bi zbuvalo potrebo po vnovičnem izpraševanju oziroma problematiziranju. Edukacijske vede so posebne prav v tem, da so močno povezane s prakso, da se na tem področju vzpostavlja posebna soodvisnost, ki včasih vodi celo k težavnemu zarisovanju meja med teorijo in prakso.

Zagotovo pa je treba opozoriti, da ne glede na dejstvo, da velja danes v šolskem prostoru upoštevanje drugačnosti za imperativ in civilizacijsko normo, to še pred nekaj desetletji ni bilo tako. Še za obdobje ob koncu devetnajstega stoletja in tja do sredine dvajsetega je bilo ključno vprašanje šolanja otrok, obveznosti in dolžine šolanja – torej vprašanje zagotavljanja pravice do šolanja. V času boja za zagotavljanje temeljnih človekovih pravic verjetno ni bilo mogoče zelo odločno izpostavljanje vprašanj tudi o pravici do drugačnosti, čeprav je bila v pedagoški praksi ta imanentno vseskozi prisotna. V naravi pedagoškega procesa, ki temelji na razvijanju znanja, je namreč upoštevanje drugačnosti. Upoštevanje tega, da pedagoški proces ni enosmerna komunikacija, predvsem pa, da je usvajanje novega znanja zapleten proces, močno povezan z individualnimi in družbenimi karakteristikami posameznika. V naravi pedagoškega procesa torej je spoštovanje posameznika in upoštevanje drugačnosti.

2 Ne gre torej za vprašanje nujnosti spoštovanja drugačnosti, temveč za vprašanje, kakšne in katere drugačnosti in kakšna je sistemska podpora pedagoškemu procesu za uresničevanje navedenega.

Zdi se, da je vprašanje nujnosti upoštevanja drugačnosti za vse pedagoge, za vse, ki se ukvarjamo s pedagoškim procesom, retorično vprašanje. Ne gre torej za vprašanje nujnosti upoštevanja drugačnosti, temveč za kakšne, katere drugačnosti, in kakšna je sistemska podpora pedagoškemu procesu za uresničevanje navedenega.

Fraserjeva (1997) na primer ugotavlja, da smo od (morda) premajhne občutljivosti za drugačnost med posamezniki v šolskem prostoru prišli do obdobja slavljenja in povečevanja drugačnosti. Razvila je tako imenovano kritično teorijo priznavanja drugačnosti. Gre za vprašanje, kdaj je drugačnost še sprejemljiva. Poudarja, da obstajajo drugačnosti, ki jih v šolskem prostoru ni mogoče povsem tolerirati. Primer ponazori z vprašanjem neonacizma. Apple navaja primere skupin staršev, ki v ZDA zahtevajo izločitev tem iz nacionalnega kurikuluma, ki kakorkoli vznemirjajo, žalijo prepričanja določene skupine ljudi. Clough (2002) navaja primere otrok s posebnimi potrebami, ki bi v šoli zahtevali povsem drugačne izobraževalne možnosti, pa jih nimajo, ker so nekatere

države uvedle totalno integracijo brez razvitih ustreznih instrumentov pomoči za pedagoško delo. Sprašuje se, do kod je upoštevanje drugačnosti mogoče sprejemati v »redni« šoli.

Navedeni primeri dokazujejo, da ni mogoče govoriti o drugačnosti z ravni »univerzalističnih konceptov« (Foucault) nasploh, temveč je treba razumeti njeno večplastnost. Večplastnost, ki se izraža v drugačnosti posameznika, pa tudi drugačnosti določene družbene skupine. Verjetno je treba poudariti, da mora biti šola in šolska politika občutljivi za razvijanje mehanizmov takrat, ko gre za primere drugačnosti, ki temelji na zmožnosti posameznika za učenje, doseganje standardov znanja, oziroma kadar gre za vprašanje drugačnosti, ki izvira iz pripadnosti določeni družbeni skupini. Četudi je danes moderno slaviti predvsem vprašanja, ki izvirajo iz kulturne drugačnosti, se je verjetno v okviru šolskega sistema oziroma šolske politike najteže spopadati s tisto drugačnostjo, ki je povezana še z vprašanjem socialnoekonomske deprivilegiranosti. Ali povsem konkretno – vprašanje migrantov, ki znova postaja vse bolj aktualno, je mnogo lažje razreševati, če gre za migrante, ki ne sodijo hkrati tudi v skupino na družbenem robu.

Ravno ukvarjanje s problemom družbenih skupin, ki so potisnjene na družbeni rob, je večno nevhvaležna tema. Že zato, ker so navadno vzroki za tak položaj kompleksni, in tudi rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Če govorimo o področju, ki je samo po sebi obsežno in je smernice mogoče le počasi spremeniti, kot je to področje vzgoje in izobraževanja, je to še toliko težje. Nekateri avtorji, med njimi tudi Bourdieu (2000), opozarjajo, da je morda najbolj nedolžna strategija »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je težko spremeniti ali odstraniti večino dejavnikov, ki vplivajo na tak položaj določenih družbenih skupin. Vendar pa hkrati poudarja, da to pomeni odrekanje pomoči tistim, ki so tega potrebni – tisti pa, ki odrekajo pomoč, so sokrivi za ohranjanje okoliščin, ki določene družbene skupine potiskajo na rob.

Reay (2004) ugotavlja, da je šola lahko (če se ne odziva na drugačnost, ki je pogojena s položajem določenih družbenih skupin, ki ji pripadajo učenci) obvezno domovanje stalnih izobčencev. Šola je namreč takim družbenim skupinam lahko tuj prostor, tuja kultura, kultura, s katero nimajo nič skupnega in v okviru katere se ne najdejo ali se celo bojijo, da izgubijo svojo identiteto. Učenci, ki se v okviru šole, šolskega prostora, počutijo kot izobčenci, se po navadi zatekajo k več strategijam, kot so na primer faza zanikanja pomena šole, popolna pasivnost, internalizacija neuspeha. Pri izvajanju navedenih strategij ti učenci igrajo določene vloge, ki jih avtorji (na primer Reay) opredeljujejo kot brezupnež, dvorni norec, grešni kozel, nasilnik ...

Okvir načrtovanja strategij za uspešnejše vključevanje učencev predstavlja razumevanje pravice in dolžnosti do izobraževanja in razumevanje pravičnosti. Če je pravica do izobraževanja nesporna/neprizivna pravica – torej pravica, o kateri se ne kaže pogajati, potem ostane vprašanje, kako pravico zagotavljati, če vemo, da so posamezne družbene skupine v povsem neenakem družbenem položaju. Postavljanje enakih zahtev za izvajanje pravice do izobraževanja pred

družbene skupine, ki so v povsem neenakem položaju, dejansko pomeni izvajanje simboličnega nasilja. Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev, po mnenju Bourdieuja pomaga legitimirati neenakost, s tem pa se izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti.

Drugo pomembno izhodišče, ki ga je treba upoštevati pri načrtovanju ukrepov v okviru šolske politike, je razumevanje koncepta pravičnosti. Upoštevanje drugačnosti je neposredno vezano na koncept pravičnosti, kjer po mnenju Gerwitzove (2001) v okviru šolske politike prevladujejo štirje koncepti:

- distributivna pravičnost (razdelitev dobrin, odnosi, socialne mreže, nemožnosti, priložnosti),
- komunitarna pravičnost (sistem dolžnosti in odgovornosti, ne samo posameznik, posameznik kot del družbe),
- postmoderna vzajemnost (problem partikularnih identitet, kulturna identiteta in priznavanje vzajemnosti) in
- osvoboditev od zatiralskih odnosov (ljudje imajo v sodobnem svetu heterogene izkušnje s pravičnostjo, vse tvorijo njihov odnos do /.../ šola sama težko kaj stori, gre za globlje družbene procese ...).

Ne da bi se podrobneje ukvarjali z vsako od njih, Foucault (1988) celo poudarja, da so univerzalni koncepti pravičnosti nevarni in zatiralski. Bolj kot razvijanje nekaterih abstraktnih konceptov, ki s konkretnim položajem nimajo ničesar več skupnega, je pomembno, da se skupina lahko postavi sama zase, da lahko sama govori v svojem imenu. Pomembno je, da taka skupina razvije razumevanje same sebe in svojega položaja v družbi. Zato je nujno razvijanje mehanizmov, ki spodbujajo lastno aktivnost skupine – nihče namreč ne more nastopati v imenu druge družbene skupine in ji pojasnjevati koncepte pravičnosti.

Podobno velja za drugačnost, ki izvira iz zmožnosti za učenje, drugačnost, v okviru katere sodijo učenci s posebnimi potrebami. Ravno pri tem vprašanju je izjemno pomembno razumevanje drugačnosti. Je za šolski prostor pomembnejši natančen opis motnje, ovira, primanjkljaja ali temelji razumevanje drugačnosti znotraj šolskega prostora na njegovi zmožnosti za učenje, doseganje standardov, poznavanje motenj, ovir ali primanjkljajev pa je samo dodatna informacija, ki govori o instrumentih pomoči. Drugo vprašanje, ki smo ga deloma načeli že zgoraj, pa je vprašanje, kaj pomeni enake možnosti – pomeni vključevanje teh otrok v »redne« šole za vsako ceno – tudi ko je jasno, da v okviru različnih vrst pomoči, ki so na voljo, temu učencu ni mogoče zagotoviti enakih priložnosti, da bo učno uspešen?

Corker (2002) in French (2002) opozarjata, da koncept inkluzije ne poudarja samo ene rešitve – ukinjanja specializiranih institucij in šolanja otrok s posebnimi potrebami v okviru »rednega« sistema šolanja. Tudi to bi po njunem mnenju pomenilo skrajno poenostavljanje. Koncept inkluzije pomeni le, da obstaja več poti in možnosti za šolanje otrok s posebnimi potrebami in vnaprej ne predpostavlja le ene od možnosti. Ne gre torej predvsem za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, niti za ukinjanje posebnih šol. Pomembno je spreminjati prakso in načine učenja.

Navedenemu mnenju se pridružuje tudi B. Norwich (2002), ki svari pred preveč poenostavljenim razumevanjem koncepta inkluzije in nekritičnim prevzemanjem določenih praks. Poudarja, da dostojanstvo ne pomeni samo enakosti, temveč biti avtonomen in soditi v cenjeni del učeče se družbe (zavedati se, da je tvoje znanje cenjeno in priznano). Prikriti interesi še vedno delujejo v okviru sicer humane ideje in vprašanje je, ali je popolna inkluzija mogoča. Norwich poudarja, da vprašanj enakopravnosti ni mogoče omejiti zgolj na inkluzijo, saj ima ta ne samo praktične, temveč tudi etične omejitve. V okviru inkluzije so premalo problematizirana vprašanja avtonomije, individualnosti, preferenc. Norwich opozarja, da dokler ne bo mogoče popolno priznavanje drugačnosti in ne bo zagotovljena ustrezna podpora, bodo specialne institucije/šole potrebne. Meni, da je preveč preprosto ponavljati mantra – slavimo drugačnost. Tudi individualnost in avtonomnost sta pomembni. Norwich prav zato svari pred birokratskim pristopom pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, kjer je tveganje, da je individualnost prej ali slej spregledana in so vsi obravnavani uniformno, veliko. Poleg tega daje premalo globinskega vpogleda v zapleteno problematiko.

Kritičen do preveč poenostavljenega pogleda na inkluzijo je tudi Armstrong (2005), ki poudarja, da je inkluzija normativni koncept, za katerim se dejansko skriva prelaganje odgovornosti za šolski uspeh na posameznika. Prepričan je, da koncept inkluzije ni namenjen uveljavljanju enakih možnosti ob spoštovanju različnosti, temveč utrjevanju ozkih konceptov tega, kaj je normalno. Poudarja, da je prav način, kako se uveljavlja inkluzija, najočitnejši izraz zoževanja pravic posameznika (v tem primeru pravice do izobraževanja) v okvire države in trga. Posameznik pa naj bi vse bolj izgubljal možnost nadzora nad tokom dogodkov. Armstrong opozarja, da je v devetdesetih letih izjemno poudarjanje enakih možnosti za učence iz družbeno ranljivih skupin in na tej podlagi oblikovanje konkretnih modelov inkluzije (kot »nove« paradigme) v večini držav pripomoglo le k utemeljevanju naraščajočega nadzora nad vsemi, ki ne sodijo v povprečje. Rose (1999) pa meni, da so tako učenci s posebnimi potrebami in iz družbeno ranljivih skupin postali objekti ekspertnih študij, ekspertnih postopkov in nič več. Postopki zapletenega usmerjanja naj bi tako koristili predvsem strokovnjakom. Konkretni modeli izvedbe inkluzivne politike pa naj bi, še bolj kot v preteklosti, poudarili individualno odgovornost za šolski uspeh in utrdili potrebo po »kriznem menedžmentu«.

3 In kaj zdaj – inštrumenti šolske politike

Vse navedeno dokazuje občutljivost in kompleksnost problematike. Gre za večno in nehvaležno temo že zato, ker so navadno vzroki za takšen položaj kompleksni in rešitve, ki vodijo iz takega položaja, niso preproste, sploh pa ne kratkoročne. Zato je zagotovo najlažje (kot pravi Bourdieu) »nevmešavanje« oziroma neprevzemanje odgovornosti za mogoče ukrepe/rešitve, saj je večino dejavnikov težko spremeniti ali odstraniti.

Zagotovo je treba pri načrtovanju ukrepov in strategij upoštevati nekaj načel – med drugim že navedeno Bourdiejevo in Foucaultovo tezo, in sicer:

- Postavljanje enakih zahtev za izvajanje pravice do izobraževanja pred družbene skupine, ki so v povsem neenakem položaju, dejansko pomeni izvajanje simboličnega nasilja. Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev, po mnenju Bourdieuja pomaga legitimirati neenakost, s tem pa se izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti.
- Univerzalni koncepti pravičnosti so nevarni in zatiralski. Bolj kot razvijanje nekkih abstraktnih konceptov, ki s konkretnim položajem nimajo ničesar več skupnega, je pomembno, da se skupina lahko postavi sama zase, lahko sama govori v svojem imenu. Pomembno je, da taka skupina razvije razumevanje same sebe in svojega položaja v družbi.

Pri konkretnem načrtovanju šolske politike kaže spoštovanje drugačnosti in pravico do enakih možnosti razumeti kot univerzalno pravico, za uresničevanje katere je nujno:

- razviti čim več različnih mehanizmov, saj je drugačnost izjemno kompleksna, večplastna,
- okrepiti razvoj ustreznih didaktično-metodičnih strategij dela,
- podpreti razvojno-raziskovalno delo na tem področju,
- več pozornosti posvetiti tudi ustreznemu izobraževanju učiteljev.

Ob tem se večkrat postavlja vprašanje, kakšen je odnos med teoretičnim in praktičnim – med teoretičnimi spoznanji in njihovim vplivom na oblikovanje konkretne politike. Gerwitzova (2004), ki se sicer ukvarja z vprašanji pravičnosti v izobraževanju, problematizira tudi stališče »čiste« teorije in »umazane« prakse: Problematizira torej vprašanje povezovanja teoretičnih spoznanj pri oblikovanju konkretne politike. Poudarja, da »čiste« teorije ni. Tudi teoretične rešitve in spoznanja vključujejo vrednotna izhodišča, zato še posebno na področju, ki je vezano na raziskovanje neposredne prakse, ni mogoče pričakovati vrednostno nevtralnih teorij. Meni, da bi prav zato morali v teoretičnih in praktičnih rešitvah jasno izpostaviti etične dileme, vrednotne predpostavke, kontekst, v katerem se določene rešitve oblikujejo (2004, str. 13). Gerwitzova tako predlaga, naj se posebej na področju edukacije oblikuje tako imenovana etična reflektivna sociologija, katere temeljne značilnosti bi bile: jasno izpostavljena vrednotna izhodišča, zavedanje omejitev, napetosti med vrednotnimi izhodišči, vključenimi v raziskovalno delo, resna obravnava praktičnih dilem, vprašanj, zavedanje konteksta, v katerem raziskovanje poteka, pa tudi zavedanje možnih političnih in etičnih posledic raziskovalnega dela.

Sklep

Ne da bi se odrekli odgovornosti za oblikovanje šolske politike, šola ne more prevzemati odgovornosti za razreševanje številnih kompleksnih družbenih vprašanj. Res pa je, da šola lahko k utrjevanju določenih razmerij še pripomore.

Oblikovanje konkretne šolske politike je izjemno zahtevno ravno zato, ker se v šoli odražajo številni družbeni procesi, katerih korenine segajo v temeljna družbena razmerja. Zahtevno je tudi zato, ker je šolska politika nenehno vpeta med tukaj in sedaj in postavljanje temeljev prihodnosti .

Morda velja poudariti, da je področje vzgoje in izobraževanja eno tistih, kjer je prav zaradi součinkovanja številnih dejavnikov težko predvideti vse učinke še tako dobro zamišljenih teoretičnih konceptov, da je težko dobro zamišljene teoretične koncepte preliti v konkretno prakso, kjer se cilji dejansko tudi uresničujejo. Da je tako, dokazuje tudi npr. študija Taylorja (2005), ki je analiziral konkretne učinke šolske politike, katere cilj je bil povečanje enakih možnosti za izobraževanje v britanskih srednjih šolah. Taylor opozarja, da so, ob sicer dobro načrtovani in teoretično podprti politiki uspešnejšega vključevanja predvsem učencev iz družbeno ranljivih skupin, praktični učinki majhni. To opozorilo zagotovo ne more izzveneti v smislu – torej je vseeno, ali pri praktičnih rešitvah ali pri oblikovanju konkretne politike upoštevamo tudi teoretična spoznanja. Gre bolj za to, da se zavedamo omejitev in možnosti prepletanja obeh področij.

Literatura

- Armstrong, D. (2005). Reinventing »inclusion«: New labour and cultural politics of special education v *Oxford Review of Education*, Vol 31, No1.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge. Polity Press.
- Brown, P., Lauder, H. (1996). Education, globalisation and economic development. *Journal of Education Policy* 11(1): str. 9–17.
- Clough, P., Corbett, J. (2002). *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Crocker, M. (2002). *Journeys in Inclusive education: profiles and reflection* v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Foucault, M. (1988). *Politics, philosophy, culture: interviews and other writings*. New York: Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the »Post-socialist« Condition*. New York and London. Routledge.
- French, S. (2002). *Journeys in Inclusive education: profiles and reflection* v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Gerwitz, S. (2001). *Thinking Social Justice: A Conceptual Analysis* v Demain, J (ed) 2001: *Sociology of education Today*, Eastbourne. Palgrave Publishers.
- Gerwitz, S. (2004). *Taking stand: education policy, sociology and social values*. London. An Inaugural lecture, Kings College.
- Norwich, B. (2002). *Journeys in Inclusive education: profiles and reflection* v Clough, P., Corbett, J. *Theories of inclusive education*. London. Paul Chapman publishing Ltd.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul*. London. Free Association Books.
- Reay, D. (2004). *Finding or losing yourself? Working-class relationship to education* v Ball, S. 2004. *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. London. Routledge.

Falmer. Taylor, C., Fitz, J., Gorard, S. (2005). Diversity, specialisation and equity in education, v Oxford Review of Education, Vol 31, No1.

Therborn, G. (1995). European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies, 1945–2000. London, Sage Publications.

ZVER Milan, Ph.D.

SOME THESES ON THE RIGHTS OF EQUALITY AND OTHERNESS IN EDUCATION

Abstract: It is in the nature of the pedagogical process to respect individuals and otherness. The issue is therefore not the urgency to respect otherness but the question of which types of otherness we recognise and which system support should be provided.

The rights of equality and otherness in education concern an extremely sensitive and complex area. From the point of view of forming the policy of education, this is an eternal and ungrateful issue because the causes of inequality and insufficient provision of the right to be different are complex in education, if not for other reasons. And also because the solutions leading out of such a situation are not simple, and above all do not work on the short run. Because of all this, it seems that it is certainly the easiest way »not to get involved« or not to assume responsibility for any measures/solutions, as it is difficult to change or remove most factors. However, such a stand is simultaneously a stand of somebody who becomes an accomplice in the preservation of the existing situation.

Keywords: right of equality, respect of otherness, inclusion of children with special needs.



Telesna kazen.

(Fr. W. Foerster — Pav. Flerè.)

Dejstvo, da je bil primoran c. kr. dež. šolski svet štajerski k zopetnemu odloku tozadevno¹⁾, in pa, ker sem slišal dostikrat iz ust učiteljev samih: „Kam pa pride vsa disciplina v šoli, če pri naših podivjancih popolnoma odpravimo kazen“, me je dovedlo do sklepa, da primerno navedem v slovenščini besede znanega moralnega pedagoga Fr. W. Foersterja iz njegove knjige „Jugendlehre“, kakor je izšla l. 1908. Popolnoma nove niso besede za nikogar, a vredne čitanja in upoštevanja za vsakogar.

Foerster sam je odločen nasprotnik telesne kazni in sicer:

1. Iz higieniških vzrokov. Ne oziraje se na mnoge težke telesne poškodbe, ki jih provzroči klofutanje in bitje po glavi, zlasti pri kakorkoli obteženih otrokih, moramo biti previdni v naši nervozni dobi še prav vsakokrat, kadar močnejše posežemo v nežni živčni sistem pri mladini. Mi nimamo več robustnejšega živčnega sistema svojih prednikov: Ves način našega dela, našega življenjskega načina, naše kulturne atmosfere je ustvarila neko finost, pa tudi slabšo upornost naših živcev proti zunanjim vtiskom — že zato je napačno, če govorimo o tradiciji pretepanja v prejšnjih časih. Res da dosežemo uspehe z oplajenjem in navidezno vplivamo disciplinarno, če postopamo tako; a vse to desetkrat oddtehta kot posledica nervozna oslabitev in razburjenost, ki oškoduje otroke ne le fizično, ampak mu odvzame tudi prave moči za oblast nad samim seboj.

Dr. Jasna Mažgon

Ali paradigmatski relativizem lahko preseže dihotomijo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo v raziskovanju?

Povzetek: V prispevku smo najprej predstavili pregled ugovorov, ki so v korist tezi o nekompatibilnosti med kvalitativno in kvantitativno paradigmo, vendar je šel nadaljnji razvoj raziskovalne metodologije v družboslovju in humanistiki vse bolj v smeri približevanja in kombiniranja obeh raziskovalnih pristopov. Številni aktivni teoretiki in raziskovalci so privzeli pravila in načela paradigmatskega relativizma. Gledano z metodološkega vidika, pomeni to uporabo različnih raziskovalnih metodologij, ne glede na to, kakšne paradigmatske (pred)postavke jih utemeljujejo. Veliko raziskovalcev se loti iskanja odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja z vsem razpoložljivim metodološkim arzenalom, pri čemer je sekundarnega pomena to, kateri svetovni nazor je podlaga izbrane raziskovalne metode. Paradigmatski relativizem razumemo kot načelo neizključevanja, kar na ravni raziskovanja pomeni, da kombiniramo in povezujemo tisto, kar se je zdelo nepovezljivo in nekompatibilno. Izhajamo iz predpostavke: če nič ne more biti neizpodbitno zavrnjeno, tega tudi ni mogoče izključiti kot možnega. S tem pa raziskovalni akt kot nevtralni tehnični proces podleže pozivu k dialoškemu diskurzu o množici razpoložljivih raziskovalnih logik in paradigmatskih perspektiv.

Ključne besede: kvalitativna in kvantitativna paradigma, pozitivizem, konstruktivizem, paradigmatski ekskluzivizem, paradigmatski relativizem.

UDK: 37.102

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Jasna Mažgon, asistentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Uvod

V pričujočem besedilu bomo predstavili in analizirali dolgo trajajoče obdobje antagonizma med, poenostavljeno rečeno, kvalitativno in kvantitativno paradigmo, ki je potekala hkratno z oblikovanjem novih raziskovalnih pristopov, katerih metodologija je bila močno zaznamovana tudi z obstoječo kontroverzo. Metodološka in ideološka debata, ki jo bomo predstavili, se je začela in nadaljevala kot »paradigmatska vojna« (Tashakkorie in Teddlie 1998, str. 3), v kateri je glavno »jabolko spora« pomenila različnost svetovnih nazorov ali vrednotnih sistemov. V družboslovnih znanostih so te razprave potekale (in še vedno deloma) med postpozitivisti in konstruktivisti. V nadaljevanju nas bodo zanimala predvsem metodološka vprašanja, ki so se jih v teh razpravah dotikali, manj pa ontološke in epistemološke razlike med obema pozicijama. Vendar se tudi tem ne bomo mogli v celoti izogniti, če želimo prikazati celostni obseg in pomen teh razprav za družboslovno raziskovanje. Največji poudarek pa bomo namenili preseganju bipolarnosti pri oblikovanju tako imenovane kombinirane metodologije (Tashakkori in Teddlie 1998), ki teži k uporabi kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod.

1 Teza o nekompatibilnosti paradigem

Temeljna, diametralno nasprotna paradigmatična modela sta torej pozitivistična ali empirična in konstruktivistična ali fenomenološka orientacija. Pozitivistični paradigmi je bistvo to, čemur pravimo kvantitativne metode, medtem ko konstruktivistični paradigmi ustrezajo kvalitativne metode (Guba in Lincoln 1994). Razpravo med tema dvema paradigmama poimenujejo včasih tudi kvalitativno-kvantitativna debata (Tashakkori in Teddlie 1998, Fielding in Schreier 2001).

Ta paradigmatška nasprotja so se kazala na različnih ravneh, zadevala pa so pomembne konceptualne zadeve, kot sta na primer »narava realnosti« in »možnost kavzalnega povezovanja«. Nobena disciplina v družboslovnih in humanističnih znanostih se ni mogla izogniti manifestacijam teh nasprotij med paradigmi. Smith in Heshusius (1986, povz. po Tashakkori in Teddlie 1998, str. 4) sta predlagala, da se ta dialog med obema stranema konča, rekoč, da njuna nekompatibilnost onemogoča nadaljnji produktivni razvoj. To stališče se je imenovalo »teza o nekompatibilnosti«. Zagovarjali so jo predvsem tako imenovani paradigmatški puristi, ki so jo utemeljevali s tem, da združljivost med kvantitativnimi in kvalitativnimi metodami ni mogoča zaradi nekompatibilnosti paradigem, ki so podlaga tem metodam. V skladu s tem so teoretiki in raziskovalci, ki poskušajo kombinirati dve nasprotujoči si metodi, obsojeni na neuspeh zaradi inherentnih razlik v filozofijah, ki so temelj teh različnih metod (prav tam, str. 11). Y. S. Lincoln na primer pravi, da »sprava med paradigmi na aksiomski osnovi ni možna. Socializacijski procesi, povezani z vsako paradigmo, so preveč različni, čustvene in politične zaveze so tako močne, da bi kombinirana strategija, tako na aksiomski kot na praktični ravni, proizvedla komaj kaj več kot notranje neskladje v raziskovalnem procesu, obliko diskurzivne nepovezanosti, ki vrača rezultate, neuporabne za oba tabora.« (Lincoln 1990, str. 81). Torej so epistemološke in ontološke razlike tako velike, da jim raziskovalec mora podleči. T. S. Kuhn v svojem delu *Struktura znanstvenih revolucij* trdi, »da nekateri sprejeti primeri dejanske znanstvene prakse – primeri, ki vključujejo zakon, teorijo, aplikacijo in instrumentacijo hkrati – ponujajo modele, iz katerih izvirajo posamezne koherentne tradicije znanstvenega raziskovanja« (Kuhn 1998, str. 21). Kuhn torej predpostavlja, da so znanstveniki, katerih raziskovanje temelji na skupni paradigmi, zavezani istim pravilom in normam v znanstveni praksi. Paradigme si pridobijo status zato, ker so najuspešnejše pri reševanju problemov. Konkurenčnost je torej temeljno načelo pri njihovem uveljavljanju. Šele ko so preseženi okviri posamezne paradigme, ko znanstvenikom pravila znotraj določene paradigme ne zadoščajo več, pristopijo k oblikovanju novega paradigmatškega koncepta.

Glavni očitke, ki ga kvalitativni raziskovalci namenjajo kvantitativni tradiciji, je ravno dolžina te tradicije, saj so »si (zagovorniki kvantitativne paradigme – dodala J. M.) pridobili hegemonijo nad zadnjimi nekaj stoletji«. Postpozitivisti kot »naravni« nasledniki pozitivizma še vedno »nadzorujejo objavljena besedila, vire financiranja, promocijske mehanizme, disertacijske komisije in druge vire moči in vpliva. Bili so, vsaj do osemdesetih let, »insiderska« skupina in še naprej predstavljajo najmočnejši glas pri profesionalnem odločanju.« (Guba in Lincoln 1994, str. 116).

Podoben ugovor najdemo tudi pri tistih slovenskih raziskovalcih, ki so bolj naklonjeni kvalitativni paradigmi, ko pravijo, da »so se v razvitem svetu dogajali pomembni premiki v smer kvalitativnega raziskovanja ..., pri nas pa je ostajalo tovrstno raziskovanje na obrobju. Dogajanje in razmišljanje še vedno premočno obvladuje tradicionalna empirično-analitična, kvantitativno usmerjena paradigma, ki sebe neredko predstavlja kot edino »pravo« znanost. Ob mnogih

njenih nedvomnih dosežkih pa ne gre spregledati, da z monopolnim položajem in obvladovanjem načina razmišljanja, na primer o strategijah inoviranja prakse, prav to inoviranje »od spodaj navzgor« tudi zavira.« (Marentič - Požarnik 2001, str. 65). Avtorica v nadaljevanju svoje razprave poziva k ustvarjanju enako-pravnejšega odnosa med obema paradigmama.

Večina raziskovalcev, ki se ukvarjajo s kvalitativnim raziskovanjem, se ni »postavila na okope« kvalitativne paradigme, ampak zagovarja povečano odprtost za integracijo s kvantitativnimi pristopi. Tako na primer beremo pri Friebertshäuserjevi in Prengelovi: »Takoj na začetku poudarjava: etiketa 'kvalitativne raziskovalne metode' ne označuje frontnega položaja nasproti kvantitativnemu raziskovanju.« (Friebertshäuser in Prengel 1997, str. 11). Podobno misel je v uvodu svoje knjige izrazil tudi Banister, ko pravi, da »ni nujno postaviti kvantitativne in kvalitativne tradicije v diametralno opozicijo ene do druge« (Banister 2001, str. 1). Takšna razmišljanja srečamo še pri nekaterih avtorjih (na primer Flick 1998, Steinke 1999, Mayring 2002, Denzin in Lincoln 2000), ki so metodološko razpravo v družboslovnih in humanističnih znanostih v zadnjem desetletju močno oživili, predvsem zaradi razvoja novih pristopov in uporabe novih tehnologij v kvalitativnem raziskovanju.

Poskuse približevanja obeh paradigem najdemo tudi v znanstvenih razpravah na naših tleh. J. Sagadin je opozarjal na neplodnost »paradigmatškega ekskluzivizma« (Sagadin 1989, str. 335) in utemeljeval možnosti za dopolnjevanje obeh, dozdevno nasprotujočih si paradigem. B. Marentič - Požarnik pri kombiniranju obeh metodoloških pristopov opozarja predvsem na to, »da se vsaki paradigmi prizna tisto mesto, ki ji gre pri spoznavanju in spreminjanju kompleksne ... resničnosti in da se marsikje njune ugotovitve tudi prepletajo in kombinirajo. Nisem pa za sožitje v smislu brisanja temeljnih medsebojnih razlik, tako da tradicionalno raziskovanje le prevzame nekaj alternativnega besednjaka, 'razmerje moči' pa ostane nespremenjeno.« (Marentič - Požarnik 2001, str. 78). Pogosto se je dogajalo, da so bili kvalitativni raziskovalci precej bolj pripravljeni razpravljati na temo, kaj in kako se raziskovanja lotevajo kvantitativni raziskovalci, medtem ko z nasprotne strani takšne pripravljenosti ni bilo mogoče zaznati. Ta situacija pravzaprav reflektira metodološko situacijo v družboslovnih znanostih, kjer je, kot smo že omenili, kvantitativna paradigma še vedno dominantna. Posledica tega je, da kvalitativni raziskovalci ne morejo mimo poznavanja kvantitativnih metod in metodoloških standardov, v številnih disciplinah pa se kvantitativni raziskovalci ne posvečajo zadosti spoznavanju kvalitativnih metod.

Da bi se torej izognili takšnemu, zgolj navideznemu sodelovanju med obema paradigmatiskima pristopoma, bomo v nadaljevanju predstavili argumente, ki nasprotujejo obravnavani tezi o nekompatibilnosti v korist koeksistenci med metodologijama.

2 Teza o kompatibilnosti

Če se še enkrat najprej vrnemo k bistvu razlik med paradigama, bi za ta namen uporabili citat S. Y. Lincolna, ki pravi: »Privzete paradigme dobesedno prodre v vsako dejanje, ki je celo samo bežno povezano z raziskovanjem, tako da vsako razmišljanje, ki se samo oddaljeno dotika raziskovalnega procesa, zahteva ponovni razmislek, da se uskladijo odločitve z linijo svetovnega nazora, ki je utelešen v sami paradigmi.« (Lincoln 1990, str. 81). Povedano drugače, paradigmatke predpostavke določajo raziskovalno strategijo. Raziskovalci morajo torej predpostavljati:

- ali da obstaja tam zunaj realni svet, ki ga človek lahko bolj ali manj dobro spozna in kjer lahko razloži odnose med pojavi in poskuša posploševati iz ene situacije na drugo,
- ali pa, da je nesmiselno skrbeti za to, ali ta realni svet sploh obstaja, in se osredotočiti na poročanje in pojasnjevanje človekovih interpretacij o tem, kaj se dogaja v specifičnem okolju.

Prva pozicija je pozitivistična, druga konstruktivistična, med njima pa ni vmesnega prostora. Še več, primat paradigmatških predpostavk ustvarja nekompatibilnost. Vendar primerjava teh pozicij s sodobnim metodološkim mišljenjem kaže, da so v praksi stvari veliko bolj kompleksne in je treba sprejeti več odločitev in vmesnih opcij, kot kažejo primerjave paradigmatških pravil. Ključ do prilagoditve oziroma sprave je nesprejemanje ali nestrinjanje z glediščem, da filozofska načela določajo metodologijo. Ko začnemo gledati, kaj raziskovalci v resnici počnejo, se zidovi med paradigami začnejo podirati (Firestone 1990, str. 122). V praksi raziskovalci uporabljajo različne pristope za doseganje kredibilnosti svojih argumentov, da bi zadostili kriterijem validnosti, generalizacije ...

Mnogi vplivni raziskovalci so izjavili, da so razlike med obema paradigama presežene in razkol med njima ni tako velik, kot so ga prikazovali puristi. E. R. House na primer ugotavlja, da ta dihotomizacija izvira iz »nerazumevanja znanosti«, potem ko je izpostavil prednosti in slabosti obeh raziskovalnih tradicij, pri čemer je pojasnil, da »ni nikakršne zagotovljene metodološke poti do objubljenega dežele« (House 1994, str. 20–21). Raziskovanje torej naj ne bi potekalo po vnaprejšnjih standardiziranih postopkih, ampak je v vsaki raziskavi raziskovalec postavljen pred izzive, kako poiskati prave načine in poti, da bodo rezultati njegovega dela verodostojni in bodo ustrezali splošnim kriterijem kakovosti znanstvenega raziskovanja. Obenem pa je treba posvariti pred indiskriminatorno kombinacijo obeh paradigem. Glavne razlike med kvantitativnim in kvalitativnim raziskovanjem morajo biti videne v raziskovalnih strategijah, kajti postavljene imata različne raziskovalne cilje, pridobivata različne oblike podatkov in operirata z različnimi vzorčnimi tipi. Zaradi vsega naštetega kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega pristopa ne prinese nujno najboljšega z obeh področij. Kombiniranje kvalitativnih in kvantitativnih metod ni dobro v vseh časih, ampak predvsem takrat, kadar taka kombinacija zagotavlja združljivost s splošnimi raziskovalnimi cilji.

L. Datta je predstavila pet prepričljivih praktičnih razlogov za sožitje med obema paradigama, na katerih temeljijo raziskovalne metodologije (Datta 1994, str. 54–56):

- obe paradigmi se dejansko uporabljata že dolga leta;
- mnogi raziskovalci nagovarjajo k uporabi obeh paradigem;
- raziskovalne inštitucije podpirajo obe paradigmi;
- obe paradigmi sta vplivali na politiko;
- znotraj obeh paradigem je bilo veliko razprav o možnostih za sodelovanje.

Avtorica je navedla nekaj zelo pragmatičnih argumentov za koeksistenco, vendar bi se z njimi strinjali raziskovalci, ki znanost razumejo bolj v smislu praktične uporabnosti znanstvenih dognanj, manj pa v povezavi z ontološkimi, epistemološkimi in metodološkimi koncepti, ki so podlaga znanstvenega delovanja. Pravzaprav so bili pragmatisti tisti, ki so najbolj ugovarjali tezi o nekompatibilnosti, utemeljeni na zvezi med epistemologijo in metodo. Pragmatizem ima korenine predvsem v Ameriki, pri avtorjih, kot so Peirce, James in Dewey. Evropski znanstveniki so bili nekako zaničevalni in omalovažujoči do pragmatizma, predvsem zaradi njegovega »razkrinkavanja metafizičnih konceptov, kot je, recimo, resnica. Namesto iskanja metafizične resnice, je za pragmatiste resnica to, 'kar deluje'«. (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 12)

Če se vrnemo k tezi o kompatibilnosti, moramo omeniti Reichardta in Rallisa, ki v svoji analizi združljivosti kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja trdita, da obstaja dovolj podobnosti v fundamentalnih vrednotah med kvalitativci in kvantitativci, da bi lahko »oblikovali dolgotrajno partnerstvo« (Reichardt in Rallis 1994, str. 85). Ta podobnost v fundamentalnih vrednotah vključuje prepričanje o vrednotni obremenjenosti raziskovanja, teoretični obremenjenosti dejstev, prepričanje, da je realnost multipla in konstruirana, prepričanje o zmotljivosti védenja in prepričanje, da je teorija določena z dejstvi. Kar pomeni, da je »katerikoli niz podatkov lahko razložen z mnogimi teorijami« (prav tam, str. 88). Ta seznam vključuje pravzaprav večino trditev, ki so jih zagovorniki kvantitativne paradigme očitali kvalitativnim raziskovalcem in nasprotno. Kvantitativni raziskovalci trdijo, da je mogoče z ustrežno metodo priti do vrednotno nevtralnega znanstvenega spoznanja. Dejstva niso teoretično obremenjena, ampak z njimi potrjujemo ali zavračamo vnaprej pripravljene hipoteze. Kvantitativni raziskovalci prisegajo na pozitivistično videnje sveta, ki je celosten in se mu s svojimi spoznanji približujemo, v nasprotju s konstruktivističnim gledanjem, ki realnost vidi kot skonstruirano s strani subjekta. Kar zadeva zmotljivost védenja, je najverjetneje to edina trditev s tega seznama, ki ustreza kvantitativni paradigmi, ki pravi, da je treba teorije vedno znova preverjati in falsificirati, ker ne obstaja dokončno spoznanje o proučevanem predmetu (prim. Popper 1998). Kar zadeva določenost teorije z dejstvi, da lahko podatke razložimo z mnogimi teorijami, je to prepričanje v nasprotju s kvantitativnim, po katerem ne razlagamo podatkov s teorijami, ampak teorije potrjujemo ali pa zavračamo s podatki. Reichardt in Rallis sta torej navedla kot skupne fundamentalne vrednote tiste, ki so blizu kvalitativni paradigmi in bi jim kvantitativni raziskovalci težko pritrdili.

Za preseganje nasprotja kvalitativno – kvantitativno je mogoče navesti tri argumente:

1. Zagovorniki kvalitativnega raziskovanja zadnjih desetletij se napajajo iz ostre kritike kvantitativne metodologije. Pri tem ustvarjajo popačeno sliko, ki ne upošteva novejšega razvoja. Če predstavimo dva primera: pogosto se kvantitativni metodologiji podtika enostransko naravoslovno mišljenje, kar srečamo na primer pri U. Flicku, ko predstavlja kvantitativno raziskovanje na področju psihologije v njegovi najbolj rigorozni obliki (Flick 2002, str. 2–4). Ta zreducira človeka in družbo na mašinerijo, ki funkcionira po splošno veljavnih zakonih, to je po merljivih, preprostih načelih vzroka in posledice.
2. Drugi očitek kvantitativni metodologiji je v tem, da je enostransko statično usmerjena in ne proučuje procesov (primerjaj Denzin in Lincoln 1994). Slabosti kvantitativne metodologije so pretirano poudarjene. Ravno s kvantitativnimi metodami zbiranja podatkov dobimo tudi implicitne informacije, ki jih raziskovanci drugače skrivajo in jih šele anonimnost inštrumenta za zbiranje podatkov (na primer anketa) spodbudi, da jih razkrijejo. Po drugi strani pa se slabosti in problemi kvalitativnih pristopov premalo tematizirajo. K temu pogosto sodijo pomanjkljiva transparentnost in sistematičnost postopkov in težave pri posploševanju rezultatov.
3. Kar zadeva pomanjkljivo transparentnost in sistematičnost postopkov kvalitativnih raziskav, naj bi ta očitek spodbudil raziskovalce v bolj kritično, celo skeptično stališče do pridobljenih podatkov. Vse prepogosto kvalitativni raziskovalci prikazujejo površne ugotovitve tako, kot da je glavni produkt družboslovnega in humanističnega raziskovanja potrjevanje tega, kar so vsi vedeli že po zdravem razumu na začetku. Ko so takšne analize izzvale in kritizirane, se kvalitativni raziskovalci sklicujejo na »etnografsko avtoriteto« (Hammersley in Atkinson 2000) in branijo svoje interpretacije, ne s privrženostjo sistematičnim, etabliranim, eksternevalidacijskim analitičnim postopkom, ampak z dejstvom, ki mu itak nihče ne oporeka, in sicer, da »so bili tam«.

Opravili so delo v raziskovalnem polju, zbrali podatke, zato imajo lahko najboljši vpogled, kaj lahko ti podatki pomenijo. Kritični pogled mora videti prednosti in slabosti v kvantitativnem in kvalitativnem pristopu. Iz tega sledi, da je treba različne strategije vpeljati povsod tam, kjer so primerne in lahko razvijejo svoje prednosti.

Drugi argument se povezuje z zahtevo po priznavanju primata predmetu in raziskovalnemu vprašanju pred metodo. Najprej mora biti jasno, kaj bomo proučevali, šele potem je treba pretehtati, katere metode so za to primerne. Ta pozicija, ki vedno tudi dopušča kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metodologije, dokler je takšna kombinacija ustrezna glede na cilje raziskave, se pogosto teoretično formulira znotraj kvalitativnega raziskovanja (prim. Bortz in Döring 1995, str. 278). V praksi pa so se izoblikovale metodološke šole, ki prakticirajo vedno iste zanesljive metode. To enostransko mišljenje bi morali preseči, da bi dosegli odprtost metodoloških postopkov, ki bi bili usmerjeni v predmet raziskovanja.

Argument za to, da bi iskali skupne točke in linije, je tudi v tem, da so bili do zdaj poskusi enoznačne in jasne razmejitev kvalitativne in kvantitativne analize neuspešni (Mayring 2002, str. 19–24). Tako velikost naključnega vzorca ne pomeni jasnega, enoznačnega kriterija za razmejitve, ker obstajajo tudi kvantitativne študije posameznega primera (prim. Sagadin 2004). Tudi skaliranje, ki temelji na merjenju, ne ponuja jasne diferenciacije, ker se nominalni in ordinalni podatki kvantitativno analizirajo, po drugi strani pa se pod pojmom »eksplorativna podatkovna analiza« (Tukey 1994, povz. po Mayring 2001) kvantitativni podatki kvalitativno interpretirajo. Če torej ne moremo definirati jasne razlike med kvantitativnimi in kvalitativnimi postopki, je treba iskati povezovalne točke.

Znanstveniki so ponovno izzvali črno-belo sliko teze o nekompatibilnosti. Trdijo, da znanstveno raziskovanje ni formalistično in je raziskovalec lahko subjektiven in objektiven, lahko izbere kvalitativne ali kvantitativne metode, proučuje večje vzorce ali manjše skupine oziroma posameznike ... Odločitev je odvisna od raziskovalnih vprašanj in faz raziskovalnega cikla. Če se postavimo na stališče, da je spor med paradigmi končan in ga je nadomestila bolj pragmatistična orientacija, potem lahko razvijamo tezo o paradigmatškem relativizmu in uporabi multiplih metod.

3 Relativizem kot paradigma neizključevanja

V obdobju monometod je obstajala definitivna povezava med uporabljenimi metodo in znanstveno paradigmo, znotraj katere je znanstvenik deloval. Z relativiziranjem te povezave se je spremenila tudi metodološka podoba raziskovalnih oblik. Relativizem je ključ do odprtosti in kontinuiranega iskanja vse bolj informativnih in razvitih metodoloških konceptov.

Vse razprave so potekale na ravni štirih paradigem: pozitivizma, postpozitivizma, kritične teorije in konstruktivizma. Vpleteni smo v veliko debato o tem, katera od teh naj prevladuje. Vendar tudi E. Guba, kot prepričan zagovornik konstruktivizma, ugotavlja, »da je boj za prevlado irelevanten« in »nobena od teh štirih paradigem ni tista prava paradigma izbire. Ne gre za to, da zmagata na koncu ena paradigma, ker ne more, ampak da se povzpnejo na drugo raven, na kateri bodo vse te paradigme zamenjane z novo paradigmo, katere obrise lahko danes zgolj zamegljeno vidimo. Ta paradigma ne bo večje približevanje resnici, bo samo bolj informativna in sofisticirana kot te, s katerimi imamo opraviti danes.« (Guba 1990, str. 27) Ali imamo tukaj kot opcijo nove paradigme opraviti z relativizmom? Najverjetneje da, kajti še vedno obstaja veliko interpretacij, ki jih lahko najdemo v vsakem raziskovanju, in če ne obstaja neki fundamentalni postopek, s katerim bi lahko determinirali resnico ali napačnost konstruktov te resnice, potem ni druge alternative kot zasesti pozicijo relativizma. Ali kot pravi C. D. Phillips: »Če nobeno védenje ne more biti popolnoma in neizpodbitno dokazano, potem nič ne more biti izključeno. Pristali smo na kamniti cesti proti relativizmu. Vendar je možno ohraniti upajoč pogled in

celo dati prijeten okus izzivu, ki ga ta nova slika znanosti predstavlja. Tukaj lahko dobimo raziskovalca iz polja evalvacije in akcijskega raziskovanja. Ljudje tukaj ne izgubljajo srca, četudi so soočeni z realnostjo, ki je blizu paraleli 'čistih' znanstvenikov; in nekateri celo uspevajo na negotovostih svojega polja.« (Phillips 1990, str. 38). Na neizključljivosti je relativizem pravzaprav utemeljen. Dejansko gre za to, da imajo različni ljudje in različne družbe različne poglede na to, kaj je realno. In tega dejstva ni mogoče zanikati. Po drugi strani imajo različni ljudje različne poglede na to, ali lahko ali ne moremo vedeti, kateri od teh pogledov je pravilen. Relativizem je zavezan načelu, da so vsi takšni razlikujoči se in kontradiktorni pogledi pravilni oziroma veljajo v nekem času.

Tukaj bi ponovno omenili T. Kuhna, ki govori o tem, da smo vsi ujeti znotraj paradigme in ne moremo racionalno konvertirati v druge paradigme, ker so naša verovanja in prepričanja nekompatibilna. Vendar se zdi takšen ekstremni ekskluzivizem kontradiktoren pri vsakdanji izkušnji znanosti. Zagovorniki Freudove psihoanalize razumejo, vendar se ne strinjajo s Skinnerjevimi behavioristi, in neomarksistični družboslovni znanstveniki razumejo kolege iz bolj konzervativne struje in nasprotno. »Bistveno je, da paradigme služijo kot leče, ne kot plašnice« (prav tam, str. 41). Znanost ni tehnična in enodimenzionalna in v njej mora ostati odprt prostor za pluralizem.

Ne obstaja neodvisen, vseobsegajoč okvir ali ogrodje ali en sam metajezik, s katerim bi lahko racionalno razsodili ali nedvoumno ovrednotili konkurenčne trditve alternativnih paradigem. Zato relativizem res predstavlja »kamnito pot«, kot pravi Phillips, ali če gremo še dlje, »v svoji najstrožji obliki je relativizem temeljno prepričanje, da ko se obrnemo k proučevanju tistih konceptov, ki so jih filozofi privzeli za najbolj fundamentalne – najsi gre za koncept racionalnosti, resnice, realnosti, prava, dobrega ali norm – smo prisiljeni spoznati, da moramo v končni analizi vse takšne koncepte razumeti kot relativne znotraj specifične konceptualne sheme, teoretičnega okvira, paradigme, oblike življenja, družbe ali kulture« (Bernstein 1983, str. 8). V svoji najekstremnejši obliki je relativizem pravzaprav način videnja sveta, ki so mu odvzeti vsi temelji in s tem tudi kriteriji. V raziskovanju se s takim skrajnim gledanjem seveda ne moremo strinjati. Na ravni raziskovanja gre za bolj konceptualno raven, da kombiniramo in povezujemo tisto, kar se je zdelo nepovezljivo in nekompatibilno, pri čemer to utemeljujemo z načelom relativizma, če nič ne more biti neizpodbitno zavrjeno, tega tudi ni mogoče izključiti kot možnega. Raziskovanje kot nevtralni, tehnični proces je zamenjal poziv k dialoškem diskurzu o množici razpoložljivih raziskovalnih logik in paradigmatičnih perspektiv.

Bistvo »sprave« med paradigmi, ki jo omogoča njihovo relativiziranje, je v njihovem prepoznavanju kot edinstvenih, zgodovinsko pogojenih oblikah spoznavanja, v razumevanju njihovih posledic in prepoznavanju tega, kar v resnici so – načini videnja, ki hkrati razkrivajo in zakrivajo. Raziskovalec sam mora znotraj pisane palete možnosti najti poti za odgovore na svoja vprašanja. Raje kot da je omejen z eno samo paradigmo, ki jo revolucionarno nadomešča z vedno novo ali zgolj s spajanjem dveh paradigem, je poudarek na razumevanju tega, da odprtost za multiple perspektive daje najboljše rezultate.

4 Paradigmatški relativizem kot nova paradigma?

Raziskovalci, ki na raziskovanje gledajo s pragmatičnega stališča, menijo, da so raziskovalna vprašanja pomembnejša od metode, ki jo uporabljajo, in tudi svetovnega nazora, ki naj bi tvoril osnovno ozadje oziroma podlago te metode. Večina raziskovalcev najraje naslavlja svoja raziskovalna vprašanja z vsem razpoložljivim metodološkim orodjem, opirajoč se pri tem na pragmatistični credo: »kar deluje«. Za večino raziskovalcev, ki so predani natančni proučitvi raziskovalnega problema, je metoda sekundarna za samo raziskovalno vprašanje in njej podložni svetovni nazor komaj pride na površje, razen v najbolj abstraktnem smislu.

V celotnem obdobju je imela paradigmatška debata primarno relevantnost znotraj zgodovine filozofije družboslovnih znanosti, potem pa so mnogi aktivni teoretiki in raziskovalci prevzeli pravila in načela *paradigmatškega relativizma*, kar preprosto pomeni uporabo kateregakoli filozofskega in/ali metodološkega pristopa, ki je uporaben za določen raziskovalni problem, ki ga proučujemo (Raichardt in Rallis 1994). Celo tako imenovani bojovníki, ki so zavzeto zagovarjali ekskluzivno vlogo in pomen konstruktivizma kot temeljne paradigme kvalitativne metodologije in njegove nepovezljivosti s pozitivistično orientacijo, so privzeli sčasoma bolj spravljiv ton. Guba in Lincolnova pravita, da je »metafora vojne paradigem ... nedvomno presežena. Opisovanje diskusije preteklega desetletja ali dveh kot vojne slika zadevo bolj konfliktno, kot je potrebno. Rešitev paradigmatških razlik se lahko pojavi šele, če se pojavi nova paradigma, ki je bolj oblikovana in sofisticirana kot katerakoli druga obstoječa. To se toliko bolj verjetno zgodi, če zagovorniki teh različnih pogledov pridejo skupaj in predebatirajo svoje razlike.« (Guba in Lincoln 1994, str. 116) Gre torej za aplikacijo ideje T. Kuhna (Kuhn 1998), ki govori o preseganju okvirov obstoječe paradigme v korist vzpostavitve novega paradigmatškega koncepta.

Če torej sprejmemo predpostavko, implicirano znotraj paradigmatškega relativizma, da je spor med paradigmatami končan, lahko ugotovimo, da ga je nadomestila pragmatistična orientacija, ki si je pravzaprav svoje mesto utrla, ne s teoretičnimi razpravami o pragmatizmu, ampak z delom raziskovalcev v praksi, razlog za to pa lahko najdemo v razmahu in razvoju družboslovnih znanosti, saj so te »od petdesetih let naprej ... silno narasle. In s to rastjo se nobeno veliko problemsko področje ni proučevalo ekskluzivno znotraj ene metode.« (Brewer in Hunter 1989, str. 22)

Popuščanje napetosti med nasprotujočimi paradigmatami je bilo pozitivno za razvoj raziskovanja na mnogih področjih, ker večina raziskovalcev uporablja katerokoli metodo, ki je primerna za njihovo raziskavo. Zdi se, da je prevladalo prepričanje, ki so ga prevzeli mnogi metodologi in raziskovalci in ga lahko preprosto zapišemo kot »vzemi iz arzenala različnih raziskovalnih metodologij tisto, kar potrebuješ v svoji raziskavi, ostalo pa pusti«. To »načelo« je zraslo iz celotne debate, ki je bila preobremenjena z metodološkimi argumenti kot nasprotje epistemološkim predpostavkam. »Bojovníki« so kazali močne preference za temeljne epistemološke predpostavke o naravi realnosti, »povezovalci« pa so v

glavnem razvijali metodološke smernice za integracijo metod, upoštevaje teoretične vidike kot stvar konkretnega raziskovalnega projekta in raziskovalnih vprašanj.

Pragmatizem se pravzaprav še najbolj približuje ideji paradigmatnega relativizma, ki upravičuje uporabo kombiniranih metod in modelov znanstvenega raziskovanja. Pragmatizem nekako ugaja, ker a) predstavlja paradigmo, ki je privzela uporabo kombiniranih metod, ker se b) izogiba uporabi metafizičnih konceptov (kot so Resnica in Realnost), ki so povzročili množico neskončnih razprav, in c), ker predstavlja zelo praktično in uporabno raziskovalno filozofijo: proučuj, kar je koristno in te zanima, počni to na različne načine, ki se ti zdijo primerni, uporabi rezultate na način, ki ti lahko prinese pozitivne posledice znotraj tvojega sistema vrednot (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 30).

Vsak resen metodološki razmislek znotraj katerekoli znanosti vsekakor mora najprej upoštevati naravo raziskovanega pojava in šele nato postavljati vprašanje, katera metoda je primerna za opis, razlago in razumevanje tega pojava. Metodološki koncepti sami ne morejo odgovarjati na vprašanja, »katera metoda naj se uporabi za proučevanje katerega družbenega pojava in ali naj bodo kvalitativne in kvantitativne metode integrirane v ta prizadevanja« (Kelle 2001, str. 4). Namesto da utemeljujemo razpravo o primerni metodologiji za družboslovne znanosti ekskluzivno na abstraktni metodološki in epistemološki ravni, bi bilo koristneje usmeriti metodološke in druga pomembne razmisleke k preverjanju uporabnosti metodoloških konceptov s primeri iz raziskovalne prakse.

Treba je poudariti, da kombiniranje metodoloških pristopov ne sme voditi raziskovalcev k temu, da bi se jim zdelo postransko zavedanje, da različni pristopi izhajajo iz različnih epistemologij in logičnih predpostavk. Metodološka triangulacija (kombiniranje metod) ne dviguje nujno validnosti rezultatov. Konkurenčne teorije so v glavnem produkt različnih tradicij in kombinirane lahko ponudijo polnejšo sliko, vendar ne nujno tudi bolj »objektivno«. Ravno tako tudi različne metode, izpeljane iz različnih epistemoloških predpostavk, in njihovo kombiniranje, lahko dodajo svoj kamen v zbirko védenja in mu povečajo globino, kar pomeni sprejemanje relativistične epistemologije, torej takšne, ki upravičuje uporabo mnogih virov, raje kot utemeljevanje zgolj enega vira védenja.

Literatura

- Banister, P. idr. (2001). *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bortz, J., Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Brewer, J., Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: a Synthesis of Styles*. London: Sage.
- Datta, L. (1994). *Paradigm Wars: A Basis for Peaceful Coexistence and Beyond*. V:

- Reichardt, C. S., in Rallis, S. F. (ur.), *The Qualitative – Quantitative Debate: New Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, str. 53–70.
- Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (ur.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (ur.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2. izd.). London: Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (ur.) (1998). *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fielding, N., Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods [54 odstavkov]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(1). (<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>, pridobljeno: 5. 10. 2005).
- Firestone, W. A. (1990). *Accommodation: Toward a Paradigm-Praxis Dialectic*. V: Guba, E. G. (ur.), *The Paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Frieberthäuser, B. in Prengel, A. (1997). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Guba, E. G. (ur.) (1990). *The Paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. V: Denzin, N. K., in Lincoln Y. S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, str. 105–117.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. V: Denzin, N. K., in Lincoln Y. S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research* (2. izd.). London: Sage Publications, str. 163–188.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Ethnography: Principles in Practice*. London, New York: Routledge.
- House, E. R. (1994). Integrating the Quantitative and Qualitative. V: Reichardt, C. S., in Rallis, S. F. (ur.), *The Qualitative - Quantitative Debate: New Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 13–22.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 2(1). (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.htm>, pridobljeno: 3. 10. 2005).
- Kuhn, T. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Lincoln, Y. S. (1990). The Making of a Constructivist: A Remembrance of Transformations Past. V: Guba, E. G. (ur.), *The Paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Marentič - Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj "alternativne" raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sod. pedagogika*, 52, št. 2, str. 64–80.
- Mayring, F. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online-Journal)*, 1(3). (<http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>., pridobljeno: 4. 10. 2005).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Milles, M., in Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- Phillips, D. C. (1990). *Whose Future? Whose Past?: Notes on Critical Theory and Methodology*. V: Guba, E.G. (ur.), *The Paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Popper, K. R. (1998). *Logika znanstvenega odkritja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Reichardt, C. S., in Rallis, S. F. (ur.) (1994). *The Qualitative – Quantitative Debate: New Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sod. pedagogika*, 40, št. 7-8, str. 335–340.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sod. pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitatativempirischer Socialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology*. London: Sage Publications.

MAŽGON Jasna, Ph.D.

CAN PARADIGMATIC RELATIVISM OVERCOME THE DICHOTOMY BETWEEN QUALITATIVE AND QUANTITATIVE PARADIGM IN RESEARCH?

Abstract: The article first gives an overview of objections speaking in favour of the thesis of the incompatibility between the qualitative and quantitative paradigms. However, the subsequent development of research methodology in the social sciences and humanities increasingly moved in the direction of approaching and combining both research methods. Many active theoreticians and researchers used the rules and principles of paradigmatic relativism. The latter is understood as a principle of non-exclusion which, at the research level, means that it combines and connects what previously seemed non-connectable and incompatible. It is based on the assumption that, if nothing can be incontestably rejected, it is also not possible to exclude it as possible. In this way, the research act as a neutral technical process is subject to a call for dialogical discourse about the mass of available research logics and paradigmatic perspectives.

Keywords: qualitative and quantitative paradigm, positivism, constructivism, paradigmatic exclusivism, paradigmatic relativism.



Telesna kazen.

(Fr. W. Foerster — Pav. Flerè.)

Dejstvo, da je bil primoran c. kr. dež. šolski svet štajerski k zopetnemu odloku tozadevno¹⁾, in pa, ker sem slišal dostikrat iz ust učiteljev samih: „Kam pa pride vsa disciplina v šoli, če pri naših podivjancih popolnoma odpravimo kazen“, me je dovedlo do sklepa, da primerno navedem v slovenščini besede znanega moralnega pedagoga Fr. W. Foersterja iz njegove knjige „Jugendlehre“, kakor je izšla l. 1908. Popolnoma nove niso besede za nikogar, a vredne čitanja in upoštevanja za vsakogar.

Foerster sam je odločen nasprotnik telesne kazni in sicer:

1. Iz higieniških vzrokov. Ne oziraje se na mnoge težke telesne poškodbe, ki jih provzroči klofutanje in bitje po glavi, zlasti pri kakorkoli obteženih otrokih, moramo biti previdni v naši nervozni dobi še prav vsakokrat, kadar močnejše posežemo v nežni živčni sistem pri mladini. Mi nimamo več robustnejšega živčnega sistema svojih prednikov: Ves način našega dela, našega življenskega načina, naše kulturne atmosfere je ustvarila neko finost, pa tudi slabšo upornost naših živcev proti zunanjim vtiskom — že zato je napačno, če govorimo o tradiciji pretepanja v prejšnjih časih. Res da dosežemo uspehe z oplašenjem in navidezno vplivamo disciplinarno, če postopamo tako; a vse to desetkrat oddtehta kot posledica nervozna oslabitve in razburjenosti, ki oškoduje otroke ne le fizično, ampak mu odvzame tudi prave moči za oblast nad samim seboj.

Dr. Ljubica Marjanovič Umek
Dr. Gregor Sočan
Katja Bajc

Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene

Povzetek: V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri proučujemo strukturo šolske ocene. V vzorec smo zajeli 362 otrok, ki so v šolskem letu 2004/05 obiskovali tretji razred devetletne osnovne šole. Rezultati več sekundarnih analiz, izvedenih na podatkih, zbranih v okviru mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS in PISA, kažejo, da z vključenimi »šolskimi« in »učenčevimi« spremenljivkami ne morejo pojasniti relativno velikega deleža razlik v dosežkih učencev. V naši raziskavi smo želeli predvsem ugotoviti, ali lahko z vključitvijo psiholoških spremenljivk (otrokova govorna kompetentnost, intelektualne sposobnosti, osebnostne značilnosti) in nekaterih družinskih spremenljivk izboljšamo napoved učenčevih dosežkov. S pomočjo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM) smo ugotovili, da lahko 20 % variance med učenci pri dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike pripišemo razlikam med šolami glede na povprečne dosežke učencev (raven šole), 80 % pa razlikam med učenci v posamezni šoli (učenčeva raven). Z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami lahko pojasnimo 35 % razlik med učenci pri dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine in 33 % razlik med učenci pri dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike.

Ključne besede: nacionalni preizkus znanja, učenci, govorna kompetentnost, intelektualne sposobnosti, osebnostne dimenzije, družinsko okolje.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani
Dr. Gregor Sočan, docent, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani
Katja Bajc, asistentka, mlada raziskovalka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani

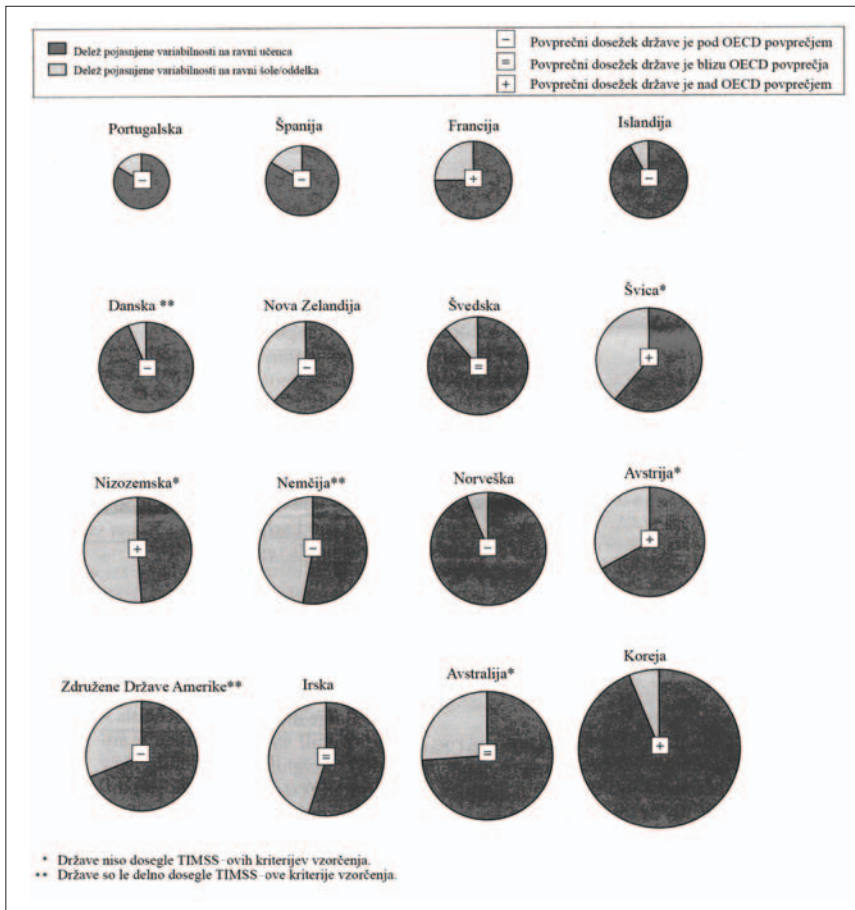
Uvod

Rezultati raziskav, med njimi so prevladujoče sekundarne analize podatkov, zbranih v mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja (npr. Machin 2006; Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen 2000; Mullis, Martin, Gonzalez in Chrostowski 2004; OECD, 1998; OECD, 2005), sicer kažejo, da so tako učenčeve (izobrazba staršev, aspiracije učencev o nadaljnjem šolanju, število knjig doma, odnos učenca do šolskih predmetov) kot šolske spremenljivke (npr. število in pogostost domačih nalog, upoštevanje domačih nalog pri ocenjevanju učenčevega znanja, lokalna skupnost, v kateri je šola, število učencev na šoli), povezane z učenčevimi dosežki v šoli, hkrati pa tudi kažejo, da z njimi lahko pojasnimo relativno majhen delež celotne variabilnosti v učenčevih dosežkih.

Učenčevi dosežki na TIMSS-sovih preizkusih znanja: razlike med šolami in učenci

Raziskovalci (OECD, 1998) so v eni izmed sekundarnih analiz podatkov, zbranih v okviru mednarodne raziskave trendov znanja matematike (gre za TIMSS, 1995; udeleženci so bili učenci, stari približno 13 let in v večini držav v 8. razredu obveznega izobraževanja), ugotavljali, kolikšne so razlike med dosežki učencev med državami in kolikšen delež variabilnosti med učenčevimi dosežki lahko pojasnijo z razlikami med šolami oz. med učenci. Izračune in analize so delali s pomočjo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM). V raziskavo so zajeli 25 držav. Rezultati kažejo, da je v vseh državah, razen na Nizozemskem, moč večji delež variabilnosti med dosežki učencev razložiti tako z razlikami na učenčevi ravni kot z razlikami na ravni šole. Ne glede na to se države med seboj razlikujejo (slika 1). V nekaterih državah, npr. v Avstriji, Belgiji (fl.), Nemčiji, na Irskem, v Švici, je delež variabilnosti med dosežki učencev, ki jih avtorji lahko razložijo na ravni šole, višji kot 30 %, v nekaterih drugih državah, npr. na Danskem, Islandiji, Koreji, na

Norveškem, pa je precej nizek, celo nižji od 10 %. Avtorji ugotavljajo, da v državah, v katerih lahko relativno velik delež variabilnosti med učencevimi dosežki pripisejo razlikam med šolami oz. oddelki, z vidika organizacije ni enakega modela šole. Tako so v tej skupini države, kot npr. Avstrija, Belgija, Nemčija, Irska, Nizozemska in Švica, v katerih poteka zunanja diferenciacija učencev pred njihovim 15. letom starosti, ali ponekod že od 10. leta učenčeve starosti, kot tudi države, npr. Avstralija, Nova Zelandija, ZDA, v katerih ne poznajo zgodnje zunanje diferenciacije. Kot možne razloge za relativno velike razlike med šolami navajajo tudi razlike v regijah, razlike med učenci na posameznih šolah glede na socialnoekonomski status njihovih staršev, različne kurikularne rešitve na šolah, notranjo diferenciacijo, različne materialne in finančne pogoje, velikost šole, število učiteljev na šoli.



Slika 1¹: Deleži variabilnosti v dosežkih učencev višjih razredov pri matematiki na ravni šole/oddelka in učenca (vir podatkov: TIMSS, 1995; sekundarne analize: OECD, 1998)

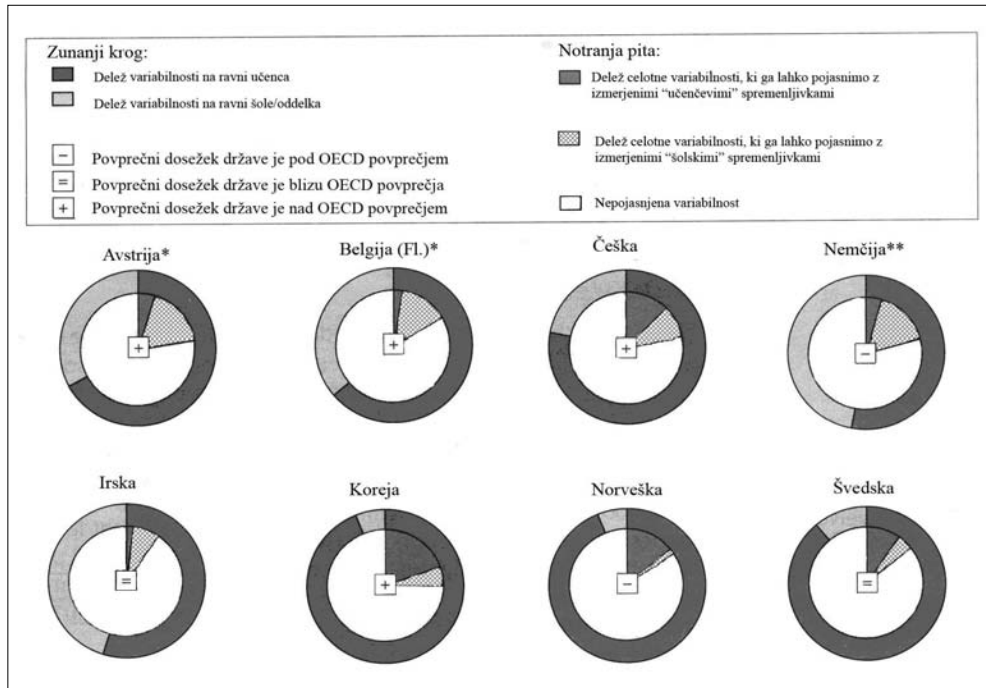
¹ V prikaz smo uvrstili samo nekatere od tistih držav, ki jih v besedilu navajamo kot primere (več glej Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, v tisku; OECD, 1998).

Na sliki 1 velikost pite prikazuje velikost variabilnosti med dosežki učencev (velika pita pomeni velike individualne razlike med dosežki učencev, ki so, kot je razvidno s slike 1, največje pri učencih v Koreji in na Japonskem; majhna pita pa kaže na manjše razlike med dosežki učencev – najmanjše so na Portugalskem in v Španiji). Simbol v piti prikazuje povprečni dosežek učencev v posamezni državi glede na povprečje v državah OECD (povprečni dosežek učencev v posamezni državi je lahko nad, pod ali blizu povprečja OECD). Delež razlik med dosežki učencev, ki ga lahko pripišemo razlikam v povprečnih dosežkih učencev med šolami, je v piti prikazan s svetlo barvo (raven šole/oddelka), temna barva pa prikazuje, kolikšen delež variabilnosti med dosežki učencev lahko pojasnimo z razlikami med učenci v posamezni šoli (učenceva raven).

Rezultati sekundarne analize ne potrjujejo enoznačne povezanosti med povprečnim dosežkom učencev v posameznih državah, variabilnostjo med dosežki učencev v državah ter deleži variabilnosti, ki jih lahko pripišejo šoli oz. učencem. Za ponazoritev si pogledjmo rezultate treh držav. V Koreji učenci v povprečju dosegajo visoke rezultate (povprečni dosežek je statistično pomembno višji od povprečnega dosežka v državah OECD), razlike med njimi so velike (velika pita), razlikam na ravni šole pa lahko pripišejo zelo majhen delež (6 %) variabilnosti med dosežki učencev. V Franciji večina učencev dosega visoke rezultate (povprečni dosežek je statistično pomembno višji od povprečnega dosežka v državah OECD), razlike med njimi so majhne (mala pita), z razlikami na ravni šole pa lahko razložijo kar 25 % razlik med dosežki učencev. Na Švedskem je povprečni rezultat učencev blizu povprečja v državah OECD, razlike med njimi so relativno majhne, razlikam med šolami pa lahko pripišejo 11 % variabilnosti med dosežki učencev.

V naslednjem koraku so raziskovalci ugotavljali, kolikšen delež razlik med dosežki učencev na ravni šole lahko razložijo z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami (le-te so bile: *število ter pogostnost domačih nalog; upoštevanje domačih nalog pri ocenjevanju učenčevega znanja; lokalna skupnost, v kateri je šola; velikost šole oz. število v šolo vpisanih učencev*) in kolikšen delež razlik med dosežki učencev na ravni učenca lahko razložijo z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami (le-te so bile: *število knjig doma; odnos učenca do matematike; izobrazba učenčevih staršev; pričakovanja učencev o nadaljnjem šolanju*). Rezultati kažejo, da lahko v 14 od 25 držav (npr. Češka, Madžarska, Islandija, Koreja, Švedska) večji delež celotne variabilnosti med dosežki učencev pojasnijo z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami (pojasnimo lahko od 7 % do 20 %) kot z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami (pojasnimo lahko od 0 % do 9 % celotne variabilnosti) oz. povedano drugače, višja izobrazbena raven staršev, višje aspiracije učencev, več knjig doma ter bolj pozitiven odnos učencev do matematike bolj prispevajo k razlagi razlik med dosežki učencev ter njihovim višjim dosežkom kot izmerjene šolske spremenljivke. V 11 državah (npr. Avstrija, Belgija (fl.), Anglija, Nemčija, Irska, Škotska) so z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami pojasnili večji delež (od 8 % do 18 %) celotne variabilnosti med dosežki učencev; z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami pa so pojasnili le

od 2 % do 8 % celotne variabilnosti. Poudariti pa je treba, da lahko skupaj z izmerjenimi »učenčevimi« in »šolskimi« spremenljivkami še vedno pojasnijo relativno nizek delež razlik med učenčevimi dosežki, in sicer od 7 % (Japonska) do največ 25 % (Koreja), ko pojasnjujejo celotno variabilnost med dosežki.



Slika 2²: Deleži celotne variabilnosti med dosežki učencev višjih razredov pri matematiki, ki jih lahko pojasnimo z izmerjenimi »šolskimi« in »učenčevimi« spremenljivkami (vir podatkov: TIMSS, 1995; sekundarne analize: OECD, 1998)

Z zunanjim krogom so še enkrat prikazane variabilnosti na ravni šole/oddelka in učenca (enako kot na sliki 1), notranja pita pa kaže, kolikšen delež celotne variabilnosti med učenčevimi dosežki lahko pojasnijo z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca (siva barva) oz. šolo (mrežast vzorec). Tako npr. zunanji krog pri Norveški kaže, da lahko 94 % variabilnosti med dosežki učencev pripišejo razlikam med učenci v posamezni šoli, 6 % pa razlikam med povprečnimi dosežki na šolah/oddelki, medtem ko notranji krog kaže, da lahko z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca, pojasnijo 14 % celotne variabilnosti dosežkov (z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca, lahko pojasnijo 15 % od 94 % variabilnosti na učenčevi ravni, kar znaša 14 % celotne

² V prikaz smo uvrstili samo nekatere od tistih držav, ki jih v besedilu navajamo kot primere (več glej Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, v tisku; OECD, 1998).

variabilnosti), z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na šolo, pa 1,5 % celotne variabilnosti dosežkov (z izmerjenimi spremenljivkami šole lahko pojasnijo 25 % od 6 % variabilnosti dosežkov na ravni šole/oddelka, kar znaša 1,5 % celotne variabilnosti). Skupno lahko tako z izmerjenimi spremenljivkami učenca ter šole pri dosežkih norveških otrok pojasnijo 15,5 % variabilnosti med dosežki učencev, medtem ko 83,5 % razlik med učenci ostaja nepojasnenih (beli del notranje pite).

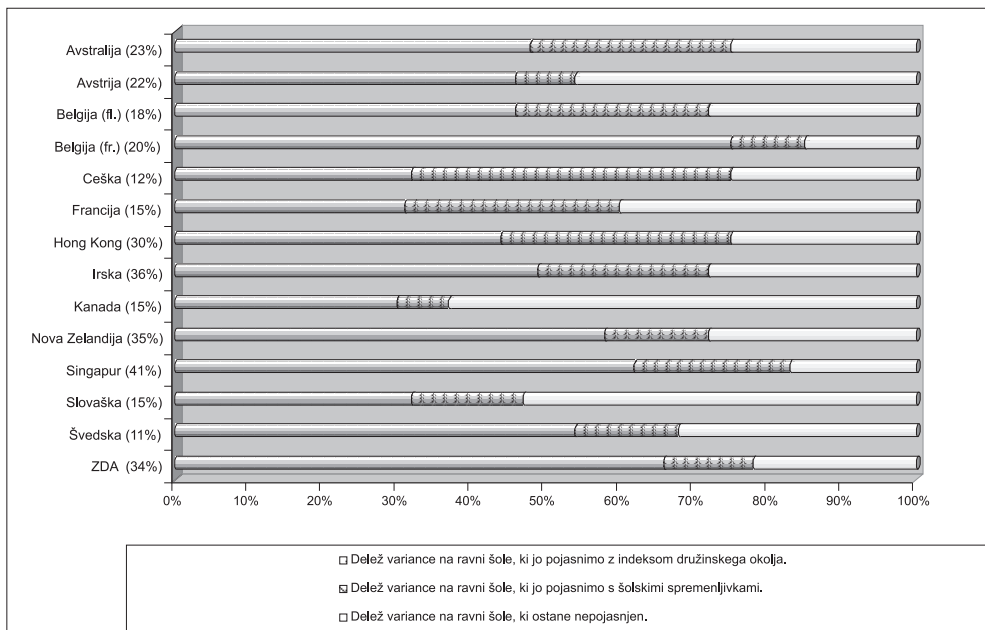
Učenčeva šolska uspešnost v povezavi s socialno-ekonomskim ozadjem družine

Tudi Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen (2000) so v sekundarni analizi podatkov mednarodne primerjalne raziskave znanja TIMSS (1995) s pomočjo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM) najprej ugotavljali, kolikšen delež variabilnosti med dosežki učencev na preizkusu znanja iz matematike in naravoslovja v višjih razredih lahko v posamezni državi pojasnijo z razlikami med šolami. V analizo so zajeli 34 držav. Njihovi rezultati so primerljivi z že navedenimi rezultati (OECD, 1998) in kažejo, da so med državami precejšnje razlike. Tako lahko pri naravoslovju v 7 državah (npr. Ciper, Islandija, Koreja, Norveška, Slovenija), pri matematiki pa v 5 državah (npr. Ciper, Islandija, Norveška) 10 % ali manj variabilnosti v učenčevih dosežkih pripišejo razlikam med šolami; v 9 državah pri naravoslovju (npr. Nemčija, Romunija, Irska, Švica, Nizozemska, ZDA) in 17 pri matematiki (npr. Švica, Avstrija, Nizozemska, Nemčija, ZDA) pa lahko razlikam med šolami pripišejo 35 % ali več variabilnosti v učenčevih dosežkih. V Sloveniji lahko razlikam v povprečnih dosežkih med šolami (raven šole) pripišemo na preizkusih znanja iz naravoslovja 7 % celotne variabilnosti med dosežki učencev, pri preizkusih znanja iz matematike pa 11 %.

Avtorji (Martin in dr., 2000) so želeli v naslednjem koraku podrobneje analizirati, v kolikšnem deležu lahko razlike med učenčevimi dosežki na ravni šole pri naravoslovju in matematiki pojasnijo z družinskimi spremenljivkami in spremenljivkami šolskega okolja. Kot mero družinskega okolja učencev so izračunali indeks družinskega okolja (v nadaljevanju IDO), ki je seštevek standardiziranih vrednosti več spremenljivk: *število družinskih članov; število bioloških staršev, s katerimi živijo otroci doma; število knjig doma; ali ima doma npr. računalnik, jahto, savno; ali ima otrok svojo delovno mizo; najvišja stopnja očetove ali mamine izobrazbe*. Upoštevali so povprečno družinsko okolje na ravni šole. Šolske spremenljivke, ki so jih vključili v analizo, so združili v štiri skupine: značilnosti šole: *pogostost kršitev reda, lokacija šole, povprečna velikost oddelkov na šoli*; značilnosti oddelka: *npr. dnevno delanje domačih nalog, količina domačih nalog, učno okolje v razredu, všečnost predmeta*; učiteljeve značilnosti: *delovne izkušnje, učiteljeva samopresoja o usposobljenosti za poučevanje predmeta*; spremenljivke, vezane na učenčevo šolsko delo – povprečja na ravni šole: *pričakovanja učencev glede nadaljnjega šolanja; kako pomembno se učencem zdi, da so uspešni pri matematiki, naravoslovju ter materinščini; ocena učencev o tem, kako*

pomembno se njihovim mamam zdi, da so uspešni pri matematiki, naravoslovju in materinščini.

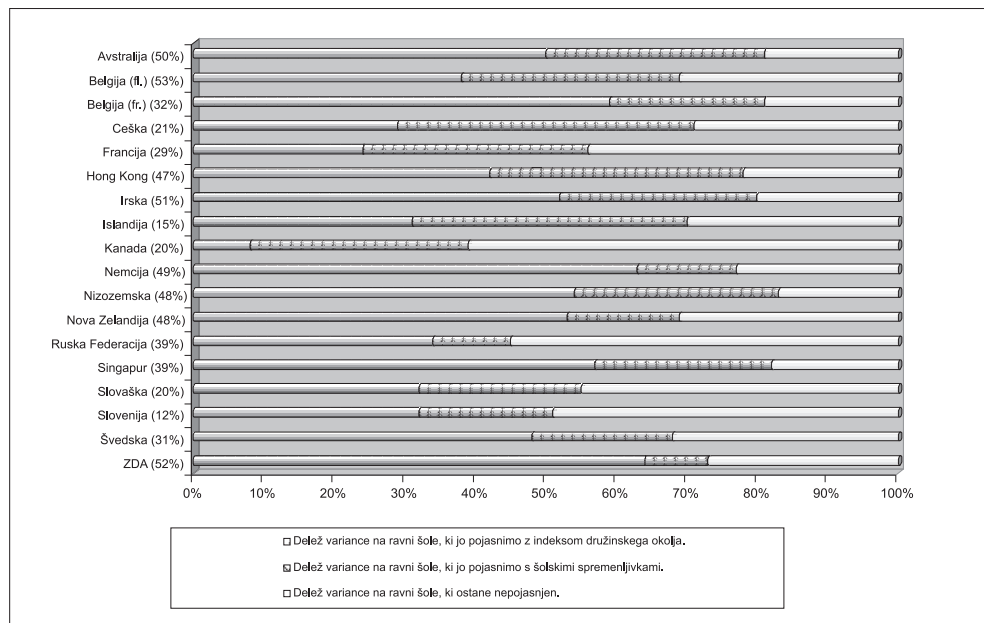
Na slikah 3³ (naravoslovje) in 4 (matematika) so prikazani deleži, s katerimi lahko z družinskim ozadjem (povprečno družinsko ozadje na šoli) (pikčasti del) in šolskimi spremenljivkami ter spremenljivkami, ki so vezane na učenčev šolsko delo (karo del), pojasnijo razlike med šolami glede na učenčeve dosežke. Ob imenu vsake države je v oklepaju navedeno, kolikšen del celotne variabilnosti v dosežkih učencev lahko pripišejo razlikam v povprečnih dosežkih med šolami. Tako lahko npr. v Avstriji (slika 3) 22 % razlik v dosežkih učencev (celotne variance) pripišejo razlikam med šolami (raven šole), stolpec pa prikazuje, s katerimi spremenljivkami in v kolikšnih deležih lahko nato te razlike pojasnijo. In sicer: 46 % razlik med šolami lahko pojasnijo z razlikami med šolami glede na povprečno družinsko okolje učencev, 8 % pa s šolskimi spremenljivkami. Skupaj lahko tako pojasnijo 54 % variabilnosti na ravni šole, kar je 12 % (54 % od 22 %) celotne variabilnosti v dosežkih učencev (velja za naravoslovje).



Slika 3: Pojasnjena varianca na ravni šole – naravoslovje (vir⁴: Martin in dr. 2000)

³ V analizo so bile zajete samo države, pri katerih lahko z razlikami med šolami pojasnimo več kot 10 % variabilnosti v dosežkih učencev in so imele v vprašalnikih za učence, starše ter ravnatelje odgovore na vsa vprašanja, ki so bila vključena v analizo. Tako so pri pojasnjevanju razlik v dosežkih med šolami pri naravoslovju vključili 14 držav, pri matematiki pa 18. Slovenija je bila vključena pri matematiki, ne pa pri naravoslovju.

⁴ Grafični prikaz je narejen na podlagi tabelaričnega prikaza podatkov.



Slika 4: Pojasnjena varianca na ravni šole – matematika (vir⁵: Martin in dr., 2000)

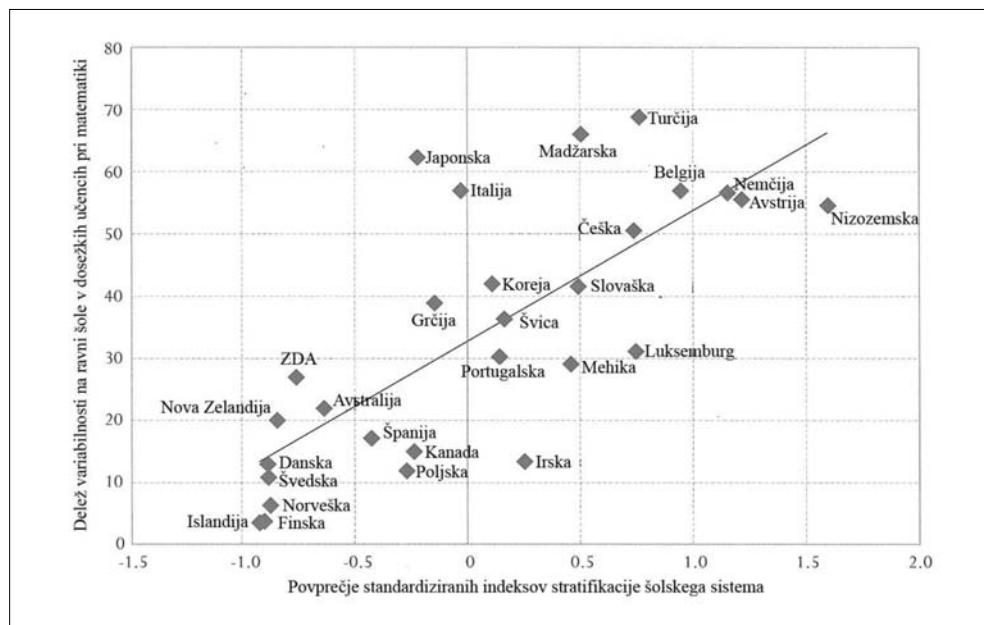
Iz slik 4 in 5 je razvidno, da lahko z razlikami v IDO med šolami pojasnijo od 30 % (Kanada) do 66 % (ZDA) (v povprečju 48 %) razlik med šolami glede na učenčeve dosežke pri naravoslovju ter od 8 % (Kanada) do 64 % (ZDA) (v povprečju 43 %) pri matematiki. V nekaterih državah gre za relativno velike deleže, ki pripadajo IDO. Nekoliko nižji pa so deleži t. i. šolskih spremenljivk, s katerimi lahko pojasnijo razlike med šolami glede na povprečne dosežke učencev, in sicer: od 7 % (Kanada) do 43 % (Češka) (v povprečju 20 %) pri naravoslovju in od 9 % (ZDA) do 42 % (Češka) (v povprečju 25,4 %) pri matematiki. Skupaj lahko tako z obema sklopoma spremenljivk (družinske in šolske) pojasnijo od 37 % do 85 % (naravoslovje) oz. od 39 % do 83 % (matematika) razlik v povprečnih dosežkih med šolami, kar znaša od 6 % do 34 % (naravoslovje) oz. od 6 % do 41 % (matematika) (v Sloveniji 6 %) celotne variabilnosti v dosežkih učencev. Avtorji med vključenimi spremenljivkami šole izpostavljajo kot najpomembnejša prediktorja dnevno delanje domačih nalog ter pričakovanja učencev glede nadaljnega šolanja. Dnevno delanje domačih nalog (pri različnih predmetih) pomembno napoveduje uspešnost učencev kar v 12 od 14 držav pri naravoslovju ter 17 od 18 pri matematiki. Ugotovili so tudi, da so z vključitvijo družinskega ozadja učencev in drugih šolskih spremenljivk v model povprečni dosežki učencev tako pri matematiki kot naravoslovju najvišji v tistih šolah, v katerih se od učencev v 8. razredu pričakuje, da delajo vsak dan domače naloge pri raz-

⁵ Grafični prikaz je narejen na podlagi tabelaričnega prikaza podatkov.

ličnih predmetih. Povezanost med pričakovanji učencev in njihovim učnim uspehom pa v večini držav ostaja pomembna tudi ob upoštevanju družinskega ozadja učencev ter kaže, da učenci, ki menijo, da bodo dosegli univerzitetno raven izobrazbe, dosegajo najvišje rezultate na preizkusih znanja. Zanimivi so tudi rezultati, ki kažejo, da je večji del variance med spremenljivkami družinskega in šolskega okolja deljene oz. da so spremenljivke družine in šole med seboj povezane. To je pričakovano, saj sta npr. izobrazba staršev ter splošni socialnoekonomski status povezana, npr. z lokacijo šole (v mestnih okoljih je navadno delež otrok, ki imajo starše z višjo izobrazbo, višji), pričakovanji staršev do učiteljev (starši z višjo izobrazbo imajo do učiteljev pogosto višja pričakovanja kot starši z nižjo izobrazbo), pričakovanji glede nadaljnjega šolanja otrok (starši z višjo izobrazbo tudi od svojih otrok pričakujejo, da bodo dosegli višjo stopnjo izobrazbe ter taka pričakovanja »prenesejo« tudi na svoje otroke).

Martin in sodelavci (2000) so v delu analize ugotavljali tudi, koliko se šole razlikujejo glede na družinsko ozadje učencev (torej, za razliko od prej, ko je bila odvisna spremenljivka učna uspešnost, je bila to pot odvisna spremenljivka družinsko okolje). Mera družinskega okolja je bil IDO. Rezultati kažejo, da se v državah, kot so npr. Madžarska, Koreja, Portugalska, Španija in tudi Slovenija, šole med seboj bolj razlikujejo glede na družinsko okolje učencev kot glede na njihove učne dosežke. Avtorji ugotavljajo, da bi to lahko pomenilo, da šola blaži oz. znižuje učinek družinskega okolja na učenčeve dosežke. V državah, kot so npr. Nemčija, Irska, Nizozemska, Singapur in Švica, v katerih so povprečne razlike med šolami v učenčevih dosežkih večje kot razlike med šolami v povprečnem družinskem ozadju učencev, pa gre po mnenju avtorjev lahko za povečevanje učinka družinskega okolja na učenčevo uspešnost – menijo, da ni neznanemarljivo, da v teh državah poznajo zgodnjo zunanjo diferenciacijo pouka.

Podobno tudi rezultati sekundarne analize, v kateri so raziskovalci uporabili podatke, zbrane v primerjalni raziskavi PISA 2003 (OECD, 2005) (gre za matematiko pri učencih, starih 15 let), kažejo, da povezanost med družinskim okoljem ter učenčevimi dosežki v šoli ni neposredna. Ugotovili so, da lahko v državah, v katerih gre za večjo stratifikacijo šolskega sistema, pojasnijo z razlikami med šolami večji delež variabilnosti v dosežkih učencev pri matematiki (slika 5). Da bi zagotovili mednarodno primerljivost stratifikacije šolskih sistemov, so le-to izrazili z indeksom stratifikacije oz. standardiziranimi vrednostmi štirih kazalnikov, in sicer: *število izobraževalnih smeri oz. programov, v katere se lahko učenci vključijo; ločenost splošnoizobraževalnih ter poklicnih programov; starost, pri kateri se otroci odločijo za različne smeri oz. programe; število učencev, ko ponavljajo razred.*



Slika 5: Delež variance v dosežkih učencev pri matematiki, ki ga lahko pripišemo razlikam med šolami (vir: PISA 2003 Database; sekundarne analize: OECD, 2005)

Rezultati tudi kažejo, da je v državah, v katerih je šolski sistem na ravni organizacije zgodaj zunanje diferenciran, povezanost med socialno-ekonomskim statusom družine in učenčevimi dosežki višja kot v državah s skupnim obveznim izobraževanjem. Učenci iz socialno spodbudnejšega okolja se pogosteje vključujejo v šole z višjimi standardi znanja, kar jih »sili« k več učenju in jim daje več možnosti za doseganje višjih učnih dosežkov.

Namen in problem

Ker so raziskovalci v več raziskav (npr. OECD, 1998) ugotovili, da je moč relativno velik del variabilnosti med dosežki učencev pojasniti z razlikami med učenci (gre za učenčeva stališča, povezana z njihovim šolanjem), smo v naši raziskavi želeli ugotoviti, ali in katere psihološke (učenčeve) spremenljivke (govorna kompetentnost, intelektualne sposobnosti, osebnostne značilnosti) bi lahko še dodatno pojasnile razlike v znanju učencev. Prikazani rezultati so del širše raziskave *Vloga psiholoških in družinskih dejavnikov v učni uspešnosti* (nosilka L. Marjanovič Umek), v kateri proučujemo strukturo šolske ocene. Zanimalo nas je, koliko lahko učni uspeh učencev tretjega razreda (ocenjen z rezultati na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike) napovemo na podlagi nekaterih spremenljivk, vezanih na učenca, in nekaterih spre-

menljivk družinskega okolja (izobrazba staršev, število knjig doma, pričakovanja staršev glede nadaljnjega šolanja njihovega otroka, vzgojni slog). S pomočjo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM) smo želeli najprej ugotoviti, koliko lahko razlike v znanju učencev pripišemo razlikam med učenci na posamezni šoli (učenceva raven) ter koliko razlikam v povprečnih dosežkih med šolami (raven šole). V naslednjem koraku pa nas je zanimalo, kolikšen delež variabilnosti v dosežkih učencev lahko na posamezni ravni pojasnimo z vključenimi spremenljivkami.

Metoda

Udeleženci

V vzorec smo vključili 362 otrok (196 deklíc in 191 dečkov), ki so v šolskem letu 2004/05 obiskovali tretji razred devetletne osnovne šole. Vključeni so bili v 26 oddelkov na 13 osnovnih šolah iz različnih geografskih okolij Slovenije. Za sodelovanje v raziskavi je v povprečju dalo pisno soglasje 74 % staršev otrok v posameznem oddelku, pri čemer so bili deleži v oddelkih precej različni, od 29 % do 100 % otrok iz posameznih oddelkov

Pripomočki

Za ocenjevanje otrokovih intelektualnih sposobnosti smo uporabili *Ravenove standardne progresivne matrice* (*The Raven's Standard Progressive Matrices Test – SPM*; Raven, Raven in Court 1999b), s pomočjo katerih merimo otrokove neverbalne intelektualne sposobnosti. Preizkus je v slovenskem prostoru široko uporabljen in predstavlja mero splošnega (*g*) faktorja, ki se nanaša na posameznikovo zmožnost, da ustvari nove, v glavnem neverbalne konstrukte, ki mu omogočajo ugotavljanje odnosov med elementi (Raven, Raven in Court 1999a). Standardizacija SPM je bila v Sloveniji izvedena leta 1998 (Boben 1999), in sicer na vzorcu 1620 otrok in mladostnikov, starih od 7,6 do 18 let (norme za SPM so na voljo za otroke oz. mladostnike, stare od 8 do 18 let).

Govorno kompetentnost otrok smo ocenjevali s pomočjo *Preizkusa pisnega sporočanja* (*Test of Written Language – Third Edition, TOWL-3*; Hammill in Larsen 1996), ki vključuje naloge s področja funkcionalnega pisanja oz. pisanja zgodbe (ocenjujemo rabo pravopisnih pravil ter formalno in besedilno strukturo zgodbe) in pisanja izoliranih stavkov oz. stavkov zunaj konteksta (ocenjujemo otrokov besednjak, črkovanje in pravopis, tvorjenje smiselnih in slovnično pravih stavkov). Namenjen je preizkušanju govornih kompetentnosti otrok oz. mladostnikov (besednjak, pravopis, tvorjenje stavkov, pomenska smiselnost stavkov, slovnična struktura stavkov), starih od 7 do 17 let. Preizkus TOWL – 3 je bil v slovenskem prostoru ustrezno vsebinsko prirejen (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc 2004).

Za ocenjevanje učencevih osebnostnih značilnosti smo uporabili starostno in

kulturno decentriran *Vprašalnik individualnih razlik med otroki, VIRO* (Inventory of Child Individual Differences – ICID, Halverson in dr. 2003; priredba Zupančič in Kavčič 2004), ki so ga rešili starši. Vprašalnik izpolnjujejo odrasle osebe, ki otroka ali mladostnika dobro poznajo, mladostniki pa se lahko ocenjujejo tudi sami. Vprašalnik vključuje 108 postavk (npr. *Moj otrok je vedoželjen; Moj otrok je družaben*), starši pa pri vsaki na sedemstopenjski lestvici ocenijo, koliko trditev opisuje njihovega otroka v primerjavi z njegovimi vrstniki (od 1 = *v mnogo manjši meri kot pri večini vrstnikov ali sploh ne* do 7 = *v mnogo večji meri kot pri večini vrstnikov*). Analiza glavnih komponent z rotacijo varimax kaže, da se postavke na vzorcu slovenskih osnovnošolcev (Zupančič, Gril in Kavčič, v recenziji) združujejo v pet dimenzij osebnosti, in sicer: vestnost ($\alpha = 0,79$), ekstravertnost ($\alpha = 0,87$), neprejemljivost ($\alpha = 0,78$), odprtost/intelekt ($\alpha = 0,71$) in nevroticizem ($\alpha = 0,81$).

Starševski vpliv na šolo smo ugotavljali z *Vprašalnikom starši in šola* (Inventory of Parental Influence, IPI, Campbell 2001; priredile so ga M. Zupančič, L. Marjanovič Umek in M. Levpušček Puklek 2004). Doma ga je rešil tisti izmed staršev, ki se pogosteje ukvarja z otrokovim šolskim delom. Vprašalnik vsebuje 53 postavk (npr. *Otroku pomagam pri domači nalogi le, ko me to prosi; Otroku pomagam, ko se pripravlja na ocenjevanje znanja v šoli*), starši pa na petstopenjski lestvici (od 1 – s trditvijo se nikakor ne strinjam do 5 – s trditvijo se zelo strinjam) ocenjujejo, koliko se strinjajo s posameznimi trditvami. Analiza glavnih komponent z rotacijo varimax je pokazala, da se na vzorcu učencev 3. razreda postavke združujejo v pet lestvic, in sicer: *Starševski pritisk za delo v šoli* ($\alpha = 0,78$); *Starševska pomoč za delo v šoli* ($\alpha = 0,77$); *Spodbujanje branja* ($\alpha = 0,80$); *Nadzor/organizacija časa* ($\alpha = 0,76$); *Spodbujanje k intelektualnemu razvoju* ($\alpha = 0,58$). Starši so v sklopu omenjenega vprašalnika posredovali tudi podatke o številu let dokončane formalne izobrazbe, posebej za mamo in očeta (od 6 let – nedokončana osnovna šola, do 20 let – doktorat znanosti), poleg tega pa so ocenili tudi, koliko knjig imajo doma (0–10; 11–25; 26–100; 101–200; več kot 200) ter navedli svoje želje glede nadaljnjega šolanja svojih otrok po osnovni šoli (poklicna šola, srednja strokovna šola, gimnazija).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Otroci so bili s preizkusoma SPM ter TOWL preizkušeni skupinsko, in sicer v skupinah s po največ 25 učenci ob navzočnosti dveh za to posebej usposobljenih testatorjev. Ob koncu testiranja smo otrokom razdelili ovojnice za starše, v katerih sta bila vprašalnika IPI ter VIRO. Rešene vprašalnike so učenci vrnili šolskim koordinatoricam, one pa so nam jih poslale na fakulteto. Podatke o dosežkih otrok na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine smo pridobili na šolah.

Podatke smo obdelali s programom za hierarhično linearno modeliranje HLM 6 (Raudenbush, Bryk, Cheong in Congdon 2004), ki nam omogoča, da varianco v dosežkih učencev razdelimo na varianco, ki jo lahko pripišemo razlikam med dosežki učencev v posamezni šoli, in varianco, ki jo lahko pripišemo razlikam v povprečnih dosežkih učencev med šolami. Nadalje smo s pomočjo HLM-ja ugotavljali, koliko variance, tako na posamezni ravni kot na ravni celotne variance, lahko pojasnimo z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami.

Rezultati in razprava

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetričnost</i>	<i>Sploščenost</i>
Spremenljivke, vezane na učenca:						
SPM	24,81	6,27	2	36	-1,12	1,19
TOWL – S	49,70	13,65	3	75	-0,72	0,15
NPZ – SL (%)	81,79	16,34	12	100	-1,54	2,44
NPZ – MA (%)	90,72	10,58	50	100	-1,29	1,00
Spremenljivke, vezane na učenčevo družinsko okolje:						
Izob.–mama	12,95	2,77	6	20	0,00	-0,16
Izob.–oče	12,48	2,69	6	20	0,59	0,39
IPI 1	1,96	0,65	1	4,08	0,71	0,14
IPI 2	4,19	0,47	1,73	5,00	-0,89	2,01
IPI 3	3,54	0,74	1,29	5,00	-0,57	0,29
IPI 4	3,37	0,91	1,00	5,00	-0,30	-0,20
IPI 5	3,23	0,61	1,50	4,86	-0,12	-0,20

Preglednica 1: Opisne statistike

Opombe. *M*: aritmetična sredina; *SD*: standardni odklon – mera razpršenosti; *Min*: najnižja vrednost; *Max*: najvišja vrednost; *SPM*: rezultat na Ravenovih standardnih progresivnih matricah; *TOWL – S*: skupen rezultat na *TOWL – 3*; *izob.–mama*: število let zaključene formalne izobrazbe mame; *izob.–oče*: število let zaključene formalne izobrazbe očeta; *NPZ – SL (%)*: otrokov dosežek na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine – rezultat je izražen v odstotkih; *NPZ – MA (%)*: dosežek otroka na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike – rezultat je izražen v odstotkih; *IPI 1* – starševski pritisk za delo v šoli; *IPI 2* – starševska pomoč za delo v šoli; *IPI 3* – spodbujanje branja; *IPI 4* – nadzor/organizacija časa; *IPI 5* – spodbujanje k intelektualnemu razvoju

Opisnih statistik za dimenzije VIRO ne prikazujemo, ker so komponentni dosežki izračunani kot standardizirane spremenljivke.

Iz preglednice 1 je razvidno, da se večina distribucij približuje normalni porazdelitvi podatkov, izjema so le rezultati otrok na nacionalnih preizkusih znanja ter ocene staršev o količini pomoči učencev za delo v šoli. Porazdelitvi rezultatov učencev na *nacionalnem preizkusu znanja iz matematike in slovenščine* sta levo asimetrični in koničasti, zato smo ju normalizirali s ploščinsko normalizacijo. Distribucija starševskih ocen o pomoči, ki jo starši nudijo otroku (*IPI2*), je sicer nekoliko bolj koničasta kot velja za normalno distribucijo, vendar na podlagi grafičnega prikaza pogostnostne porazdelitve ocenjujemo, da se ne razlikuje bistveno od normalne.

Spremenljivki *knjige* (število knjig, ki jih imajo doma) in *nadaljevanje otrokovega šolanja* (ocena staršev o tem, na kateri vrsti šoli želijo, da bi njihov otrok nadaljeval šolanje po dokončanju osnovne šole) nista vključeni v preglednico, saj sta na ordinalnem merskem nivoju (starši najpogosteje navajajo, da imajo doma od 26 do 100 knjig ter da želijo, da njihov otrok po dokončani osnovni šole nadaljuje šolanje na gimnaziji).

V nadaljevanju predstavljamo povezanosti med spremenljivkami. Pearsonove korelacijske količnike smo izračunali za vse podatke, ki se približujejo normalni porazdelitvi, za podatke, ki so na ordinalnem merskem nivoju (*število knjig doma*; *želja staršev glede nadaljevanja otrokovega šolanja*) pa smo izračunali Kendalllove korelacijske količnike.

	TOWL – S	SPM	VIRO 1	VIRO 2	VIRO 3	VIRO 4
SPM	0,25**					
VIRO 1	0,21**	0,03				
VIRO 2	0,02	-0,15**	0,54**			
VIRO 3	-0,07	-0,05	-0,46**	-0,08		
VIRO 4	0,26**	0,13*	0,64**	0,64**	-0,08	
VIRO 5	-0,12*	-0,01	-0,51**	-0,36**	0,46*	-0,39**

Preglednica 2: Povezanost med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo in dimenzijami osebnosti

Opombe. ** $p < 0,01$; VIRO 1 – vestnost; VIRO 2 – ekstravertnost; VIRO 3 – nesprejemljivost; VIRO 4 – odprtost/intelekt; VIRO 5 – nevroticizem. Glej tudi opombe pod preglednico 1.

Iz preglednice 2 je razvidno, da je med intelektualnimi sposobnostmi otrok in njihovo govorno kompetentnostjo statistično pomembna in zmerno pozitivna povezanost. Tudi drugi raziskovalci (npr. Hammill in Larsen 1996; Hresko, Reid in Hammill, 1999) ugotavljajo, da so med intelektualnimi sposobnostmi otrok in njihovo govorno kompetentnostjo zmerne do visoke povezanosti (r od 0,30 do 0,76). Med petimi osebnostnimi dimenzijami se z intelektualnimi sposobnostmi in govorno kompetentnostjo pomembno povezuje dimenzija odprtost/intelekt, dimenziji vestnost in nevroticizem se pomembno povezujeta le z govorno kompetentnostjo, dimenzija ekstravertnost pa z intelektualnimi sposobnostmi. Učenci z manj izraženo dimenzijo nevroticizma dosegajo višje rezultate na preizkusu govorne kompetentnosti, tisti z manj izraženo dimenzijo ekstravertnosti pa nižje rezultate na preizkusu intelektualnih sposobnosti.

	Knjige	Nadaljevanje šolanja	Izob_ mama	Izob_ oče	IPI 1	IPI 2	IPI 3	IPI 4
Nadaljevanje šolanja	0,41**							
Izob.–mama	0,45**	0,37**						
Izob.–oče	0,32**	0,29**	0,51**					
IPI 1	-0,07	-0,23**	-0,07	-0,10				
IPI 2	-0,20**	-0,14**	-0,23**	-0,26**	0,19**			
IPI 3	0,14**	0,14**	0,23**	0,13*	0,08	0,31**		
IPI 4	0,08	-0,00	0,11*	-0,02	0,22**	0,25**	0,35**	
IPI 5	-0,07	-0,02	-0,03	0,04	0,36**	0,25**	0,17**	0,20**

Preglednica 3: Povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja.

Opombe. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Glej opombe pod preglednicama 1 in 2.

	SPM	TOWL – S	VIRO 1	VIRO 2	VIRO 3	VIRO 4	VIRO 5
Knjige	0,15**	0,17**	0,02	-0,05	0,02	0,09*	0,02
Nadaljevanje otr. šolanja	0,24**	0,24**	0,15**	-0,03	-0,07	0,21**	-0,122**
Izob.–mama	0,24**	0,28**	0,00	0,03	0,03	0,14*	0,06
Izob_oče	0,24**	0,25**	-0,03	-0,08	0,07	0,13*	0,01
IPI 1	-0,12*	-0,27**	-0,38**	0,05	0,35**	-0,20**	0,30**
IPI 2	-0,14*	-0,23**	0,02	0,04	-0,09	-0,12*	0,03
IPI 3	0,03	0,00	0,00	0,05	0,01	0,11*	0,06
IPI 4	0,03	0,04	-0,05	0,08	0,12*	0,03	0,02
IPI 5	-0,07	-0,00	0,02	0,02	0,05	0,02	0,07

Preglednica 4: Povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja in otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo in dimenzijami osebnosti

Opombe. ** $p < 0,01$. *Knjige*: število knjig doma; *Nadaljevanje otrokovega šolanja*: želja staršev glede nadaljevanja šolanja njihovega otroka po dokončani osnovni šoli. Glej tudi opombe pod preglednicama 1 in 2.

Rezultati v preglednicah 3 in 4 kažejo, da so povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja večinoma statistično pomembne in zmerne do visoke. Med vključenimi spremenljivkami družinskega okolja se z učencemskimi intelektualnimi sposobnostmi, njegovo govorno kompetentnostjo ter dimenzijami osebnosti najvišje povezujejo izobrazba mame in očeta ter pričakovanja staršev glede nadaljnega šolanja otrok po dokončanju osnovne šole, pri čemer ne smemo spregledati, da gre tudi za visoke povezanosti med izobrazbo očeta in mame ter pričakovanji staršev glede nadaljnega šolanja njihovih otrok po dokončanju osnovne šole. Rezultati o povezanosti izobrazbe mame in očeta z otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in govorno kompetentnostjo so podobni kot rezultati primerljivih raziskav (Apostolos in Napoleon 2001; Gnamuš 1974; Jensen 1998, v Petrill, Pike, Price in Plomin 2004; Moynihan in Mehribian 1978; Toličič in Zorman 1977). Iz preglednice 4 je razvidno še, da starši

učencev, ki na preizkusu govorne kompetentnosti ter intelektualnega funkcioniranja dosegajo višje rezultate, na svoje otroke izvajajo manjši pritisk za delo v šoli (pomembna negativna povezanost z IPI 1) ter jim nudijo manj pomoči pri šolskem delu (pomembna negativna povezanost z IPI 2), morda zato, ker je ti učenci niti ne potrebujejo.

	NPZ – MA	NPZ – SLO
<i>Spremenljivke, vezane na učenca</i>		
SPM	0,35**	0,28**
TOWL – S	0,43**	0,51**
VIRO 1 – vestnost	0,16**	0,17**
VIRO 2 – ekstravertnost	-0,02	-0,10
VIRO 3 – nesprejemljivost	-0,06	-0,06
VIRO 4 – odprtost/intelekt	0,24**	0,30**
VIRO 5 – nevroticizem	-0,14**	-0,17**
<i>Spremenljivke, vezane na učenčevo družinsko okolje</i>		
Knjige	0,19**	0,19**
Nadaljevanje otr. šolanja	0,26**	0,27**
Izob.–mama	0,24**	0,33**
Izob.–oče	0,28**	0,22**
IPI 1 – starševski pritisk za delo v šoli	-0,30**	-0,28**
IPI 2 – starševska pomoč za delo v šoli	-0,30**	-0,26**
IPI 3 – spodbujanje branja	-0,02	-0,01
IPI 4 – nadzor/organizacija časa	-0,08	-0,01
IPI 5 – spodbujanje k intelektualnemu razvoju	-0,08	-0,08

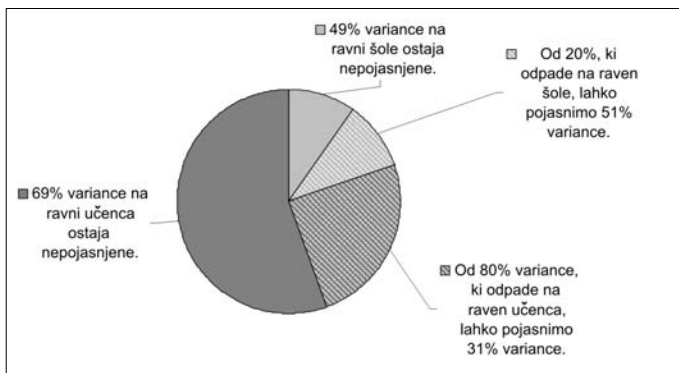
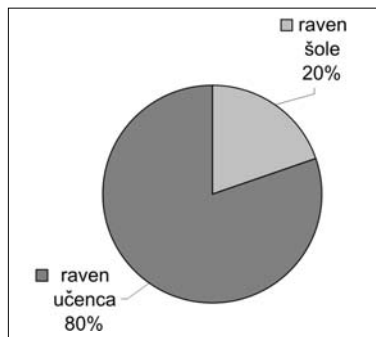
Preglednica 5: Povezanosti med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo, dimenzijami osebnosti in spremenljivkami družinskega okolja ter dosežki na nacionalnih preizkusih znanja

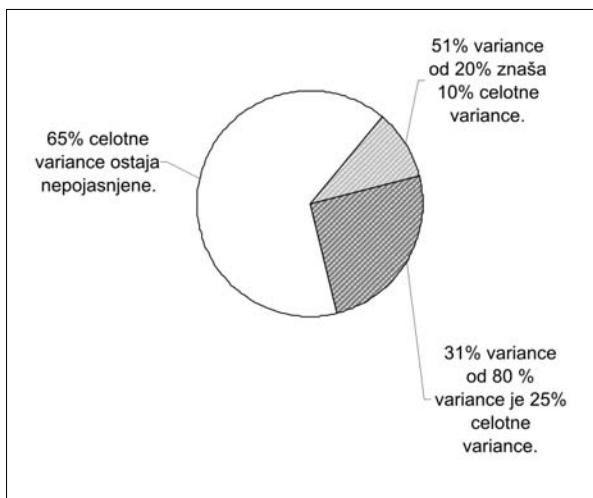
Opombe. ** $p < 0,01$. NPZ – SL: otrokov dosežek na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine.; NPZ – MA: otrokov dosežek na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike. Glej opombe pod preglednicama 1 in 2.

Iz preglednice 5 je razvidno, da se spremenljivke, vezane na učenca (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost ter dimenzije osebnosti), večinoma (razen dimenzij ekstravertnosti ter nesprejemljivosti) pomembno in zmereno do visoko povezujejo z rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine. Rezultati na govornem preizkusu (TOWL – S) se višje povezujejo z rezultati na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine kot iz matematike, kar je tudi pričakovano, saj gre za preizkus, ki vključuje splošne zmožnosti pisnega sporočanja, prepoznavno vključene tudi v učne načrte za slovenščino v prvem triletju devetletke. Zanimivo je, da se otrokove neverbalne intelektualne sposobnosti (SPM) enako visoko povezujejo z rezultati na nacionalnih preizkusih iz matematike in slovenščine; obe povezanosti pa sta nižje od povezanosti med rezultatom na govornem preizkusu in rezultatih na preizkusih znanja. Povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja ter dosežki otrok na nacionalnih preizkusih znanja so sicer nekoliko nižje, a vseeno

večina statistično pomembne. Med vsemi spremenljivkami družinskega okolja se z dosežki otrok na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine najvišje povezuje mamina izobrazba, očetova izobrazba pa se višje povezuje z učencevimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike. Z rezultati na nacionalnih preizkusih znanja se pomembno povezujejo še pričakovanja staršev glede nadaljnjega šolanja njihovih otrok po dokončanju osnovne šole, ocena o številu knjig doma, o pritisku za šolsko delo in pomoči učencu pri šolskem delu. Rezultati na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike so med seboj visoko in statistično pomembni ($r = 0,53$, $p = 0,00$). Podobno tudi drugi raziskovalci (npr. Hammill in Larsen 1996; Hresko, Reid in Hammill 1999; Wechsler 1991) ugotavljajo, da se učna uspešnost (merjena s preizkusi akademskih sposobnosti – npr. *Comprehensive Scales of Students Abilities*, *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery – Revised*) zmerno do visoko (r od 0,40 do 0,70) povezuje z otrokovimi spoznavnimi sposobnostmi.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate, dobljene s pomočjo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM). Najprej smo ugotavljali, kolikšen delež variabilnosti v rezultatih učencev na nacionalnih preizkusih znanja lahko pripišemo razlikam med učenci v posamezni šoli (učenceva raven) ter kolikšen del razlikam med šolami glede na povprečne dosežke učencev (raven šole); v naslednjem koraku pa smo analizirali, koliko variabilnosti lahko na posamezni ravni pojasnimo z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost, osebne dimenzije, izobrazba staršev ter starševski vpliv).



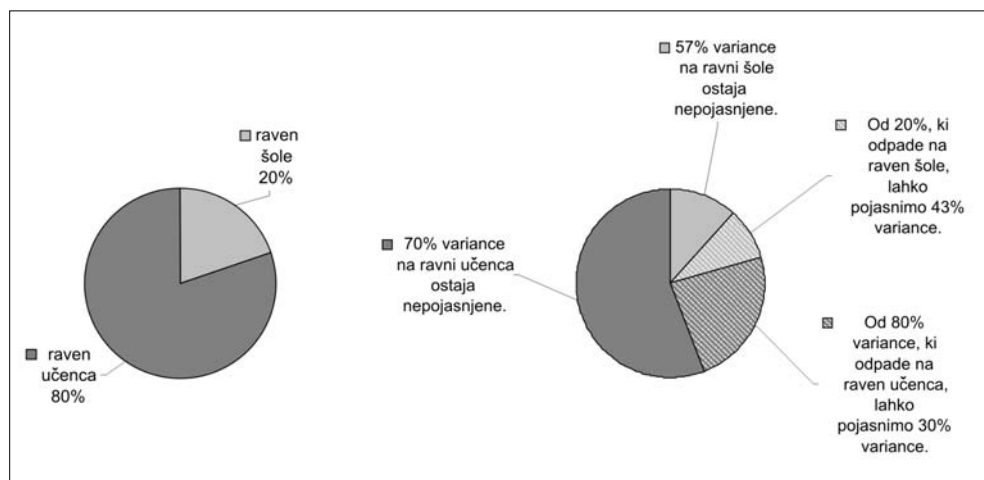


20 % variance med učenci pri dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine lahko pripišemo razlikam med šolami glede na povprečne dosežke učencev (raven šole), 80 % pa razlikam med učenci v posamezni šoli (učenčeva raven).

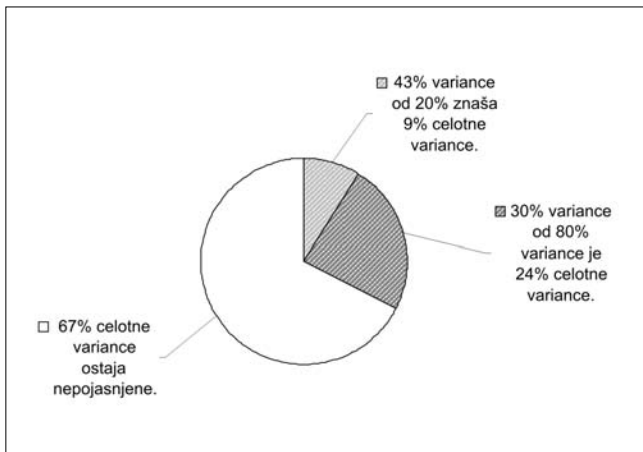
Z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami lahko na ravni šole pojasnimo 51 % variance, na učenčevi ravni pa 31 %. Pomembni prediktorji v končnem modelu so:

- TOWL-S,
- IZOB.MAMA
- IPI (Starševski pritisk za delo v šoli)
- VIRO 4 (intelekt/odprtost) oz. SPM (z vključitvijo VIRO 4 SPM izgubi napovedno moč).

Z vključenimi spremenljivkami lahko na ravni šole pojasnimo 51 % variabilnosti, to znaša 10 % celotne variabilnosti v dosežkih otrok, na učenčevi ravni pa 31 % variabilnosti, to znaša 25 % celotne variabilnosti. Skupaj lahko tako z vključenimi prediktorji pojasnimo 35 % (25 % + 10 %) razlik med učenci pri dosežkih na NPZ-SLO, 65 % razlik pa ostaja nepojasnjenih.



Slika 6: Deleži pojasnjene variance v dosežkih učencev na NPZ-SLO.



20% variabilnosti med učenci pri dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja iz NPZ_MA lahko pripišemo povprečnim razlikam med šolami (raven šole), 80 % pa razlikam med učenci v posamezni šoli (učenčeva raven).

Z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami lahko na ravni šole pojasnimo 43 % variabilnosti, na učenčevi ravni pa 30 %.

Pomembni prediktorji v končnem modelu so:

- SPM
- TOWL-S,
- IZOB-MAMA
- IPI 1(Starševski pritisk za delo v šoli)
- IPI 2 (Starševska pomoč za delo v šoli) oz. IZOB-OČE (z vključitvijo IPI 2 IZOB-OČE izgubi napovedno moč).

Z vključenimi spremenljivkami lahko na ravni šole pojasnimo 43 % variabilnosti, kar znaša 9 % celotne variabilnosti v dosežkih otrok, na ravni učenca pa 30 % variabilnosti, kar znaša 24 % celotne variabilnosti. Skupaj lahko tako z vključenimi prediktorji pojasnimo 33 % (24 % + 9 %) razlik med učenci pri dosežkih na NPZ iz MA, 67 % razlik pa ostaja nepojasnenih.

Iz slike 6 (tretji korak) je razvidno, da lahko 25 % variabilnosti v dosežkih učencev na NPZ-SLO pojasnimo z razlikami med učenci glede na njihovo govorno kompetentnost, intelektualnimi sposobnostmi, mamino izobrazbo ter pritiskom staršev za delo v šoli. Učenci, ki so govorno kompetentnejši in dosegajo višje rezultate na neverbalnem preizkusu inteligentnosti oz. imajo višje izraženo osebnostno dimenzijo odprtost/intelekt, dosegajo višje rezultate na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine. Pomemben napovednik višjega rezultata je tudi nizek pritisk staršev za delo v šoli. Kot je razvidno iz preglednice 4, se lestvica IPI 1 (Pritisk staršev za delo v šoli) pomembno negativno povezuje z rezultati na TOWL-S, SPM, VIRO 1 (vestnost) ter VIRO 4 (odprtost/intelekt); to pomeni, da starši govorno bolj kompetentnih, inteligentnih ter vestnih otrok na otroke izvajajo manjši pritisk za delo v šoli. Pri NPZ-MA (slika 7) pa lahko z razlikami med učenci, upoštevajoč njihovo govorno kompetentnost in intelektualne sposobnosti, ter pritiskom staršev za delo v šoli (IPI1), in pomočjo staršev za delo v šoli (IPI2) oz. z očetovo izobrazbo pojasnimo 24 % variabilnosti v dosežkih otrok na NPZ-MA. Učenci, ki so govorno kompetentnejši, ki dosegajo višje rezultate na neverbalnem preizkusu inteligentnosti in imajo više izobražene očete oz. jim starši nudijo manj pomoči za delo v šoli ter izvajajo nižji pritisk za delo v

šoli, dosegaajo višje rezultate na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike.

Tako pri pojasnjevanju rezultatov otrok na NPZ–SLO kot NPZ–MA, vidimo, da se delež nepojasnjene variabilnosti na ravni šole z vključitvijo prediktorjev na ravni učenca nekoliko zmanjša, čeprav model ni vključeval prediktorjev na ravni šole. To pomeni, da se razlike med učenci delno povezujejo tudi z razlikami med šolami. Analiza variance kaže, da se šole pomembno razlikujejo glede na povprečno izobrazbo učenčevih staršev, povprečne intelektualne sposobnosti otrok ter povprečno govorno kompetentnost otrok. Z omenjenimi razlikami med šolami lahko tako pojasnimo 10 % razlik pri dosežkih učencev na NPZ – SLO ter 9 % razlik pri dosežkih učencev na NPZ – MA.

Sklep

Avtorji, ki koncepte znanja razlagajo s pomočjo kognitivnih modelov, menijo, da znanje naddoloča več med seboj povezanih dejavnikov, in sicer otrokove intelektualne in govorne zmožnosti, motivacija; družinski dejavniki, kot so izobrazba in poklic staršev, materialni pogoji v družini, spodbujanje otrokovega razvoja in učenja, ter šolski dejavniki, kot so velikost šole, organizacija pouka, materialni pogoji, izobrazba učiteljev. Iskanje odgovora na vprašanje, koliko lahko s posameznimi dejavniki pojasnimo razlike med dosežki učencev, bodisi v posamezni šole ali med šolami, nam omogoča iskanje možnih strategij in pristopov za razvoj šole in delo z učenci, ki izkazujejo nizko raven znanja.

Rezultati raziskave, ki so jo kot sekundarno analizo podatkov TIMSS-a iz leta 1995 (gre za učence višjih razredov), izvedli Martin in sodelavci (2000), kažejo, da je Slovenija med državami, v katerih se šole relativno malo razlikujejo glede na povprečne dosežke učencev (gre za rezultate na preizkusih znanja iz matematike in naravoslovja). Rezultati pa tudi kažejo (slika 4), da je Slovenija med državami, ki ima relativno velik nepojasnen delež variance na ravni šole, ali, povedano drugače, z razlikami med šolami v družinskem okolju učencev ter šolskimi spremenljivkami so lahko pojasnili pri matematiki (pri naravoslovju Slovenija ni bila vključena v analizo) približno 50 % variance na ravni šole, kar znaša 6 % celotne variance v dosežkih učencev.

V slovenski, sicer obsežnejši vzdolžno-prečni raziskavi, ki še poteka, smo ugotovili, da lahko, če v model pojasnjevanja razlik med učenci v šoli in med šolami vključimo psihološke spremenljivke (otrokovo govorno kompetentnost, intelektualne sposobnosti, dimenzije osebnosti) ter družinske spremenljivke, kot so izobrazba staršev, starševsko vplivanje na otrokovo učenje in izobraževanje, število knjig doma (gre za strukturni kazalec), pojasnimo večji delež med učenčevimi dosežki (24 % pri matematiki in 25 % pri naravoslovju) v posamezni šoli, kot so lahko pojasnili, ko so kot učenčeve spremenljivke upoštevali predvsem učenčevo družinsko okolje in učenčeva stališča, povezana s šolo. Skupaj smo lahko z razlikami med šolami in razlikami med učenci (upoštevajoč merjene spremenljivke učenci) pojasnili 33 % razlik med učenčevimi dosežki pri matematiki in 35 % pri slovenščini. To je več kot kažejo podatki v državah, ki so jih vključili v analizo v

okviru študije OECD-eja (1998), čeravno v raziskavo nismo vključili posebnih prediktorjev na ravni šole. Prav slednje bi veljajo v prihodnje tudi podrobneje analizirati, saj npr. rezultati, ki so jih Martin in sodelavci (2000) dobili v podrobnejši analizi o družinskem ozadju učencev, prav tako izdelani na TIMSS-ovih podatkih iz leta 1995, kažejo, da se v Sloveniji šole med seboj bolj razlikujejo glede na družinsko okolje učencev in glede na njihove učne dosežke.

Prepričani smo, da nam bodo analize podatkov, ki smo jih že oz. jih še zbiramo za učence 4., 8. in 9. razreda (gre za učiteljeve ocene in ocene na nacionalnih preizkusih znanja), še dodatno razjasnile strukturo šolske ocene oz. prediktorje učenčeve šolske uspešnosti.

Literatura

- Apostolos, E., Napoleon, M. (2001). Word-meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level. Prispevek predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Boben, D. (1999). Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice. Slovenska standardizacija Ravnovih progresivnih matric: norme za CPM, SPM in APM. Ravenove progresivne matrice pri nevropsihološki obravnavi. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Gnamuš, O. (1974). Jezik, socialni položaj in učni uspeh. Domžale: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Hammill, D. D., Larsen, S. C. (1996). Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual. Austin, TX: PRO-ED.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., Hammill, D. D. (1999). Test of Early Language Development – Third Edition (TELD-3), Examiner's Manual. Austin, TX: PRO-ED.
- Machin, S. (2006). Social Disadvantage and Educational Experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Paris: OECD.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K. in Lešnik, V. (v tisku). Kaj vse se »skriva« v šolskih ocenah?
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2004). Preizkus pisnega sporočanja, TOWL – 3. Slovenska priredba. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K., Lešnik, V. (v tisku). Kaj vse se »skriva« v šolskih ocenah?
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C., Shen, C. (2000). Effective Schools in Science and Mathematics. IEA's Third International Mathematics and Science Study. Boston: The International Study Center, Boston College.
- Moynihan, C., Mehrabian, A. (1978). Measures of language skills for two to seven-year-old children. Genetic Psychology Monographs, 98, str. 3–49.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, K. M., Chrostowski, S. J. (2004). TIMSS 2003 International mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1999). Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment. Paris: OECD.

- OECD (2005). Education at a glance: OECD Indicators 2005. Paris: OECD.
- Petrill, S. A., Pike, A., Price, T. in Plomin, R. (2004). Chaos in the home and socioeconomic status are associated with cognitive development in early childhood: Environmental mediators identified in a genetic design. *Intelligence* 32, str. 445–460.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. T. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (1999a). Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 1. zvezek: Splošni pregled. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (1999b). Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne progresivne matrice. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Tbličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Wechsler (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The inventory of child individual differences. *Psihološka obzorja*, 13 (1), str. 9–28.
- Zupančič, M., Marjanovič Umek, L., Levpušček Puklek, M. (2004). *Vprašalnik starši in šola*. Slovenska priredba. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Zupančič, Gril, Kavčič (v recenziji). Child and early adolescence personality: the trade-structure, age-trend and gender difference.

MARJANOVIČ UMEK Ljubica, Ph.D.

SOČAN Gregor, Ph.D.

BAJC Katja

THE PSYCHOLOGICAL AND FAMILY IMPACT ON SCHOOL GRADES

Abstract: The article presents the results of research investigating the structure of school grades. The sample included 362 children attending the third grade of the nine-year primary school in the 2004/2005 school year. The results of several secondary analyses conducted on the basis of the data collected within the international comparative knowledge researches TIMSS and PISA show that the »school« and »pupil« variables included cannot explain the relatively large differences seen in the achievements of pupils. Our research primarily aimed to find out whether the inclusion of psychological variables (child's speech competence, intellectual abilities, personality characteristics) and certain family variables can improve predictions of the child's achievements. On the basis of hierarchic linear modelling (HLM), we found that the 20% level of variance between pupils in achievements in national examinations in the Slovenian language and mathematics can be ascribed to differences between schools with regard to the average achievements of their pupils (school level), while 80% can be ascribed to differences between pupils within an individual school (pupil level). The inclusion of independent variables can explain 35% of the differences between pupils in achievements in the national examination in the Slovenian language and 33% of differences between pupils in achievements in the national examination of mathematical knowledge.

Keywords: national examination of knowledge, speech competence, intellectual abilities, personality dimensions, family environment.

Dr. Zvonko Perat

TIMSS in cesarjeva nova oblačila

Povzetek: Čeprav je vsak šolski sistem lahko avtonomen, si mora prizadevati za take vsebine pouka, ki jih od njega zahteva aktivno okolje. Le v aktivnem okolju se lahko razvijajo dispozicije otrok in sanirajo primanjkljaji morebitne drugačnosti. V prelomnih časih ob uvajanju novosti, ki jih mora aktivno okolje sprejeti, pa je prav šola tista, ki mora napovedovati spremembe in pomagati pri uveljavljanju le-teh. Pred nami je sprememba plačilnega sredstva (tolarjev) – že leta 2007 bomo uvedli evre. Naša reformirana šola (devetletka) pa odklanja zgodnejše uvajanje decimalnih števil in tudi zgodnje opismenjevanje. Tako ohranja tako drugačnost naše osnovne šole, ki je korak k šoli poslednje hitrosti med primerljivimi šolskimi sistemi v deželah Evropske unije. Raziskava TIMSS 2003 je pokazala, da smo z vpeljavo devetletke pridelali samo daljši čas šolanja, nismo pa odpravili nobene pomanjkljivosti, ki so jih zaznale že mednarodne raziskave IAEP II. 1991 ter TIMSS 1995, TIMSS 1999 in TIMSS 2003.

Ključne besede: šolska reforma, mednarodne raziskave matematičnih znanj (IAEP II. 1991 in TIMSS 1995, 1999 in 2003), osemletka, devetletka.

UDK: 37.014.3

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Zvonko Perat, višji svetovalec za matematiko, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana

Uvod

Leta 2003 smo imeli ob izvedbi raziskave TIMSS 2003 srečo, da smo lahko že v raziskavo pri devetletnih učencih vključili manjšinski del (20 %) prve generacije, ki se je pri nas vključila v devetletno (obvezno) osnovno šolo. Tako smo lahko neposredno brez statističnih manipulacij primerjali uspešnost devetletnih učencev v 3. razredu osemletne osnovne šole in učencev v 4. razredu devetletne osnovne šole. Primerjava uspešnosti devetletnih učencev osemletke in devetletke pri matematičnih nalogah raziskave TIMSS 2003 je pokazala, da naša šola s prehodom z osemletne na devetletno šolsko obveznost ni pridobila nič, razen podaljšanja obveznega obiskovanja šole za eno leto. Vsaj pri matematiki se ni izpolnilo pričakovanje, da bi čas šolanja in usvojene vsebine uskladili z Evropo. To pričakovanje je bilo tolikšno, ker so nas na tako pot usmerjale vse pri nas izvedene mednarodne raziskave v času samostojne Slovenije. Iz rezultatov raziskave TIMSS 2003 tudi ni čutiti, da bi se zavedali, da smo bili nekoč kot del avstrijskega cesarstva skoraj prvi v Evropi, ki smo vpeljali obvezno ljudsko šolo že leta 1774 za vse prebivalce od šestega do dvanajstega leta starosti ter da je naša šola vedno podpirala »funkcionalno matematično« pismenost, ki jo bo šolajoča se mladina potrebovala jutri, ko se bo vključevala v življenje. Zato bi morala naša osnovna šola s pridobljenim učnim načrtom zreti pri funkcionalni pismenosti vsaj deset do dvajset let v prihodnost in se ne ozirati deset do dvajset let nazaj, ko resnici na ljubo marsičesa, kar je normalno, danes nismo imeli (vrednostni papirji ...) ali pa je bilo nezaželeno.

Raziskava TIMSS 2003 se je ob objavi rezultatov (ob koncu leta 2004) – ne dolžna in ne kriva – znašla v vlogi nedolžnega otroka iz Cesarjevih novih oblačil (Hans Christian Andersen), ki je vzkliknil: »Saj nima ničesar na sebi!« V Cesarjevih novih oblačilih je cesar, ki se je zavedal, da nima ničesar na sebi, odkorakal naprej, za njim pa vse spremstvo. Tudi pri nas se godi podobno, kljub ugotovitvam raziskave TIMSS 2003, saj doživlja iz krogov, ki imajo moč, TIMSS le prijazno ignoranco. Čas za spremembe še ni dozorel – sporočajo odgovorni in pogumno vztrajajo na svoji poti.

Vse mednarodne raziskave, v katerih so sodelovali slovenski osnovnošolci, so pokazale pri vedenjih iz matematike in naravoslovja zaostanek Slovenije za razvitimi državami pri devetletnih in trinajstletnih učencih slovenskih osemletnih šol. Tako stanje zasledujemo že od leta 1991, ko smo pri nas začeli z mednarodnimi raziskavami. Priročen izgovor, ki smo ga imeli vsa ta leta, je bil, da imajo naši trinajstletni in devetletni učenci, ki so vključeni v učni proces, večinoma leto dni manj pouka kot njihovi trinajstletni in devetletni sovrstniki v šolskih sistemih držav, s katerimi bi se radi primerjali. V večini držav, po katerih bi se radi zgledovali, obiskuje večina trinajstletnih otrok šolo osmo leto in večina devetletne populacije obiskuje šolo četrto leto. Pri nas je bila večina trinajstletnikov v 7. razredu osemletke in večina devetletnikov v 3. razredu osemletke. Da bi odpravili ta zaostanek vsaj po času šolanja, smo devetletnim in trinajstletnim učencem slovenske osnovne šole z uvedbo devetletke pomaknili vstop v obvezno šolo za eno leto navzdol. Naš novi zakon govori o obveznem vžolanju otrok v tistem koledarskem letu, ko otrok dopolni šest let. Enako starost je zahteval za vstop v šolo že prvi šolski zakon avstrijskega cesarstva iz leta 1774. Upali smo, da nam bo zgodnejše vžolanje šolskih novincev le prineslo tisto manjkajoče leto šolanja in bodo z zgodnejšim vpisom postala vedenja naših trinajstletnih in devetletnih učencev bolj primerljiva z uspešnostjo učencev v primerljajočih šolskih sistemih. Manjkajoče šolsko leto smo nadomestili, samo v tem letu smo pozabili učiti, in tako smo že v prvem letu izničili morebitne blagodatni podaljšanega šolanja.

Črno sliko našega uspeha pri devetletnih in trinajstletnih učencih naše osemletne osnovne šole pa malce omilijo rezultati, ki smo jih dobili pri uspešnosti naših učencev, če smo jih primerjali s svetom glede na »leta« šolanja. Ko smo pri raziskavi TIMSS 1995 preverjali nivo vedenj naših šolarjev v tretjem in četrtem letu šolanja ter v sedmem in osmem letu šolanja, je bil ta nivo še kar primerljiv z vedenji v deželah, s katerimi smo se želeli primerjati. Samo naši učenci so bili v mlajši skupini za 0,7 leta starejši od povprečja in v starejši skupini za 0,5 leta starejši od povprečne starosti udeležencev raziskave. Tukaj so »šolske izkušnje (stalež)« enake, življenjskih izkušenj pa imajo naši učenci več. Še eno opozorilo, da ne smemo od 4. razreda devetletke pričakovati enakega rezultata, kot ga je imel 4. razred osemletke. Toda pričakujemo lahko boljši rezultat, kot ga je imel 3. razred osemletke. Žal se to ni zgodilo in tu je še ena potrditev, da je nekaj narobe s cesarjevimi novimi oblačili.

Raziskava TIMSS 2003 je na razredni stopnji zajela učence s triletnim šolskim stažem osemletke in učence s štiriletnim šolskim stažem v devetletki. Če bi bila reforma izvedena z očmi, uprtimi v prihodnost, bi morali izkazati učenci, ki imajo štiriletni šolski staž, boljše rezultate kot tisti, ki obiskujejo šolo tri leta. Toda žal se je izkazalo, da so učenci razredne stopnje z daljšim učnim stažem (devetletka) imeli slabše rezultate kot njihovi vrstniki iste starosti iz osemletke. Žal moramo iz tega sklepati, da je reforma sicer prinesla manjkajoče leto šolanja, ni pa prinesla pričakovanega znanja. Če smo se pred reformo izgovarjali, da imajo naši devetletniki eno šolsko leto manj učenja glede na sovrstnike iz drugih držav, imajo sedaj že dvoletni primanjkljaj. Zaznanemu primanjkljaju (raziskave: IAEP II, TIMSS 1995, 3. razred pri TIMSS 2003) devetletnikov iz

tretjega razreda osemletke je dodan še dodatni razred, vendar devetletniki iz 4. razreda devetletke komaj dosegajo devetletnike iz 3. razreda osemletke. Torej je enoletnemu zaostanku za svetom pri devetletnikih v 3. razredu osemletke dodano še leto dni daljše šolanje v devetletki. Naši devetletniki imajo ne glede na to, ali obiskujejo devetletko ali osemletko, približno enak nivo znanja (v resnici izkazuje devetletka še nekoliko slabši nivo znanja kot osemletka). Pri znanju naših devetletnikov iz osemletke smo že petnajst let ugotavljali enoletni primanjkljaj šolanja, če njihov uspeh primerjamo z uspehom šolanja devetletnikov v razvitem svetu. Iz tega lahko ocenimo zaostanek devetletnikov iz osemletke in devetletke za razvitim svetom. Kar pa je pri vsem tem žalostno, je dejstvo, da je bil ta primanjkljaj pri nas načrtovan. Glavnino primanjkljaja devetletke v primerjavi z osemletko nosi učenje v prvem razredu devetletke, saj je v prvem razredu resno delo zamenjala igra. Ker smo že v prvih štirih razredih devetletke izgubili vsaj eno leto dela, ne moremo pričakovati ob izhodu iz devetletke boljšega uspeha, kot smo ga imeli v osemletki pri letu dni manj šolanja.

Marsikdo pa goji bojazen, da bo primanjkljaj v devetletki vplival tudi na tako priljubljeno krčenje vsebin pouka tudi na gimnaziji in od tod posledično vplival na kakovost študija na univerzi. Že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja nas je dr. Jože Širec opozarjal, da mora vsaka šola svoj učnostorilnostni primanjkljaj odpraviti sama, ali pa bo brezbriznost do tega problema povzročila upad kakovosti celotnega šolstva. Sedaj pa si lahko nekoliko podrobneje ogledamo izsledke mednarodnih raziskav, ki so bile izvedene v samostojni Sloveniji.

Mednarodne raziskave v samostojni Sloveniji

Slovenija je začela sodelovati pri mednarodnih primerjavah osnovnošolskega znanja z raziskavo IAEP II leta 1991 (International Association for the Educational Progress). Takrat je Slovenija sodelovala v mednarodni raziskavi znanj matematike in naravoslovja za devetletne in trinajstletne učence.

- Pri devetletnih učencih smo med 14 državami in šestimi sistemi zavzeli 18. mesto. Slabši od nas so bili Portugalci in šolski sistem s francoskim učnim jezikom Ontario (Kanada).
- Pri trinajstletnikih je bil naš izkupiček še vedno medel (57 %). Med 21 državami in štirinajstimi sistemi smo bili na sedemindvajsetem mestu. Za nami so se uvrstili: Španija (55 %), Združene države Amerike (55 %), Portugalska (48 %) in Jordanija (40 %) ter šolski sistemi: Ontario (53 %, šole s francoskim učnim jezikom iz Kanade), šolska sistema iz Brazilije – São Paulo (37 %) in Fortaleza (32 %) ter Mozambik – šolski sistem Maputo in Beira (28 %) (Lapointe 1992, str 84).

V tej prvi mednarodni raziskavi znanja matematike in naravoslovja, izvedene pri nas za devetletne in trinajstletne učence, smo kot vzrok za naš nezavidljivi uspeh navajali dejstvo, da je večina naših devetletnikov v 3. razredu osnovne šole (takrat je bilo pri nas 3 % učencev iz 2. razreda, 87 % iz 3. razreda in 10 % iz 4. razreda) in imajo zato leto dni manj pouka glede na večino svojih

devetletnih in tudi trinajstletnih sovrstnikov, ki so sodelovali v raziskavi. To je bil resen razlog za pojasnitev slabšega uspeha naših učencev. Med vsemi deželami, ki so sodelovale v raziskavi IAEP II leta 1991, smo samo pri nas in v Braziliji všolali šolske novince v sedmem letu starosti. Še Sovjetska zveza je ponekod všolala otroke že v šestem letu (pri Sovjetski zvezi je napisano všolanje v šestem ali sedmem letu starosti), da ne govorimo o Škotih in Angležih, ki všolajo otroke že pri petih letih (Lapointe 1992, str. 16).

Danes, ko tudi mi všolamo otroke v letu, ko otroci dosežejo starost šest let, si moramo z vso resnostjo zastaviti vprašanje: Kaj smo postorili, da bi tudi naši mladini nudili v šoli s tujino primerljiv standard znanja, da bi bila naša mladina vsaj v novi reformirani šoli, ko ni več enoletnega zaostanka pri všolanju, enakovredna partnerica svojim sovrstnikom iz dežel, s katerimi bi se radi primerjali? Raziskava IAEP II je že leta 1991 na neki način nakazala, kakšno vedenje iz matematike (in naravoslovja) razviti svet pričakuje od devetletnih in kakšno vedenje naj bi pričakovali od trinajstletnih prebivalcev posameznih dežel. Da bi to dosegli v naši reformirani šoli, bi morali zavestno vtakati v pouk primanjkljaj, ki smo ga zaznali pri raziskavah. Ta primanjkljaj obsega ulomke, decimalna števila ter razumevanje zapisanih meritev, znanja iz tehnik merjenja in preračunavanja mer. Vse to so bistvene sestavine funkcionalne pismenosti. To so vedenja iz kompleksa znanj, »ki so šla po zlu kmalu za tem, ko jih je šola nehala pravočasno učiti« (Baskar 1986). »Zgodaj in progresivno« so napisali Francozi (Smolec 1973) pri zahtevah dobrega pouka. Po tem principu, ki ga je postavil A. Revuz, bi učenci morali čim prej spoznati posamezne matematične pojme in postopke, da jih nato lahko postopoma obvladujejo. Vedenja višjih taksonomskih ravni morajo v vsaki naslednjem triletju prerasti v rutino, če se želimo z znanjem matematike odgovorno vključevati v domače okolje in družbeni utrip. Začeti je treba dovolj zgodaj, da bi še pravočasno prispeli na cilj.

Delo pri mednarodnih raziskavah v osnovni šoli, ki se je začelo z raziskavo IAEP II 1991, se nadaljuje z mednarodnimi raziskavami TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), ki se ponavljajo v štiriletnih ciklih. Troje izvedb raziskave TIMSS (1995, 1999 in 2003) v Sloveniji oznamuje tudi petnajstletni razvoj matematike in naravoslovja v času samostojne države Slovenije. Iz poročil o raziskavah TIMSS lahko posnamemo, da se šolski sistemi vključujejo v raziskavo tako, da dajejo prednost enem kriteriju od dveh, ki jih je raziskava imela zapisane v izhodiščih.

- Po prvem kriteriju so bili v raziskavo vključeni tisti oddelki po šolah, ki jih je v času izvajanja raziskave obiskoval največji delež devetletnih (mlajša populacija) oziroma trinajstletnih (starejša populacija) učencev.
- Po drugem kriteriju pa so bili v raziskavo vključeni tisti šolski razredi, kjer so učenci obiskovali šolo četrto leto (mlajša populacija) oziroma osmo leto (starejša populacija).
- Pri nas smo raziskavi TIMSS 1995 in TIMSS 1999 izvajali večinoma po drugem kriteriju in smo bili leta 1995 že označeni kot delni kršilci kriterijev raziskave, ker nismo dosegli zastopanosti predpisane kvote (75 %) pri generaciji devetletnih oziroma trinajstletnih učencev.

Pri raziskavi TIMSS 2003 pa nam je nastajajoča devetletka omogočila, da

smo se vključili z njenim 4. razredom v raziskavo tako, da smo (vsaj na razredni stopnji devetletke) zadostili obema kriterijema. Seveda je bil po prvem kriteriju izbran za dopolnilo 4. razredu devetletke edini po starosti učencev še primerljivi 3. razred v osemletki. Dvojica 4. razred devetletke in 3. razred osemletke je bila izbrana tudi zato, ker bo ta generacija učencev (osemletkarjev in devetletkarjev) v naslednji raziskavi leta 2007 dokončevala 8. razred devetletke. Edina razlika med učenci bo ta, da bodo osemletkarji iz leta 2003 še dve leti hodili v osemletko in malo več kot poldrugo leto v devetletko, devetletkarji pa bodo ves ta čas obiskovali devetletko in bodo leta 2007 prva »prava« generacija 8. razreda devetletke. V 4. razredu devetletke pa bo pri že napovedani raziskavi TIMSS 2007 sodelovala že samo devetletka (brez osemletke) s svojim 4. razredom.

Pri izvedbi raziskave TIMSS 1995 je bila ciljna skupina učencev za izvedbo raziskave na osnovni šoli opredeljena s skupino mlajših učencev, ki je zajemala tista dva zaporedna razreda, v katerih je bil v času raziskave največji delež devetletnih otrok, ter skupino starejših učencev, ki je zajemala tista dva zaporedna razreda, v katerih je bil v času raziskave največji delež trinajstletnih otrok. V Sloveniji bi morali v populacijo za leto 1995 določiti 2. in 3. razred učencev ter 6. in 7. razred v skupini učencev. Tedaj bi bila 3. in 7. razred nosilna razreda z največjim deležem devetletnikov oziroma trinajstletnikov. V drugih državah se je izkazalo, da zgodnejši vstop v šolo prinese tudi to, da devet- in trinajstletni otroci večinoma obiskujejo 3. in 4. ter 7. in 8. razred, vendar je daleč največ devetletnikov in trinajstletnikov v 4. in 8. razredu. Zato sta 4. in 8. razred postala temeljna razreda za mednarodne primerjave.

Namen raziskave TIMSS je bil od nekdaj ugotovljati šolsko znanje. To pomeni, da morajo biti enotni preizkusi znanja usklajeni z učnimi načrti v večini sodelujočih dežel. Po pilotni in predraziskavi v Sloveniji je postalo jasno, da se naši učenci 2. razreda osemletke v šoli nimajo priložnosti naučiti dovolj vsebin matematike in naravoslovja (npr. ulomki, premajhen obseg števil, procesi in cikli v naravi), da bi lahko enakopravno sodelovali v raziskavi TIMSS 1995. Mednarodni koordinacijski center je Sloveniji dovolil, da v vzorec namesto 2. in 3. razreda vključi učence iz 3. in 4. razreda osemletke, čeprav so bili četrtošolci v povprečju precej starejši od vrstnikov drugje po svetu. Sprememba je potegnila za seboj tudi spremembo v starejši populaciji, v katero sta bila v Sloveniji končno vključena 7. in 8. razred osemletne osnovne šole. Vsebine v preizkusih so se glede na opredelitev let šolanja izkazale še kar dobro usklajene z našimi učnimi načrti. Lestvice primerjav po dosežkih so bile sestavljene ločeno za nižji in višji razred v vsaki od obeh populacij. Naši učenci so dosegli dobre uspehe, uvrstili so se v zgornjo tretjino lestvic povprečnih dosežkov po državah, vendar so bili vedno za eno leto starejši od večine drugih otrok, ki so sodelovali v raziskavi. Slovenija je sodelovala v vseh treh izvedbah raziskave TIMSS. Leta 1995 so bili zajeti v raziskavo učenci 3. in 4. ter 7. in 8. razreda osemletne osnovne šole. Vsi so se v svojih skupinah uvrstili z matematičnim znanjem nad mednarodno povprečje sodelujočih držav (vir Mullis 1997 in Beaton 1996).

- V 3. razredu osemletke smo dosegli sedmo mesto med 24 državami (51-odstotna uspešnost, povprečje testa 47 %; povprečna starost naših učencev

- je bila 9,9 leta, povprečna starost v raziskavi pa je 9,2 leta).
- V 4. razredu osemletke smo dosegli deveto mesto med 26 državami (64-odstotna uspešnost, povprečje testa 59 %; naša povprečna starost je bila 10,9 leta, povprečna starost učencev v raziskavi pa 10,2 leta).
 - V 7. razredu osemletke smo med 39 državami dosegli šestnajsto mesto (53-odstotna uspešnost, povprečje testa 49 %, pri 13,8 leta povprečne starosti naših učencev, povprečna starost učencev v raziskavi je bila 13,3 leta).
 - V 8. razredu osemletke smo med 41 državami dosegli deseto mesto (61-odstotna uspešnost, povprečje testa 55 % ter 14,8 leta povprečne starosti naših učencev, povprečna starost učencev v raziskavi je bila 14,3 leta).

Slovenija se po svojih težavah z izbiro sodelujočih otrok ne razlikuje od drugih držav. Prav vsaka država ima svoje posebnosti in zadržke, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji izsledkov. Od nekdanj že obstaja tudi na področju raziskovanja znanja otrok razprava o tem, ali je boljše primerjati enako stare otroke ali otroke z enakim številom let šolanja za seboj. Sprejeta odločitev je posledica namenov in ciljev trenutne raziskave. V TIMSS-u med nameni prevlada pojasnjevanje dosežkov z učnimi priložnostmi, kar vodi v dejstvo, da je v TIMSS-u kriterij število let šolanja enakopraven, če nima celo majhne prednosti pred kriterijem starosti otrok.

Pri raziskavi TIMSS 1995 bi uspeh večine devetletnikov v 3. razredu osemletke in večine trinajstletnikov v 7. razredu osemletke lahko primerjali tudi z uspehom (vsaj po nekaterih deželah) enako starih učencev v četrtem letu šolanja oziroma v osmem letu šolanja.

- Če bi leta 1995 testirali takratno našo mlajšo populacijo TIMSS 1995 glede na kronološko starost, bi se s uspehom 3. razreda osemletke (53 %) pri starejši skupini mlajše populacije uvrstili na 21. mesto med 26 državami ter bi bili za 0,3 leta mlajši od takratnega povprečja starejšega dela mlajše populacije testa (večinoma učenci 4. razreda). Norveška je bila v tem krogu držav edina država, ki je sodelovala v raziskavi s 3. razredom, v konkurenci starejše skupine razredne stopnje, ki je bila sestavljena večinoma iz 4. razredov, ter je z uspehom 53 % v 3. razredu na 12. mestu pri starejši skupini razredne stopnje.
- Oglejmo si na ta način še mesto, ki bi ga naš 7. razred osemletke zasedel v konkurenci šolarjev z osemletnim šolskim stažem. Naš 7. razred osemletke bi se z uspehom 53 % pri starejši skupini starejše populacije uvrstil na 26. mesto med 41 državami ter bi bili za 0,5 leta mlajši od takratnega povprečja starejšega dela starejše populacije testa (večinoma učenci 8. razreda). V tem krogu držav s 7. razredom so poleg Norveške (uspeh 54 %, 24. mesto, povprečna starost 13,9 leta) sodelovali še Švedska (uspeh 56 %, 22. mesto, povprečna starost 13,9 leta) in Danska (uspeh 52 %, 29. mesto, povprečna starost 13,9 leta) ter nemško govoreči kantoni Švice in nekateri deli Ruske federacije.

Rezultati raziskave TIMSS 1995 so pri nas vzbudili občutek, da je z našo šolo vse v redu. Nismo znali ali pa nismo hoteli iz uspešnosti naših razredov pri TIMSS 1995 razbrati tudi opozorila, da mora biti šola, tudi po morebitnem všolanju mlajše populacije, še vedno primerljiva z drugimi šolskimi sistemi. To zahtevo je zane-

marila tudi naša kurikularna komisija za matematiko in posledice tega omalovaževanja (Cotič 1998) so bile vidne že pri TIMSS 2003. Na razredni stopnji so naši učenci bili kar 0,7 leta starejši od povprečja skupine, v katero smo jih razvrstili. Če pa bi sodelovali z eno leto mlajšimi oddelki, bi bili naši učenci po starosti na razredni stopnji le 0,3 leta mlajši od povprečja in bi imeli leto dni pouka manj. Na predmetni stopnji se tukaj razlike izenačijo. Pri raziskavi TIMSS 1995 so bili na predmetni stopnji naši učenci za 0,5 leta starejši od povprečja in ravno toliko bi bili mlajši, če bi vzeli v vzorec 6. in 7. razred osemletke namesto 7. in 8. razreda.

Pri nas se od leta 1991 pa do leta 1995 ni kaj prida premaknilo v znanju devetletnikov in trinajstletnikov. Umestitev naših rezultatov v ustrezne tabele smo morali opraviti sami, ker v mednarodnem poročilu naši rezultati niso bili navedeni. Vzrok, da nismo bili navedeni, je delež v raziskavo zajete generacije devetletnikov in trinajstletnikov, ki je bil pod zahtevanim pragom (75 %) za vključitev v poročilo.

- Pri devetletnikih je zadostilo pogoju po 75-odstotni vključitvi 22 držav (Mullis 1997, str. 39); mi smo vključeni z našo oceno (461 točk) na 20. mesto od triindvajsetih dežel. Pri devetletnikih smo bili (po naši oceni) boljši od Portugalske, Latvije in Irana. Podoben nastavek repa, ki ga je ta ocenitev prinesla, smo že videli pri raziskavi IAEP II 1991.
- Pri trinajstletnikih je zahtevi po 75- odstotni vključitvi trinajstletne populacije v vzorec TIMSS 1995 zadostilo 34 dežel (Beaton 1996, str. 37). V slovenskem nacionalnem poročilu za 8. in 7. razred je tem deželam dodan še podatek za Slovenijo (Šetinc 1997, str. 37). Pri testiranju smo imeli v vzorec zajetih 67,1 % trinajstletnikov. Naši trinajstletniki so bili na 32. mestu od petintridesetih dežel. Pri trinajstletnikih smo bili pred Litvo, Romunijo in Portugalsko. Izračun in navajanje, koliko znanja imajo posamezne generacije otrok v posameznih deželah, je zelo pomemben kazalnik kulturne ravni posamezne dežele in ga ne bi smeli prezreti pri načrtovanju razvoja šolstva v posamezni deželi.

TIMSS 1999 je prva ponovitev Tretje mednarodne raziskave matematičnih in naravoslovnih znanj, ki je bila pri nas izvedena le v 8. razredu osemletke. Pri raziskavi TIMSS 1995 smo s svojim dosežkom v 8. razredu osemletke še segli v prvo najboljšo četrtino sodelujočih držav (10. mesto med 41 državami; uspešnost 61 % ob uspešnosti testa 55 %). Naša povprečna starost je bila 14,8 leta, povprečna starost populacije celotne raziskave pa 14,3 leta. Pri ponovitvi raziskave leta 1999 smo se z generacijo učencev (8. razred osemletke), ki smo jo leta 1995 testirali v 4. razredu osemletke, po uspehu pri TIMSS 1999 preselili v zgornji del druge četrtine sodelujočih držav (11. mesto med 38 državami; uspešnost 60 % ob uspešnosti testa 51 %). Naša povprečna starost je bila 14,8 leta, povprečna starost celotne raziskave pa je bila 14,4 leta. Povprečna starost sodelujočih držav se je sicer zvišala, vendar mi smo bili še vedno med najstarejšimi udeleženci raziskave (bili smo povprečno enako stari kot: Bolgari, Romuni in Tunizijci). Starejši od nas so bili le Litvanci (15,2 leta) in učenci iz Južne Afrike (15,5 leta).

Da nismo v osemletni osnovni šoli na državnem nivoju od raziskave TIMSS 1995 do raziskave TIMSS 1999 nič postorili, je nekako razumljivo, saj so bili vsi naporji na šolskem polju usmerjeni v prenovo šole in kreiranje nove devetletne

osnovne šole, v katero se bodo všolali šolski novinci kakih deset mesecev prej, kot so se všolali do sedaj. Nova devetletka prinaša celo kopico vprašanj tudi na področje vsako četrto leto ponavljajoče se raziskave TIMSS, na katera moramo odgovoriti, če želimo v naši šoli časovno spremljati gibanja nivojev znanja iz matematike in naravoslovja. Kljub vsemu bi morali načrtovalci učnega načrta poznati vzroke, ki jih navaja slovenska šola kot vzrok za našo nezavidljivo raven znanja naših devetletnih in trinajstletnih učencev v osemletni osnovni šoli. Kljub nekaterim opozorilom (Perat 1998a, Perat 1998b) in kljub odgovoru (Cotič 1998) še vedno menim, da smo z novim učnim načrtom matematike za devetletno osnovno šolo napačno odmerjali hitrost usvajanja matematičnega vedenja in, kar je še hujše, da smo v labirintu tranzicije zgrešili celo smer, ki bi vodila do tiste funkcionalne pismenosti, ki bi jo moral imeti vsak prebivalec Evrope že danes.

Raziskava TIMSS 2003 prva evalvacija učnega načrta devetletke

- V raziskavo TIMSS 2003 je bilo vključenih dvoje po starosti homogenih populacij.
- Pri mlajši skupini (učenci 3. razreda osemletke in 20 % učencev iz 4. razreda devetletke) smo bili pri matematiki po uspešnosti na 22. mestu od osemindvajsetih držav in smo statistično pomembno pod mednarodnim povprečjem. Naš dosežek je 479 točk, povprečje raziskave pa 495 točk; povprečna starost naših učencev mlajše skupine je bila 9,8 leta, povprečna starost udeležencev raziskave pa 10,3 leta.
 - Pri starejši skupini so vsi učenci obiskovali šolo sedmo leto. Večina učencev je obiskovala 7. razred osemletke in le približno 20 % učencev je obiskovalo 8. razred devetletke (to so učenci, ki so prestopili iz 5. razreda osemletke v 7. razred devetletke). Po povprečju uspeha je starejša skupina dosegla 25. mesto med petdesetimi šolskimi sistemi, kar nas uvršča nad povprečje raziskave. Naše povprečje je 493 točk, povprečje raziskave pa 467 točk; povprečna starost naših učencev v starejši skupini je bila 13,8 leta ter povprečje 14,5 leta pri udeležencih raziskave (Japelj 2005, str. 22–23).

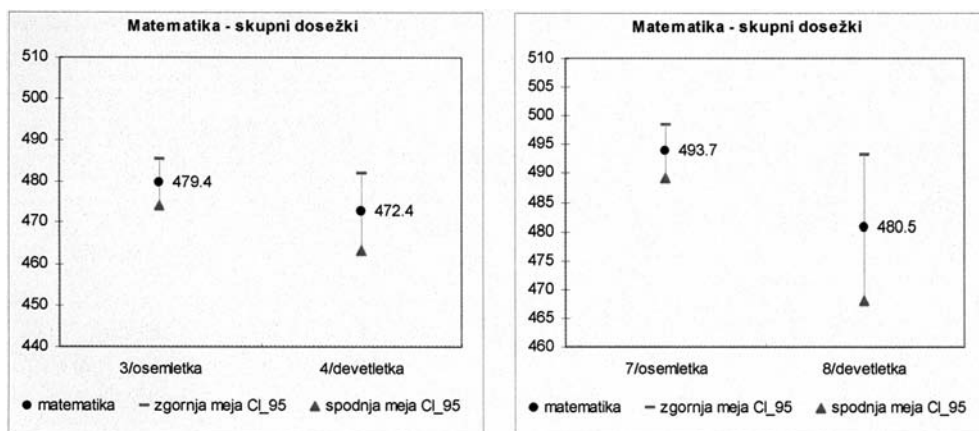
Ti rezultati ne presenečajo, saj je pretežna večina naših učencev bila iz osemletke in bi jih brez velikih zadržkov uvrstili tudi v kategorijo devetletnih oziroma trinajstletnih učencev, ki imajo že od leta 1991 podobne rezultate. Zastrahuje pa je dejstvo, da so v mlajši skupini enako stari učenci devetletke (4. razred) z letom dni daljšim šolskim stažem po uspehu slabši od osemletkarjev (3. razred). Vključitev Slovenije v TIMSS 2003 je omogočilo zbiranje podatkov, s katerimi lahko ugotavljamo spremembe kvalitete v usvojenem osnovnošolskem matematičnem in naravoslovnem izobraževanju v Sloveniji med letoma 1995 in 2003 in primerjamo novi sistem devetletnega izobraževanja s prejšnjim osemletnim ter slovensko izobraževanje po različnih dejavnikih umeščamo med drugih 49 držav sveta, s katerimi smo bili soudeleženi v raziskavi TIMSS 2003.

Da ne bi govorili v prazno, si sedaj oglejmo trende izobraževanja doma. To so trendi, ki jih mednarodno poročilo ne vsebuje, a so za usmerjanje šolstva izredno pomembni. Bolj kot mednarodne primerjave, ki so včasih preveč odvisne od

»kakovosti« in številčnosti različnih udeležencev (dežel in šolskih sistemov) v raziskavi, pa je pri TIMSS 2003 zlata vredna primerjava med dvema skupinama učencev iz devetletke in osemletke, ki sta bili vključeni v raziskavo pri »mlajši in starejši populaciji«. Primerjamo lahko uspešnost 3. razreda osemletke s 4. razredom devetletke ter uspešnost 7. razreda osemletke z 8. razredom devetletke. Vsi drugi pogoji so bolj ali manj izenačeni; učenci pripadajo po starosti isti generaciji, vsebine pouka so več ali manj izenačene. Vsaka skupina (tako mlajša kot starejša) je na svoji starostni ravni reševala enake naloge. Ne glede na to, kakšne so bile te naloge, so jih učenci reševali pod enakimi pogoji in naloge (vsaj verjamemo v to) zrcalijo njihovo znanje. V odsevu tega znanja lahko zaslutimo razlike med matematičnimi vedenji v devetletki in osemletki. Ta razlika je samo naša, doma pridelana. Ne zadeva svetovne parade matematičnega znanja, zato pa je tem bolj boleča, ker v devetletki izkazuje trend upada tega znanja. To pa pomeni, da bi se morala devetletka še marsikaj naučiti od usihajoče osemletke, in ne nasprotno.

V razlikah med osemletko in devetletko pri mlajši populaciji se da začuti ti razlike med dvema sistemoma, ki sta že od samega začetka ločena med seboj. Pri razlikah med osemletko in devetletko pri starejši populaciji pa lahko zaznavamo le trende, kako so se »prijeli devetletkarski cepiči« na osemletkarsko podlago, saj so vsi učenci 8. razreda devetletke hodili pet let v osemletko in nato s preskokom 6. razreda nadaljevali pouk v 7. razredu devetletke. Števke, ki označujejo razrede, so se povečale za enoto (1), snov se je nekoliko oklestila. Prevladala je filozofija pogleda nazaj, da naredimo to, kar smo znali narediti, in nepripravljenost narediti tisto, kar bomo v prihodnosti morali narediti. Prav ta filozofija je izničila našo reformo in jo spremenila v reformo zaradi reforme, in ne v reformo zaradi menjanja (v sedanjosti) filozofije funkcionalne matematične pismenosti in državnega ustroja.

Primerjava matematičnih dosežkov med osemletno in devetletno šolo (TIMSS 2003)



Opomba: 95 pomeni 95-odstotni interval zaupanja okoli povprečnega dosežka

Če bi hoteli ustvariti dober učni načrt, bi morali načrtovati za prihodnost in iz prihodnosti. Ker nismo genialni, bi morali ustvariti vsaj tak učni načrt, ki bi zadostil potrebam okolja tudi čez deset, petnajst let. Novi učni načrt bi moral biti usmerjen čim dlje v prihodnost. Dlje kot bi učni načrt segel v prihodnost, boljši (po Jurmanovi opredelitvi genialnega) bi bil tako lahko. »Genialni ljudje vedno ustvarjajo za obdobje, v katerem živijo, in v skladu s potrebami svojega okolja, toda ustvarjajo 'iz prihodnosti'. Čez petdeset ali sto let bi tisto, kar so ustvarili za normalne, postalo normalno. Ustvarjanje samo po sebi ne vključuje nič abnormalnega, vključuje pa neki razkorak med obstoječim in ustvarjanjem iz neobstoječega« (Jurman 2004, str. 155). Na učni načrt moramo gledati kot na organizem, ki se sproti aklimatizira glede na družbeno in gospodarsko klimo. Stalno prilagajanje (nekateri hočejo to imenovati inovacijo) razumemo kot »/.../ namerno spremembo v učnih metodah, oblikah in sredstvih, ki se vnaša v vzgojno-izobraževalno delo z namenom, da se to delo izboljša. Sprememba mora biti novost v obstoječi situaciji, ni pa nujno, da je nova nasploh. Lahko se je že kdaj prej pojavljala v danemu okolju ali kje drugje« (Uršič 1974, str. 15). Spremembe, ki jih zahteva spreminjanje predvsem ekonomske situacije, morajo v šoli delovati kot stalna evolucija šolskega sistema. V duhu novih spoznanj moramo spreminjati tudi učni načrt. Spremembe (inovacije), ki nastopajo v šoli, bi lahko razdelili na tri kategorije:

- »Kot inovacije nastopajo izobraževalne ideje in postopki, ki so popolnoma novi in prej nepoznani. Takih popolnoma novih in originalnih idej je zelo malo.
- Največje število inovacij predstavljajo adaptirane, razširjene ali preoblikovane ideje in postopki, ki se v določenem okolju in določenem časovnem obdobju posebno aktualizirajo.
- Pedagoške inovacije nastajajo tudi v situacijah, v katerih se zaradi ponovnega postavljanja ciljev v spremenjenih pogojih oživljajo nekoč že veljavni postopki, kjer so prilike take, da zagotavljajo uspeh določenih pozitivnih idej.« (Uršič 1974, str. 16)

Nas pa že danes znane državne usmeritve in že sprejete državne obveznosti (uvredba evra in posledično zgodnejša obravnava decimalnih števil) opozarjajo na spremembe, ki jih bo morala doživeti naša definicija funkcionalne pismenosti. Kljub temu pa naš učni načrt še vedno vztrajno sledi »pot socialistične izgradnje« in obnove raja na tej zemlji, tukaj in sedaj, kjer bo vsak dobil po svojih potrebah in prispeval po svojih zmogljivostih. V tej luči smo leta 1946 kot splošen smoter pouka matematike navedli: »Znanje računstva je potrebno vsakemu delovnemu človeku in danes bolj kakor kdaj poprej. Zakaj danes bolj? Ne zaradi računanja 'dobička in izgub', ki so jih bile polne naše računice najbližje preteklosti, ko so tudi ta predmet vključevale v izkoriščevalni družbeni sistem: osebna korist ali škoda. Tudi danes bomo še računali dobiček in izgubo, rentabilnost, toda ne z vidika osebne koristi ali škode, dobička ali izgube, temveč zaradi koristnosti ali škodljivosti, možnosti ali nemožnosti, upravičenosti ali neupravičenosti tega ali onega početja v ljudskem gospodarstvu, osebni dobiček ali izgubo bomo pa podrejali skupnim narodnim koristim.« (Učni načrt 1946) Ta

splošni smoter je dajal podlago za poznejše preimenovanje takratnega predmeta »računstvo z osnovami geometrije« v matematiko. To pa je pomenilo, da je začela stroka (znanstvenost) zamenjevati funkcionalnost pri opismenjevanju. Znanost pa je pred drugo svetovno vojno našla svoje mesto šele v nižji gimnaziji. Sedaj je bilo treba nižje gimnazije ukiniti – kar smo storili leta 1958, ko smo povsod z ukinitvijo nižjih gimnazij dobili osemletko.

S splošnim ciljem iz leta 1946 se je začel križarski pohod za oblikovanje novega političnega modela državne funkcionalne pismenosti, ki ne bo obremenjena z obrestmi in podobnimi buržoaznimi zablodami. Tako je ta strah potisnil matematiko na znanstveno podlago – žal pa gola znanost nima prave vrednosti v šoli. Tako se je od leta 1946 večala razlika med učenjem matematike v šoli in funkcionalno matematično pismenostjo, ki jo je zahtevalo okolje, da bi posameznik v njem imel možnost preživetja. Ta razlika je bila v skupni državi delavcev, kmetov in poštene inteligence (ne vemo sicer, zakaj je nova oblast ločila samo inteligenco na pošteno in tisto, ki taka ni) ostal sicer uradno neopažen, saj se je učenje matematike še vedno skladalo z uradno ideologijo. Po osamosvojitvi (1991) pa smo se nenadoma začeli zavedati, da šola še vedno uči nekaj, kar družba za doseganje funkcionalne pismenosti ne potrebuje, in ne uči tistega, kar bi nujno potrebovali za preživetje v novem družbenem redu in kar smo pred petdesetimi leti označili v splošnem smotru pouka kot družbeno zablodo.

Danes, ko smo si izkoristili pravico, da smo se kot posamezniki združili v samostojno, nacionalno državno tvorbo, moramo še vedno dajati državi, kar ji gre. Nobena država se do sedaj še ni odrekla dajatvam, ki ji po njenem prepričanju pripadajo in je zato nujno ljudi usposobiti za življenje v novem ekonomskem redu. To usposabljanje se najlaže doseže s šolo. Od šolskih predmetov je za umevanje ekonomskih zakonitosti še najbolj poklicano računstvo (matematika), saj: »Števila ne usmerjajo sveta, vendar kažejo, kako se svet usmerja« (Goethe). Ker povsem novih idej za izboljšanje pouka skoraj ni, lahko iščemo ideje za izboljšanje pouka matematike elementarnega razreda v preteklosti. Če najdemo pozabljeni ustrezni pristop, ga moramo samo prilagoditi današnjim razmeram. V začetnem opismenjevanju so bile verjetno vse igre že preigrane. Tudi devetletno šolsko obveznost, ki je všolala otroke v šestem letu starosti, smo že imeli v tistem delu Slovenije, ki je bil pod Ogrsko krono (Madžarski šolski zakon iz leta 1900). Ne bi bilo odveč, če bi si, vsaj za »domače pameti pokušnjo«, naši reformatorji ogledali Močnikove računice za prvih pet razredov ljudske šole iz let 1871–1878 (ponatisi pri Založništvu Jutro) ter pripadajoče metodične napotke (Močnik 1997). Njegove računice so takrat ponujale ljudem vso paleto znanja in vizijo razvoja takratne funkcionalne matematične pismenosti. Matematika je bila tudi podlaga za vzgojo prihodnjega umnega gospodarja in način za preverjanje kriterijev dobrega gospodarjenja. Močnikove računice so bile močan dejavnik pri spremembi miselnosti tedanje družbe, ki se je preobrazila iz fevdalnih podložnikov v lastnike posesti. Tega poslanstva in moči matematike ter šole se je Močnik krepko zavedal. V tem kontekstu nam postane razumljiva Močnikova izjava: »/.../ ne toliko za pridobitev raznih spretnosti in znanj kot za utrditev značaja mladih ljudi, ki naj postanejo nosilci blaginje bodočega srednjega razre-

da«. Prav ta, v ekonomiji utemeljeni uporabni duh matematike smo v letih po drugi svetovni vojni pa tja do osamosvojitve Slovenije v naši šoli krepko zane-marili; od tod tudi del naše funkcionalne nepismenosti in nezmožnosti boljše uporabe matematike.

Greh raziskave TIMSS 2003 je ravno v tem, da je pokazala, da pri mlajši populaciji nočemo upoštevati »znamenj časa« in vztrajamo pri razporeditvi učnih vsebin, ki se celo v elementarnih razredih izogibajo zahtevam pismenosti in funkcionalne matematične pismenosti. Funkcionalno matematično znanje (pis-menost) je tisto znanje, ki ni več znanost; pa ne zato, ker bi bilo neznanstveno. Znanje, ki ga vključuje funkcionalna matematična pismenost v nekem okolju, je tisto vedenje, ki je preprosto »ponarodelo«. Zadosten nabor tega »ponarodele-ga« vedenja je pogoj za ohranjanje kulturne ravni neke družbe in videnje, katero znanje bo moralo postati »last vsakega državljana« v projekciji (načrtovanega) razvoja in tudi obveznost načrtovalcev šolskega pouka, če naj šola s svojo namensko vzgojo vpliva na spremembe v družbenem življenju.

Še vedno in to sem vedno bolj prepričan, da bi ti rezultati morali vplivati na učne načrte v naši osnovni šoli. Ker osemletka odмира, moramo narediti de-vetletko tako, da bo primerljiva z evropskimi sosedomi. Če boljšega ne moremo ustvariti, vsaj slabšega ne smemo imeti. Tudi, če ne bi bilo raziskave TIMSS 2003, bi morali spremeniti učne načrte, saj osnovna šola stoji tudi zato, da do-raščajoči mladini zagotavlja nemoteč vstop v svoj milje. Ta vpliv okolice bo že čez dobro leto od nas zahteval zgodnejše uvajanje decimalnih števil že zaradi napovedane uvedbe evra.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo in pedagoški fakulteti v Ljubljani in Kopru sta v začetku aprila 2005 sklicali dvojce omizij (v Ljubljani in v Kopru). Sklep obeh je bil, da za ukrepanje, glede na rezultate mednarodnih raziskav, čas še ni dozorel. Verjetno lahko še vedno mirno čakamo, kaj nam bo prinesel čas, ki celi vse rane in razreši vse probleme, in kaj nekaj izgubljenih generacij pro-ti večnosti. Tako razmišljajo tisti, ki imajo na skrbi vzgojo našega učiteljstva, morali pa bi prvi reagirati na rezultate sedaj že tretje aplikacije raziskave TIMSS pri nas. Rezultati se sami od sebe ne bodo izboljšali, a za izboljšave, kakor kaže, bomo morali čakati novo generacijo metodikov, ki se ne bodo več bali opismenjevati šestletnih otrok, kakor se tega niso bali davnega leta 1774, ko je Marija Terezija v naših krajih vpeljala obvezno šolstvo za otroke od šestega do dvanajstega leta starosti.

Vsako resno delo se mora nekje poznati. TIMSS 2003 je pokazal pri enako starih učencih približno enako znanje ne glede na to, da je ena skupina obisko-vala šolo eno leto več. To pa pomeni samo to, da sta obe skupini v šoli vložili enak vložek dela. Iz šole je treba pregnati nedelo. Moramo se odločiti, ali bomo obsedeli na mestu (kakor predlagajo nekateri) ali pa bomo pregnali predsodke o delu in začeli plezati proti vrhu drevesa spoznanja. »Dve poti sta na vrh hras-ta, splezati na drevo ali sestiti na želod.« Odločitev je samo naša.

Literatura

- Baskar, B. (1986). Predgovor (h knjigi Milharčič Hladnik, M., Šušteršič, J.: Šolska reforma je papirnati tiger). Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije – KRT – 33, Univerzitetna konferenca ZSMS, Republiška konferenca ZSMS.
- Beaton, A. E., Mullis Ina, V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., Smith, T. A. (1996). Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study. TIMSS International Study Center, Boston College Chestnut Hill, MA, USA. Chestnut Hill.
- Cotič, M., Magajna, Z., Žakelj, A. (1998). Ne le hitrost, pomembna je tudi smer. Šolski razgledi Ljubljana XLIX (20. IV. 1998), št. 8, str. 7.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B., Bezgovšek, H., Čuček, M., Krevh, A., Lipovec, A., Magajna, Z., Perat, Z., Vidmar, M. (2005). Slovenija v raziskavi TIMSS 2003. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lapointe, A. E., Mead, N. A., Askew, J. M. (1992). Learning Mathematis. The International Assessment of Educational Progress – Educational Testing Service, Report No. 22 – CAEP – 01 – Princeton, New Jersey. Princeton.
- Močnik, F. (1997). Metodika matematike za ljudske šole. Prosvetna knjižnica, Jutro Ljubljana in Občina Cerkno.
- Mullis Ina, V. S., Martin M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., Smith, T. A. (1997). Mathematics Achievement in the Primary School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill: TIMSS International Study Center Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Perat, Z. (1998a). Kurikularni komisiji za matematiko. Šolski razgledi, let. XLIX (12. I. 1998), št. 1, str. 5.
- Perat, Z. (1998b). Ob prenovi matematike v osnovni šoli. Šolski razgledi, let. XLIX (6. IV. 1998), št. 7, str. 6.
- Smolec, I. (1973): Konfliktne situacije u modernizaciji nastave matematike i kako ih razriješiti. Beograd: Matematika, strokovno-matematični časopis, št. 3.
- Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje. TIMSS – Tretja mednarodna raziskava znanja matematike in naravoslovja, IEA – Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov izobraževanja center za IEA raziskave. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol (1946). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Uršič, M. (1974). Stališča osnovnošolskih učiteljev do uvajanja inovacij na področju učnih metod oblik in sredstev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

PERAT Zvonko, Ph.D.

TIMSS AND THE EMPEROR'S NEW CLOTHES

Abstract: Although any school system can be autonomous, it must endeavour for such educational contents that an active environment requires. Only an active environment is such in which children's dispositions can develop and the shortcomings of being different can be rectified. In the turning-point times of introducing novelties that an active environment must accept, it is the school that must announce changes and help in their introduction. We are about to change the currency (tolars) – as soon as in 2007 Slovenia will introduce the euro. However, our reformed school (nine-year programme) rejects the early introduction of decimal numbers and the early learning of reading and writing. Thus, it preserves the otherness of our primary school, which is a step towards a school of the slowest speed compared to the school system in European Union countries. The TIMSS 2003 research showed that the introduction of the nine-year programme merely brought about a longer period of schooling, but did not eliminate any deficiency already recorded in the international research IAEP II 1991, as well as the TIMSS 1995, TIMSS 1999 and TIMSS 2003.

Keywords: school reform, international research in mathematical knowledge (IAEP II 1991, and TIMSS 1995, 1999 and 2003), eight-year primary school programme, nine-year primary school programme.

Z a e n g r e h d v e k a z n i .

Pišeta se za maturo 2 nalogi, ena slovenska ena nemška. Slovenska je nezadostna, ker ni vsebine; nemška istotako. Mislim, da dobi tu kandidat dva neugodna reda za en nedostatek, t. j., zato ker ni baš filozof. Drugo nalogo (nalogo v drugem jeziku) bi bilo v tem slučaju presojati bolj po obliki, t. j., po jezikovni pravilnosti, slogu, ortografiji. Potem je dognano: Filozof baš kandidat ni, a kar napiše, napiše še dosti pravilno — torej: nemščina „zadostna“.

Sploh pa je jako dvomno, ali smemo pri maturi radi nizke vsebine brž dati končni red „nezadostno“. Cui fini? Nizke intelligence ne popravimo v dveh mesecih, tudi v enem letu ne, najbrž nikoli ne. „Nezadostno“ radi vsebine je umesten le, če vidimo, da je kandidata reprobirali — za vse večne čase, ker je vobče nesposoben.

„K r e b s b ü c h l e i n“. Izpraševalelj pripominja med izpitom neprestano take-le stvari:

„O tem ne veste prav nič, ali prav nič. O tem nimate niti pojma.“
— „To si človek vendar tako lahko zapomni, a najbrž, se niste učili.“
— „Vi ste zelo nespretni.“ — „Tu ste pa zelo slabo informirani. To bi pač morali malo bolje znati.“ — Ali da morete kaj takega pozabiti.“
„Ne dajte govoriti tako nepremišljeno!“

Kaj naj to pomeni? Ali imam pravico, pri sprejemnem izpitu kandidata k r e g a t i? Nikakor ne; le pravico in dolžnost imam, mirno in hladno in tiho konstatirati. „Ta ne zna“ in mu dati „nezadostno.“ Nič več in nič manj.

S takimi opombami pa lahko naravnost hudo škodim izpraševancu; zmedem ga, ustrašim, preplašim — in to ni razpoloženje, v katerem služita spomin in razum.

Kaj pa predsedniki komisijam?



Dr. Ivan Ferbežer

Psihološka prilagoditev nadarjenih učencev

Povzetek: V naši deskriptivni raziskavi bomo osvetlili odnos med inteligentnostjo in psihološko prilagoditvijo z novejših vidikov. Raziskave na tem področju postajajo bolj izpopolnjene in proučujejo bolj celostna vprašanja. Tako se proučuje širši obseg karakteristik, povezanih s psihološko prilagoditvijo, kot na primer, samopodoba, težnje k samouresničitvi, socialna samoocena in psihološke motnje. Poleg tega sodobne tovrstne študije nadarjenih učencev proučujejo primerjalno prilagoditev dečkov in deklet, nadarjenih učencev v različnih starostnih obdobjih, učencev različnih nivojev sposobnosti in učencev na posameznih področjih talentov.

V prilagajanju z vidika spola so nadarjena dekleta pokazala boljšo prilagojenost, vendar pa nižjo samopodobo v primerjavi z dečki. Pomembne razlike so se pokazale samo v socialni samopodobi.

Z vidika starosti so raziskave soglasne. Nadarjeni ljudje so na splošno dobro prilagojeni v vsem življenjskem ciklusu. Obstajajo pa kritična obdobja, ki lahko brez ustrezne pomoči vodijo do prilagoditvenih problemov.

Zanimanje za osebnostne karakteristike učencev s specifičnimi talenti se je povečalo z Gardnerjevo teorijo multiple inteligence in Bloomovimi študijami nadarjenih odraslih s specifičnimi talenti.

Predstavljeni so tudi stereotipi o akceleraciji in razvrščanju v skupine po sposobnostih. Razvrščanje v skupine po sposobnostih in akceleracija nadarjenih povečujeta intelektualno stimulacijo ter možnosti za prijateljsko druženje z intelektualnimi vrstniki.

Ključne besede: osebnostne karakteristike nadarjenih učencev, socialni in emocionalni razvoj nadarjenih učencev.

UDK: 159.928

Strokovni prispevek

Dr. Ivan Ferbežer, šolski svetovalni delavec, Osnovna šola Cirkovce

Psihologi so že dolgo poskušali razumeti odnos med inteligentnostjo in psihološko prilagoditvijo. Dolga stoletja se je pojmovalo, da sta genialnost in norost zapleteno povezani. V naši kulturi prevladujejo mnogi stereotipi o nadarjenih ljudeh, večina izmed njih je negativna. (Krajncan 2003) Predstave o nadarjenih ljudeh v medijih se razvrščajo od domišljjsko miselno odsotnega profesorja do zapitega pisatelja ali napol norega umetnika.

Terman si je v začetku 20. stoletja prvi prizadeval primerjati te negativne predstave o nadarjenih ljudeh s svojimi raziskavami. Njegove študije o nadarjenih ljudeh so postavljale toliko vprašanj, kolikor je bilo odgovorov. Četudi je Terman raziskovalno ugotovil, da se je večina nadarjenih učencev, identificirana z njegovimi postopki, dobro prilagodila v odraslosti, so bili v njegovi skupini zares ljudje, ki so trpeli nekatere psihološke motnje. (Terman, Oden 1947) Med njimi so bili nekateri primeri depresij, anksioznosti in celo samomori. Očitno pa je bilo med najvišjimi nivoji IQ-jev več psiholoških motenj, kakor je bilo pričakovati v normalni skupini.

Avtorica Hollingworth (Hollingworth 1942) je prav tako podpirala idejo, da so bili primeri nadarjenih učencev najvišjih nivojev sposobnosti preprosto preveč drugačni od povprečnih učencev, da bi lahko živeli normalno življenje. Njeni učenci z IQ 180 in več, ki so večinoma dobro delovali, so v posameznih primerih trpeli zaradi tega, ker so bili obravnavani kot drugačni v razredu in družbi.

V zadnjih letih so postale raziskave o psihološki prilagoditvi nadarjenih ljudi bolj izpopolnjene in so začele proučevati bolj celostna vprašanja kakor prej: »Ali so nadarjeni učenci dobro prilagojeni?« Skupna značilnost novejših raziskav na tem področju je, da proučujejo širši obseg karakteristik, povezanih s psihološko prilagoditvijo, na primer samopodobo, tendence k samouresničitvi, depresije in socialno samooceno. Poleg tega so tovrstne sodobne študije nadarjenih učencev proučevale prilagoditev dečkov in deklet, učencev različnih starosti, učencev različnih nivojev sposobnosti in učencev s posameznih področij talentov. V tej deskriptivni študiji bomo proučili različne podskupine nadarjenih učencev v luči psihološke prilagoditve.

Psihološko prilagajanje z vidika spola

Večina raziskav o nadarjenih dekletih in dečkih je pokazala, da so nadarjena dekleta bolj prilagojena kot nadarjeni dečki ali kot povprečna dekleta in dečki. Po merilih osebnostne strukture so nadarjena dekleta pokazala redkejšo potezo, povezane s slabo prilagoditvijo, kakor sta depresija in anksioznost. Avtorji so tudi našli pri nadarjenih dekletih redkejšo vedenjske motnje kakor pri nadarjenih dečkih. (Kerr 1985) Samo pri kriteriju samopodobe so nekatere ugotovitve pokazale, da imajo nadarjena dekleta nižje mnenje o sebi kakor nadarjeni dečki. Sicer pa je večina raziskav pokazala, da imajo oboji, na splošno vzeto, nadarjeni dečki in nadarjena dekleta, pozitivno samopodobo. (Kelly, Colangelo 1990; Ferbežer 2002) Kakor koli že, ko se samopodoba presoja po kriteriju učne in socialne samopodobe, se pojavijo nekateri zapleti. Na primer, mnoga nadarjena dekleta imajo lahko nižjo samopodobo kot posledico etiketiranja za nadarjene. Nekatera nadarjena dekleta občutijo dejansko nadarjenost kot socialni »hendikep« ali prikrajšanost. (Kerr, Colangelo, Gaeth 1987) Večina raziskav je soglasno pokazala, da imajo nadarjeni dečki in nadarjena dekleta približno enako učno samopodobo, toda nadarjena dekleta imajo manj zaupanja v svoje sposobnosti, kakor bi pričakovali glede na aktualne dosežke.

Nadarjena dekleta, ki so slabše prilagojena prevladujočim socialnim normam, so v skladu z drugimi raziskavami psihološko bolj zdrava. Po dognanjih avtorjev Karnes, Wherry (Karnes, Wherry 1983) so nadarjena dekleta bolj ravnodušna in brezskrbna kakor navadna dekleta, v drugih študijah pa so se izkazala za samostojnejša, radovednejša in samozavestnejša.

Skratka, nadarjena dekleta in dečki so si zelo podobni v svojih osebnostnih karakteristikah, zlasti zaradi skupne strategije biti boljši od poprečnih v psihološki prilagoditvi. Razlike med spoloma so se pojavile samo v socialni samopodobi ali socialni samooceni: bolj so naklonjene dečkom, zlasti med adolescenco, ko so dekleta še posebno občutljiva na socialni vpliv nadarjenosti. Četudi je precej raziskav proučevalo specifične osebnostne karakteristike, kot so gospodovalnost, potreba za dosežki ali depresije, so izidi preveč raznoliki, da bi lahko podali enotno stališče o specifičnih karakteristikah nadarjenih dečkov in nadarjenih deklet. Po pregledu raziskav, ki so primerjale nadarjene dečke in dekleta v osebnostnih karakteristikah in psihološki prilagoditvi, bi lahko rekli, da Termanove ugotovitve še vedno veljajo za resnične. V teh osebnostnih karakteristikah imajo nadarjeni dečki in dekleta psihološko več podobnosti kot razlik in oboji so dobro prilagojeni.

Starost in prilagoditev

Četudi so redke longitudinalne študije usmerjene v prilagoditev nadarjenih ljudi v daljšem časovnem loku, pa so ugotovitve večine študij soglasne (Terman, Oden 1947; Kaufmann 1981): da so nadarjeni ljudje na splošno dobro prilagojeni v vsem življenjskem ciklusu. Res pa je, da so kritična obdobja za nadarjene

učence, kakor za vse poprečne učence, ko nepravočasne vzgojne intervence ali pomanjkljive vrste pomoči lahko vodijo do prilagoditvenih problemov. Predšolsko obdobje in življenje v vrtcu je lahko za mnoge nadarjene otroke zelo problematično. Kakor je poudarila Stephanie Tolan v študiji primerov v Svetovanju nadarjenih otrok (Webb, Meckstroth, Tolan 1982), so lahko nadarjeni otroci prvič žalostno presenečeni ob ugotovitvi, da se njihovi predšolski vrstniki vrtca ne morejo igrati iste igre ali brati iste knjige kakor oni.

Mnogi nadarjeni otroci pričakujejo vstop v vrtec z velikim veseljem in entuziazmom. Zaradi realnega življenja v šoli so pogosto razočarani, zdolgočaseni in frustrirani. Kot posledica neustreznega doživljanja šole lahko razvijejo strah in anksioznost pred šolo, prepire z vrstniki ali umik v fantazijo in dnevne sanje med učnimi urami oziroma zaposlitev.

Štiri- do sedemletni nadarjeni otroci lahko doživljajo težavna obdobja, ko skušajo razumeti, zakaj drugi otroci ne vzdržijo pri njih ter zakaj jih učiteljem in vzgojiteljem ne uspe spodbujati do nivojev, ki jih potrebujejo. To je obdobje življenja, ki zahteva potrpežljivo razumevanje in svetovanje staršev, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev.

Drugo kritično obdobje je za mnoge nadarjene učence vstop v srednjo šolo. (Buescher 1987). Nadarjeni učenci, posebno pa nadarjena dekleta, začnejo v srednji šoli postajati še posebno občutljivi glede etiketiranja nadarjenosti. Oboji, nadarjeni dečki in nadarjena dekleta, začnejo gledati na svojo nadarjenost kot na socialno pomanjkljivost. Poleg tega lahko novi socialni in romantični interesi preplavijo prej intelektualno usmerjenega otroka z zaskrbljenostjo, kaj ta značilna sprememba v osebnosti pomeni.

Učitelji so lahko vznemirjeni zaradi nenadnega naivnega in nenavadnega vedenja učencev in si razlagajo, da je prej omenjene prilagoditvene probleme povzročila adolescenca. Gre preprosto za nasprotje med dosedanjo intenzivno storilnostno usmerjenostjo, ki je bila do sedaj usmerjena k učnemu delu, in novi usmerjenosti k socialnim spretnostim, popularnosti, ki vodi nadarjene učence, učitelje in starše v zaskrbljenost. (Groth 1969)

Drugo kritično obdobje, ki je prav tako prehodne narave, je konec zadnjega letnika srednje šole in začetek univerze. Mnogi nadarjeni študenti postanejo na tej stopnici čustveno vznemirjeni zaradi strahu pred prihodnostjo. Kakor smo pisali že na drugem mestu (Ferbežer 2005) o poklicem svetovanju nadarjenim učencem, je lahko multipotencialnost izvor specifičnih težav za nadarjene učence. Imeti zmožnosti veliko opcij je prej težava kakor sreča.

Omenjena zmedenost proti koncu zadnjega letnika srednje šole lahko vodi v depresijo, anksioznost in znižanje učnih uspehov po dolgih letih uspehov. (Frederickson, Rothney 1972)

Začetek obiskovanja visoke šole pripelje prvič do tekmovanja s sebi enakimi in študenti z nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi. Omenjena okoliščina pripelje nadarjene v jezo in strah, saj so doslej dobivali najboljše ocene z malo prizadevanja in tekmovanja. Nekateri nadarjeni učenci, ki nikoli niso doživeli učnega neuspeha, so sedaj lahko vznemirjeni zaradi vsake ocene, ki je nižja od odlične. V nekaterih primerih lahko vodi strah pred neuspehom nadar-

jenega učenca v premisleke glede učne neuspešnosti, bodisi da se popolnoma umakne iz visoke šole ali pa si izbere drugo visoko šolo z nižjimi študijskimi standardi.

Področje talenta in prilagoditev

Obstaja več utemeljenih razlogov za prepričanje, da so lahko nekatere osebnostno psihološke karakteristike povezane s posebnim področjem talenta. Raziskovalna dela avtorja Johna Hollanda so pokazala, da so bila področja poklicnega interesa tesno povezana z učenčevimi osebnostnimi karakteristikami. (Gottfredson, Holland 1989) Obstajala je precejšnja polemika o tem, kako bi lahko bile sposobnosti in osebnostna struktura povezane. Interes za osebnostne karakteristike posameznikov s specifičnimi talenti se je porajal z rojstvom Gardnerjeve teorije multiple inteligence (Gardner 1983) in z Bloomovimi študijami nadarjenih odraslih s specifičnimi področji talenta. (Bloom 1985) Poleg tega so izkušnjski dokazi iz programov, kakor so Študij matematično nadarjenih, Študij verbalno nadarjenih na univerzi Johna Hopkinsa, – vladne študije izbire nadarjenih učencev na specifičnih področjih talenta v ZDA, pokazali, da so nekatere precej napovedljive osebnostne karakteristike in prilagoditveni problemi povezani s specifičnimi področji talenta.

Verbalno nadarjeni učenci

Verbalno nadarjeni učenci s pospešeno razvijajočim se besednjakom in ne navadno miselno fluentnostjo se lahko pri povezovanju z drugimi znajdejo v manjših ali večjih težavah. (Webb 1982) Dokaj pogosto se zgodi, da se nadarjeni učenci, kjer koli se verbalno znajdejo v pogovorih z običajnimi učenci nižjih verbalnih sposobnosti, neprenehoma trudijo pogovorno prilagoditi se skupini. Posebno obzirno se izogibajo uporabe dolgih besed in pogovoru o področjih, ki jih vrstniki ne poznajo. Kakor koli že, leta prizadevnega povezovanja z ljudmi nižjih verbalnih sposobnosti lahko preoblikujejo zgovornega in prijaznega nadarjenega učenca v sarkastično-ciničnega.

Verbalno nadarjeni učenci so posebno kljubovalni kot svetovanci v svetovalnem procesu (kot klienti). Svetovalni delavci pogosto domnevamo, da so sposobnosti artikulirati svoje probleme enake sposobnosti razreševati svoje probleme. To pa ni isto in preprosto ni res pri nadarjenih učencih. Ti so sposobni poimenovati in zgovorno opisati svoje težave, vendar nimajo niti najmanjše zamisli, kako jih razreševati. Verbalno nadarjeni otroci dobredno pripovedujejo drugim o svojih problemih.

Študije na univerzi Johna Hopkinsa v ZDA so pokazale, da lahko verbalno nadarjeni študenti izkusijo več psiholoških težav kot matematično nadarjeni učenci. (Brody, Benbow 1986) Kadar imajo verbalno nadarjeni učenci probleme, zaradi katerih so napoteni k šolski svetovalni službi, potem bo verjetneje kakor pri učencih z drugih področij talentov, da bodo duhoviti, uporniški in prepirljivi.

Tedaj se svetovalni delavec znajde v okoliščinah, da uporabi manj verbalnih svetovalnih tehnik, sicer se brez koristi poskuša bojevati s klientom v njegovi lastni igri. V tem primeru so primernejše gestalt in druge tehnike, ki poudarjajo izkušnje in zavestnost bolj kakor pogovor. (Perls, Hefferline, Goodman 1951)

Končno je mogoče, da verbalno nadarjeni učenci trpijo zaradi pomanjkanja akceleracije in možnosti za intelektualno stimulacijo. Njihove živahne misli in njihova želja opisati in razpravljati o vsakem vidiku njihove eksistence je lahko preprečena s pomanjkanjem možnosti brati izzivalne knjige, sodelovati v pogovorih z intelektualnimi vrstniki in nadarjenimi ter utemeljevati pogovore na visokozahtevnostni ravni.

Matematično nadarjeni učenci

Raziskovalne študije o matematično nadarjenih učencih so razpršile mit o nerodnih in socialno neprilagojenih posameznikih. (Haier, Denham 1976) Obstaja malo empiričnih dokazov o tem, da so matematično nadarjeni učenci socialno umikajoči se in odtujeni. Matematično in naravoslovno nadarjeni učenci se nagibajo k temu, da so bolj vase zaprti, povezani z naravo, pač v skladu s poklicno interesno usmerjenostjo. (Gottfredson, Holland 1989) Sicer je v normalnem obsegu introvertiranost nadarjenega učenca kakovostna karakteristika.

Nedvomno pa lahko tiste matematično nadarjene učence, katerih interesi so ožjega in globljega obsega, zavračajo drugi otroci, ki imajo malo razumevanja za matematične pojme. Ti matematični pojmi so nadarjenim očarljivo privlačni. V zadnjem času so – v ZDA v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, v Sloveniji pa po letu 2006 – tudi mediji matematično naravoslovna področja, šah in računalništvo začeli »glorificirati« kot modna področja talentov. Tudi mnogi filmi ponujajo, kot na primer *Stand and deliver*, *The wizard in Bac to the Future*, modele za mlade, navdušene za matematične in naravoslovne aktivnosti. Zato učitelji in svetovalci ne bi smeli avtomatično predpostavljati, da je učenec, ki je pojmovan kot »skrivnostno zamišljen« ali miselno oddaljen od vrstnikov, že nepriljubljen in neprilagojen.

Več kritike na psihološko prilagojenost matematično nadarjenih učencev kakor na socialno popularnost se nanaša na problem akceleracije in intelektualnih izzivov. Zato ker se matematična nadarjenost pogosto pojavlja v zelo zgodnjih starostih (Gardner 1983), potrebujejo ti otroci posebno svetovanje in edukacijo celo v vrtcih in v začetku osnovnega šolanja. Matematično znanje je logično in linearno v svoji strukturi in dokaj primerno za akceleracijo. Matematično nadarjeni učenci, kakor vsi drugi talenti, imajo pogosto intenzivno željo po zahtevnejših informacijah s področja svojih interesov in intuitivni občutek, da je mogoče še veliko spoznati in se naučiti. Če šola in starši ovirajo matematično talentiranega otroka, da bi se učil s svojim tempom, lahko to vodi ne samo do frustracij in anksioznosti, temveč polagoma tudi do morebitnega zavračanja matematičnih interesov. Matematično talentirani otroci morajo biti vzgajani in spodbujani na področju svojih pristnih interesov. Poskusi pedagoške oskrbe z nezanimivimi in zahtevnostno neustreznimi matematičnimi aktivnostmi

in spodbujanje k manj atraktivnim intelektualnim in socialnim učnim aktivnostim bodo verjetno obsojeni na neuspeh.

Šolsko svetovanje matematično nadarjenim učencem predpostavlja in zahteva, da je svetovalec okvirno seznanjen s temeljnimi matematičnimi problemi, ki so zanje trenutno navdušujoče najaktualnejši. To ne pomeni, da je šolski svetovalec matematični strokovnjak. Pomembno je samo, da je pripravljen pokazati zanimanje za področja svetovančevega entuziazma. Večina svetovalnih strategij se opira na zdravo razmišljanje. Takšna je racionalno-empativna terapija (Ellis, Harper 1975), ki je še posebno primerna za matematično talentirane otroke, ki doživljajo psihološke strese.

Prostorsko vidno nadarjeni učenci

Prostorsko vidno nadarjeni učenci dobesedno vidijo to, česar drugi ne vidijo, in ta izkušnja jih lahko vodi v osamljenost. Prostorsko vidno nadarjeni učenec pogosteje misli s predstavami kakor z besedami. (Gardner 1983) Ti učenci so povsem navadni v vsakodnevnih dejavnostih, kakor sta oblačenje in negovanje. Na Šolskem institutu Nebraska v ZDA je neki inštruktor mentor dejal, da boste to skupino študentov integriranih umetnosti prepoznali po načinu oblačenja. Morda ravno njihove težnje misliti v predstavah in se oblačiti na nenavadne načine vodijo do stereotipiziranja prostorsko vidno nadarjenih učencev kot neprilagojenih (nekonformistih). Velika večina prostorsko vidno nadarjenih učencev ni socialno neprilagojena običajnim družbenim normam. Nenavadna sta samo njihov način percipiranja in mišljenja.

Kritiki in tisti, ki ocenjujejo umetniške izdelke in procese, so pogosto frustrirani zaradi umetnikove nezmožnosti artikulirati pomen in namen njihovega dela. To je predvsem zaradi tega, ker čutijo umetniki malo interesa in potrebe za besedne razlage svojega dela. Predstave prostorsko vidno nadarjenih učencev so njihova posebnost in jih razumejo samo oni. Posledica tega je, da so, kadar imajo prostorsko vidno nadarjeni učenci psihološke probleme, le-ti najpogosteje povezani s problemi v komunikaciji čustev in misli do drugih in v načinu, kako jih razumejo drugi.

Svetovalni delavci morajo pri tej skupini nadarjenih razmisliti o kreativnih načinih pomoči, da izrazijo samega sebe. Psihodrama (Moreno 1946, 1969) in tehnike umetniške terapije so lahko posebno uporabne v svetovanju in terapiji s prostorsko vidno nadarjenimi učenci.

Na drugem mestu smo že pisali, da je za prostorsko vidno nadarjene učence poglaviti razlog za slabo diagnosticiranje učne neuspešnosti posledica napačnega razumevanja IQ-ja ali izidov testov dosežkov. Prostorsko vidno nadarjeni učenci so pogosto visoko točkovani na neverbalni lestvici testa WISC in drugih testov intelektualnih sposobnosti, dosežajo pa samo poprečne rezultate na lestvicah verbalnih sposobnosti. Ti učenci v resnici niso učno neuspešni. Preprosto gre za primere, da izkušnjsko kurikulum (podcenjevanje desne možganske hemisfere) ponuja malo spodbud in možnosti, ki bi izzvali sposobnosti prostorsko vidno nadarjenih učencev. Prostorsko vidno nadarjeni učenci

se v učnem procesu odlikujejo samo na takšnih področjih, kot so umetnost, fotografija, geografija in geometrija. Zato morajo biti svetovalni delavci na preži za temi napačnimi diagnozami in biti pripravljeni se ukvarjati z učinki napačnega ocenjevanja. Prostorsko vidno nadarjeni učenci, ki so samo poprečni v verbalnih sposobnostih so lahko napačno uvrščeni v dodatne izobraževalne programe za nadarjene ali pa nepravilno akcelerirani na področjih verbalnega talenta.

Glasbeno nadarjeni učenci

Problemi in psihološke karakteristike glasbeno talentiranih učencev so verjetno povezani z naravo njihovega razvoja. Da se glasbeni talent razcveti kot glasbeni dosežek, je potrebna vaja in trening že v najzgodnejših letih. (Bloom 1986) Glasba je neko področje dejavnosti, pri katerem kreativnost in »bahavost« ne moreta nadomestiti dolgoletnega dela in dolge prakse. Glasbeno talentirani učenci, podobno kakor matematično nadarjeni, lahko pokažejo svoje potenciale že v zgodnjih letih. (Gardner 1983) Ti otroci so lahko identificirani in poslani v posebni trening že v zgodnji starosti. Medtem ko je akceleracija za verbalno, matematično in prostorsko vidno nadarjene otroke zelo redka, pa je akceleracija za glasbeno talentirane učence bodisi z javnim ali zasebnim šolanjem zelo pogosta. Glasbeno talentirani učenci navadno napredujejo skozi učenje glasbe v razmerju, ki ustreza nivoju njihovega talenta. Včasih so, če jih forsirajo starši, glasbeno nadarjeni učenci pod pritiskom, da delajo hitreje in s kompleksnejšimi koraki kakor so zanje pripravljene. Posledica tega je lahko strah pred dosežki (performance anxiety) in strah pred praktičnim treningom.

Učenci, ki so »obsedeni« in popolnoma prežeti z glasbo, imajo s svojim instrumentom ali talentom specifičen odnos, imenovan ljubezen – sovraštvo. Lahko so vznemirjeni zaradi nujne discipline. Vedo, da bo, če želijo postati instrumentalni glasbeniki, njihovo življenje vezano na pusti objekt, s katerim morajo preživeti veliko časa. Poleg tega morajo talentirani glasbeniki dalj časa živeti v napetosti, dokler njihov talent ni prepoznan in nagrajen. Žal pa so mnogi glasbeni talenti podcenjevani in veljajo za manj pomembne v uradnem šolskem kurikulumu. Ker njihov glasbeni talent ne gre vedno vzporedno z učno nadarjenostjo, se počutijo, kakor da je njihova nadarjenost razvrednotena.

Kadar glasbeno talentirani učenci prihajajo po svetovalno pomoč ali terapijo, lahko izražajo isto vrsto zmedenosti, kakor jo srečajo svetovalci pri prostorsko vidno nadarjenih učencih. Glasbeno talentirani učenci lahko včasih mislijo v glasbenih izrazih. Lažje opišejo neko emocijo glasbeno kakor verbalno. Neki igralec čembala, ki je prišel v Svetovalni laboratorij za nadarjene in talentirane v ZDA zaradi pomoči pri depresiji, je prosil svetovalko, ali se lahko sreča z njo v vadbeni sobi glasbene šole, češ da bi tam lažje izrazil čustva kot pogovorno pri njej. Svetovalni delavec mu je tam pomagal najti besede za njegova čustva. V takih primerih so lahko za smotrno pomoč uporabljene glasbenoterapevtske tehnike.

Nadarjeni v medosebni inteligenci

Nadarjeni so v medosebnih odnosih verjetno že po definiciji dobro prilagojeni. (Gardner 1983) Priložnostno imajo lahko težave v empatičnih sposobnostih, v komunikacijskih spretnostih in sposobnostih vplivanja na druge. Medosebno nadarjeni učenci dobivajo včasih visoke ocene in odlična poročila učiteljev na temelju pozitivno izstopajočih komunikacijskih spretnosti. To lahko vodi do problemov, ko se ti učenci soočijo z objektivnimi testi, pri katerih njihove sposobnosti verbalnega razmišljanja, matematične in druge sposobnosti niso tako dobro razvite kakor medosebne spretnosti.

Medosebno nadarjeni učenci se lahko srečujejo s težavami pri poklicnokariernem razvoju. Ker so izrazito socialno usmerjeni, so lahko medosebno nadarjeni učenci usmerjeni v široko polje socialnih karier. Pri tem imajo lahko pomanjkljive spretnosti študija poklicev in spretnosti odločanja.

V svetovanju lahko medosebno nadarjeni učenci izkazujejo številne svojevrstne probleme. Pogosto imajo ti učenci mnogo istovrstnih spretnosti kot svetovalni delavci. To je lahko neskladna izkušnja. V Svetovalnem laboratoriju za nadarjene in talentirane v ZDA so pogosto opazili, da medosebno nadarjeni učenci zrcalijo (posnemajo) svetovalčevo vedenje. Ti učenci si prizadevajo poslušati, sodelovati v empatičnem odgovarjanju, ponavljati in se znova izražati v svetovalčevem besednjaku. V svetovalnem procesu so včasih dominantni in manipulativni. V tem procesu svetovancu, ki manipulira s svetovalcem, težko uspe zadovoljiti svoje potrebe. Zato mora svetovalec postaviti tega učenca v središče svetovalnih postopkov in vztrajati, da v procesu odločanja ostaja pri nalogi. V tej zvezi so koristne gestaltne tehnike, ki preprečijo klientove manipulacije.

Psihološka prilagoditev in pedagoška umestitev

Ena od najsplošnejših in najbolj razširjenih predpostavk je, da razvrščanje učencev v skupine ali akceleracija vodi do problemov v psihološkem prilagajanju. Tudi kritika posebnega razvrščanja v skupine po sposobnostih in nadarjenostih temelji na tem, da lahko vodi do pojavnosti elitizma. Poleg tega je s tem povezan pogost očitek, da lahko razvrščanje nadarjenih učencev v skupine vodi do skrajno visokih pričakovanj, pritiskov in tekmovalnosti. Omenjeni stereotip vztraja kljub temu, da to pojmovanje podpira le malo raziskovalnih dokazov. V resnici pa večina raziskav nasprotuje pojmovanju, da je razvrščanje v skupine povezano s psihološko prilagoditvenimi problemi. (Lahman, Erdwings 1981) Nasprotno, razvrščanje v programske skupine nadarjenih učencev povečuje njihovo intelektualno stimulacijo in zagotavlja možnosti za prijateljsko druženje z intelektualnimi vrstniki. Direktorji Programov iskanja talentov in Programov vladnega instituta za nadarjene v ZDA so pogosto opazili, da so nadarjeni učenci z vedenjskimi in osebnostnimi motnjami, ki so se vpisovali v poletne programe, mnogo pogosteje izboljšali svoje vedenje v okolju, ki je spodbujalo učne izzive in odnose z drugimi nadarjenimi učenci.

Raziskave ne potrjujejo stereotipa, da razvrščanje nadarjenih učencev v skupine vodi v elitizem. Študije Guvernerskega inštituta za nadarjene Iowa v ZDA so pokazale, da so nadarjeni učenci, ki so se vključevali v inštitut, razvojnjo napredovali na področjih samoocene in socialne podpore, doživljali so več samozaupanja in več zadovoljstva v odnosih z drugimi kakor prej. (Kerr, Hallowell, Erb 1989)

Nadarjeni učenci potrebujejo več socialnega učenja v zadovoljnih prijateljskih odnosih kakor v razvijanju svojih umskih sposobnosti. In prav v tej smeri smo začeli pri nas programskodelavniško ustanavljati klube za nadarjene učence. (Korez, Težak, Ferbežer 2005) Zato da bi se nadarjeni učenci naučili postati tolerantni in sočutni do učencev nižjih sposobnosti, je nujno, da so zadovoljni s svojimi statusom. Le tako lahko razvijejo empatijo za občutke manjvrednosti in neuspešnosti večine povprečnih in podpovprečnih učencev.

Paradokсно je, da prav večletno zadrževanje nadarjenega učenca v navadnem razredu lahko vodi v elitizem in različne oblike ošabnosti. Učenec, ki je vedno prejemal najvišje ocene v razredu in ki so mu bile vse naloge prelahke ter mu je bilo preprečeno, da bi razumel svojo nadarjenost, lahko polagoma domneva, da je uspeh preprosto izid trdega dela. Iz tega sledi njegovo prepričanje, da drugi učenci v razredu ne delajo dovolj prizadevno. Bolj verjetno je, da bo nadarjen učenec, ki dojema svoje vrstnike kot lene in nemotivirane, razvijal bolj ošabno in prezirljivo vedenje kakor nadarjeni učenec, ki zaznava svoje vrstnike kot manj sposobne.

Na drugi strani pa se lahko nadarjeni učenec, ki je bil vključen v bolj izzivalen program za nadarjene, prvič nauči, kaj pomeni ne biti tako sposoben kot drugi. Ta učenec se polagoma nauči svojega občutja v okoliščini, ko ni najboljši. Vključitev v program za nadarjene z intelektualnimi vrstniki je lahko trenutno ponižujoča izkušnja, toda dolgoročno prinaša napredek.

Akceleracija je prav tako predmet mnogih obsodb, češ naj bi bila izvor pritiska in psiholoških motenj. Raziskave o akceleraciji so pokazale, da je učinek te pedagoške strategije ravno nasproten. (Janos, Robinson 1986; Kulik 1983) Podobno ugotavlja za evropske razmere Nemka dr. Annette Heinbokel na vseh evropskih in svetovnih konferencah o nadarjenosti. Večina raziskav na akceleriranih učencih je pokazala, da so bolj prilagojeni kot njihovi neakcelerirani vrstniki. Celotno za učence, ki so akcelerirali za več let, kakor so učenci v Programu iskanja talentov v ZDA in tisti, ki so bolj zgodaj začeli obiskovati univerzo, so se te ugotovitve pokazale za resnične. Akceleracija se je pokazala za škodljivo samo za učence, ki so bili napačno uvrščeni zaradi neustrezne evalvacije njihovih sposobnosti, ali za učence, ki imajo vedenjske in osebnostne motnje nepovezane z nadarjenostjo. Zato te raziskovalne ugotovitve o podpori skupinskega razvrščanja nadarjenih in akceleracije nadarjenih niso v skladu s filozofijo institucij in usmerjenostjo mnogih uresničevalcev politike na tem področju, znanstveni argumenti žal niso upoštevanji. Pri nas pa se prave znanstvene razprave v korist posebnemu razvrščanju nadarjenih še niti niso prav začele, drugače kot deduktivno politično. Mnogi pedagogi, učitelji in svetovalni delavci, ki so brali omenjene raziskave Zavoda za šolstvo Republike

Slovenije o »nepriporočani« literaturi ter opazovali nadarjene učence v akceliranih programih ali programih za nadarjene, so osamljeni v svoji ozki, sicer pa dobri praksi. Ravno svetovalni delavci imajo veliko odgovornost, da preženejo mite oziroma napačna pojmovanja o nadarjenih učencih in programih za nadarjene. Prav ti miti, ne pa objektivne možnosti, preprečujejo, da bi nadarjeni imeli svojim potencialom ustrezne pedagoške možnosti.

Literatura

- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent and young people*. New York: Ballantine Books.
- Brody, L. E., Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, str. 1–18.
- Buescher, T. M. (1987). *Anderstanding gifted and talented adolescents; A resource guide*. Evanston: Center for Talent development.
- Ellis, A., Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. New York: Institut for Rational living, str. 79.
- Ferbežer, I. (2002). Novi trendovi istraživanja samoslike nadarene dece. Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla bolonjske deklaracije. 8. okrogli sto, Temišvar, 21.–22. 6. 2002, str. 198–199. Visoka pedagoška škola Vršac.
- Ferbežer, I. (2005). Celovitost nadarjenosti, str. 299. Nova Gorica: Educa.
- Frederikson, R. H., Rothney, J. W. (1972). *Recognizing and assisting multipotential youth*. Ohio Merrill: Columbus.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Gottfredson, G. D., Holland, J. L. (1989). *Dictionary of Holland occupational codes*. New York. Psychological Assessment Resources.
- Groth, N. J. (1969). *Vocational development for gifted girls*. (Eric Document Reproduction Service, ED 931747).
- Haier, R. J., Denham, S. A. (1976). A summary of profile of nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. V: Keating P., *Intellectual talent; Research and development*. Baltimore. John Hopkins University Press, str. 224–235.
- Hollinworth, L. (1942). *Children over 180 IQ Standford Binet: Origin and development*, Yonkers, New York, World Book.
- Janos, P. M., Robinson, N. M. (1985). psychosocial development in intectually gifted children. V: Horowitz, F. D., O'Brien, M., *The gifted and talented, Development perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Karnes, F. A., Wherry, J. N. (1983). CPQ personality factors of upper elementary gifted student. *Journal of Personality Assessment*, 47, str. 303–304.
- Kaufmann, F. (1981). *The 1964–1968 Presidential Scholars. A follow up study*. *Exceptional Children*, 48, str. 2.
- Kelly, K., Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, str. 168–175.
- Kerr, B. (1985). *Smart Girls, Gifted women*. Columbus, OH: Ohio Psychology.

- Kerr, B. A., Colangelo, N., Gaeth, J. (1987). Gifted adolescents attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, str. 245–248.
- Kerr, B., Hallowel, K., Erb, C. B. (1989). Adjustment of students with specific extraordinary talents. Paper presented at the National Association for Gifted Children. New Orleans.
- Korez, I., Težak, S., Ferbežer, I. (2005). Klub za nadarjene učence. *Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, št. 28, december 2005, str. 49–50.
- Krajncan, D. (2003). Stereotipi o nadarjenih otrocih. (Diplomska naloga.) Pedagoška fakulteta Maribor.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1983). Effects of accelerated instruction of students. *Review of Educational Research*, 54, str. 409–425.
- Moreno, J. R. (1946–1969). *Psychodrama*. Vol. 1–3. Bacon, New York: Bacon Press.
- Perls, F., Hefferline, R. F., Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy*. New York: Julian Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1935). *The promise of youth. V: Genetic studies of genius*. Vol. 3, California, Standford: University Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic Studies of Genius*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Webb, J. T., Meckstroth E. A., Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus: Ohio Psychology.

FERBEŽER Ivan, Ph.D.

THE PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF GIFTED PUPILS

Abstract: Our descriptive research will shed light on the relationship between intelligence and psychological adjustment from newer aspects. Research in this field is becoming more perfected and studies more integral issues. Thus, it investigates into a wider range of characteristics related to psychological adjustment like self-image, tendencies towards self-realisation, social self-assessment and psychological disturbances. Besides, such contemporary studies of gifted pupils investigate the comparative adjustment of boys and girls, talented pupils in different age periods, pupils of different levels of abilities and pupils within individual fields of talent.

In adjustment with regard to sex, talented girls revealed a better adjustment, yet a lower self-image compared to boys. Significant differences were only shown in the social self-image.

From the aspect of age, the various researches are unanimous. Generally, gifted people are well-adjusted throughout their life cycles. However, there are critical periods which, without appropriate aid, may lead to adjustment problems.

Interest in the personality characteristics of pupils with specific talents grew with Gardner's theory of multiple intelligence and Bloom's studies of gifted adults with specific talents.

The article also presents stereotypes about acceleration and classification into groups according to talent. Classification into groups by talents and the acceleration of the gifted enhance intellectual stimulation and the chances of socialising with one's intellectual peers.

Keywords: personality characteristics of gifted pupils, social and emotional development of gifted pupils.

Poročila, ocene

Povzetki s posveta v Moravskih Toplicah

Povzetki s posveta Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti, ki je bil 7. in 8. aprila 2006 v Moravskih Toplicah.

Posveta se je udeležilo 148 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.

Posvet je odprl minister dr. Milan Zver. Njegov prispevek objavljamo v tej številki. Plenarno je bilo predstavljenih devet referatov, v skupinah še 48.

Skupine so bile tematsko oblikovane, najpomembnejša spoznanja in predlogi pa so bi bili naslednji:

Socialni krog

Pluralizem družbenega življenja, ki je rezultat človekovega duhovnega, socialnega in ekonomskega razvoja, se kaže v kulturni različnosti, socialni in ekonomski segmentaciji, pravični in nepravični diferenciaciji družbe in posameznih družbenih skupin. To ima tudi neposreden vpliv na šolsko življenje, odnose znotraj šole, razvoj in uspehe učencev. Neposreden vpliv življenja socialnega okolja na šolsko življenje je večji kot pa v šolskih dokumentih razglašani zaželeni vrednoti družbe, pravičnost in enakopravnost.

Zato se, ko danes govorimo o šoli in njeni vlogi pri odpravljanju družbene socialne neenakosti, ne moremo obnašati (sprenevedati), kot da te neenakosti ni. Zavedati se je tudi treba, da šola neenakosti ne more odpraviti, ker ni pričakovati, da bi bila ta odpravljena v družbi.

To pa ni razlog, da država z ustrezno šolsko zakonodajo in sistemskimi ukrepi na eni strani ter šola in učitelji s strokovnimi posegi na drugi, ne bi mogli zmanjševati negativnih vplivov socialne in ekonomske neenakosti na uspeh in razvoj otrok.

V prispevkih in razpravah so bili v ospredju vprašanje vpliva revščine na učno uspešnost ter socialni položaj in vključenost učencev v šolo kot socialno skupnost. Dogaja se namreč, da na usmeritev otrok v posebne programe včasih bolj vpliva socialnoekonomski status otroka oziroma družine, ne pa zares ugotovljene posebne potrebe, ki izhajajo iz značilnosti otrokovega psihofizičnega razvoja. Letošnji podatki kažejo, da je bilo 27 odstotkov otrok z normalnimi intelektualnimi sposobnostmi le zaradi učne neuspešnosti preusmerjenih v osnovne šole s prilagojenim programom.

Na to bi morali biti učitelji in še zlasti svetovalni delavci v šolah pozorni. Vpliv socialnoekonomskega statusa učencev na njihovo šolsko uspešnost bi lahko zmanjševali z diferenciacijo in individualizacijo pri pouku ter širjenjem

ponudbe interesnih dejavnosti učencev, kjer se učenci depriviranih okolij lahko enakovredno vključujejo v šolske socialne odnose.

To spoznanje bi moralo biti izhodišče, na katerem bi morala država postavljati nacionalno šolsko politiko in tudi šola graditi svoje življenje.

Kulturni krog

Šola ni in ne more postati kulturni geto. Je arena ljudi najrazličnejšega socialnega, kulturnega, verskega, jezikovnega izvora in različnih vrednostnih sistemov. Na oblikovanje tega šolskega prostora ima vse večji vpliv življenje okolja kot pa proklamirane, zaželene vrednote. Če življenje v šolskem okolju segregira določene skupine otrok, potem bodo ti doživljali segregacijo tudi v šoli. Zato se vrednote šolskega življenja, kot so demokratičnost, enakopravnost, strpnost, spoštovanje, različnost in druge, začnejo oblikovati z dialoškostjo med starši. Starši so ključ za razvozlanje začaranega kroga socialnih, kulturnih in drugih oblik segregacije, ki jih otroci lahko doživljajo v šoli. Sovraštvo, nestrpnost, razizem niso prirojene lastnosti otrok, ampak so že stvar socializacije in vzgoje.

Prek dialoškosti se lahko zmanjšuje nestrpnost in vzpostavlja solidarnost med drugačnimi. Razprave in primeri so pokazali, da se visoko obrestujejo tovrstne naložbe že v predšolsko obdobje oziroma vrtee. Primeri kažejo, da se stališča otrok do drugega oziroma drugačnega pod vplivom vzgojiteljice ali staršev zelo hitro spreminjajo.

Razvijati bi bilo treba občutljivost za multikulturalnost in interkulturalne kompetence na treh ravneh: zavedanju, znanju in spretnostih. Več časa bi bilo treba posvetiti medsebojnemu pogovoru, učenju življenja v skupnosti in sprotneemu razčiščevanju strokovnih in drugih dilem, vprašanj in zadreg.

Zato je pomembno vključevanje staršev v oblikovanje in izvajanje programa/kurikuluma vrtca oziroma šole. Učinkovite so tudi naložbe v socialni kapital šole, povezovanje ljudi v šoli in oblikovanje šolske skupnosti kot vizije šole. Primeri posameznih šol kažejo, da so vidno uspešnejši pri interkulturalni vzgoji tam, kjer jim je uspelo oblikovati vrtec, šolo oziroma dom kot skupnost različnih. Predlaga se, da se šole posvetijo oblikovanju skupnosti, definiranju skupnih ciljev in vrednot, za katere se je vredno zavzemati. V ospredju teh vrednot bi morala biti solidarnost, ki se kaže v pripravljenosti pomagati drugemu (otroku, učencu, dijaku, učitelju, staršu), ko to pomoč potrebuje.

Krog posebnih potreb

Šolska resničnost je tudi, da je različnost otrok, ki je pri delu ne moremo prezreti, še posledica drugih dejavnikov in okoliščin, kot so razvoj sposobnosti, talentov, želja.

Na področju integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami je sicer dosežena zadovoljiva stopnja institucionalizacije, ki se bo sicer še spreminjala in dopolnjevala, vendar se bo zdaj treba več posvetiti procesu integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami v oddelčne in šolsko skupnost. Pozorni moramo biti na to, da učenci zaradi drugačnih ali zmanjšanih telesnih ali duševnih sposobnosti ali težav v šoli ne bi bili odrinjeni, segregirani, prezirani, zapostavljeni.

Uresničevanje integracije/inkluzije v vsakdanji praksi se bo vzpostavljalo v razmerju med učnostorilnostno naravnano šolo in razvijanjem socialne kohezije, da drugačni ne bi doživljali položaja odrinjenosti, ponižanja, manjvrednosti. Tu se bodo pojavljale tudi razlike med razredi in šolami.

Večina predstavljenih prispevkov je integracijo/inkluzijo obravnavala z vidika dobre prakse. Razprava je ponudila številne predloge in pobude za sistemske spremembe na ravni zakonodaje za otroke s posebnimi potrebami, pri tem pa ni bilo spregledano, da sistemske spremembe ne zadostujejo in so nujne spremembe v miselnosti ljudi.

Potrebno bo zlasti več vlaganja v usposabljanje učiteljev oziroma razvijanje njihovih kompetenc za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ugotovljamo, da je velika ovira uspešne integracije/inkluzije nepoznavanje pravega bistva in ciljev, zaradi česar se pojavljajo tudi stereotipi. Zato bo treba najprej spreminjati (napačna) stališča ljudi, predvsem staršev.

Težje kot spreminjanje stališč učiteljev bo spreminjanje stališč in odpravljanje stereotipov, ki so zasidrani v učencih in njihovih starših in ki usmerjajo njihovo vedenje do otrok s posebnimi potrebami.

Stereotipi v razmišljanju in vrednotenju ne nastajajo samo v šoli oziroma ob šolskem delu. Upamo si trditi, da se pogosteje oblikujejo zunaj šol, v socialnem okolju otroka, družini in življenju okoli doma. Nastajajo večkrat na podlagi neugodnih in naključnih osebnih izkušenj. Naloga učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev je, da poskušajo odpravljati v ljudeh vsajene stereotipe tako, da organizirajo srečanja in vzpostavijo dialog med »enakimi« in drugačnimi. Tudi ob teh vprašanjih bodo, kot kaže, dialogi med starši najučinkovitejša pot za vzpostavljanje demokratičnosti oziroma enakopravnosti različnih v šoli.

Morda ne vemo, kaj nam je skupno kot človeškim bitjem. Nedvomno pa nam je skupno to, da moramo živeti skupaj. Šola ima nalogo, da nauči ljudi živeti skupaj – to pa pomeni iskanje načina sobivanja različnih.

Kaj, ko hočemo več (nadarjeni učenci)

Višja raven razvijajoče se nadarjenosti odpira veliko možnih težav na socialno emocionalnem področju in v medosebnih odnosih. Tem, za nadarjene ne-standardna področja, imenovana tudi mentalna higiena nadarjenih učencev, šolski sistemi v svetu, zlasti pa pri nas, posvečajo premalo pozornosti.

Kot izjemno kritična in v praksi spregledana je bila osvetljena problematika vzrokov učne neuspešnosti nadarjenih učencev. Plastično je bilo predstavljeno, da ima armada učno neuspešnih nadarjenih otrok, posebno pri nas in tudi v tujini, pri vsakem posamezniku drugačne vzroke. Ti se razvrščajo od otrokove osebnosti do dejavnikov družine in šole.

Zanimivo in didaktično ustvarjalno so bile prikazane možnosti, ki jih ponuja pouk pri razvijanju otrok iz nižjih socialnoekonomskih okolij in celo s kulturno prikrajšanih območij. Prikazano je bilo, kako je mogoče tudi med temi populacijami nadarjenih otrok z ustvarjalnim poukom dosegati najvišje motivacijske in učne dosežke.

Zanimiva in koristna se je pokazala praksa kemijskega izobraževanja v gimnazijah pri rabi problemskega pouka in učenja bolj prilagojenega učnim stilom nadarjenih učencev. V tem okviru se je pokazala kot zanimiva izkušnja aktivne vloge nadarjenega učenca pri prepoznavanju problemskih vzorcev znanja in pridobivanja novega znanja.

Sistem in človek

Teza in naslov posveta, da le upoštevanje drugačnosti vodi k oblikovanju enakih možnosti, veljata za sistem in tudi posamezno šolo. To pomeni, da je treba sistem delati po človeku, ne pa človeka po sistemu. Sistem naj gre človeku naproti; sistem naj služi človeku, ne pa človek sistemu.

Prevečkrat se namreč dogaja, da človek naleti na ovire sistema, ker ne pozna »šolskih« in človekovih življenjskih zgodb, ker o življenju posameznih šol, ljudi in njihovega socialnega okolja pravzaprav nič ne ve. Zato lahko sistem in človek delata drug mimo drugega, lahko pa tudi drug proti drugemu. Pokazalo se je, da je dobra šolska praksa postavljena takrat, ko šole, vrtca, okolja in konkretnih okoliščin ne podrejamo samo načelom in predpisom. Dobra praksa je tudi pokazala, kje je predpis treba celo kršiti ali prezreti, da bi bilo delo boljše. Predpis ne sme podrežati, usmerjati ali nadomeščati strokovnih rešitev.

Primeri dobre prakse dokazujejo, da bi morala politika pri načrtovanju sistemskih posegov pogosteje izhajati iz izkušenj, ki jih imajo vzgojno-izobraževalne ustanove.

Glede tega je bilo na posvetu danih nekaj pobud.

Na sistemski ravni bi bilo treba oblikovati od ministrstva za šolstvo in šport neodvisne time strokovnjakov, ki bi funkcijo usmerjanja opravljali profesionalno, kar bi lahko skrajšalo postopke usmerjanja. Potrebni bi bili zgodnejše in celostno obravnavanje, odkrivanje in intervencija na področju otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin.

Nujno bi bilo uvesti vsebinske spremembe in prilagoditve študijskih programov za dodiplomsko izobraževanje vseh struktur strokovnih (pedagoških) delavcev in dodatno izobraževanje že zaposlenih.

Učitelje je treba seznanjati in usposablјati v novih učnih strategijah za diferenciacijo in individualizacijo pouka in učenja. Ena od idealnejših možnosti za upoštevanje različnosti in uresničevanja pravičnosti, ki presega subjektivne okvire, je spreminjanje (zmanjšanje) normativov učencev v oddelkih, še zlasti v poklicnih šolah. Upoštevanje različnosti in uresničevanje pravičnosti zahteva tudi več avtonomije šole pri razpolaganju in razporejanju finančnih sredstev.

Splošnejša je bila ugotovitev, da je posvet presegel samo deklarativno in teoretično raven razpravljanja. Razprave so podpirale empirične raziskave in bogata vzgojno-izobraževalna praksa – izkušnje.

Dr. Metod Resman

Popravek

Prispevek z naslovom Ne svet gluhih, en svet za vse, ki smo ga objavili v posebni izdaji Sodobne pedagogike letos, je napisala Ksenija Funa in ne Ksenija Fuma. Za napako se opravičujemo.

Uredništvo Sodobne pedagogike

Poročilo o delu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS) v letu 2005

ZDPDS se kot del civilne družbe aktivno vključuje v aktualna dogajanja na področju vzgoje in izobraževanja. Najpomembnejše oblike njenega delovanja so:

- zagotavljanje stalnega izhajanja revije *Sodobna pedagogika*,
- organizacija strokovnih in znanstvenih srečanj,
- organizacija razprav o aktualnih temah,
- dajanje pobud za reševanje problemov na področju vzgoje in izobraževanja in razvoja pedagoških ved,
- koordinacija dela društev, ki so včlanjena v zvezo.

O izhajanju revije, njenem konceptu in vsebini letnika 2005 je pripravljeno samostojno poročilo glavnega in odgovornega urednika, zato tega ne obravnavamo v tem poročilu.

V letu 2005 je bilo težišče dejavnosti ZDPDS povezano z znanstvenim posvetom na temo *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*. Posvet je bil od 1. in 2. aprila v Kranjski Gori, udeležilo pa se ga je okoli 120 udeležencev. Posvetovanje je bilo namenjeno predvsem vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim in drugim strokovnim delavcem ter ravnateljem v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Več kot polovica udeležencev je na posvetu sodelovala z referati, poročili in drugimi pisnimi prispevki. Gradivo posveta je bilo objavljeno v posebni številki *Sodobne pedagogike* in priložnostnem zborniku z naslovom *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*. Cilji posveta so bili: analiza konceptov in dosežkov na področju pismenosti, izmenjava izkušenj, soočanje različnih predlogov, kako izboljšati stanje v opismenjevanju v celotnem izobraževalnem sistemu, še zlasti do konca obveznega šolanja. Osrednji namen posveta pa je bil pripraviti predloge: a) strokovnim svetom za ustrezne kurikularne rešitve, b) ministrstvu za šolstvo za zagotavljanje ustreznih pogojev c) ZZŠ, CPI in ACS za razvijanje specialnodidaktičnih vidikov zgodnjega opismenjevanja in izobraževanja vzgojiteljev/učiteljev in č) vrtcem in šolam za kakovostnejše delo.

Tematika posveta in problemi za razpravo:

1. Kakšni so pogledi glede pomena dolgoročnih učinkov zgodnjega opismenjevanja in posledic, ki jih ima skozi celotno obdobje šolanja? Ali se zgodnje opismenjevanje izraža v stopnji funkcionalne pismenosti posameznika skozi vse življenje?
2. Kako naj se vrtci odzivajo na to, da se večina sodobnih otrok zelo zgodaj sreča s pisnimi simboli, pisavo in se že kot malčki in v zgodnjem otroštvu znajdejo v simbolnem svetu znakov?
3. Ali lahko gledamo danes na pismenost kot na prvo med splošnimi kompetencami, kot na temeljno orodje, ki omogoča vstopanje v svet znanja in

gibanje v njem? Ali se to spoznanje izraža v ciljih opismenjevanja skozi naš šolski sistem, je opismenjevanju posvečeno dovolj pozornosti, časa, skrbi za kakovost in otrokovih sil v primerjavi z drugimi cilji šolanja? Kako je s funkcionalno pismenostjo, so v šolskem sistemu tudi vzroki za slabe dosežke slovenske populacije v mednarodnih primerjavah? Usmerjenost na funkcionalno pismenost prinaša nekatere prednosti in izzive v šoli–toda ali lahko tudi slabosti in nevarnosti?

4. Kako razumeti pismenost v najširšem pomenu? To še zdaleč ni več le »poznavanje in raba črk«, sem sodijo govorno, pisno razumevanje in izražanje, znanje tujih jezikov, uporaba sodobnih informacijskih sistemov in številskih odnosov, govori se tudi o moralni, državljanski pismenosti in podobno. Katerim ciljem opismenjevanja namenjamo od vrtca do univerze dovolj časa in truda, kateri so prešibko zastopani?
5. S tega vidika želimo pretresti slovenske kurikularne dokumente in prakso na vseh stopnjah šolanja, od vrtca do univerze. Posebna pozornost bo namenjena kurikulu za vrtce. Ali postavlja dovolj jasne standarde ali preveč prepušča vzgojiteljem? Kakšna so mnenja med vzgojitelji o opismenjevanju v vrtcu, kakšne prakse so se razvile glede na različne želje in pričakovanja staršev?
6. Kako je s cilji opismenjevanja v vseh treh ciklih devetletke in različnih vrstah srednjih šol, kakšne so konceptualne rešitve, je opismenjevanju dano potrebo težišče glede na druge kompetence in cilje, so zastopani ključni cilji, ki izhajajo iz sodobnih pogledov na opismenjevanje?

Ključne ugotovitve in pobude posveta:

- Pismenost je eno od ključnih orodij pridobivanja in uporabe znanja, zato je ta cilj aktualen na vseh stopnjah izobraževanja.
- Pismenost je treba razumeti v najširšem smislu, poleg jezikovne vključuje tudi matematično, medijsko, tehnično, računalniško, informacijsko, socialno in etično pismenost.
- Pismenost je cilj, ki mu morajo posvetiti posebno pozornost in vlogo vsi kurikularni dokumenti na vseh stopnjah izobraževanja.
- Mednarodne primerjave šolskih učinkov kažejo, da se skrb za načrtno razvijanje pismenosti v najširšem pa tudi v ožjem pomenu besede, torej v pomenu pisne rabe simbolov, uporabe črk in pisave, pomika v obdobje zgodnjega otroštva in se začneja organizirano že v vrtcih; kaže se tudi kot pomikanje vstopa v šolo v zgodnejše obdobje ob spoznanju, da ima opismenjevanje dolgoročne pozitivne učinke na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v pridobivanju in uporabi znanja.
- Ministrstvo za šolstvo in šport ter ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo naj bi z razpisom raziskovalnih, evalvacijskih in razvojnih projektov *prioritetno spodbujala načrtno spremljanje opismenjevanja* in analiziranje dosežkov, ki jih na tem področju omogočajo program devetletke in novi izobraževalni programi v srednjem izobraževanju, zlasti v poklicnem in strokovnem šolstvu.
- Strokovni svet za splošno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo naj bi za

nadaljnje razvijanje koncepta in spodbujanje nastajajoče pismenosti s kurikulumom za vrtce in tudi z izvedbenim gradivom (priročniki) proučila možnost za jasnejšo in konkretno opredeljene cilje zgodnjega opismenjevanja in omogočila ob bogatitvi jezikovnega okolja z igro in dejavnostmi tudi *uporabo predšolskemu otroku primernih oblik formalnega učenja opismenjevanja*.

- Strokovni svet za splošno izobraževanje naj bi posebej pozorno proučil in analiziral rezultate proučevanj o opismenjevanju v prehodu med vrtcem in osnovno šolo in prvi triadi devetletke. Pregled prakse in kurikularnih dokumentov kaže, da v tem prehodu ni kontinuitete, saj zlasti prvi razred devetletke ne gradi na dosežkih vrtca, temveč na nižjih standardih. To lahko pomeni, da cilji in standardi opismenjevanja v prvi triadi niso smiselno porazdeljeni v vsa tri leta in se zato težavnost neenakomerno stopnjuje v drugem in tretjem razredu; ocene so, da standardi in cilji opismenjevanja v prvem razredu podcenjujejo zmogljivosti otrok na tej razvojni stopnji.
- Šola mora zapolniti primanjkljaje, ki nastajajo v pismenosti otrok zaradi različne stimulativnosti njihovega govornega in kulturnega okolja. Strokovni svet za splošno izobraževanje in strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje naj bi koncept jezikovnega opismenjevanja, predvsem njegove operativne cilje v vrtcu, osnovnih, poklicnih in strokovnih šolah, dosledneje kot do zdaj izpeljala iz načela funkcionalnega jezikoslovja. Koncept naj bi zagotavljal in spodbujal razvoj komunikacijskih zmožnosti in omogočal z ustreznimi oblikami praktičnega učenja aktivno jezikovno rabo, s čimer bi nadomestili slovnični koncept jezikovnega pouka.
- Strokovni svet za splošno izobraževanje, strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje in strokovni svet za izobraževanje odraslih naj v medsebojnem usklajevanju v celotnem šolskem sistemu uveljavljajo pismenost v najširšem pomenu besede. Zagotovijo naj vgrajevanje pismenosti kot generične kompetence v kurikulum za vrtce in v učne načrte vseh predmetov v osnovni in srednji šoli. Poleg jezikovne pismenosti naj kurikularni dokumenti spodbujajo stalno in načrtno uvajanje učencev in dijakov v socialno, matematično, medijsko, informacijsko, tehnološko in raziskovalno pismenost. Spodbujanje pismenosti mora biti cilj in naloga vseh učiteljev in drugih sodelavcev v pedagoškem procesu in vseh s šolo sodelujočih ustanov, predvsem knjižnic.
- Za celostno uresničevanje ciljev na področju pismenosti je treba priskrbeti gradivo in priročnike za delo vzgojiteljev in učiteljev.
- Usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za opismenjevanje je v dosedanjih študijskih programih pedagoškega izobraževanja podcenjeno glede na sodoben pomen ciljev opismenjevanja. Svet RS za visoko šolstvo, univerze in posebno pedagoške fakultete, filozofska in druge fakultete, ki izobražujejo učitelje, naj bi v prenovi pedagoških študijskih programov v bolonjskem procesu s koordinirano dejavnostjo zagotovili višjo raven usposobljenosti vzgojiteljev in učiteljev tudi za opismenjevanje. Razvoj pismenosti v najširšem pomenu besede je prednostna naloga izobraževalnega področja

in skupna naloga vzgojiteljev in učiteljev vseh strokovnih predmetov.

V letu 2005 je ZDPDS načrtovala večji znanstveni posvet na temo **UPOŠTEVANJE DRUGAČNOSTI – KORAK K ŠOLI ENAKIH MOŽNOSTI**. Cilji posveta so zlasti analizirati razumevanje načela »drugačnosti« učencev v teoriji in praksi. Posvet je bil zasnovan tudi z mednarodno udeležbo. Tematsko naj bi poglobil poglede na štiri »kroge« drugačnosti, ki so pomembni za šolo, in sicer socialni in kulturni krog, posebnosti udeležencev s posebnimi potrebami in kako se v sodobni šoli kaže različen položaj otrok, učencev in dijakov glede na spol.

V letu 2005 naj bi tudi okrepili sodelovanje med društvi, ki so včlanjena v zvezo, zlasti z odzivanjem na aktualna vprašanja s področja razvoja šolstva in organizacijo skupnih strokovnih in znanstvenih srečanj.

*Dr. Zdenko Medveš
predsednik ZDPDS*

Poročilo o izdajanju Sodobne pedagogike v letu 2005

Vsebinsko poročilo o Sodobni pedagogiki za leto 2005

Pregled izdanih številok Sodobne pedagogike pove, da je bilo v letu 2005, skladno z načrtom, izdanih pet rednih tematskih in ena posebna številka revije. Izdajanje posebnih številok, ki so vedno povezane tudi s posveti, je nekako postalo tradicija. Sodobna pedagogika se tako lahko pohvali, da ima s tem, ko izdaja tematske in posebne številke, že kar zajeten in urejen arhiv razprav tako, da dobi bralec boljši pregled nad posameznimi aktualnimi področji šolstva oziroma vzgoje in izobraževanja. Odmevi, ki jih dobivamo, in dejstvo, da se povprašuje po posameznih tematskih zvezkih, nam to dokazujejo.

V prvi številki smo v tematskem delu razčlenili *Pouk in učenje*. V tematskem delu je poleg obsežnega uvoda, ki sam po sebi predstavlja znanstveni prispevek, še šest izvirnih in preglednih znanstvenih prispevkov.

Že v uvodu urednik tematskega dela opozori na nevezdržnost linearno progresivnega gledanja na razvoj šole in pouka, ki vodi od »slabe« šole (avtoritarne, represivne, transmissijske, usmerjene v učenje na pamet ...) k vedno »boljši« (demokratični, trans/interakcijski, kreativni, reflektivni, usmerjeni v znanje z razumevanjem). Bliže mu je resnica, da se v razvoju šolske prakse in teorije periodično obnavljajo nekatere rešitve in teme, o katerih ni dokončnega odgovora. Pozneje v razpravah pa ugotovimo, da imajo avtorji tudi različne teoretične koncepte, da na vprašanja pouka in učenja ne gledajo enako. Zato so prispevki z znanstvenega in strokovnega vidika zanimivi, polemični in, kot smo lahko prebrali pozneje (SP-4/2005), tudi odmevni.

Tudi netematski del prinaša aktualne teme, kot so standardi znanja v slovenski osnovni šoli, vsebina poklicne kulture kot temelj poklicne identitete, o strokovni avtonomiji učitelja ter o interesnih dejavnostih v osnovni šoli. Skratka, za vsakega nekaj. Pri pisanju te številke je sodelovalo 10 doktorjev znanosti, 2 magistra in 6 drugih profilov strokovnih delavcev.

Nosilci druge tematske številke z naslovom *Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje* so bili po svoji znanstveni in strokovni usmeritvi andragogi. Andragoške teme v naši reviji niso zelo pogosto obdelane, zato ima ta številka tudi posebno vrednost. Tema je tudi sicer več kot aktualna, saj srečujemo sintagmo »vseživljenjsko učenje« danes povsod. Kaže, da je to edina prava pot za zadovoljevanje družbeno-ekonomskih, socialnih in individualnih (osebnih) potreb. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje je nekaj, kar je človeku lastnega; to je tisto, s pomočjo česar človek vzdržuje in obnavlja svoje bistvo. Tudi v tej številki je poleg obsežnega uvoda predstavljenih še šest razprav: štiri znanstvene in dva strokovna prispevka.

Tretja številka Sodobne pedagogike je bila posvečena *celodnevni šoli*. Razprav o celodnevni šoli pri nas ni bilo več kot petnajst let, pač zato, ker je bila zasnovana in se je uvajala v drugačnih družbenih ideoloških razmerah. Zato

so jo nekateri videli tudi kot instrument države, ki omogoča krepitev ideološko manipulativne vloge. Celodnevni koncept šole ni bil skladen z bolj liberalnim šolskim konceptom, ki se je uveljavljal z družbenimi spremembami konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let. Zaradi bistvenih družbeno-ekonomskih sprememb in temu ustrezno tudi sprememb v družinskem življenju so celodnevne šole v zahodnoevropskih državah znova postale aktualen projekt. Vedno bolj se namreč ugotavlja, da je šola tista institucija oziroma tisti socialni prostor, v katerem otrok lahko poleg izobraževalnih zadovoljuje še vrsto drugih potreb, ki mu pomagajo pri uresničevanju samopodobe in ga usposablja za uspešno vključevanje v družbo.

Zaradi prej omenjenih razlogov je med pisci samo en slovenski avtor, in sicer v tistem času najvidnejši raziskovalec celodnevne šole pri nas. Poleg njega imamo še tri tuje avtorje prispevkov. V netematskem delu pa se razpravlja o razvijanju timov in timske kulture na šoli, o sodelovanju in tekmovanju v šoli, o vzgoji čustev; o tem, kaj bi se lahko naučili iz izsledkov raziskave TIMSS 2003; o domoznanstvu kot odsevu kulture naroda ter o sodelovanju šole oziroma učiteljev s starši. Ta številka vsebuje 3 izvirne, 2 pregledna znanstvena prispevka in 4 strokovne prispevke. Številko je oblikovalo 11 doktorjev znanosti in 4 drugi profili strokovnih delavcev.

Disciplina in /ali vzgoja v javni šoli je nosilna tema 4. številke Sodobne pedagogike.

Urednik tega dela je zbral zares odlične prispevke in jih je povezal s tehtno uvodno razpravo. Posebna vrednost tega dela razprav je pogovor urednika tematskega dela z enim najvidnejših in vodilnih strokovnjakov s področja filozofije in etike vzgoje, K. A. Strikeom. Stališča Strikea se potem še večkrat lahko ugotavljajo v razpravah tega dela številke. Kaže, da je odtujenost šole zares poglavitni sovražnik discipline in da je pripadnost (graditev šolske skupnosti!) zares njeno zdravilo. Tematski del te številke ima poleg uvoda in intervjuja s Strikeom še 8 razprav, in sicer: 3 izvirne, 4 pregledne in 1 strokovno razpravo.

Netematske razprave te številke pa govore o temeljnih pedagoško-didaktičnih trendih današnje in prihodnje šole, učbenikih z vidika didaktične teorije, fleksibilnem predmetniku (mednarodna primerjalna študija) in učinkih multimedijskega učenja.

Skladno z napovedjo je zadnja številka Sodobne pedagogike (5/2005) *dvojezična*. Z izborom nekaj izvirnih znanstvenih prispevkov želimo tako predstaviti slovenska znanstvena prizadevanja in nekatera stališča širši mednarodni javnosti in se s tem tudi uveljavljati na mednarodnem »znanstvenem trgu«. Ta številka prinaša 6 (slovenski del) oziroma 7 (angleški del) izvirnih prispevkov. Kot se vidi iz kazala te številke, smo zaradi ugleda Strikea v angleškem delu revije natisnili tudi izvirni (angleški) različici. Menimo namreč, da bi tako utegnili Sodobna pedagogika zbuditi več pozornosti v mednarodnih znanstvenih krogih.

Pri odbiranju prispevkov in vsebinskem oblikovanju nove številke revije pa se je navsezadnje izkazalo, da je med temi prispevki vendarle mogoče potegniti rdečo nit, ki jo označujejo ključne besede, kot so koncept vzgoje, državljanska vzgoja in avtonomija, otrokove pravice, vseživljenjsko usposabljanje in izobraževanje učiteljev.

Prvi prispevek se nanaša na vprašanje avtonomije, kot je bila postavljena v razsvetljenstvu in se je razvijala vse do danes. Avtor pravi, da se je le-ta izčrpala in zreducirala na liberalni kult internalnosti. Tudi on, tako kot Strike, misli, da je izhod iz današnjih zadreg v oblikovanju šole kot trdne skupnosti. Naslednja razprava govori o razmerju (razmejevanju) med vzgojo in državljansko vzgojo, ki je postala prepoznavni del šolskega kurikuluma. Avtorja dokazujeta tezo, da so v okvirih obravnavane zasnove državljanske vzgoje človekove pravice koncept, ki naddoloča tudi sam pojem državljanstva. Njuna teoretična analiza pa navsezadnje pokaže, da se zasnova državljanske vzgoje in odgovorno državljanstvo ne moreta pomembno razlikovati od vrednot in ciljev, na katerih je določen splošni teoretični in vzgojni okvir javne šole. Zanimiva je razprava o nekaterih dilemah vzgoje in otrokovi pravici do svobode veroizpovedi, na katere včasih niti ne pomislimo. Analizira dejstva in razloge, zaradi katerih se priznavanje te pravice iz različnih razlogov razume kot problematično.

Razprava o tem, kako razumeti zahtevo po vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, je aktualna že nekaj let. Izvirna empirična raziskava je pokazala zanimive ugotovitve in potrebo po spremembah na vseh nivojih šolskega sistema in vzgojno-izobraževalnega dela.

O problemu dvojezičnosti in dvojezičnih učencih v šoli govori prispevek tuje avtorice. Sprašuje se, kaj se zgodi, če zaradi vladne politike enojezična šola v ekonomsko ogroženem okolju v mestnem središču postane večjezična. Čeprav se to dogaja na Škotskem, je raziskava za nas zanimiva, ker je v nekaterih smereh mogoče potegniti primerjavo z našimi razmerami, pa tudi zaradi svoje metodološke zasnove.

V kontekstu vseh prejšnjih prispevkov je razmisleka vreden prispevek o izobraževanju in usposabljanju pedagoških delavcev ter njihovem profesionalnem razvoju. Raziskava več avtorjev je pokazala, da je pripravljenost pedagoških delavcev za nadaljnje izobraževanje velika in da podobno kot nekateri pedagoški delavci drugod po Evropi pogrešajo znanje za obvladovanje oddelkov in posameznih učencev, npr. o disciplini, integraciji učencev s posebnimi potrebami, informacijsko-komunikacijski tehnologiji, delu s starši in področju komunikacije itn.

Posebna številka Sodobne pedagogike je v celoti posvečena eni temi in ima naslov *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrta do univerze*. Sestavlja jo izbor najbolj kakovostnih prispevkov napisanih za posvet na isto temo, ki je bil v aprilu 2005. Sestavlja jo 16 znanstvenih in strokovnih prispevkov, in sicer: 10 izvirnih in 2 pregledna znanstvena prispevka ter 4 strokovni prispevki. Ta številka daje zaokrožen pregled vprašanj o opismenjevanju pri nas.

V Sodobni pedagogiki smo v letu 2005 objavili (vključno s prispevki posebne številke SP) vsega skupaj 95 prispevkov (93,3 a. p.). Od tega je bilo 26 (51,59 a. p.) izvirnih znanstvenih prispevkov, 16 (19,0 a. p.) preglednih znanstvenih prispevkov, 16 (15,74 a. p.) strokovnih prispevkov ter 23 (6,97 a. p.) poročil, ocen in prikazov novih knjig.

Pri pisanju je sodelovalo največ doktorjev znanosti (našteli smo jih 59, nekateri večkrat), 10 je bilo magistrov in 38 piscev drugih strokovnih profilov. Iz tuje je bilo letos 8 piscev.

Ugotavljam, da smo v celoti uresničili pred letom dni zastavljene cilje.

Dr. Metod Resman
glavni in odgovorni urednik

Poročilo o delu Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije za leto 2005

Petnajsti februar 1996 je dan, ko so se šolski svetovalni delavci vse Slovenije dogovorili, ustanovili in registrirali *Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije*, ki je nastalo iz Sekcije za svetovalno delo ob pomoči najbolj vplivnih in prepoznavnih oseb v slovenskem prostoru na področju šolskega svetovanja.

Drugi občni zbor je bil novembra 1998, tretji novembra 2004 v Žalcu in hkrati uvod v 1. mednarodni strokovni posvet. Več o zgodovini nastanka društva bomo spregovorili na jesenskem strokovnem posvetu leta 2006, s katerim želimo delovno praznovati našo deseto obletnico društva. In tako ostaja november naš mesec, mesec, ko smo se začeli organizirano združevati.

Zato smo že v letu 2005 začeli z vabilom k 2. *mednarodnemu strokovnemu posvetu Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije z občnim zborom DŠSDS, ki bo 17. novembra 2006 v Žalcu.*

Takrat se tudi želimo zahvaliti vsem, ki so v našem društvu prizadevno delali vse do danes, in najzaslužnejšim članom podeliti priznanje za opravljeno delo.

Moja vizija za konec mandata novembra 2006 je, da bi društvo s člani doseglo zastavljeni cilj, to je sodelovanje s pravniki SVIZ-a za ureditev normativov oziroma predlogov smernic, ki jih je treba uzakoniti. Poleg tega si želim in hkrati upam, da bomo skupaj s podporo članov zmogli doseči, da postane

15. november dan svetovalnega delavca Slovenije.

Delovanje društva smo v letu 2005 usmerili v povezovanje svetovalnih delavcev z obveščanjem in seznanjenjem o delovanju društva, predvsem po novem elektronskem naslovu. Iskali smo tudi popuste pri različnih oblikah izobraževanja in nakupih literature. Še vedno ostajata neuresničeni obljuba in želja iz leta 2004, in sicer strokovna ekskurzija za člane DŠSDS, zato smo intenzivno zbirali ponudbe za njeno izvedbo.

Strnjeno pa smo v letu 2005 dosegli in sodelovali v naslednjih oblikah:

- januar 2005 – lastni internetni naslov: svetovalni.dssds@guest.arnes.si
- 25. februar 2005, 1. seja IO ZDPDS, Ljubljana
- 21. marec 2005, 2. seja IO DŠSDS, Žalec
- 15. april 2005 – organizacija mednarodnega strokovnega posveta z dr. Robertom Reasonerjem in mag. Marylin Lane v Žalcu, udeleženi več kot 130 slušateljev
- 20. april 2005 – udeležba pri omizju na temo posveta v organizaciji ZDPDS
Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze
- 9. september 2005, 2. seja IO ZDPDS, Ljubljana, imenovani v organizacijski odbor za pripravo posveta Drugačnost v izobraževanju
- 19. september 2005, 3. seja IO DŠSDS, Žalec
- 24. september 2005 – nelegalna odtujitev računalniške opreme – prenosnik HP, prijava na PP in OSC
- november 2005 – dogovor s SVIZ-om in pravno službo za pomoč pri spre-

- membi 62. člena kolektivne pogodbe
- 13. januar – Priprave na posvet DŠSDS s šolsko inšpektorico gospo Jožico Glavaš Horvat in višjo svetovalko na Zavodu RS za šolstvo gospo Jasno Škarič

Nataša Privošnik
predsednica DŠSDS

Poročilo o delu Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije za leto 2005

Hitro sta minili dve leti in zopet smo se zbrali na volilnem občnem zboru društva v hotelu Evropa v Celju. Udeležilo se ga je kar 76 članov (od 228), zastopane so bile vse sekcije. Društvo je delovalo po zastavljenem programu. Vodil ga je izredno delaven izvršni odbor – vsaka članica je vestno izpolnjevala naloge v okviru društva in v svoji sekciji, za to jim gre posebna zahvala.

Poleti 2005 je na dopustu umrla predsednica sekcije Savinjska dolina, od nje smo se dostojno poslovili. Toda življenje gre dalje – skupina je za novo predsednico izvolila njeno tesno sodelavko. Na štirih sejah izvršnega odbora so bile članice seznanjene z dopisi, vabili, s pripravami izletov in kulturnice. Sej in skupščine Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije so se udeležile predsednica in podpredsednica društva ter predsednica ljubljanske sekcije. V letu 2005 je društvo organiziralo izleta v Zgornjo Savinjsko dolino (52 udeležencev) – ogledali smo si šole Nazarje, Ljubno, Mozirje (šolski muzej), v Logarski dolini pa slap Rinka in se odpravili na Kočevsko. Tega izleta se je udeležilo 97 članov. Vsebinsko so ga pripravile članice kočevske sekcije. Na pokopališču v Grčaricah smo pripravili komemoracijo na partizanskih grobovih. Izposlovali so dovoljenje za ogled Gotenice in nas popeljali še na Kostelsko. Bili smo deležni gostoljubnosti osnovne šole ob Rinži in njene podružnice. Na vseh šolah so nas ljubeznivo sprejeli, nas pogostili, na Ljubnem so pripravili še priložnostni program, pozdravila pa nas je tudi njihova županja.

V okviru Kulturnice so v začetku aprila v Muzeju novejše zgodovine v Celju razstavljale štiri naše članice, slikarke: Jožica Kovač iz Teharij, Rozina Šebetič s Ptuja, Marija Wolfand iz Hrastnika in Milica Zupan iz Mozirja. Ob odprtju je nastopila mlada harfistka Ana Železnik iz Celja. Na prireditvi Zakaj bi veselo ne peli v Narodnem domu v Celju je nastopilo pet pevskih skupin, ki jih vodi Vida Bukovac (predstavitev je bila posvečena njeni 70. obletnici), vokalni in instrumentalni orkester in ansambel Coda express. Ob tej priložnosti smo počastili naše člane, ki so dopolnili 70, 80 in 90 let, in tako oznamovali dan mladosti.

Naša članica Rajka Bazelj je sodelovala na proslavi 110. obletnice Rožne doline in 100. obletnice turističnega društva Ljubljana na temo Etnološko-jesenska tihožitja.

Oktobra smo si člani DUPDS ogledali Etnografski muzej v Ljubljani, Metelkovo in Hostel Celica. Pri založbi Jutro je izšla knjiga Spomini na preteklost s prispevki upokojenih učiteljev. Spomine je zbrala, uredila in napisala občiren uvod Angelca Kunstelj.

Sredi decembra smo za člane organizirali ogled monokomedije Hotel Babilon (v izvedbi igralko Violeto Tomič), v Narodnem domu v Celju. Predstava je bila izredna, dvorana pa napolnjena do zadnjega kotička.

V organizaciji društva Norma 7 z Brij nad Vipavo je predstavila svojo knjigo Bosa naša članica Majda Mencinger v Pilonovi galeriji v Ajdovščini. V okviru

kulturnega praznika je član sekcije Celje Herman Čater v Osnovni šoli Brje razstavljal izbor umetniške fotografije iz opusa Dotik svetlobe. Vokalna skupina Prijatelji iz Škofje vasi pri Celju je ob tej priložnosti izvedla glasbeno scensko prireditev, ki jo je zasnovala Vida Bukovac. Član celjske sekcije Arpad Šalamon je razstavljal ekslibrise v Žalcu in Slovenskih Konjicah. Na občnem zboru je predsednica predstavila pedagoginjo, slavistko in pisateljico strokovnih knjig, prof. Marijo Gabrijelčič iz Novega mesta. Tokrat so kulturni program izvedli: Branko Dobravc in Barbara Leber – pevca, Peter Napret – citrar in baletke plesne šole Harlekon iz Celja (mentorica Ana Vovk Pezdir). Ob spremljavi citer smo vsi udeleženci tudi zapeli venček slovenskih ljudskih pesmi. Nad kulturnim programom so bili udeleženci navdušeni.

Vodja projekta Šola za starše je Marija Gabrijelčič. Ker smo finančna sredstva prejeli šele oktobra, smo v letu 2005 izpeljali le eno srečanje za starše 1. triletja – Pomen branja.

Finančna sredstva smo pridobili:

– dotacija iz proračuna	176.400,00 sit
– članarina	266.190,00 sit
– prodaja brošur	112.000,00 sit
– prihodki in financ. – obresti	1.368,01 sit

<i>Skupaj</i>	<i>555.958,01 sit</i>
---------------	-----------------------

Za:

– stroške materiala	23.505,00 sit
– stroške storitev	365.636,76 sit
– potne stroške	131.683,00 sit
– avtorske honorarje	90.323,50 sit
– nadomestilo stroškov delovanja	20.000,00 sit

<i>smo porabili</i>	<i>631.148,26 sit</i>
---------------------	-----------------------

Stanje denarnih sredstev na tekočem računu društva na dan 31. 12. 2005 je 550.293,03 sit.

Pri izvedbi programa so kot donatorji v naravi (uporaba dvoran, malica, voditelji) sodelovali: Mestna občina Celje, krajevna skupnost Svetina, Gotenica in osnovne šole: Nazarje, Bistrica ob Sotli, Ob Rinži iz Kočevja, Ljubečna, III. OŠ Celje. Vsem, ki so nam kakor koli pomagali, smo se pisno zahvalili. V letu 2006 se za pomoč priporočamo tudi našemu matičnemu društvu ZDPD Slovenije.

Razrešnico staremu odboru so navzoči sprejeli in z javnim glasovanjem izvolili novo vodstvo:

- izvršni odbor: predsednica – Vida Bukovac
- podpredsednica in zapisnikarica: Marina Posinek
- blagajničarka: Milena Pečnik
- izvedba Kulturnice: Albinca Kmecl

- organizacija izletov: Marija Lavrenčič
- vodenje sekcij:
 - Kočevje: Lojzka Širaj
 - Kranj: Eta Cvahtal
 - Ljubljana: Elica Guzelj
 - Ptuj: Marija Šumandl
 - Trbovlje: Darka Lipičnik
 - Hrastnik: Breda Vidmar
 - Novo mesto: Vladka Škof
 - Savinjska dolina: Anči Skok
 - Celje: Vida Bukovac

Nadzorni odbor:

- predsednica – Jerica Ogrič
- člani:
 - Anita Kostanjevec
 - Eta Cvahtal

Častno razsodišče: Rajka Bazelj, Elica Guzelj, Franja Levstik

Občni zbor je vodila predsednica delovnega predsedstva Marina Posinek in se v imenu društva zahvalila vsem članom odborov, izvajalcem kulturnega programa, državnima nagrajenkama Mariji Gabrijelčič in Ani Četkovič – Vodovnik ter počastila najstarejšo članico, skoraj 91-letno Tončko Metelko s cvetjem in pozornostmi.

Vida Bukovac
predsednica DUPDS

Lavreatki Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije

Tudi tretje življenjsko obdobje je lahko lepo, če smo zdravi in so naša družjenja prijetna, spodbudna za vsakega člana posebej, ki se vključuje v dejavnosti, ki ga zanimajo in kolikor sam hoče in zmore. V program smo si zapisali (in to tudi izvajamo), da bomo širši javnosti v sekcijah ali društvu predstavljali člane, ki so kaj posebno pomembnega delali in naredili v življenju. Že kar nekaj smo jih predstavili v okviru prireditev Zvečer v kavarni Evropa, Narodnem domu v Celju in reviji Celjan. Tokrat vam, dragi aktivni in upokojeni kolegi, predstavljamo naš ponos – državni nagrajenki za področje šolstva za leto 1996. Slavnostna podelitev je bila 7. oktobra 1996 v Ljubljani. Nagradi jima je izročil takratni minister za šolstvo, znanost in šport dr. Slavko Gaber. Nagrajence je sprejel tudi predsednik države Milan Kučan.

Naše iskrene čestitke!

Celjanka Ana Četkovič Vodovnik, psihologinja, upokojena ravnateljica Vrta Anice Černejeve v Celju, žena akademskega kiparja Vasilija Četkoviča – Vasika, mati dveh sinov, širokosrčna vidno osebnost, avtorica knjige Dotiki besed in mnogih strokovnih člankov, se je konec novembra 2005 predstavila Celjanom v okviru prireditev Zvečer v kavarni Evropa.

Odpadlo je zadnje jesensko listje in zadišalo je po snegu, ko je Četkovičeva pripovedovala o svojem pestrem življenju, bogatem z delom, polnem študija, idej, načrtov in ljubezni do soljudi, narave in stvari. Nekaj listja je pristalo kar na mizah pred gosti, saj je slavljenska vsakega prisotnega, bilo jih je okrog sedemdeset, obdarila s posušenim listom.

Dotik besed

Med dobrodelnimi dejanji Slovencev je zelo pomembna širokosrčnost *Ane Četkovič Vodovnik*. Pred tremi leti je za Unicef namenila izkupiček svoje knjige voščil *Dotiki besed*, ki je šla med bralce v štiri tisoč izvodih in bila kmalu razprodana. Pravkar je na knjižnem trgu njen ponatis v tri tisoč izvodih, ki mu je avtorica dodala dvaindvajset novih voščil. Izkupiček za knjige pa je spet v celoti namenjen Unicefu.

Mag. Maja Vojnović, direktorica slovenskega Unicefa, je na avtoričini predstavitvi v hotelu Evropa povedala, kaj pomeni to za otroke, in o njih dejala: »Otroci niso naši, stanujejo v hiši jutrišnjega dne.«

Zbrana voščila, okrog 150 jih je, je avtorica shranjevala vse življenje. Želela je, da bi bralci z njimi osrečevali znance, prijatelje in sorodnike ob raznih praznovanjih.

Skozi Anino življenje

Ana Četkovič Vodovnik je po končani vzgojiteljski šoli študirala psihologijo in pedagogiko v Ljubljani in se tam srečala z Vasilijem Četkovičem – Vaskom. Že kot študenta sta sklenila, da bosta živela skupaj. Po diplomi je na današnji Gimnaziji Celje – Center poučevala psihologijo in pedagogiko, nato pa osemindvajset let opravljala poslanstvo ravnateljice Vrtca Anice Černejeve in si prizadevala, da je bilo otrokom lepo. Med mnogimi obveznostmi je skrbela tudi za plesno vzgojo vzgojiteljic, in te so nato znanje prenašale na otroke. Z Vaskom sta si najprej zgradila hišo v Zadobrovi, nato na Prekorju hišo z ateljejem in galerijo. Vaskov nemirni umetniški duh pa je želel spremembo in preselila sta se v apartma vile Golf v Rogaški Slatini. Na Ivanovem hribu je v kratkem času zrasel nov atelje z galerijo, tam Vasko slika, kipari, sprejema goste, Ana pa v vili snuje svoje misli za novo knjigo *Življenje z umetnikom*. Vsak dan se ločujeta in zopet zbližujeta. »Ni pomembno, kje si, ampak s kom si,« pravi Ana.

Delo plemeniti

Kot ravnateljica vrtca je bila pobudnica sejma Vse za otroka in dvajset let aktivno sodelovala na posvetu o dobri igračici in didaktičnih pripomočkih. Pisala je in objavljala številne strokovne članke v raznih publikacijah, največ v reviji

Otrok in družina. V Celju in Ljubljani je delovala kot članica strokovnih organov v vzgoji in izobraževanju. Za svoje delo je prejela vrsto različnih priznanj in nagrad; izmed teh ji največ pomeni državno priznanje, ki ga je prejela leta 1996. Kot upokojenka že vsa leta sodeluje v strokovnem svetu ministrstva za šolstvo za področje predšolske vzgoje, kamor jo je povabil tedanji minister Slavko Gaber.

Anine širokosrčnosti in gostoljubnosti so bili deležni tudi člani Društva upokojenih pedagoških delavcev, sekcija Celje, katerega članica je tudi sama, ko so Četkovičeva v začetku novembra obiskali na Ivanovem hribu.

Napisala Ljudmila Conradi

Novomeščanka *Marija Gabrijelčič*, univ. dipl. pedagoginja, predmetna učiteljica slovenskega jezika, upokojena svetovalna delavka Vzgojne posvetovalnice v Novem mestu, pozorna hči in mati dveh hčera, je prijazna, delavna in zlasti dobrosrčna oseba, avtorica strokovnih knjig, člankov in raziskav, predavateljica in voditeljica seminarjev in delavnic za več kot 14 tisoč pedagoških delavcev in staršev ter vodja projekta Šola za starše pri DUPD Slovenije. Našim članom je predavala februarja 2006 v Celju.

Marija Gabrijelčič se je rodila v vasi Selo pri Mirni na Dolenjskem kot tretji otrok v družini. Sama pravi, da čeprav je bila najmlajša, ni imela nobenih posebnih prednosti. Tako kot starejša brat in sestra je trdo delala, a se tudi igrala in raziskovala bogato vaško okolje – tekala, plezala po drevju kot veverica in užila mnogo ljubezni, in to že vse življenje razdaja.

Šolala se je v Mirni, Novem mestu na Pedagoški akademiji in Filozofski fakulteti v Ljubljani. Oborožena z znanjem je poučevala v Šentrupertu (nemščino, zgodovino, zemljepis in še kaj), slovenščino v Vavti vasi na posebni šoli, in večji del svoje poklicne poti pomagala učencem (njihovim staršem pa tudi učiteljem), ki so imeli pri učenju težave. Nikoli jih ni karala. V prijaznem pogovoru je ugotovila težave, o njih obvestila starše, nato pa, tako kot je znala in zna samo ona, odpravljala pomanjkljivosti in krepila svojim varovancem samozavest. Skrbno si je zapisovala, kaj povzroča otrokom težave, delala raziskave in pozneje vse to uporabila, ko je svoje znanje – izkušnje opisala v knjigah in nam jih ponudila, da ne bi vsak zase odkrivali, kar je že odkrito.

Miselne vzorce je spoznala po naključju leta 1980. Delala je na vrtu, ko jo je hči poklicala, da je na televiziji nekaj o možganih. Stekla je v hišo in zagledala Tonija Buzana, projektnega razlagalca miselnih vzorcev. »Okužba« je bila usodna. Kupila je knjigo, jo »predelala«, naučila »delati« miselne vzorce svojo hčer in nato z njimi poskusila s svojimi varovanci v posvetovalnici. Uspeh je bil popoln in novost se je začela širiti od ust do ust, nato pa še z njenimi seminarji po vsej Sloveniji in zunaj njenih mejah. Celo v daljni Španiji je kot »paradni konj« Novega mesta imela odmeven seminar (s prevajalko), saj so tam prav od nje zvedeli za ta Buzanov »čudežni« recept uspešnega učenja.

Miselni vzorci so bili pika na i njenim raziskavam in dobili smo prve članke o delu z njimi in nato knjige:

- Učimo se z miselnimi vzorci (1985, ponatis 1986),
- Predavajmo z miselnimi vzorci (1988),
- Raba miselnih vzorcev pri pouku (1987),
- Bogatimo besedni zaklad z miselnimi vzorci (1993).

Pridna kot je, je poleg vsega dela v službi našla čas za starše – zlasti mamo, družino in celo sorodnike po svetu, številne prijatelje in delo na vrtu. Mnogo daje in tudi dobiva, saj ji je opora njenih najbližjih dajala moč za obsežno delo, ki ga opravlja še zdaj.

Poleg staršev in družine so njena velika ljubezen potovanja z možem in otroki, pa tudi kolegi in prijatelji. Poleg evropskih dežel je obiskala Sibirijo in prelepo Bajkalsko jezero, odpravila pa se je tudi v Ameriko in k sorodnikom. Verjetno se je nabralo vtisov za kakšen potopis.

Po svojem bogatem delu in življenju je znana v Novem mestu pa tudi drugje po Sloveniji in v tujini. Člani DUPDS smo ponosni nanjo, jaz pa si štejem v veliko čast, da jo poznam in je moja prijateljica.

*Vida Bukovac
predsednica DUPDS*

Poročilo o delu Društva učiteljev tehničnega pouka v koledarskem letu 2005

Letos je bilo težišče dejavnosti članstva usmerjeno v organizacijo in izvedbo tekmovanj in srečanj mladih tehnikov. Tekmovanja so potekala po propozicijah Zveze za tehnično kulturo Slovenije. Zaradi prilagajanja tekmovanj smo imeli precej organizacijskih težav in nekaterih logistično nismo zmogli izpeljati. Spremenjena pravila niso najprimernejša za društva, kakršno je naše in bomo tudi v prihodnje težko zagotavljali z volonterskim načinom izvedbo tekmovanj na tak način. Tekmovanje je bilo 16. marca na šoli Franceta Prešerna in 10. maja na osnovni šoli v Preddvoru in na Rodici 15. maja. Najboljši po kategorijah so se udeležili državnih srečanj. Udeležilo se ga je 73 učencev iz 15 šol, in ti so tekmovali v 14 disciplinah. Tekmovalce je spremljalo 20 mentorjev, ki so otroke pripravili na šolah in klubih. Sodilo je 13 sodnikov.

Vreme nam je bilo naklonjeno. Amatersko radiogoniometriiranje so izpeljali na Rodici. Na državno tekmovanje v Hrastniku se je uvrstilo 19 učencev.

Letos smo v okviru Zveze društev tehnične kulture v Kranju pridobili prostore za dejavnost. To je nov korak pri dejavnostih, povezanih z ustanovitvijo regijskega centra tehničnih dejavnosti v Kranju. Sodelujemo z Zvezo tehničnih društev Kranj, s katero koordiniramo in pripravljamo srečanja. Zveza nam pomaga predvsem pri zagotavljanju strokovno usposobljenih sodnikov za posebne discipline na tekmovanjih in poravnava del stroškov za tekmovanja. Pripravljali smo se na predstavitev v okviru Zveze na Dnevih tehnične kulture, novembra v Ljubljani, a je ta dejavnost kasneje odpadla.

Aktivno smo prek predsednika udeleženi pri dejavnostih sorodnih društev v Kranju, regiji in Sloveniji.

Sodelujemo pri aktivnosti na področju ustanovitve regijskega centra za tehnično vzgojo na Gorenjskem.

Program dejavnosti v letu 2006

Letos so nastale spremembe v tekmovanjih iz področja, ki ga pokrivamo. Do konca februarja bo verjetno znano, kakšna bo organizacija na tem področju potem se bomo skušali v najkrajšem možnem času prilagoditi in tekmovanja, če bodo še, izpeljati. Da bodo tekmovanja obstala, bomo, če za izpeljavo ne bo kandidiral nihče, kandidirali mi. Do takrat bomo pripravili in uredili vse potrebno za njihovo izpeljavo.

Priprava sodniških ekip in popravki pravil. (ZOTKS)

Članstvo bomo animirali za strokovno ekskurzijo in družabno srečanje ob koncu šolskega leta ali v začetku prihodnjega; tedaj bi obravnavali aktualno problematiko devetletke in nadaljnjo usodo dela Društva in Zveze.

Če je potrebno se udeležimo aktivnosti Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, Zveze organizacij za tehnično kulturo Slovenije in Zvezo tehničnih društev Kranj. Za povezavo skrbi predsednik ali namestnik.

Izvršni odbor bo letos še posebno aktiven pri motiviranju ustreznih kadrov za delo v organih zveze. Treba bo namreč izvoliti in imenovati novega predsednika in tajnika Zveze in se z ZOTKS začeli dogovarjati okoli ustanovitve regijskega centra za tehnično vzgojo na Gorenjskem z redno zaposlenim za vsaj polovični delovni čas, ki bo koordiniral delo na področju tehnične kulture. Posebej pa se bomo angažirali pri programskem delu ter se s sodelovanjem v dejavnostih za mlade vključili kot mentorji.

Aleš Žitnik
predsednik DUTP

Poročilo o delovanju Slovenskega društva pedagogov v letu 2005

Slovensko društvo pedagogov je v letu 2005 sprejelo odločitev o zamenjavi vodstva in oživitvi dejavnosti. Zato smo organizirali volilni občni zbor za predsednika in izvršilni odbor društva. Za predsednika društva je bil izvoljen izr. prof. dr. Robi Kroflič, za člane izvršilnega odbora pa Edvard Protner, Mojca Kovač Šebart, Mojca Peček Čuk, Tanja Šulak in Vida Vončina. Člani so na občnem zboru sprejeli smernice za nadaljnje delovanje društva, predstavil jih je pozneje izvoljeni novi predsednik društva:

- Zaradi prepletanja aktivnosti dejavnih članov društva naj se v prihodnje bolj povežejo aktivnosti Slovenskega društva pedagogov in Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Društvo se bo aktiviralo z organizacijo okroglih miz, strokovnih in znanstvenih srečanj z namenom slediti in poskušati vplivati na spremembe šolskega sistema, ki potekajo na skoraj vseh stopnjah šolskega sistema (od osnovne šole do univerze).
- Realizirali bomo že pred časom sprejeti cilj o (so)izdajateljstvu strokovne in znanstvene literature s pedagoškega področja; pri tem bodo imeli prednost izdaje slovenskih pedagoških klasikov in prevodi ključnih del s področja pedagoške teorije, saj z izdajanjem prevodov pedagoških klasikov izrazito zaostajamo za sorodnimi družboslovnimi in humanističnimi vedami.
- Razmišljamo o posodobljenih oblikah komuniciranja s člani društva in drugo pedagoško strokovno javnostjo, s tem da bi vzpostavili aktivno spletno stran, ki bi ponujala širok okvir seznanjanja z dogajanja na pedagoškem področju.

Med spodletelimi poskusi aktivnosti društva v letu 2005 moramo omeniti neuspešno kandidaturo našega člana v Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, med že realiziranimi projekti pa sofinanciranje monografije Izbrani spisi prof. dr. Stanka Gogale, ki jo je izdalo Društvo 2000, strokovno pa smo projekt v celoti pripravili člani Slovenskega društva pedagogov (Robi Kroflič in Tanja Šulak). Ob izidu monografije smo 9. novembra 2005 v prostorih Slovenskega šolskega muzeja organizirali predstavitev in strokovni pogovor o pomenu dela Stanka Gogale, ki je imel velik odziv, prodaja knjige pa je za zdaj dobra.

Poleg oživitve dejavnosti društva moramo omeniti še uspešno pridobivanje novih članov, za katero upamo, da se bo ob predvideni širitvi dejavnosti društva le še povečevalo.

*Dr. Robi Kroflič
predsednik SDP*

Vpliv paradigmatskega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja

(Dr. Jasna Mažgon o svoji doktorski disertaciji)

Dvajseto stoletje je pomenilo za razvoj družboslovnih znanosti izjemen napredek, ki je bil zaznamovan s temeljnimi premiki v razmišljanju o znanosti in védenju nasploh. Soočale so se tri glavne, metodološko, epistemološko in ontološko različne pozicije, in sicer pozitivistična in (kot njegova naslednica) post-pozitivistična, kritično-teoretična in konstruktivistična. Znotraj tega razvoja so se oblikovali novi pristopi, ki so pogosto vključevali rekontekstualizacijo in rekonstrukcijo paradigmatskih predpostavk. Nasprotja med temi paradigmi in oblikovanjem novih konceptov so nastajala predvsem ob poskusih utemeljevanja družboslovnih znanosti na enem enotnem jedru, bodisi metodološkem, epistemološkem ali/in ontološkem.

Predvsem nas je zanimalo, kako se je metodologija, razumljena kot sistematična uporaba različnih racionalnih in proceduralnih načel in procesov, ki vodijo znanstveno raziskovanje, nekako »decentralizirala«, zamenjala niz obligatornih pravil s procesom znanstvenega raziskovanja, v katerem imajo različne kognitivne prakse, paradigme in procesi pomembno vlogo. Feyerabendovo geslo »vse gre« (everything goes) je značilen izraz te relativizacije metodologije.

V naši razpravi smo analizirali, kakšen je bil odnos med kvantitativnim empirično-analitičnim in akcijskim raziskovanjem, ki ga v večini prištevamo med kvalitativne metode. Pri tem smo razčlenili razvojno pot koncepta akcijskega raziskovanja in vpliv, ki ga je imel pri oblikovanju metodologije akcijskega raziskovanja paradigmatski relativizem, ki presega omejitve na uporabo zgolj kvalitativne ali kvantitativne metodologije; to se izraža tudi v specifičnosti koncepta metodologije akcijskega raziskovanja. Želeli smo kritično predstaviti, od kod sploh izvira opozicijska naravnost med obema raziskovalnima konceptoma, kaj jo je pogojevalo in kje so bile tiste mejne točke, ki so vodile najprej k njunemu razdruževanju, nato pa, kot smo videli pozneje, k zblíževanju.

Vir razlik med obema raziskovalnima strategijama smo iskali v njihovih utemeljitvah z različnimi epistemološkimi in ontološkimi koncepti. Temeljna kontroverza, ki je predvsem pri nemško govorečih avtorjih (pa tudi pri »novem« konceptu akcijskega raziskovanja na angleškem govornem področju) vodila do oblikovanja in utemeljevanja akcijskega raziskovalnega koncepta, je bila izpostavljena v sporu o pozitivizmu, kjer so si stali nasproti predstavniki kritične teorije družbe in kritičnega racionalizma.

Prevladujoče pozitivistično, na empiriji zasnovano razumevanje znanosti, je zbudilo ostre kritike. Glavna dilema, ki se je pojavila znotraj družboslovnih in filozofskih razprav, je bila, ali je vprašanje odnosa med človekom in družbo res tako enoznačno in preprosto, kot ga jemljejo pozitivisti, ali pa je ta odnos kompleksnejši in teže doumljiv. Razprave na to temo so potekale predvsem v

krogu nemških sociologov in filozofov v šestdesetih letih, ki jih poznamo pod skupnim imenom »spor o pozitivizmu« (Positivismusstreit). Kontroverza je potekala med kritičnim racionalizmom K. R. Popperja in H. Alberta in kritično teorijo, katere zagovornika v teh razpravah sta bila W. T. Adorno in J. Habermas.

Spor o pozitivizmu je vplival daleč prek meja sociologije in filozofije, pravzaprav je postal temeljno teoretično izhodišče celotnega družboslovja in humanistike, tako da pomeni tudi prelomnico v teoretičnem utemeljevanju akcijskega raziskovanja na evropskih tleh. Nekateri avtorji diskusijo okoli akcijskem raziskovanju interpretirajo kot nadaljevanje spora o pozitivizmu.

Temeljna kritika je izhajala iz več predpostavk, in sicer znanost, utemeljena na empirično-analitični metodologiji, vse preveč upošteva primat metode, kar vodi do popačenih predstav o družbi in vlogi človeka v njej. Druga predpostavka je bila usmerjena proti načelu vrednotne nevtralnosti, ki z izločanjem subjektivnih mnenj, stališč in védenja velik del človekovega življenja in delovanja postavlja na raven predznanstvenega in ga torej izloča iz predmeta znanstvenega spoznavanja. Pomembna kritika je izhajala tudi iz odnosa med subjektom in objektom. V kvantitativnih empiričnih raziskavah je namreč eksplicitno poudarjena zahteva po strogem ločevanju subjekta (raziskovalca) od proučevanega objekta (posameznikov, družbenih skupin ...). Neupoštevanje te zahteve ruši enega od temeljnih metodoloških standardov.

Če smo najprej predstavili pregled ugovorov, ki so v korist tezi o nekompatibilnosti, je šel nadaljnji razvoj raziskovalne metodologije v družboslovju in humanistiki vse bolj v smeri približevanja in kombiniranja obeh raziskovalnih pristopov. Številni aktivni teoretiki in raziskovalci so privzeli pravila in načela paradigmatškega relativizma. Gledano z metodološkega vidika, pomeni to uporabo različnih raziskovalnih metodologij, ne glede na to, kakšne paradigmatške (pred)postavke jih utemeljujejo. Veliko raziskovalcev se loti iskanja odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja z vsem razpoložljivim metodološkim arzenalom, pri čemer je sekundarnega pomena to, kateri paradigmatški nazor je podlaga izbrane raziskovalne metode. Paradigmatški relativizem razumemo kot načelo neizključevanja, kar na ravni raziskovanja pomeni, da kombiniramo in povezujemo tisto, kar se je zdelo nepovezljivo in nekompatibilno. Izhajamo iz predpostavke, če nič ne more biti neizpodbitno zavrnjeno, tega tudi ni mogoče izključiti kot možnega. S tem pa raziskovalni akt kot nevtralni tehnični proces podleže pozivu k dialoškemu diskurzu o množici razpoložljivih raziskovalnih logik in paradigmatških perspektiv.

Temeljno raziskovalno vprašanje naše razprave je bilo, kako je metodologija akcijskega raziskovanja iskala težišče med kvalitativnim in kvantitativnim raziskovalnim pristopom, kako izključujoča je bila in koliko tudi integrativna. S konfrontacijo različnih konceptov akcijskega raziskovanja smo utemeljevali, kako je multimetodološkost, ki jo predpostavlja paradigmatški relativizem, vplivala na oblikovanje metodologije akcijskega raziskovanja.

Razvojna pot akcijskega raziskovanja je dejansko prešla več faz. V prvi so zagovorniki tega raziskovalnega koncepta izpostavljali njegovo alternativno pozicijo

kot nasprotje tradicionalni znanosti. Čeprav akcijsko raziskovanje uporablja bolj kvalitativne metode, se v drugi razvojni fazi večina zagovornikov akcijskega raziskovanja za uspešno raziskovalno delo zavzema tudi za uporabo kvantitativnih metod.

Tvorba teorije in generalizacija pomenita enega temeljnih problemov metodologije akcijskega raziskovanja, ki ji predvsem zato očitajo neznanstvenost. Poudarili smo, da v akcijskem raziskovanju teoretični resursi niso definirani vnaprej, ampak so oblikovani v procesu raziskovanja kot osmišljanje podatkov. Če je to tako, se pojavi pomembno vprašanje, in sicer, kako tvoriti teorijo. Če bi jo tvorili zgolj na podlagi prakse in njenih posplošitev, bi ostajali na ravni opisa, zato je nujno vključevanje teoretičnih struktur. Kot enega od načinov tvorbe teorije smo analizirali koncept predmetno zasnovane teorije, ki ima elemente refleksije lastne prakse, ki jih z metodološkimi načeli nadgradi in pripelje na področje znanstvene teorije. Metodologijo predmetno zasnovane teorije smo izbrali predvsem zato, ker je njena temeljna značilnost ta, da je zasidrana v neposredni proučevani praksi, iz katere izpeljuje teoretične koncepte. To načelo pa lahko učinkovito uporabijo tudi akcijski raziskovalci pri pripravi svojih teoretičnih poročil. Akcijski raziskovalec lahko pri oblikovanju teorije uspešno uporabi mreže povezanih pojmov in pojavov okoli osrednje kategorije, ki pomeni temeljni raziskovalni problem. Z uporabo postopkov kodiranja definira odvisne zveze, povezuje kategorije in subkategorije, s paradigmatičnim modelom povezanosti kategorij proučuje vplive ene spremenljivke na drugo.

Tretjo fazo razvoja metodologije akcijskega raziskovanja smo torej videli v poskusu implantacije metodologije predmetno zasnovane teorije v koncept akcijskega raziskovanja. Predmetno zasnovano teorijo smo izbrali in natančneje predstavili zato, ker ponuja postopke, ki so precej preverljivi in primerljivi s kvantitativnimi postopki in jih nekako lahko tudi nadomeščajo. Ti postopki (tukaj mislimo na kodiranje in kategoriziranje) podatke predstavijo in obdelajo na način, ki ga lahko primerjamo s predstavitvijo in obdelavo števil v kvantitativnih empiričnih raziskavah. Zato so ti postopki za tvorjenje teorije blizu kriterijem korespondenčne teorije resnice, kjer gre za skladnost med stavkom in dejanskostjo. V empiričnem raziskovanju primerjamo strukturo stavka in strukturo informacij, ki jih dobimo z empiričnim raziskovanjem realnosti. Cilj znanosti je v korespondenci med stvarnostjo in teoretičnimi spoznanji, ki jo lahko zagotovijo ustrezne metodološke operacije.

Vendar se tukaj pojavi vprašanje, kako definirati kode in kategorije v postopku kodiranja. Opredeljevanje kod, njihovo poimenovanje in nadaljnje interpretiranje je prepuščeno samovolji raziskovalca. Na tem mestu dobi svojo vlogo in pomen konsenzualizem, po katerem je resnica v soglasju raziskovalcev (Ule 2004). Gre torej za resnico v pragmatškem kontekstu konsenzualizma. Kriteriji definiranja osrednjih pojmov in kod na podlagi zbranega empiričnega gradiva so v metodologiji predmetno zasnovane teorije lahko predmet soglasja med raziskovalci oziroma z vidika akcijskih raziskovalnih projektov med raziskovalci in raziskovanci.

Iz vsega povedanega bi lahko povzeli, da je naša naslovna tema, kakšen

vpliv je imel paradigmatški relativizem na metodologijo akcijskega raziskovanja, dobila odgovor s prikazom razvojne poti akcijskega raziskovanja. Od začetnih nasprotij med paradigmi do pristajanja na možnost sukcesivne in hkratne uporabe obeh raziskovalnih pristopov je preteklo kar precej časa. Glede na razprave, ki se pojavljajo v zadnjih letih, pa lahko trdimo, da se je tehtnica prevesila v korist ugotovitve, da je akcijsko raziskovanje pridobilo status legitimenega in uspešnega raziskovalnega postopka, ki ga dopolnjuje tudi kvantitativna metodologija. Gre torej za paradigmatško razširitev dometa raziskovanja in ne za to, da bi kvantitativno metodologijo razumeli kot tisti edini in nepogrešljivi temelj, ki ga sicer lahko nadgrajujejo tudi drugačni raziskovalni postopki, le uporaba kvantitativnih metod pa zagotavlja legitimnost znanstvenih spoznanj. Bistvo je torej v povezovanju in dopolnjevanju različnih metodoloških konceptov v korist uspešnosti akcijskih raziskav, katerih cilj je praktičen in spoznavnoteoretski, njihov domet pa se širi prav z uporabo različnih modelov in slogov spoznavanja. Zapisali smo, da bi z analizo vsakega konkretnega projekta akcijske raziskave šele lahko ugotavljali, za kakšne modele kombiniranih raziskovalnih metod gre. Predvidevamo lahko, da bi našli največ raziskav, ki so pri metodološki kombinaciji bolj usmerjene v uporabo različnih metod merjenja in zbiranja podatkov, manj pozornosti pa namenjajo drugim fazam raziskovalnega procesa, kot so formulacija raziskovalnega problema, tvorba in preverjanje teorije, analiza in interpretacija podatkov ...

Nesporno dejstvo je, da se je akcijsko raziskovanje zasedrilo v sodobnem družboslovnem raziskovanju, katerega razvoj je bil prežet z opozicijo med kvantitativnim in kvalitativnim občemetodološkim pristopom. To je bila posledica različnega epistemološkega razumevanja znanstvenega spoznanja. Kvalitativnemu raziskovanju pripisujemo attribute, kot so na primer holističnost, težnja k proučevanju naravne, »neprisiljene« situacije, interpretacija v smislu poglobljene razumevanja, kar vključuje tudi subjektivna mnenja, stališča, čustvovanje, usmerjenost v proces in dinamiko, fenomenološki pristop, ki je utemeljen še na intuitivnem dojetanju pojava in uporaba hermenevtičnih postopkov razlage. Vse to je pripomoglo k temu, da je bilo drugače ovrednoteno védenje, ki je bilo v kvantitativni, tradicionalni metodologiji razumljeno kot tisto, ki ga z obstoječim arzenalom kvantitativnih metod in načinov zbiranja podatkov ni mogoče zajeti in je ostajalo na stopnji predznanstvenega. Na področju vzgoje in izobraževanja srečamo številne akcijske raziskovalne projekte, kjer so se kvalitativni raziskovalni pristopi izkazali za primerne in zelo uspešne. Kombinacija s kvantitativnimi metodami pa daje tem projektom več metodološke ostrine.

Citati iz ocene doktorske disertacije

Temeljna misel avtorice se opira na idejo, da so raziskovalna vprašanja pomembnejša od metode, ki je uporabljena, in svetovnega nazora, ki tvori temeljno ozadje te metode. Rezultat tega pristopa je metodološki relativizem, ki upravičuje uporabo vseh metod, ki lahko vodijo do odgovorov na raziskovalna

vprašanja. Pri tej metodološki analizi avtorico vodi misel, da je namesto utemeljevanja razmisleka o primerni metodi ekskluzivno na abstraktni metodološki in epistemološki ravni koristneje usmeriti razmislek k preverjanju uporabnosti metodoloških konceptov. S tem se avtorica naveže na ideje Vladimirja Schmidta o preseganju metodološkega ekskluzivizma v pedagoški znanosti. K Schmidtovim ugotovitvam dodaja nujno analize in refleksije raziskovalne prakse. Vzpostavi tudi povezavo med razmišljanji v naši pedagogiki in tujimi idejami. Izkaže se, da so nekateri nastavki poznejših razmišljanj nastali že v šestdesetih letih tudi pri nas. Avtorica v nadaljevanju analizira bistvo razvoja kombiniranih metodoloških pristopov v raziskovanju. V analizi primerov iz raziskovalne prakse po svetu išče argumente, ki potrjujejo ali tudi zavračajo njena teoretična spoznanja.

Za usmerjanje raziskovalne prakse k paradigmatškemu relativizmu je pomemben premislek o povezavi med kriteriji kvalitete kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja. Prispevek avtorice je v novi postavitvi kriterijev kvalitativnega raziskovanja oziroma o njihovi dopolnitvi. Najpomembnejši med njimi je nedvomno veljavnost. Bistvo prispevka je v ideji, da mora biti v središču pozornosti raziskovalca, ali z raziskovanjem resnično spoznavamo to, kar smo želeli, in koliko so rezultati verodostojni.

(Dr. Boris Kožuh)

* * *

Zadnje poglavje namenja avtorica temeljnemu vprašanju vsakega raziskovanja. Ob vseh pomembnih vprašanih teorije in prakse akcijskega raziskovanja ostaja še vedno osrednje spoznavnoteoretsko vprašanje posploševanja: Ali in kako je mogoče rezultate in postopke v projektih akcijskih raziskav sploh posploševati? Avtorica najprej opredeli in širše analizira proces posploševanja in njegove funkcije. V nadaljevanju analizira možnosti posploševanja v akcijskem raziskovanju z vidika prevladujočih razprav v literaturi. Pri tem najprej predstavlja različna razumevanja teorije in tudi različne poti in postopke za tvorjenje teorije oziroma posploševanje. Skozi te razprave se izraža duh sodobnega paradigmatškega relativizma, ki pomembno spreminja tradicionalno razumevanje teorije v smislu občega univerzalnega spoznanja. Avtorica se je pravilno izognila temu, da pri tako temeljnih in razsežnih problemih ni mogoča arbitrarno postavljena resnica. Toda ne glede na to zagovarja stališče, da je posploševanje eden od neizogibnih temeljnih elementov znanstvenega raziskovanja. Slednje se preprosto ne more ustaviti pri ugotavljanju in nizanju dejstev in ne more posploševanja prepuščati drugemu (bralcu). Kakšne so možnosti posploševanja pri akcijskem raziskovanju? Avtorica meni, da je tudi v tem raziskovanju posploševanje nujno in možno, saj vsi akcijski raziskovalci uporabljajo podobno metodologijo. Vprašanje seveda je, ali lahko sprejmemo tezo, da pot k posploševanju omogoča opiranje na predmetno zasnovano teorijo, ki sama po sebi vsebuje meje veljavnosti in splošnosti zaradi vezanosti na značilnost konkretne predmetnosti. Zato avtorica to svojo trditev izrazi bolj hipotetično, da

namreč predmetno zasnovana teorija predstavlja metodološko jedro, ki omogoča, da se izsledki lahko »delno tudi posplošijo«. To pomeni, da posplošitev velja le znotraj »uporabnikov« takšne teorije, ki so hkrati njeni soustvarjalci. Tako se nekako zaokrožuje koncept, po katerem je konsenzualna teorija resnice v bistvu podlaga tudi posploševanja oziroma tvorjenja teorije v akcijskem raziskovanju.

(Dr. Zdenko Medveš)

* * *

Kandidatka, sklicujoč se na interpretacije bolj pragmatično usmerjenih raziskovalcev, izpostavi metodološko *triangulacijo* (s pomenom kombinacije različnih pristopov) kot temeljno značilnost relativizma, pri tem pa tehtno opozarja, da slednje, torej kombinacija različnih pristopov, sicer omogoča vsebinsko – metodološko kompleksnost, a ne dviguje nujno veljavnosti (validnosti) in še manj objektivnosti.

V nadaljevanju razprave kandidatka podrobneje predstavi kombinirane pristope. Ob tem kaže opozoriti na vrednost pregleda razvoja metodoloških pristopov, in sicer od mono- in kombiniranih metod do študij z uporabo kombiniranih modelov. Slednjič pa ne smemo prezreti pomembnosti opredelitve kombinacij metod, po njeni oceni najprimernejših za akcijske raziskave.

Nenadomestljivega pomena, gledano z vidika zagotavljanja kakovosti kvalitativnega raziskovanja, je izpeljava kriterijev (veljavnost, zanesljivost, objektivnost), in to na stališču, da njihov neposredni prenos iz kvantitativnega raziskovanja ni mogoč, zato pa je potrebno njihovo novo definiranje.

(Dr. Branka Čagran)

Barica Marentič Požarnik, Jana Kalin, Barbara Šteh,
Milena Valenčič Zuljan

Učitelji v prenovi – strokovna avtonomija in odgovornost

Filozofska fakulteta je izdala knjigo z naslovom Učitelji v prenovi – strokovna avtonomija in odgovornost, ki so jo napisale ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Jana Kalin, dr. Barbara Šteh in dr. Milena Valenčič Zuljan.

Delo je evalvacijska študija nekaterih vprašanj kurikularne preнове šolstva pri nas in spreminjanja učiteljevega položaja. Kot piše v uvodu, je namen dela ugotoviti, kako osnovnošolski in srednješolski učitelji razumejo cilje kurikularne preнове, katere spremembe uvajajo v pouk, kako ocenjujejo svojo pripravljenost na novosti, v čem bi potrebovali dodatno znanje, pomoč in oporo, kaj jih spodbuja in ovira pri uveljavljanju strokovne avtonomije.

Kot avtorice zapišejo, je eden od namenov pričujočega dela pokazati, kje nastajajo največje razlike oziroma težave pri uresničevanju nacionalnega kurikuluma, kot je opredeljen v Beli knjigi.

V uvodu *teoretičnega dela* je pozornost posvečena vprašanjem učiteljeve avtonomije in njenega bistva, to je možnosti in sposobnosti (so)odločanja o strokovnih zadevah, pri čemer se loči »šibka« in »krepka« avtonomija. Definirajo se še pojmi, kot so razširjen, odprt, omejen, novi profesionalizem, pojasnjujejo notranje in zunanje meje avtonomije, kar si lahko v nekem pomenu razlagamo tudi kot razmerje med subjektivnimi in objektivnimi pogoji, ki določajo učiteljevo avtonomijo. Pravzaprav je večno vprašanje, kakšno je pravo razmerje med »notranjimi« in »zunanji« mejami avtonomije.

Po mnenju avtoric je eden od problemov uresničevanja avtonomije preveč normativnih predpisov, z eksternim preverjanjem vred, ki kot zunanji okvir dajajo učiteljem premalo možnosti za avtonomno delo.

Profesionalna usposobljenost je eden od temeljnih pogojev učiteljeve avtonomije; učitelj s pomanjkljivo (slabo) strokovno izobrazbo se namreč avtonomije boji, ker ne ve, kaj z njo početi. Po mnenju avtoric naš sistem izobraževanja pomanjkljivo usposablja učitelje za to vlogo (še zlasti predmetnih učiteljev), slabo je urejeno pripravništvo in premalo poskrbljeno za stalno strokovno usposabljanje. Seveda krivde za vse te pomanjkljivosti ni mogoče naprtiti samo šolski politiki in sistemskim ukrepom. Velik del »zaslug« za to gre pripisati tudi subjektivnim dejavnikom, vplivnim nosilcem posameznih predmetnih znanosti z določenimi izoblikovanimi stališči o vlogi posameznega predmeta v šoli ter temu ustrezno oblikovanemu (pričakovanemu) učiteljevemu liku.

Okoli tega se vrtijo tudi vprašanja *empiričnega raziskovanja*.

V raziskavo so bili zajeti učitelji osnovnih (devetletke) in srednjih šol (gimnazijski program), ki so v dveh letih (2000–2002) za pouk uporabljali prenovljene programe.

Za zbiranje podatkov je bil oblikovan enoten vprašalnik, ki je priložen delu.

Predloženo besedilo sicer podrobno razčlenjuje raziskovalna vprašanja, metodo raziskovanja, subjekte, pripomočke, postopke zbiranja in statistične obdelave podatkov.

Empirična analiza prikazuje rezultate odgovorov na naslednja širša raziskovalna vprašanja: kako učitelji pojmujejo prenavo in doživljajo avtonomijo; kako učitelji pojmujejo namen prenave; učiteljeva presoja razbremenjenosti učnih načrtov, vpeljanih sprememb, podpore, pomoči in ovir pri tem; učiteljeva presoja vpliva različnih dejavnikov na pouk in od česa; učiteljeva presoja lastne usposobljenosti za strokovno delo; pogledi učiteljev na cilje, njihovo doseganje in kriterije ocenjevanja; pojmovanje učiteljeve vloge.

Na ta raziskovalna vprašanja se navezuje še vrsta podvprašanj, od razumevanja ciljev kurikularne prenave prek vprašanj pripravljenosti in usposobljenosti za spremembe do ocenjevanja. Delo torej raziskuje procese in spremembe, ki se dogajajo na »oddelčnem« in predmetnem nivoju ter se nanašajo na analizo položaja učitelja, njegove vloge in usposobljenosti za sprejemanje nove vloge ter spreminjanje šolskega dela.

Študija je pisana metodološko logično, jasno, pregledno, preprosto, razumljivo širokemu krogu strokovnih delavcev, vendar metodološko korektno. Sprotne interpretacije dobljenih podatkov sicer niso preveč izčrpne, kar pa je po mojem mnenju prednost, ker se tako ne zapirajo »obzorja« interpretacijam drugih, še zlasti učiteljem. Izčrpnější so zaključki in predlogi.

V *zaključkih in predlogih* se povzemajo najpomembnejše ugotovitve empirije in izpeljujejo kar precej natančno oblikovani predlogi za delo. Vsakdo, ki ga zadeva kurikularna reforma, še zlasti pa tisti, ki se ukvarjajo z didaktično prenavo šole, bodo lahko našli svoje mesto in vlogo.

Ugotovljeno je, da je pojmovanje avtonomije pri učiteljih zelo različno, da se stopnja njihove avtonomije ni spremenila, da so bolj kot predmetni učitelji avtonomni razredni učitelji. Od stopnje šole je odvisno tudi razumevanje namena prenave. Razredni učitelji vidijo kot poglobitveni namen prenave »šolo po meri učencev«, predmetni učitelji pa izpostavljajo predvsem bolj kakovostno delo. Raziskava je pokazala, da se namen kurikularne prenave razume precej zožano, še zlasti pri gimnazijskih učiteljih. Večina učiteljev tudi ugotavlja, da učni načrti niso bili razbremenjeni, kot so želeli. Učitelji so v pouk vnašali tudi spremembe. Vsebinske spremembe so najpogostejše za gimnazijske učitelje, spremembe pri načinih pridobivanja znanja ter utrjevanja pa za razredne učitelje. Dve tretjini osnovnošolskih učiteljev menita, da sta bili deležni dovolj podpore pri svojem delu. Da več kot četrtina gimnazijskih učiteljev meni, da take podpore ne potrebuje, pa je bilo pričakovati. Zato imajo avtorji svojo interpretacijo. Razumljivo je, da strokovno pomoč učitelji iščejo in tudi najdejo med kolegi (součitelji) na šoli. Ni pa po našem mnenju presenetljivo, da redkeje, kot bi pričakovali, iščejo podporo pri

svetovalnih delavcih. To je bilo ugotovljeno že z empirično raziskavo o organizacijski in vsebinski podobi pedagoške službe leta 1991. Raziskava je tudi pokazala, da večina učiteljev meni, da zunanje preverjanje vpliva (tudi negativno) na delo pri pouku. Kar zadeva njihovo oceno o usposobljenosti, menijo, da so najbolj usposobljeni v poznavanju vsebinskih novosti pri predmetu, za učinkljivo načrtovanje pouka in vpeljevanje različnih oblik in metod pouka (torej za vodenje učnega procesa), najslabše pa za integracijo otrok s posebnimi potrebami, uvajanje nivojskega pouka in obvladovanje razreda (odnosov, vzdušja, kulture sodelovanja itn.). Verjetno bi jim prav na tem področju največ lahko pomagali svetovalni delavci, vendar so za mnoge učitelje ta vprašanja drugotnega pomena. Premalo se zavedajo, kako močno vplivajo ta vprašanja na učenje in učno delo v razredu. Lahko rečemo, da so bili pričakovani rezultati raziskovanja prednosti in slabosti nivojskega pouka. Homogenost skupin, ki se z organizacijo nivojev same po sebi oblikujejo, je, kot ugotavljajo učitelji, tako prednost kot slabost.

Največja vrednost študije je, da o vlogi, položaju, usposobljenosti, šibkih in močnih področjih, odlikah in pomanjkljivostih svojega dela in dela šole, kurikulumih in kurikularnih ciljih govorijo učitelji, torej tisti, ki vse te spremembe neposredno doživljajo in izkušajo. Če jim dajemo in priznavamo avtonomijo, če verjamemo vanje in v njihove sposobnosti, potem je logično, da morajo biti učitelji tudi prvi ocenjevalci svojega dela, njihove ocene (samovrednotenje) pa vsaj enakovredne in enako pomembne kot zunanje ocenjevanje.

Študija ima več vrst uporabnosti:

– Njena uporabnost je najprej v tem, da so rezultati lahko pomembna podlaga oziroma izhodišče za dopolnjevanje šolske politike. Evalvacijska študija namreč pokaže močne in šibke strani šolske prakse v izvajanju kurikularnih ciljev (sprememb), nalog, usposobljenosti ter dojemanja položaja in avtonomije učiteljev. Ker se (logično) stopnja in kakovost uresničevanja kurikularne pre-nove merita po stopnji uresničevanja v praksi in ker je zatečena praksa tudi realno izhodišče za sprejemanje novih spodbud razvoja, je pričujoča raziskava lahko izhodišče šolski politiki za sprejemanje novih, konkretnjših ukrepov in postopkov za uresničevanje ciljev kurikularne pre-nove, povezane z učiteljem in njegovim delom v razredu.

– Študija je uporabna tudi za načrtovanje strategije notranje pre-nove posameznih šol. Ravnateljem, svetovalnim delavcem in učiteljem bo lahko v pomoč pri ocenjevanju svojega položaja in dela, pri načrtovanju razvojnih programov šole ter kratkoročnega in dolgoročnega strokovnega spopolnjevanja. Raziskava je znova potrdila, da usposabljanje ne sme biti usmerjeno samo v spopolnjevanje v ožje strokovno področje, pač pa tudi v pridobivanje potrebne pedagoškega in andragoškega znanja za usmerjanje dela posameznih skupin učencev, obvladovanje razreda, sposobnosti za sodelovanje s kolegi itn.

– Študija bo lahko v pomoč učiteljem, ki pripravljajo in usposablajo osnovnošolske in srednješolske učitelje. Opozarja jih, kakšno je resnično stanje, na kaj naj bi bili še posebno pozorni. Študija bo zato lahko tudi v pomoč študentom pri pridobivanju znanja in usposabljanju za učiteljevanje. To je zagotovilo, da se bo delo znašlo tudi na policah osnovnih in srednjih šolah ter fakultet, ki usposabljaajo učitelje.

Melita Puklek Levpušček in Barica Marentič Požarnik

Skupinsko delo za aktiven študij

Učbenik *Skupinsko delo za aktiven študij avtoric Melite Puklek Levpušček in Barice Marentič Požarnik* je izšel leta 2005, izdal pa ga je Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. Delo je pomemben prispevek k visokošolski didaktiki in izboljšanju kakovosti študija. To je že peta knjiga iz zbirke *Prispevki k visokošolski didaktiki*. V tej zbirki so že izšle naslednje knjige: *Za uspešnejši začetek študija*, *Za boljšo kakovost študija*, *Visokošolski pouk – malo drugače*, *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*.

V sedanjem času je učbenik *Skupinsko delo za aktiven študij* še posebno pomemben in aktualen, saj smo na slovenskih univerzah sredi prenove študijskih programov. Namenjen je višje- in visokošolskim učiteljem. Po njem bodo segali zlasti tisti učitelji, ki želijo v študijskem procesu čim bolj aktivirati študente, hkrati pa razvijati pri študentih tudi socialne, komunikacijske in druge profesionalne spretnosti, lastno odgovornost za učenje ter poklicno etiko. Bralcu so v pomoč tudi neposredni nasveti, primeri iz prakse drugih učiteljev, izvlečki iz seminarских nalog učiteljev, udeležencev delavnic in tečajev visokošolske didaktike, ki nagovarjajo s svojo konkretnostjo in uporabnostjo.

Učbenik je razdeljen v deset poglavij: Izzivi sodobnega študija, Skupinsko delo študentov, Skupina, Organizacija skupinskega dela, Učiteljevo vodenje, Značilnosti študentov, pomembne za uspešno skupinsko delo, Metode skupinskega dela, Seminar, Ocenjevanje skupinskega dela in Spreminjanje metod je tudi spreminjanje prepričanj ali kako se univerzitetni profesor razvija kot učitelj. Pomeni povezavo spoznanj o delu v skupini in kako to obliko dela prilagoditi delu s študenti. Posebej moram pohvaliti oblikovanje besedila, saj avtorici povežeta teoretična spoznanja s tem, ko se sklicujeta na mnoge raziskave, s konkretnimi primeri.

Avtorici učbenika se zavedata pomena kakovostnega poučevanja in učenja. Prav tako se zavedata, da danes ni lahko dobro poučevati. Zavedata pa se tudi tega, da je treba znanje v pomenu vedeti dopolniti z znanjem vedeti, kako. Eden izmed možnih načinov, ki nam lahko pri tem pomaga, je skupinsko delo študentov. Skupinsko delo je učna oblika, pri kateri študenti delajo skupaj, da bi dosegli določene učne cilje. Stopnja sodelovanja med študenti pri tej obliki je različna, prav tako stopnja njihove medsebojne odvisnosti glede ciljev in nagrad. Večjo uspešnost skupinskega dela lahko pričakujemo takrat, ko je medsebojno sodelovanje in doseganje skupnih ciljev pogoj za uspeh tako skupine kot posameznika. Pri skupinski učni obliki lahko poteka sodelovalno učenje, ki je oblika skupinskega učenja, pri kateri so cilji celotne skupine hkrati cilji vsakega posameznega člana v skupini. Med člani skupine vlada pozitivna soodvisnost, učinkovitost skupine pa je odvisna od učinkovitosti vsakega posameznika. Skupinsko delo, ki pomembno prispeva k dejavni vlogi študentov v pridobivanju znanja in spretnosti, ima veliko prednosti, zavedati pa se seveda moramo tudi omejitev. Nedvomno so pomembne prednosti skupinskega dela, da se študent znajde v različnih vlogah, da je

sposoben vživljanja, da razvija spretnost ustnega izražanja, da razvija pripadnost skupini, da je pripravljen izraziti in pojasniti svoje mnenje, da v skupinah rešuje kompleksnejše naloge. Skupinsko delo zahteva veliko časa, dobro učiteljevo vodenje in usmerjanje, ustrezne predavalnice, pa tudi študenti morajo videti vrednost te učne oblike. Avtorici opozarjata tudi na metode skupinskega dela. Pravi-ta oz. priporočata, da metode skupinskega dela izbiramo glede na učne cilje in tipe nalog, ki jih skušamo rešiti v skupini. Tako lahko skupine glede na učne cilje razde-limo v skupine, pri katerih so učni cilji predvsem kognitivni, skupine, pri kate-rih je učni cilj razvijanje ustvarjalnosti, skupine, pri katerih je učni cilj razvoj ko-munikacijskih in sodelovalnih spretnosti, samozavedanje ter zavedanje socialnih odnosov v skupini. Opisujeta in s primeri iz prakse podkrepljujeta različne oblike dela v manjših skupinah: delo v dvojicah, pregledovanje v dvojicah, metodo »snežene kepe«, »brenčече« skupine, metodo podkve, metodo prerazporejanja, študija primera, projektne skupine, »možganska nevihta«, sintektika, T-skupine. Prav tako opozarjata na pomen različnih oblik skupinske razprave, npr. nad-zorovana razprava, razprava »korak za korakom«, svobodna razprava, krog, »ak-varij«, razprava za in proti, študij literature po metodi LTD. Pri skupinskem delu se pogosto postavlja vprašanje, ali rezultate skupinskega dela oceniti. Avtorici menita, da lahko tradicionalne pristope preverjanja in ocenjevanja dopolnimo z drugačnimi pristopi, ki bolje »izmerijo« doseganje učnih ciljev. Odločitev učitelja za ocenjevanje skupinskega dela je odvisna od učnih ciljev, ki jih skuša doseči s študenti. Prav tako lahko na odločitev za ocenjevanje skupinskega dela vpliva značilnost naloge, to je kompleksnost naloge, pomembnost vsebine ter čas, trud in samoiniciativnost, ki so bili potrebni za njeno izvedbo. Pristopov k ocenjevan-ju skupinskega dela je več, največkrat pa po mnenju avtoric skupinsko delo ocen-jujemo na naslednje načine: skupini podelimo enotno oceno za skupinski izdelek, ocenimo prispevek posameznih članov k skupinskemu delu, ocenimo samo znan-je, ki je bilo pridobljeno s skupinskim delom, s pisnim oz. z ustnim preverjanjem znanja, oceno sestavimo iz več delov.

Ob koncu nas avtorici opozorita, da je spreminjanje metod pri delu s štu-denti tudi kazalnik razvoja univerzitetnega profesorja. Ob tem pa poudarjata, da je za obogatitev učne prakse potrebno troje:

- da visokošolski učitelji različne modele, načine dela preizkušamo v praksi;
- da vpeljujemo nove načine dela postopno, po majhnih korakih;
- da razmišljamo o dobljenih izkušnjah in da se o svojih pogledih na delo pogovorimo tudi s študenti.

Omenjeni učbenik toplo svetujem v branje, prepričana pa sem tudi, da nam bodo podatki in primeri v učbeniku spodbuda, da bomo preizkusili in nato vpel-jali nekatere prijeme in metode skupinskega dela v delo s študenti.

Dr. Milena Ivanuš Grmek

Nove knjige v pedagoški knjižnici

ODKRIVANJE nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006.

Monografija, ki je v založništvu republiškega Zavoda za šolstvo izšla v začetku leta, je bila izdana z namenom olajšati učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem in staršem odkrivanje nadarjenih učencev in dati napotke za delo z njimi.

Priročnik je plod desetletnih prizadevanj Zavoda za šolstvo RS, Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje in nekaterih drugih forumov, da bi vpeljali v naše šole sodobne pristope dela z nadarjenimi. Prizadevanja so bila uspešna za osnovnošolsko populacijo nadarjenih, v pripravi pa je koncept za sistematično delo z nadarjenimi srednješolci.

Po uvodniku Tanje Bezić knjigo sestavlja še devet strokovnih prispevkov različnih avtorjev, ki so aktivni na področju dela z nadarjenimi.

Tako Drago Žagar v prispevku *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako* opisuje in utemeljuje strokovne rešitve v zvezi z odkrivanjem nadarjenih učencev in delu z njimi, v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli, ki ga je razvila delovna skupina v okviru Področne kurikularne komisije za osnovno šolo. Avtor predstavi oris sodobnih teorij o nadarjenosti. Koncept izhaja iz treh temeljnih postavk nadarjenosti, ki je lahko splošna ali specifična, dejanska ali potencialna, vsekakor pa nadarjenost zahteva poleg rednega šolskega programa še posebaj prilagojene programe, ki so podpora razvijanju vseh potencialov nadarjenih otrok. Koncept vključuje evidentiranje in identificiranje nadarjenih ter pridobitev mnenja staršev. Delo z nadarjenimi učenci mora potekati v vseh treh izobraževalnih obdobjih devetletke, v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v obliki notranje diferenciacije, v drugem v obliki fleksibilne diferenciacije ter v 8. in 9. razredu devetletke v obliki delne zunanje diferenciacije.

Tanja Bezić v prispevku *Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* izčrpno opiše konkretne dejavnosti v korist odkrivanja in dela z nadarjenimi v naših šolah. Nadalje opiše postopke informiranja in izobraževanja vodstvenih delavcev šol, priprave na uvajanje Koncepta na posamezni šoli, postopek odkrivanja nadarjenih učencev, delo z njimi ter analizo in evalvacijo izvajanja programov. Avtorica je s sugestijami in prikazi modelov dejavnosti, ki jih posamezne šole lahko uporabijo pri odkrivanju in delu z nadarjenimi, zelo konkretna in izčrpna.

Marinka Marovt se v prispevku *Razvojni načrt šole in koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci* posveti opisu temeljnih značilnosti razvojnega načrtovanja, razvojnega načrta in akcijskega načrta šole. Opiše tudi, kako vključiti delo z nadarjenimi v vse tri segmente.

Dušica Boben namenja svoj prispevek postopku identificiranja nadarjenih, ki je umeščen med fazo evidentiranja in fazo konkretnega dela z njimi. Pred-

stavi različne merske pripomočke, ki se v te namene uporabljajo in morajo zadostiti objektivnosti, zanesljivosti, občutljivosti in veljavnosti.

Tanja Bezić v naslednjem prispevku *Individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca* predstavi niz konceptov, stališč in priporočil, ki jim morajo programi za izobraževanje nadarjenih zadostiti. Vsak individualizirani program dela z nadarjenim pa vključuje naslednje: podatki o učencu, njegovi interesi, želje in potrebe, načrt vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku in drugih dejavnostih na šoli in zunaj nje, načrt sprotne spremljanja rezultatov in načrt končne evalvacije.

V prispevku *Svetovanje nadarjenim učencem* Bezićeva poudari, da mora biti svetovanje vključeno v vsak program dela z nadarjenimi. Cilji svetovanja so tako preventivni in kurativni. Velja naj pravilo, da čim višja je stopnja nadarjenosti, tem več svetovanja je potrebno. Nadarjeni imajo najpogosteje težave v socialnih odnosih, lahko so anksiozni in depresivni in prikrivajo svoje talente, niso zmožni sprejemati kritike, so neprilagodljivi in uporni do avtoritet, odklanjajo rutino in šolsko delo ...

Mira Brinar Huš je avtorica prispevka *Svetovalni program za delo z nadarjenimi učenci*, kjer predstavlja svoj primer dobre prakse. Vanj vključi tehnike in strategije za zmanjševanje stresa, svetovalno aktivnost na učno-izobraževalnem področju in svetovanje pri poklicni orientaciji.

Mirt Nagy poda prikaz modela vodenja kreativne delavnice za razvijanje ustvarjalnosti.

Ana Blažič v prispevku *Klub kot alternativna oblika dela z nadarjenimi učenci* opiše projekt dela z nadarjenimi srednješolci, ki je potekal na novomeški enoti Zavoda za šolstvo kot nadgradnja projekta identifikacije in štipendiranja nadarjenih srednješolcev in se je v Sloveniji začel v šolskem letu 1985/86. Ker temu ni sledil nacionalni program dela z nadarjenimi srednješolci, so se tega na Dolenjskem lotili z ustanovitvijo Kluba za nadarjene učence.

Vsak strokovni prispevek je na koncu opremljen s seznamom literature, česar bodo veseli tisti bralci, ki bi želeli poglobiti znanje o nadarjenosti in nadarjenih ter delu z njimi.

V prilogah ob koncu publikacije so vključeni pomembnejši dokumenti, ki so v minulih letih nastajali zato, da bi se razvijali koncept dela z nadarjenimi na naših šolah.

Uporabnost v praksi je še posebno izrazita odlika te publikacije, ki ne bi smela manjkati na policah šolskih knjižnic. Gotovo bo koristen vir pri delu z nadarjenimi pedagogom, psihologom in drugim šolskim svetovalnim delavcem pa tudi učiteljem in ne nazadnje staršem nadarjenih otrok.

Tanja Šulak