



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

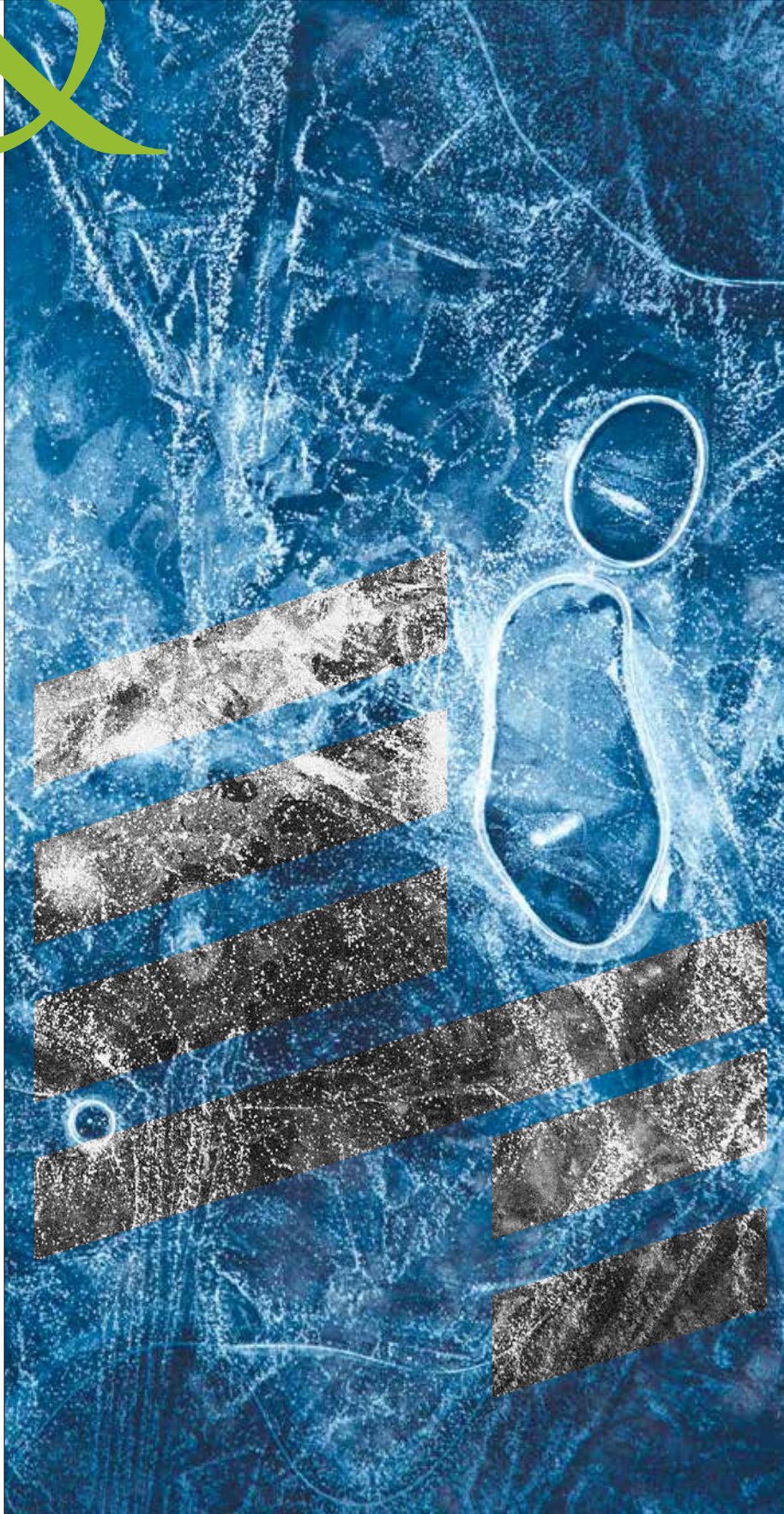
# vzgoja & izobraževanje

50  
LET IZHAJANJA

**KAJ UČITELJI (UČITELJEV)  
DELAMO NAROBE IN KAJ  
LAHKO IZBOLJŠAMO**

**MOJE PEDAGOŠKE VLOGE**

**ANALIZA UČENČEVEGA  
DELA Z NARAVOSLOVNIM  
UČBENIŠKIM GRADIVOM**



## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065

Letnik L, številka 5–6, 2019

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK

Dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar Brunauer  
Ddr. Barica Marentič Požarnik  
Urška Margan  
Dr. Alenka Polak  
Dr. Sonja Pečjak  
Dr. Justina Erčulj  
Dr. Robert Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

GOSTUJOČI UREDNICI

Ddr. Barica Marentič Požarnik  
Dr. Alenka Polak

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Enštra prevajanje,  
Brigita Vogrinc s. p.

OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA IN TISK

Design Demšar, d. o. o.  
Present, d. o. o.

NAKLADA

700 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

[www.zrss.si](http://www.zrss.si)



## NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
5-6/2019 je 25,00 €.

**Letna naročnina (6 števil):**

50,00 € za šole in druge ustanove  
37,50 € za individualne naročnike  
18,50 € za dijake, študente, upokojene

V cenah je vključen DDV.

## NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti ([vzgoja.izobrazevanje@zrss.si](mailto:vzgoja.izobrazevanje@zrss.si) ali [zora.rutar-ilc@zrss.si](mailto:zora.rutar-ilc@zrss.si)). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

**Slikovno** (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

**Obseg prispevkov:** razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

**Reference** v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

**Opombe** v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

**Literaturo** navajajte na koncu prispevka, npr.:

*knjiga:* Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

*članek:* Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

*prispevek v zborniku:* Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*spletna stran:* [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učenčev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



## UVODNIK EDITORIAL

- 
- 5 UČITELJI UČITELJEV**  
Teachers of Teachers  
Dr. Zora Rutar Ilc

## REFLEKSIJA REFLECTION

- 
- 6 KAJ UČITELJI (UČITELJEV) DELAMO NAROBE IN KAJ LAHKO IZBOLJŠAMO**  
What Teachers (of Teachers) Are Doing Wrong and What Could Be Improved  
Dr. Alenka Polak

## RAZPRAVE PAPERS

- 
- 8 OKVIR ZA PREOBLIKOVANJE UČENJA V ŠOLAH: INOVACIJE IN SPIRALA RAZISKOVANJA**  
A Framework for Transforming Learning in Schools: Innovation and the Spiral of Inquiry  
Helen Timperley, Linda Kaser, Judy Halbert
- 16 UČITELJI PRIHODNIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV KOT MODELI POUČEVANJA IN PROFESIONALNEGA ODNOSA - PRIČAKOVANJA ŠTUDENTOV KOT NAMIG ZA KRITIČNO REFLEKSIJO**  
Teachers of Prospective Teaching Staff as Models of Teaching and Professional Attitude - Students' Expectations as a Suggestion for Critical Reflection  
Dr. Alenka Polak
- 24 KAKO POVEČATI DELOVNO ZADOVOLJSTVO VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV S SPODBUJANJEM POZITIVNEGA ORGANIZACIJSKEGA VEDENJA**  
How to Increase Job Satisfaction among Higher Education Teachers by Promoting Positive Organizational Behaviour  
Dr. Polona Gradišek, dr. Katarina Habe

## KOLUMNA COLUMN

- 
- 28 OD ZELENIH DO RDEČIH PARADIŽNIKOV ALI DOLGA ZGODBA O PROFESIONALNEM RAZVOJU (VISOKOŠOLSКИH) UČITELJEV**  
From Green to Red Tomatoes or the Long Story about the Professional Development of (Higher Education) Teachers  
Ddr. Barica Marentič Požarnik

## ANALIZE & PRIKAZI ANALYSES & PRESENTATION

- 
- 30 REFLEKSIJA SODOBNEGA ŠOLSKEGA PROSTORA NA PEDAGOŠKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI**  
A Reflection on the Contemporary School Setting at the Faculty of Education, University of Ljubljana  
Dr. Špela Razpotnik, dr. Darja Tadić
- 39 PREBERI, IZBERI, OVREDNOTI - SAJ NISMO ROBOTI PRIMERI OBRAVNAVE KNJIŽEVNOSTI PRI VISOKOŠOLSKEM KOMUNIKACIJSKEM POUKU**  
Read, Choose, Evaluate - We Are Not Robots  
Examples of Discussing Literature in Higher Education Communications Class  
Dr. Igor Saksida

**46 IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV MED ŽELJAMI IN REALNOSTJO**

Education of Prospective Teachers – between Desires and Reality  
Dr. Tatjana Resnik Planinc

**52 INDIJANSKI REZERVAT KOT PRISPODOBA ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV ANGLEŠKEGA JEZIKA NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI**

The Indian Reserve as a Fitting Metaphor for Pre-service English Language Teacher Education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana  
Dr. Janez Skela

**59 MOJE PEDAGOŠKE VLOGE**

My Pedagogical Roles  
Dr. Brigita Kosevski Puljič

---

**UČITELJEV GLAS**  
*TEACHER'S VOICE*

**67 OPAZOVALNA PRAKSA PRI PSIHOLOGIJI KOT DEL IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV**

Observation in Psychology Class as Part of the Education of Prospective Teachers  
Dr. Katja Depolli Steiner

**72 POUČEVANJE NARAVOSLOVNIH UČNIH VSEBIN S PRIPOVEDOVANJEM INTERAKTIVNE DOMIŠLJIJSKE ZGODBE**

Teaching Science Contents by Telling an Interactive Fictional Story  
Ana Lara Schwarzbartl, dr. Romina Plešec Gasparič

**79 ANALIZA UČENČEVEGA DELA Z NARAVOSLOVNIM UČBENIŠKIM GRADIVOM**

Analysis of A Pupil's Work with Science Textbook Material  
Špela Hrast, dr. Gregor Torkar

**89 PEDAGOŠKA IZMENJEVALNICA**

Pedagogical Exchange  
Tina Benko, Tea Dorič, Vanessa Kozar, Nina Mlakar

---

**INFORMACIJE**  
*INFORMATION*

**92 ODKLIKNI! - PREPOZNAJMO IN USTAVIMO NASILJE NAD ŽENSKAMI IN DEKLETI NA SPLETU**

Unclick! - Towards Identifying and Stopping Online Violence against Women and Girls  
Ajda Petek

**94 OCENA KNJIGE IZKUSTVENO UČENJE**

Book Review: Experiential Learning  
Dr. Katja Košir

**95 PRAZNUJEMO 30 LET DRUŠTVA KATOLIŠKIH PEDAGOGOVI SLOVENIJE IN 20 LET REVije VZGOJA**

Celebrating 30 Years of Društvo katoliških pedagogov Slovenije/Association of Slovenian Catholic Teachers and 20 Years of the Journal Vzgoja/Education  
Dr. Silvo Šinkovec, Dragica Motik

# UČITELJI UČITELJEV

Naša revija je namenjena pedagoškim delavcem, v prvi vrsti učiteljem. Učiteljem učencev. Največkrat pod učenci mislimo otroke in mladostnike in pod učitelji njihove učitelje. Redkokdaj pa pomislimo na učitelje – učiteljev! Pri čemer je njihova vloga nenadomestljiva, saj so vzor in vir učne izkušnje vseh bodočih učiteljev.

**I**nstitut učiteljev učiteljev je izjemno pomemben, njihova vloga nenadomestljiva in njihovi učinki neizbrisljivi in nepozabni – v dobrem in slabem. Njihov domet pa je neomejen: segajo do vseh bodočih učiteljev svojega področja!

Seveda je strokovno znanje učiteljev učiteljev na njihovem disciplinarnem področju nujni pogoj za odličnost, kar je splošno znan in privzet aksiom (četudi mu ni vedno zadoščeno). Ni pa edini in ni zadosten. Prav tako kot strokovne teme iz posameznih vsebinskih področij je za odličnost delovanja učiteljev učiteljev pomembno, kako jih bodoči učitelji doživljajo:

- Ali jim njihovi učitelji predstavljajo strokovni, pedagoški in človeški vzor?
- Kako vplivajo na njih? Kakšna so njihova temeljna izrečena in implicitna sporočila?
- Kakšna sporočila o svoji disciplini in o tem, kako jo čim bolj uspešno poučevati, dajejo?
- Kakšen pečat pušča na bodočih učiteljih njihovo pedagoško delovanje in to, kako predstavljajo svoj predmet?
- Kako zelo znajo za svoj predmet in za poučevanje le-tega bodoče učitelje navdušiti?
- Kakšne »zasluge« za to, da bodo v razrede vstopili zreli, kompetentni, uravnovešeni mladi ljudje, ima učitelj učiteljev?
- Ali je zaradi študija pri ravno tem profesorju kaj bistveno drugače oz. ali bodo bodoči učitelji odšli od njega z nečim nenadomestljivim?
- Ali navdušuje ali odbija, ali kaže, da mu je mar za študente in je

zavzet za poučevanje, ali izraža ignoranco?

- Ali naredi vse, kar je v njegovi moči, da bi svoje področje učiteljem približal tako, da bodo iz tega potegnili kar največ? Ali pa je samo predavatelj, ki odpredava svoje, kot da je na znanstveni konferenci, in ga ne zanima, kaj bodo s tem naredili njegovi študenti?
- Ali je človeško dostopen in moder ali skrbi le za pravilnost postopkov in je odbojen in vzvišeno oddaljen?
- Ali ima v vsem prav le on ali je pripravljen na refleksijo in spremembe?
- Ali ima posluš za skrbi in težave študentov in jih je pri reševanju pripravljen podpreti ali pa je formalističen in birokratski in opravi le to, kar se od njega zahteva?
- Ali bo bodoče učitelje navdihnil s pedagoškim erosom ali pa bodo –

morda prav zaradi njega – še sami postali zlovoljni in cinični?

Zaradi vsega tega in še česa je tokratna številka revije skoraj v celoti posvečena temu izzivu – v želji, da bi imeli čim več strokovnih, a hkrati didaktično kompetentnih in odnoso zrelih učiteljev učiteljev! Za prav takšne učitelje otrok in mladostnikov.

Zato sta tokratno številko uredili visokošolski profesorici, ddr. Barica Marentič Požarnik in dr. Alenka Polak, katerih profesionalno poslanstvo je prav izboljševanje visokošolskega poučevanja.

Glasu visokošolskih učiteljev smo dodali še glas njihovih »učencev« – študentov, ki najbolj prepričljivo sporočajo, kaj potrebujejo od svojih profesorjev za to, da bodo postali kar najboljši učitelji. Njihove misli najdete »potresene« po reviji.

## Spoštovane bralke in bralci,

tokrat smo vam poslali **revijo brez zaščitne folije**. Za to smo se odločili po premisleku zaradi škode, ki jo le-ta povzroča. Na leto namreč razpošljemo prek **14.000** izvodov revij, zavutih v folijo.

Zavedamo se, da se nezaščitena revija lahko pri dostavi poškoduje, pa vendar se nam to zdi sprejemljivo v primerjavi s škodo, ki jo 14.000 zaščitnih folij povzroča okolju.



Upamo, da boste našo odločitev sprejeli z razumevanjem.

Na e-naslovu [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si) bomo veseli vašega odziva.



Dr. Alenka Polak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

## KAJ UČITELJI (UČITELJEV) DELAMO NAROBE IN KAJ LAHKO IZBOLJŠAMO

»**T**emu učitelju je pa na obrazu videti, da sovraži poučevanje in nas, učence,« je stavek starejše hčerke v preteklem šolskem letu zarezal v moje »pedagoško« in starševsko srce. Ne prvič in verjetno ne zadnjič. Od treh – do zdaj učno zelo uspešnih – otrok doma pogosto poslušam o sovražno nastrojenih učiteljih, o učiteljih, ki komaj čakajo na konec ure, ker se jim mudi na cigareto v bližino šole, o učiteljih, pri katerih se ne ve točno, kaj se pri pouku obravnava, o učiteljih, ki učenec naravnost povedo, da jim gre delo v razredu na živce, o učiteljih, ki na vprašanje učencev po dodatnem pojasnilu tem grobo zabrusijo, naj si sami preberejo v knjigi, o učiteljih, ki dodeljene ocene nikoli ne pojasnijo...

Kot učiteljica učiteljev in v preteklosti tudi učiteljica v osnovni in srednji šoli se najprej odzovem profesionalno »deformirano« (beri obrambno). Zahtevam bolj natančen opis dogajanja ter okoliščin, saj moja entuziastična pedagoška duša nikakor ne zmore verjeti opisom iz prakse. Pa ne da svojim otrokom ne bi verjela. Gre za to, da je opisano vedenje učiteljev tako neskladno z načeli profesionalnega pedagoškega ravnanja, da v meni vzbuja nagon k radikalnemu odzivu, ki se ga na trenutke kar ustrašim: »Takega učitelja bi morali odpustiti in mu odvzeti možnost poučevanja.« Profesionalni del mene kot učiteljice (prihodnjih) učiteljev občuti sram, to pa je eno izmed človekovih najbolj samodestruktivnih čustev. Tovrstni občutek sramu in seveda zaskrbljenosti občutim vsako leto znova tudi pri prvih urah pedagoške psihologije, ko s prvimi letniki študentov pedagoških smeri analiziramo osebne izkušnje z njihovimi preteklimi učitelji. Študente spodbudim k priklicu značilnosti, ravnanja, odzivanja po njihovem lastnem mnenju bivših najboljših in najslabših učiteljev (nič zato, če se

ob takih trenutkih vsem njim kolca). V tem procesu se strogo držimo načel varovanja osebnih podatkov in ne omenjamo nobenih imen konkretnih oseb ali šole, podatek o predmetu poučevanja in spolu učitelja pa je včasih zanimiv. Izkušnje analiziramo po metodi snežne kepe, ki vključuje najprej individualno pisno refleksijo, nato izmenjavo in primerjavo v paru, nato skupinsko analizo in na koncu pregled najpogostejših značilnosti z diskusijo ter zaključki. V preteklem študijskem letu sem tej analizi dodala še nalogo, ki je vključevala zapis njihovih predstav in pričakovanj o tem, kakšen naj bo dober univerzitetni učitelj. Vsebinski poudarki analize značilnosti dobrih učiteljev v osnovni in srednji šoli ter na fakulteti so po navadi zelo podobni. Najbolj izstopajoče značilnosti dobrega učitelja so, da dobro

ima dober učitelj jasna pravila, zahteve in kriterije, da zmore v razredu vzpostaviti prijetno klimo, da mu je mar za mnenje učencev in njihov trud ipd. Nabor značilnosti učiteljev, ki jih študenti označijo kot slabe učitelje, oz. primeri njihovega neprofesionalnega ravnanja po mojem mnenju bolj spadajo med platnice srhljivega romana kot kam drugam. Vsako leto znova si rečem, da bom te negativne izkušnje s šolo zapisovala, pa me njihova skrajnost vedno znova tako negativno preseneti, da ne zmorem zapisovanja. Pred seboj imam zelo izbrane študente z najvišjim uspehom v srednji šoli in na maturi, zato se sprašujem, kaj bi opisovali šele posamezniki, ki v osnovni in srednji šoli niso bili učno uspešni? Študenti me osebno sprašujejo, kako so taki ljudje lahko učitelji. Verjemite mi, kljub 27-letnim izkušnjam z izobraževanjem učiteljev se vedno znova tudi sama to sprašujem. So taki posamezniki posledica njihove napačne poklicne izbire, premajhne selekcije na pedagoških fakultetah, posameznikove osebnostne strukture, na katero ob vpisu nimamo vpogleda, ali sistema izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev ter drugih pedagogov. Kje v tem začaranem krogu smo mi, učitelji učiteljev? In kaj lahko storimo? Odgovori niso preprosti, čeprav so v bistvu ves čas očitni. Naj pojasnim z anekdoto. Ko sem se nekega jutra pred leti ob družinskem zajtrku kot članica komisije za zagovor doktorske disertacije še malo pripravljala na zagovor, me je najmlajša hčerka, ki je bila tedaj še v prvem triletju osnovne šole, vprašala: Mami, kaj pa je ta študentka v tako debeli knjigi ugotovila? Ko sem ji povedala, da je ugotovila, da so učenci bolj motivirani in uspešni (učna motivacija in učni dosežki), ko čutijo, da jih ima učitelj rad (izražanje pozitivnega čustvenega odnosa in skrbi), je vzdihnila: »Za to pa ne potrebuješ debele knjige, to pa čisto vsak učenec ve.«

“

### Na fakulteti

pričakujem, da bo učitelj razumevajoč, da bo učenca gledal že bolj kot sebi enakopravnega. Menim tudi, da je zelo pomemben odnos, čeprav je zaradi večjih skupin to težava. Pomembno je tudi, da spodbuja inovativno mišljenje in reševanje problemov.

19 let, ženski spol

”

in jasno razlaga, da je razumevajoč in da zna vzpostaviti sproščen odnos z učenci. Pogosto navajajo izraz človeški, ob čemer se sprašujem, kakšen je nečloveški učitelj? V šolah so očitno tudi taki. Izpostavljajo tudi, da

Iz zapisov študentov prvega letnika o dobrem fakultetnem učitelju – učitelju učiteljev – lahko ugotovimo, da imajo ti, kljub temu da so šele na začetku sistematičnega oblikovanja poklicne vloge, zelo jasno izoblikovana pričakovanja oz. predstave. Vse s strani študentov navedene značilnosti lahko uvrstimo v nabor značilnosti profesionalnega učitelja, bolj ali manj skladne so tudi z naborom generičnih in specifičnih kompetenc ter učiteljevih vrlin. Kot promotorko kritičnega mišljenja in kritične (samo)refleksije me veseli zlasti zrelo razmišljanje študentov, da mora univerzitetni učitelj razvijati kritično mišljenje študentov in nuditi priložnosti za pogovor o njihovem lastnem mnenju o snovi. Ali ni to naloga vseh učiteljev, tudi osnovnošolskih in srednješolskih? Pomirjujoče mi je v zapisih študentov izraženo zavedanje, da imamo univerzitetni učitelji veliko dela (sama predavam in ocenim okoli 450 študentov na leto), da pa moramo to razumevanje pokazati tudi v odnosu do njih in njihove študijske obremenjenosti. Razumejo, da je vsak od nas »zagledan« v svoj predmet, pravzaprav to tudi od nas pričakujejo (»kaže ljubezen do predmeta«), kar pa lahko vodi v nerazumevanje študentov glede študijskih obveznosti in posledično k preobremenjevanju študentov le z našim predmetom in k manjšemu obsegu interdisciplinarnega povezovanja snovi. Mi smo nerazumevali do njih, oni bodo do svojih učencev in krog se nadaljuje. K profesionalnemu optimizmu pa me spodbujajo njihove navedbe (zahteve?), da moramo biti razumevali, pristni in empatični, prijazni, optimistični, sproščeni, pozitivno naravnani ..., torej z velikim poudarkom na osebnosti in medosebne odnosu. Znotraj korektnih in spoštljivih odnosov, ki temeljijo na dvosmerni komunikaciji, znanje laže sledi poti medosebne izmenjave, saj najbolj razvite subjektivne teorije poučevanja poudarjajo poučevanje kot vzajemno učenje učitelja in učencev.

Svoje študente rada povprašam, ali menijo, da jih na fakulteti le izobražujemo ali tudi vzgajamo. Večina potrди, da jih tudi vzgajamo. Sama menim, da jih nenehno vzgajamo, in to (žal) v obeh smereh – pozitivni in negativni. Zelo zavestno v smeri strokovno opredeljene profesionalne vloge učitelja, pa tudi nezavedno (skriti kurikulum!), ob priložnostih, ko »eno govorimo, drugo pa delamo«.

To nam najbolj zamerijo. Vzgjamo s svojo osebnostno držo, z besedno in nebesedno komunikacijo, s priložnostnim humorjem (ločiti med ci-

“

## Na fakulteti

si želim učitelja, ki mi omogoča izraziti lastno mnenje in sooblikuje le-ta ter mi širi obzorja. Visokošolski učitelj je nekdo, ki je pripravljen biti na konzultacijah in razpravljati o temah predmeta, ki me zanimajo še bolj poglobljeno kot to sicer potrebujemo. Mora biti realističen, in predmet predstaviti na nek pozitiven način, ne pa da pride v razred in štiri ure monotono sam sebi nekaj govori. Mora znati vzpostavljati interakcijo s študenti in poskuša njihovim dosedanjim mislim ter idejam dodati en delček ali pa jim odpreti nov pogled na te.

20 let, moški spol

”

nizmom in humorjem), z vrednotami, ki jih ne le opisujemo, temveč tudi udejanjamo, z odzivanjem na njihove ideje in potrebe, s sprejemanjem ali nesprejemanjem njihove pasivnosti v procesu učenja, z (ne)dajanjem povratnih informacij o njihovem napredku in dosežkih idr. Nekoč mi je neka študentka v anonimni pisni evalvaciji predavanj napisala, da sem ji »pomembnost pedagoških spoznanj poudarila s svojim žarom v očeh in s svojim prijaznim govorom o bivših učencih«. Zavedanje, da v prihodnjih učiteljih puščamo pozitivne sledi, je v teh časih, ko o naši pedagoški primerčnosti odločajo decimalne vrednosti Sicris podatkov na podlagi objavljenih znanstvenih člankov, z vidika poslanstva zelo pomembno, vendar v obstoječem sistemu napredovanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev brez prave vrednosti.

Kaj torej delamo narobe, da naši otroci šole ne marajo, da imajo (tudi

in ne le) učitelje, ki ne poučujejo z veseljem, da ... ? Tudi v strokovnih diskusijah se zelo hitro najdemo pri odprtem vprašanju v smeri, kaj je bilo prej, kura ali jajce? Zanašati se na zmožnost kritične samorefleksije vsakega od učiteljev se mi zdi kot dolgoletni raziskovalki področja profesionalnega reflektiranja utopično, saj neprofesionalni učitelji razvijejo vrsto obrambnih mehanizmov in atribucij (»učenci so leni«, »učenci so nesramni«, »učenci so nesposobni«, »učni načrti so preobsežni«, »sistem ne deluje«, »ministrstvo je krivo« ...), s katerimi obvarujejo zavedanje svoje profesionalne ogroženosti pred učenci, starši, kolegi, vodstvom. Na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja se rada pošalim, da »prepričujem že prepričane« in da »tistih, ki bi bili procesa spreminjanja neprimernih subjektivnih teorij (o znanju, učenju, poučevanju, disciplini ...) najbolj potrebni, na teh seminarjih ni.

Da ne zaključim z negativnimi mislimi, a kljub temu ostanem realna (še pokojni dr. Janez Bečaj, moj najljubši fakultetni učitelj, mi je kdaj pa kdaj prijazno »očital« moj pretirani pedagoški optimizem, česar pa mu nikakor nisem zamerila): vsak od nas, **prav vsak od nas lahko kaj pri sebi spremeni, da bo naša šola na celi vertikalni prostor ustvarjalnega navdiha in učinkovitega učenja!** Učenci, dijaki in študenti morajo aktivneje prevzemati odgovornost za svoje učenje in rezultate; njihovi starši morajo oblikovati realna pričakovanja do svojih otrok in do šole; učitelji (ponovno) ozavestiti, da so v šoli zaradi učencev, ne pa učenci v šoli zaradi njih; učitelji učiteljev pa povečati svojo odgovornost ne le za izobraževanje, ampak tudi za vzgojo prihodnjih učiteljev. Vsi smo lahko modeli primerne vedenja, korektnega ravnanja, hitrega odzivanja na potrebe, dajanja formativnih povratnih informacij, izražanja pohval, opogumljanja ipd., žal pa tudi ignoriranja ali celo povzročanja stisk, neosebnega komuniciranja, ugašanja žara v očeh. Vse to pa se mi zdi kot iz pravljice o puljenju repe: jaz držim tebe, ti nekoga naprej in tako v celi vrsti do repe. **Pri oblikovanju šole kot navdihujočega življenjskega prostora smo vsi soodvisni, sovpлетeni, soodgovorni ter najprej drug drugemu človek!**



Helen Timperley, Linda Kaser, Judy Halbert

Prevod: Barbara Lesničar

# OKVIR ZA PREOBLIKOVANJE UČENJA V ŠOLAH: INOVACIJE IN SPIRALA RAZISKOVANJA

*A Framework for Transforming Learning in Schools: Innovation and the Spiral of Inquiry*

V članku želimo poudariti, da so novi pristopi v poučevanju potrebni. Menimo, da je to mogoče s sodelovalnim raziskovanjem, ki vodi v novo učenje in ukrepanje, v katerega so vključeni izobraževalci, učenci in njihovi starši. Tako člani skupnosti gradijo zaupanje in načine razmišljanja, ki so potrebni za oblikovanje učinkovitih učnih sistemov.

Naš glavni argument temelji na dejstvu, da lahko inovacije spodbudi zgolj raziskovanje in radovednost.

Inovacije lebdijo v morju raziskovanja, radovednost pa je gonilo sprememb.

Zveni idealistično in nerealno? Pravzaprav ne. Prav vse šole lahko uvedejo spremembe, ki učencem omogočajo ohraniti dostojanstvo, so za njih smiselne in jim omogočajo različne možnosti. Pri tem se šole soočajo z različnimi dilemami, ki jih je treba rešiti. V naših osnovnih in srednjih šolah se pogosto srečujemo z učenci, ki niso motivirani, ranljivejše skupine dosegajo slabše rezultate, pojavlja se spletno nadlegovanje, učenci se počutijo preobremenjeni, ni povezave z naravnim okoljem ali skupnostjo na splošno. Vse naštetu so resni izzivi. Prav tako je izziv zagotavljanje visoke ravni bralne ali matematične pismenosti za vse učence ter spodbujanje kreativnosti in domišljije.

Vsi naštetu izzivi zahtevajo našo pozornost, a dejstvo je, da ni recepta, ki bi ga za rešitev lahko uporabili v vseh okoljih. Izkazalo se je, da lahko timi (strokovni aktiv, tim za formativno spremljanje, projektni tim ipd.) s pomočjo sodelovalnega raziskovanja, ki temelji na dokazih, marsi-



**Sodelovalno raziskovanje je nov veter v strokovni rasti učiteljev na naši šoli. Spremenil je našo prakso in jo še zmeraj spreminja.**

*Osnovnošolski učitelj*

kaj spremenijo. Da se ne bi ujeli v past, pri svojem delu uporabljajo t. i. spiralno raziskovanje.

## SPIRALNO UČENJE – KAKO DRUGAČNO JE?

Vsi poznamo raziskovalni cikel (koraki akcijskega raziskovanja). Prikaz 1 ponazarja spiralo raziskovanja, ki jo bomo uporabili v med seboj povezanih fazah in pri pripadajočih ključnih vprašanjih. Ena izmed pomembnih razlik pri tem novem okviru je stalna vključenost učencev, njihovih družin in skupnosti. To zahteva premik od glasa učenca k razvoju učenčeve zmožnosti, da sam prepozna izzive v učnem okolju.

V preteklosti smo odrasli velikokrat odločali, kaj je prav in kaj narobe, kaj je dobro za učence, prav tako jih nismo vključevali v iskanje rešitev. Odločanje namesto učencev in brez njihovega mnenja kaže na pomanjkanje spoštovanja in ne more biti produktivno. Če želimo, da bo spirala raziskovanja delovala, morajo vsi deležniki pristopiti z radovednostjo, s pristinim namenom raziskovanja in razmisliti, kaj je treba storiti za napredek.

Prav tako posebej poudarjamo, da je v šoli raziskovanje proces, ki spodbuja razvoj kolektivnega profesionalnega vpliva (angl. *collective professional agency*). Individualno raziskovanje je za učitelja težavno, ker je ločeno od kolegov ali vodstva. Tudi vodstvo ne more samo odločati o tem, na kaj se bo osredotočilo raziskovanje. Pomembno je sodelovanje in sodelovalno raziskovanje.

Naslednja pomembna sprememba je dejstvo, da so procesi, ki jih opisujemo, močno povezani s pedagoško znanostjo. V publikaciji OECD – *O naravi učenja* (Dumont idr., 2010) – so povzete sodobne raziskave o učenju; z njimi v povezavi je predstavljenih tudi sedem načel.

Kasneje bomo podrobneje razložili, kako so načela uporabljena v spirali raziskovanja.

Nenazadnje je spirala raziskovanja osredotočena na spreminjanje izkušnje učenca ob novem učenju in novih dejanjih. Na ta način nas spirala vodi k inovacijam. To pomeni ponavljajoč proces učenja in ukrepanja.



## Kaj se dogaja z učenci?



## Kako vemo?

### ► PRIKAZ 1: Spirala raziskovanja

Okvir 1. Sedem načel učenja
· Učenec v središču
· Socialna narava učenja
· Čustva imajo ključno vlogo pri učenju
· Prepoznavanje individualnih razlik
· Ustrezna zahtevnost za vse učence
· Preverjanje v podporo učenju
· Izgrajevanje horizontalnih povezav

## SPIRALA RAZISKOVANJA – V AKCIJI

Spirala raziskovanja vabi v nov prostor profesionalnega učenja.

Pomembno je začeti, čeprav v začetku ni vseh na krogu.

Mogoče ste nekateri doživeli profesionalno učenje kot nekaj novega, nekaj, s čimer vas je nekdo seznanil in kar bi morali početi. To seveda ni učinkovita pot spreminjanja poučevanja in izboljševanja vaše prakse. Večinoma gre za nekaj nasvetov in novih idej, ki pa so hitro pozabljene.

Spirala raziskovanja ima drugačen pristop. Najprej so radovednost, odkrivanje in raziskovanje, kaj se dogaja z učenci, šele nato sledi ukrepanje. Tako lahko ugotovimo,



**Biti prilagodljiv in razmišljujoč je pomembno. Vsako učenje s pomočjo raziskovanja je zmeda, ampak zmedenost je del spreminjanja.**

*Ravnatelj osnovne šole*

kaj deluje in na tem gradimo. Prav tako ugotavljamo, kaj ne deluje in to spremenimo.

Spreminjanje ustaljene prakse se najbolje odvija v timu. Takšno delo je preveč zahtevno za posameznika, ravnatelja ali učitelja. Predvsem sta potrebni motivacija in energija. Odkrili smo, da se sodelovanje v resničnih izzivih v zvezi z učenci obrestuje na dolgi rok, saj poveča občutek pripadnosti.

## PROCES IN VPRAŠANJA

Ponovno si oglejte Prikaz 1. Oblikovali smo ga zato, da bi ilustrirali nikoli zaključen proces, v katerem se koraki prekrivajo in so med seboj povezani. Koherenco predstavlja osredotočenost na iskanje dokazov, kar se izraža z vprašanji:

- Kaj se dogaja z učenci?
- Kako to vemo?

Prvo vprašanje nas kot izobraževalce spodbuja k preverjanju, ali znanje o izkušnjah učencev usmerja raziskovalni proces, drugo pa nam pomaga pri utemeljevanju procesa z dokazi. Prav gotovo ima vsak posameznik mnenje o tem, kaj se dogaja z učenci, ni pa nujno, da je to mnenje tudi utemeljeno; za to potrebujemo bogat vir dokazov.

### Ugotavljanje/analiza stanja (angl. *Scanning*)

## Kaj se dogaja z učenci?

V tej fazi moramo biti iskreno radovedni, mora nas zanimati, kaj se dogaja z učenci, in moramo biti naklonjeni različnim informacijam in pogledom. Izogibati se je treba lastnim prepričanjem, ki so lahko zamegljena z našimi predstavami in predsodki. Ugotavljanje stanja spodbuja divergentno mišljenje in ustvarja podlago za bodoče učenje in ukrepanje na podlagi dokazov.

Prav tako se je treba izogibati omejevanju raziskovanja zgolj na področja, za katera dokazi že obstajajo. Da bi zaznali potrebe, mora biti področje raziskovanja dovolj široko – npr. umetnost, športna vzgoja, empatija, prilagodljivost ter socialno in čustveno učenje.

V večini šol so na voljo natančni podatki o dosežkih učencev, predvsem na področju bralne in matematične pismenosti, nekatere zbirajo podatke o vedenjskih vzorcih ipd., kar pa še ne pomeni, da nam vsi omenjeni podatki zares pomagajo ugotoviti, kaj se na šoli dogaja z učenci in za učence. Opažanja učiteljev so bogat vir informacij o učen-

cih. Že opazovanje, kako se otroci sporazumevajo na igrišču, kako sodelujejo, se spoprijemajo z novimi izzivi, sprejmejo novega učenca v razred, nam veliko pove o njihovi čustveni povezanosti, prilagodljivosti ipd. Sistematičnost tima pri opazovanju učencev lahko zagotovi neprecenljive informacije.

### Okvir 2. Vprašanja, povezana s sedmimi načeli učenja

#### Učenci v središču

- Znajo učenci odgovoriti na vprašanje: »Kam vodi naše učenje?«
- Znajo učenci z lastnimi besedami opisati, kaj se učijo in zakaj je to pomembno?
- Ali znajo učenci na različne načine demonstrirati, kaj so se naučili?
- Znajo učenci sami uravnati svoj čas za učenje?
- Ali so si učenci zmožni zastaviti specifične učne cilje in graditi učenje s pomočjo aktivnega raziskovanja?

#### Socialna narava učenja

- Ali učenci izkazujejo socialne in sodelovalne veščine potrebne za delo v timu, državljanstvo in delovno mesto?
- Imajo čustva ključno vlogo pri učenju?
- Ali lahko vsak učenec imenuje vsaj dve odrasli osebi, ki vanj verjameta in mislita, da mu bo v življenju uspelo?
- Do kakšne mere so učenci zmožni opazovati in nadzorovati svoja čustva?

#### Prepoznavanje individualnih razlik

- Ali učenci menijo, da učitelji poznajo njihove močne strani, interese in strasti?
- Ali učenci verjamejo, da učitelji vedo in razumejo, kaj se jim zdi težko in jim je v izziv?
- Ali sta predznanje učencev in njihovo kulturno ozadje v šoli spoštovana, cenjena in uporabljena?

#### Ustrezna zahtevnost za vse učence

- Ali so vsi učenci, ne glede na starost, sposobni učiti koga drugega in ali so sposobni prispevati k skupnosti kot taki?
- Ali se vsi učenci brez večjega navora soočajo z zahtevnim delom, ki jim je v izziv, in zahteva zavzetost?

#### Preverjanje kot del poučevanja

- Ali učenci znajo opisati, kaj je kvalitetno delo – in kako se soočajo z lastnim učenjem?
- Ali so učenci ob pomoči kriterijev, ki so jih pomagali ustvariti, samozavestni pri sprejemanju in dajanju povratnih informacij svojim sovrstnikom?

#### Izgrajevanje horizontalnih povezav

- Ali učenci vidijo in razumejo povezave med posameznimi predmetnimi področji?
- V kolikšni meri se učenci znajo učiti s pomočjo širšega okolja in članov skupnosti?

Da bi ugotovili, kaj nam številke pripovedujejo, je treba pogledati pod površje.

Poleg tega mora biti proces ugotavljanja stanja povezan s študijem novejših pedagoških raziskav. Učna načela, izpostavljena v OECD študiji (Dumont idr., 2010,) to področje pomembno osvetljujejo. Ko se pogovarjamo z učenci in opazujemo kaj počnejo, je treba upoštevati vprašanja v okviru 2.

Ugotovimo lahko, da ugotavljanje stanja zajema tako preučevanje šole kot celote kot posameznega razreda ali posameznika. To pa pomeni zastavljanje težkih vprašanj, npr.:

- Ali je prav, da so učenci v nekaterih razredih soočeni z izzivi in aktivno vključeni v proces učenja, v drugih pa ne?
- Ali je sprejemljivo, da se nekateri učenci poglobljeno ukvarjajo s pomembnimi vprašanji, drugi pa zgolj »obravnavajo« snov iz učnega načrta?

Jasno je, da posnetka stanja ne moremo napraviti čez noč. Nekateri je treba spodbuditi, da upočasnijo ritem, da bi kasneje lahko pospešili. Prav tako je pomemben čas, ki ga mora biti dovolj. Zgodi se lahko, da izpustimo kakšen pomemben podatek in tako ne moremo ugotoviti, kaj se zares dogaja z učenci.

### Ustvarjanje izzivov

Posnetek stanja je pregled, ni glavni korak v spirali raziskovanja, ni popoln, je pa ključ do raziskovanja. Ko se prvič lotevamo takšnega načina raziskovanja, bomo za posnetek stanja porabili tudi dva meseca. Ko pa bo to postal način delovanja šole, bo ugotavljanje stanja trajalo ves čas, kot način razumevanja učenčevih izkušenj, ki so vselej gonilo sprememb. Lahko se zgodi, da bo vaš prvi posnetek stanja presenečenje. Običajno presenečenja prihajajo od zunaj (npr. ugled, ki ga ima šola v lokalni skupnosti).

### Okvir 3. Kaj je ugotavljanje stanja in kaj ne?

#### Ugotavljanje stanja je:

- miselnost, ki temelji na raziskovanju in iskanju dokazov;
- ugotavljanje, kaj menijo učenci, družina, okolica.

#### Ugotavljanje stanja ni:

- iskanje dokazov, da se ohrani obstoječe stanje;
- osredotočenost na učne dosežke, ki so lahko merljivi;
- zanašanje na ta, kar mislijo strokovnjaki.

### Osredotočanje/iskanje izziva (angl. *Focusing*)

### Kje bo naša energija najbolj učinkovita in bo povzročila največ sprememb?

Natančen posnetek stanja nam omogoči vpogled v to, kako se godi učencem. V naslednjem koraku, torej pri osredotočanju, se vprašamo, kam bomo usmerili svojo energijo,

da bomo spremenili izkušnje in izide za naše učence. Kot že omenjeno, je treba začeti in se hkrati izogniti naglici, saj bi se nam lahko zgodilo, da bi počeli nekaj, kar kasneje ne bi imelo željenega učinka. Treba je imeti pogum in potrpljenje, da bi bolje razumeli, za kaj je vredno porabiti čas, preden ukrepamo.

Posnetek stanja odpira nove perspektive, kar pomeni, da se moramo osredotočiti na tista področja, ki se izkažejo za pomembna, in hkrati poskrbeti, da je proces obvladljiv. To pomeni izbiro enega ali dveh področji.

Včasih se namesto združevanja in dopolnjevanja pojavi umetno ločevanje med področji učenja.

Ne poskušajte narediti vsega naenkrat, saj bo na koncu to pomenilo manj učenja, spremembe pa bodo umetne.

Prav tako se pojavlja umetno ločevanje med predmeti in področji, ki bi se lahko dopolnjevala.

Na neki šoli so npr. ugotovili, da učenci ne marajo matematike in da so njihovi dosežki nizki. Učitelji so se vprašali, ali naj se osredotočijo na matematiko ali na odnos do matematike. Če se vrnemo k načelom učenja, ugotovimo, da imajo čustva ključno vlogo pri učenju, torej bo v tem primeru odnos tisti, ki bo izboljšal razumevanje matematike.

Pri osredotočanju se moramo prav tako vrniti k osnovnemu vprašanju spirale raziskovanja in sicer, kako se godi učencem in kako vemo, kaj se z njimi dogaja. Ko izberemo področje, na katero se bomo osredotočili, je treba zbrati še več dokazov, da bi bolje razumeli, kaj se dogaja. Pri tem ne smemo pozabiti na močne in pozitivne strani, ki nam pomagajo razumeti, kaj deluje in je za učence dobro.

V tej fazi se izkaže, da je treba vključiti učence in preveriti, ali smo na pravi poti. To je tudi pravi trenutek, da začnemo razmišljati o tem, kako bomo preverili, kaj deluje in kaj ne oz., kakšen vpliv ima naše ukrepanje. Prav tako se je treba odločiti, katere spremembe želimo in kako bomo preverili njihovo delovanje.

### Oblikovanje izzivov

Med vsemi identificiranimi področji se je treba odločiti za tiste, ki jih bomo obravnavali, in tiste, ki jih bomo pustili za kasnejši čas. To je za time najtežja odločitev. Oblikovati nalogo, pomeni razviti široko pripadnost nečemu, kar je pomembno in vredno. Če se vsi osredotočimo na skupno stvar, bo to imelo največji vpliv na učence in bo spodbudilo kolektivno odgovornost.

Osredotočenost na skupno stvar je ključno gonilo sprememb v šolah.

Šolski vsakdan je običajno »popredmeten«, kar pomeni, da je težko najti skupno rdečo nit. Vendar pa lahko razi-

skovanje izkušenj učencev s pomočjo načel učenja ustvari koherenco in zavzetost.

#### Okvir 4. Kaj pomeni biti osredotočen in kaj ne?

##### Biti osredotočen je:

- uporabiti informacije, ki smo jih pridobili s posnetkom stanja, in identificirati področje za učenje in delovanje tima;
- zbiranje novih podatkov, da bi zagotovili razumevanje položaja;
- graditi na močnih področjih in razjasniti izzive;
- identificirati področja, ki so skupna mnogim.

##### Osredotočanje ni:

- iskanje novih področji, ki niso povezana z ugotavljanjem stanja;
- prepričanje, da imamo vse odgovore in da raziskovanje ni potrebno;
- povezano samo s problemi in izzivi;
- individualno iskanje področji, ki jih bo posameznik raziskoval.

#### Razvoj občutkov/predvidevanja/ domnev (angl. *Developing a hunch*)

#### Kakšen je naš prispevek?

Koraki spirale raziskovanja niso vedno v sosledju, ampak se tudi prekrivajo. Dokaze, ki jih zberemo v enem koraku, uporabimo pri naslednjih fazah. Lahko se tudi zgodi, da se zaradi novih informacij vrnemo na začetek. Naša intuicija in občutki, skupaj z ustreznimi dokazi, vplivajo na ugotavljanje stanja.

Beseda občutek/domneva je zelo pomembna. Naši občutki običajno ne temeljijo na dejstvih, ampak na intuiciji, ki pogosto usmerja naše obnašanje. Zelo pomembno je, da si občutke izmenjamo in jih preverimo z iskanjem ustreznih dokazov ter tako ugotovimo,

kateri so ustrezni in se odločimo za ukrepanje.

Naša intuicija in občutki skupaj z ustreznimi dokazi vplivajo na ugotavljanje stanja in so v pomoč pri osredotočanju.

Pomembno je, da se osredotočimo na stvari, kjer lahko kaj storimo. Nesmiselno je za stanje kriviti druge (npr. učence, starše, ministrstvo) ampak je treba prevzeti odgovornost na tistih področjih, za katera smo odgovorni in na katera imamo vpliv. Osrednje vprašanje v tej fazi je, kaj lahko storimo in kako lahko prispevamo.

Primer: v neki vaški šoli so ugotovili, da učenci niso dobri v branju z razumevanjem in sklepanju iz besedila. Učitelji so se odločili, da bo to njihov fokus. V fazi razvoja občutka pa je eden izmed učiteljev priznal, da ima sam težave s sklepanjem. To je v timu spodbudilo razprave o zaupanju in ravni obvladovanja te večšine pri ostalih članih. Odločili so se spremeniti področje raziskovanja in posledično se je njihovo vprašanje glasilo: »Kako naj pomagamo učencem



razviti to veščino, če sami nismo dovolj kompetentni, da bi razumeli proces sklepanja?» Usmerili so se torej v novo učenje in ukrepanje.

Neka druga šola se je osredotočila na profesionalni razvoj in na preverjanje kot del učenja. Izvedli so veliko delavnic in predavanj za učitelje, ko pa so čez nekaj časa stanje preverili pri učencih, so ugotovili, da učencem nameni učenja ali kaj morajo izboljšati, niso dovolj jasni. Tim je ugotovil, da pristop očitno ni bil preveč učinkovit. Kljub velikemu številu delavnic za učitelje je bilo malo ukrepanja v razredu. Treba je bilo upoštevati dokaze in spremeniti način delovanja.

V tej fazi je ključno zaupanje. Treba je priti na dan z občutki in ugotovitvami in poslušati različna mnenja. Prav tako je treba ustvariti ozračje zaupanja, kjer se je varno spraševati o svojem obnašanju in prepričanjih. Vprašati se je treba, kaj je tisto, kar počnemo in vodi k trenutnemu stanju v naših razredih in pri naših učencih.

## Oblikovanje izzivov

Eden od izzivov pri razvoju slutenj/občutkov je dejstvo, da smo običajno prepričani, da so resnični, čeprav gre zgolj za posameznikovo osebno videnje. Ta »resnica« se običajno nanaša na druge ljudi. Zato je potrebno veliko vztrajnosti, da se osredotočimo nase in ne na druge.

Ustvariti moramo pogoje, kjer je varno dvomiti o lastnem obnašanju in prepričanjih.

Kljub vsemu moramo z osebnimi prepričanji ravnati s spoštovanjem in jih upoštevati. Na neki šoli v Novi Zelandiji so bili učitelji prepričani, da so njihovi učenci slabi bralci, ker doma ne zajtrkujejo. Ko so preverili to domnevo, so ugotovili, da večina otrok vendarle zajtrkuje. Treba se je bilo torej usmeriti vase in spremeniti način poučevanja branja. Kljub vsemu pa so učitelji čutili, da je bilo njihovo mnenje spoštovano in posledično spremenili svoje ravnanje.

Večinoma imamo težave pri ugotavljanju, kako naše ravnanje vpliva na določeno situacijo. Običajno nam gre bolje od rok ugotavljanje, v čem smo dobri. Russell Bishop (Bishop idr., 2006) je npr. vprašal maorske učence, kaj spodbuja ali omejuje njihovo učenje, enako je vprašal tudi učitelje. Medtem ko učitelji niso navajali metod poučevanja, pa so učenci izpostavili vrsto na odnose naravnanih učnih strategij, ki so pri njih delovale.

### Okvir 5. Kaj je razvoj domneve in kaj ne?

Razvoj domneve se nanaša na:	Razvoj domneve ni:
<ul style="list-style-type: none"> <li>izpostavitve naših globoko zakoreninjenih prepričanj o lastni praksi;</li> <li>na našo lastno prakso, ki jo lahko spremenimo;</li> <li>preverjanje naših domnev pred ukrepanjem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>splošna »nevihta možganov«;</li> <li>obremenjenost z drugimi in s problemi, na katere imamo omejen vpliv;</li> <li>zgražanje nad preteklostjo ali sedanjostjo.</li> </ul>

## Učenje novega

Vsi koraki spirale vključujejo učenje. Posebej pa ga izpostavljamo na tem mestu, saj je v tej fazi raziskovanja res skrajni čas, da se lastnega profesionalnega učenja lotimo resno. Vprašamo se, kako in kje se lahko naučimo več o tem, kaj je treba storiti.

Ta korak je še posebej pomemben, saj je znano, da učenci dosegajo boljše rezultate, če učitelji pridobivajo novo znanje in razvijajo nove veščine in to uvajajo v svoje poučevanje. Delovati po ustaljenih vzorcih in upati na boljše dosežke učencev ni samo nenavadno, ampak tudi polno razočaranj. Raziskave o učenju učiteljev in vplivu na izide učencev (Timperley idr., 2007) dokazujejo, da mora biti učiteljevo učenje povezano s prepoznanimi potrebami učencev. Spirala raziskovanja zahteva, da novo učenje – kaj in kako se bomo učili – izvira iz analize stanja in se ob pomoči domnev natančneje definira v fazi »osredotočanja« oz. iskanja izziva.

Vse prepogosto se dogaja, da nekdo od zunaj določi, kaj in kako se bodo učitelji učili. Na ta način ne moremo razviti njihove predanosti in lastništva. Veliko učiteljev se takšni zunanji ekspertizi upravičeno upira, saj niso sodelovali pri odločanju. Spirala raziskovanja pa pomeni njihovo vključenost v sodelovalno analizo stanja (ugotavljanja, kako se godi učencem); njihova motivacija za učenje se poveča zaradi neposredne povezave z okoliščinami, v katerih poučujejo.

Na tej stopnji je največji izziv odločitev o tem, kaj in kako se bomo učili. Običajno izhajamo iz že obstoječega znanja. Šola, kjer so se soočili s pomanjkanjem znanja o povzemanju iz besedila, se je npr. odločila za dve leti poglobljanja znanja s tega področja.

Pogosto ponavljamo, da je izogibanje izsledkom novejših raziskav o tem, kaj naredi učenčevu učenje bolj učinkovito, slaba praksa. Obstaja veliko informacij o tem, kako se mladi učijo določene snovi/predmeta, kaj je v ozadju visoke intelektualne zavzetosti in kako promovirati močno čustveno in socialno učenje. Načela poučevanja, ki jih navaja OECD, identificirajo pomembne okoliščine učnih okolji, ki spodbujajo intelektualno zavzetost (angl. *intellectually engaging learning environments*). To znanje naj nas usmerja pri našem učenju (učenju učiteljev).

Vsekakor pa je treba te sodobne izsledke prilagoditi našim okoliščinam. Tako nam npr. načelo o ustrezni zahtevnosti za vse učence še ne pove, kako naj to storimo. Vedenje o pomenu preverjanja za učenje je pomembno. Če pa pri tem npr. nismo jasno zastavili namenov učenja in dali učinkovite povratne informacije, ne moremo pomagati učencem pri razvijanju razumevanja o tem, kje so, kam gredo s svojim učenjem in kako doseči cilj. Izgrajevanje horizontalnih povezav je pomembno, vendar poteka drugače v Vancouveru, Aucklandu ali kje drugje.

Preveč pogosto se dogaja, da je profesionalno učenje pod vplivom tega, kar je udobno, hitro, v naprej pripravljeno in priljubljeno.

Ko se odločamo za spremembe v naši praksi, je pomembno vedeti, zakaj sta določeno načelo ali pristop pomembna.

Vsi moramo vedeti, zakaj je novo boljše od že ustaljenega. V nasprotnem primeru spremembe ne bodo dosledne in ne bodo delovale. Primer: če je novo učenje povezano z intelektualno zavzetostjo, potem je treba izkoristiti že obstoječe znanje o samoregulaciji in metakogniciji. Prav tako moramo razumeti povezanost med načini preverjanja, motivacijo in zavzetostjo.

Razumeti je treba, zakaj so ti pristopi pomembni in kompleksno znanje, če jih želimo izvajati dobro – in se tako izogniti površni implementaciji. Da bi spremenili obstoječo prakso, je potrebno poglobljeno profesionalno učenje.

### Oblikovanje izzivov

Najprej je treba razmisliti, ali je novo učenje povezano s področjem, ki smo ga izbrali (našo domnevo). To se sicer zdi samo po sebi umevno, vendar se pogosto zgodi, da se raje zatečemo k temu, kar je udobno, v naprej pripravljeno in priljubljeno.

Drugi izziv je čas. Treba je najti termin, ki bo ustrezal vsem. Ne gre za enkratno kratko srečanje, ampak za proces raziskovanja, preizkušanja, spreminjanja novih strategij.



**Ali so vsi sestanki, ki jih imamo, koristni in zaradi njih uvajamo spremembe, ki so v pomoč našim učencem? Na srečo je za našo šolo odgovor pritrdilen.**

*Srednješolski ravnatelj*

Raziskave kažejo, da je za uvedbo kakršnekoli spremembe potrebno najmanj eno leto skupnih naporov. Dve leti obetata mnogo več, tri leta intenzivnega dela pa že zagotavljajo premike.

Poglobljeno učenje pa zahteva tudi strokovno znanje v podporo učenju in poglobljanju veščin. Samo čas namreč ni dovolj. To znanje lahko poiščemo v kolektivu, lokalnem okolju, na spletu, lahko povabimo strokovnjake z univerze ipd. Izogibati se je treba nasvetom in v naprej pripravljenim rešitvam. Prav gotovo so lahko takšne rešitve tudi koristne, vendar pogosto obravnavajo učitelja kot tehnika/izvrševalca, ki uvede spremembe v prakso. Takšne rešitve tudi ne obravnavajo zgodnjih faz spirale, kompleksnosti poučevanja in vodenja in se ne odzivajo na potrebe učencev v določenem okolju.

Lahko trdimo, da učitelji postanejo radovedni, ko so vključeni v proces in soustvarjajo svoje učenje. Tako postanejo tudi bolj samozavestni in bolj učinkovito zadovoljijo potrebe učencev.

#### Ukrepanje (angl. *Taking action*)

### Kaj lahko naredimo drugače, da bodo spremembe dovolj učinkovite?

Jasno je, da je treba nekaj spremeniti v učenju mladih, torej ukrepati in spremeniti njihovo učno okolje. Ne gre zgolj za kakršnokoli ukrepanje, temveč za dejanja, ki bodo zagotovila dovolj učinkovite spremembe. Zdaj je torej na-

#### Okvir 6. Kaj je novo učenje in kaj ne?

##### Novo učenje je:

- motivirano in povezano s spreminjanjem učenčevih izkušenj;
- neposredno povezano s fokusom, identificiranim v zgodnji fazi spirale;
- razumeti, zakaj je nov način ukrepanja boljši od ustaljenih praks;
- trajnostno.

##### Novo učenje ni:

- mnenje nekoga drugega o tem, kaj bi bilo koristno oziroma je že na voljo;
- ločeno od okoliščin;
- osredotočeno zgolj na nove strategije brez globljega razumevanja njihovega namena;
- kratkoročno in ne pomeni hitrih rešitev.

počil trenutek, da nova spoznanja združimo v usmerjeno ukrepanje/akcijo, ki jo vodi tim.

Pomembno je, da razumemo, da ta faza ni zgolj implementacija novih strategij, ampak poglobljeno učenje. To pomeni, da moramo nove strategije preveriti v praksi, jih evalvirati in pri tem prositi nekoga za pomoč zato, da bi bilo naše razumevanje bolj poglobljeno in jih nato ponovno preizkusiti v praksi.

Ko se učitelj sooči s problemom, ga običajno želi rešiti.

Pa poglejmo, kako so problem nemotiviranosti otrok in njihovih problemov z branjem reševali na šoli, ki smo jo omenili prej. Njihov dolgoročni cilj je bil ustvariti pogoje za intelektualno zavzetost (angl. *intellectual engagement*), vendar so se odločili, da bodo najprej razvili močnejše socialne in čustvene vezi med učenci. Ena izmed njihovih domnev se je nanašala na začetek dneva. Predvidevali so, da bi bilo bolje, če bi pouk začeli s fizično aktivnostjo. Ko so raziskali literaturo na to temo, so ugotovili, da fizična aktivnost poveča občutek pripadnosti in zavzetost učencev za delo. Zato sedaj začenejajo pouk v telovadnici, kjer starejši učenci, nekateri učitelji in del vodstva vodijo plesno aktivnost. Ostali učitelji v tem času razmišljajo, kako bi lahko še povečali intelektualno zavzetost pri učencih. Spremembe so že vidne.

Dejstvo je, da je večina učiteljev usmerjena v ukrepanje. Ko se učitelj sooči s problemom, ga želi rešiti. To je primerno, ko so spremembe dokaj preproste, kadar pa gre za bolj zapleten položaj (prej omenjena šola), pa se je pomembno ustaviti, da bi kasneje lahko pospešili. V tako zapletenih okoliščinah so lahko nekatera dejanja preuranjena, zato jih je treba skupaj pretehtati, preden ukrepamo. To je spirala raziskovanja. V nasprotnem primeru se lahko zapletemo v cikel neproduktivnega eksperimentiranja, razočaranj in preskakovanja z ene stvari na drugo, po možnosti brez uspeha.

Na žalost lahko trdimo, da je večina profesionalnega učenja neučinkovitega. Le Fevre (2010) ugotavlja, da učitelji profesionalno učenje večinoma razumejo kot učenje in ne razmišljajo o tem, kako bodo posledično spremenili lastno prakso.

### Oblikovanje izzivov

Ukrepanje je skupinski šport in ne individualna aktivnost. Pomembno je, da si izmenjamo ideje in drug drugemu nudimo oporo. To pomeni spodbujanje dialoga, refleksije

in drugega, tretjega kroga preizkušanja v praksi in brez strahu pred obsojanjem ali porazom.

Za pristno raziskovanje potrebujemo čas za tveganje, nape in ponovne poskuse.

Ukrepanje je del novega učenja. Ustvarjanje priložnosti za poročanje drug drugemu pomeni skupno zavzemanje in odgovornost. Če se zanašamo samo nase, to pomeni tveganje, saj običajno naše lastne ugotovitve/poročila odražajo našo namero in ne dejanskega stanja. Zdaj je pravi trenutek, da se vprašamo, »Kako vem?«. Odgovor lahko ponudijo posnetki naše prakse, npr. opazovanja ali video posnetki. Odgovor na drugo vprašanje, kako se godi našim učencem, pa pomeni vprašati učence, pregledovati njihovo delo ali opazovati, če in kako so njihovi odzivi sedaj drugačni.

Tako izpostavljanje lastne prakse je za učitelja tvegano. Zato je pomembno, da ima učitelj nadzor nad tem, kako bodo ti dokazi o učenčevem učenju uporabljeni in da ne bodo služili nadzoru. Ranljivost in tveganje sta prisotna v vseh fazah spirale raziskovanja. Zelo verjetno je, da prvič ne bo šlo vse gladko, zato je pomembno, da se tveganja ne bojimo. Na neki šoli se je npr. ravnatelj ponudil, da prvi preizkusi novost z učenci in prosil učitelje za povratno informacijo. Ali obstaja še kakšen boljši način za izgrajevanje zaupanja in podporo učiteljem pri njihovem učenju? Včasih se lahko zgodi, da se uprejo učenci in v to vpletejo še starše. Učitelji se ob tem počutijo negotovo, torej tudi v tem primeru potrebujejo oporo; v nasprotnem primeru se lahko zgodi, da se spremembam odpovejo. Vključevanje učencev in njihovih staršev v proces zmanjšuje občutek negotovosti in gradi razumevanje. Bolje je komunicirati s starši, kot pa čakati na njihove zmedene in agresivne reakcije.

Zelo posrečena se nam zdi odločitev neke avstralske srednje šole, da vsak petek praznujejo inteligentno tveganje in izberejo največji »poraz« tedna. Največ se lahko naučimo iz iskrene analize nečesa, kar ni delovalo, mogoče še več, kot iz tistega, kar je bilo zelo učinkovito.

#### Okvir 7. Kaj je ukrepanje in kaj ne?

##### Ukrepanje je:

- poglobljeno učenje o novih načinih delovanja;
- obogateno s poglobljenim razumevanjem o tem, katere nove prakse so bolj učinkovite od drugih;
- vrednotenje učinka na učence;
- prepoznavanje ranljivosti in izgradnja pogojev za zaupanje.

##### Ukrepanje ni:

- zgolj implementacija novih strategij;
- preizkušanje novosti samo zato, ker se zdijo vznemirljive;
- drugačno ravnanje brez opazovanja učinkov takšnega ravnanja na učence;
- predvidevanje, da se spremembe vsem zdijo dobre.

#### Preverjanje (angl. *Checking*)

### Ali so bile spremembe »dovolj« učinkovite?

Namen spirale raziskovanja je učinkovito spremeniti učno okolje za učence in njihove učne dosežke. Vprašanje se torej glasi, ali so bile spremembe dovolj učinkovite.

Inovacije so kompleksne in rezultati različni. Našo uspešnost lahko ocenimo samo s skrbnim preverjanjem. Ključna beseda je »dovolj«. Največ, kar izobraževalci naredimo, je spreminjanje, v kolektivnem smislu pa je še veliko prostora za dostojanstvo, namen in priložnosti za vsakega učenca.

Kako se bomo odločili, kaj je »dovolj«? V fazi ugotavljanja stanja in osredotočanja, določanja fokusa, smo bolj poglobljeno razmišljali in razumeli, kako se godi učencem. Prav tako smo razvili domneve, iskali izzive. Sedaj se je treba vrniti k tem virom dokazov, da bomo lahko ugotovili, v čem je za učence dodana vrednost. Pogled nazaj vnaša v naše raziskovalno delo intelektualno disciplino.

Ni treba, da je preverjanje formalno in ob točno določenem času, poteka naj ves čas raziskovanja. Ves čas se sprašujemo, kako se godi učencem in kako vemo, kako se jim godi.

Ko razmišljamo o tem, kar smo se naučili, se lahko pojavijo novi dokazi. Tako npr. v fazi učenja poglobimo znanje o pomenu ključnega kognitivnega vprašanja za učence: »Kam vas pelje vaše učenje?« Zato se v naslednjem koraku želimo vrniti in poiskati še več dokazov.

V osnovni šoli, kjer so se ukvarjali s čustveno povezanostjo učencev, so s pomočjo sprememb v začetku pouka ugotovili, kako skupno učenje učiteljev poveča intelektualno zavzetost. Faza preverjanja se je razširila od izhodiščnega vprašanja (Ali so učenci pripravljeni na učenje v začetku dneva?) na veliko bolj bogato raziskovanje o učenčevi metakogniciji in samoregulaciji na ključnih akademskih področjih.

Pomen zaupanja se pojavlja v vseh fazah spirale. Tudi če rezultati niso po naši volji, je treba to sprejeti, saj se lahko zmeraj kaj naučimo iz sprememb, ki smo jih uvedli. Spirala je nastala zato, da bi oblikovala profesionalno radovednost in okrepila raziskovanje kot način učiteljevega delovanja. Tu ni prostora za obtoževanje, sramovanje ali slavo.



**Če želimo izboljšati učne dosežke učencev, moramo biti potrpežljivi, zmožni tvegati zmoto, moramo se znati učiti iz napak in biti voljni ponovno poskusiti. Ta proces zahteva veliko opazovanja, poslušanja in kritične presoje. V bistvu preobrazba izobraževanja za vse učence pomeni, da morajo odgovorni postati raziskujoči učenci.**

*Ravnatelj za izobraževanje avstralskih staroselcev*

Pomembno je proslaviti, kar smo se naučili, prepoznati dosežke, spraševati se, zakaj so nekateri pristopi boljši od drugih ter ostati odprti za nove priložnosti.

### Oblikovanje izzivov

Eden izmed izzivov je ustrezno ravnanje s časom. Seveda je to odvisno od okoliščin in obsega sprememb. Načrtovati moramo dovolj časa za naše učenje in ukrepanje. Eno polletje je lahko dobro izhodišče. Če pustimo preverjanje za konec šolskega leta, je težko biti produktiven v zvezi z načrtovanim delom.



Prav tako moramo k sodelovanju povabiti učence in starše, da bi si ustvarili popolno sliko. Profesionalno opazovanje je pomembno, vendar ni zadostno. Naslednja ključna stvar je izbor dokazov, ki jih bomo uporabili, ko bomo ugotavljali, kako učinkovito je bilo naše ukrepanje. Med ugotavljanjem stanja in osredotočanjem je ključno, da določimo vrsto dokazov, ki jih bomo uporabili v fazi preverjanja.

**Okvir 8. Kaj je preverjanje in kaj ne?**

**Preverjanje je:**

- bistveno za raziskovalni način razmišljanja, ki temelji na iskanju dokazov;
- povezano z visokimi pričakovanji o učinkovitosti našega ukrepanja;
- zagotavljanje informacij o vplivu naših dejanj/ukrepanja;
- začetek gradnje naslednjega koraka.

**Preverjanje ni:**

- rutina, ki jo uporabimo na koncu;
- izboljšanje za nekaj učencev;
- presojanje sposobnosti učencev;
- utemeljevanje našega ukrepanja.

**KAM NAPREJ?**

Inovacije lebdijo v morju raziskovanja. Spirala raziskovanja vodi do inovacij, pri katerih izobraževalci oblikujejo nove pristope, ki so v osnovi drugačni od ustaljene prakse. Te spremembe temeljijo na predpostavkah o tem, kako se mladi učijo in na novih zamislih o oblikovanju učnih okolij. Spremembe temeljijo tudi na spoznanjih povezanih z učenci in njihovim doživljanjem. Ko izobraževalci raziskujejo s pomočjo spirale in uvajajo majhne spremembe, se krepi njihova samozavest za uvajanje bolj radikalnih sprememb.



*Ko sem rasel v lastnem razumevanju raziskovanja, sem, ne da bi se zavedal, za raziskovanje navdušil tudi nekaj svojih kolegov.*

*Ravnatelj srednje šole*

Ameriška pisateljica Dorthy Parker je zapisala: »Radovednost je zdravilo proti dolgočasju. Za radovednost pa ni zdravila.« Verjamemo, da sta radovednost in raziskovanje nalezljiva. Ko smo okuženi, se ni mogoče ustaviti. Ko izobraževalci, učenci in starši izkusijo moč raziskovanja in spremembe v učnih okoljih in ko postane izobraževanje prijetnejša izkušnja, je nemogoče nehati. Raziskovanje ni projekt ali iniciativa, niti ni inovacija, je način profesionalnega življenja.



*Ko sem enkrat na lastni koži občutila moč raziskovanja pri delu s kolegi, se ne bi mogla nikoli več vrniti na stara pota.*

*Osnovnošolska učiteljica*

Večina primerov, ki jih navajamo v tem članku, se dotika manjših sprememb. Naš namen je pokazati, kako se šole lahko lotijo preobrazbe in opolnomočijo učence tudi s pomočjo formativnega spremljanja ali čustveno socialnega učenja, namesto osredotočanja na vsebinsko znanje. Ta proces je prav tako preobrazba za tiste učitelje, ki so bili prepričani, da je njihovo delo zgolj prenos znanja na učence.

**SKLEPNE MISLI**

Preobrazba izobraževanja v močno povezane učeče se skupnosti je rdeča nit tega članka. V zadnjih letih so izobraževalci na različnih ravneh – razred, šola, okrožje, univerze, mreže, regije – uporabljali raziskovanje za spreminjanje prakse. Ta pristop se je npr. izkazal za zelo učinkovitega pri razvijanju pismenosti. Več kot 300 šol je v dveh letih poglobilo svoje razumevanje preverjanja in ga uporabilo pri učenju učencev. Najbolj pomembno pa je, da so se učitelji naučili, kako se odzivati. Ves čas preverjajo, če učenci razumejo, kar poučujejo.

Vsi učenci so izboljšali svoje dosežke iz pismenosti za približno 20 %.

Spirala raziskovanja v praksi omogoča večjo pravičnost kar se tiče dosežkov, višjo kvaliteto učenja, koherenco v delovanju šole in šol na splošno. Menimo, da je danes ključno spodbujanje radovednosti pri učencih. Veliko bolj verjetno je, da se bo to zgodilo, če mladim omogočimo učenje v inovativnih okoljih, v katerih bo radovednost postala način življenja.

**VIRI IN LITERATURA**

Bishop, R., Berryman, M., Cavanaugh, I., Teddy, L., Clapham, S. (2006). Te Kotahitana Phase 3 Whakawhānauanga: Establishing a Culturally Responsive Pedagogy of Relations in Mainstream Secondary School. Wellington: Ministry of Education Research Division.

Christensen, C., Johnson, C. W., Horn, M. B. (2008). Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York: McGraw Hill.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010) The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, OECD Publications, Paris.

Halbert, J., Kaser, L. (2013). Spirals of Inquiry for Equity and Quality, BCPVPA Press, Vancouver. [www.bcpvpa.bc.ca/node/108](http://www.bcpvpa.bc.ca/node/108)

Johnson, S. (2010). Where Good Ideas Come From: The Natural History of Innovation, Riverhead Books, Penguin, New York.

Kaser, L., Halbert, J. (2009). Leadership Mindsets: Innovation and Learning in the Transformation of Schools, Routledge, London.

Le Fevre, D. (2010). »Changing tack: Talking about change knowledge for professional learning«, in Timperley, H., Parr, J. (Eds). Weaving Evidence, Inquiry and Standards to Build Better Schools, NZCER Press, Wellington.

McGregor, C. (2013). Aboriginal Inquiry: Lifting All Learners, an Impact Assessment of the Aboriginal Enhancement School Network (AESN), Report to the Office of the Federal Interlocutor, Aboriginal and External Relations Branch, Aboriginal Affairs and Northern Development Canada and to the British Columbia Ministry of Education. [inquiry.noi.ca](http://inquiry.noi.ca) (dostopno 12. 4. 2014).

OECD (2013). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. [dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en](https://doi.org/10.1787/9789264203488-en) (dostopno 12. 4. 2014).

Schonert-Reichl, K., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Sweiss, L., Gadermann, A., Marriott, D., Burroughs, B., Calbick, J., Oberle, E., Smith, A., Pedrini, L., Harvey, J. (2010). Our Children's Voices: The Middle Years Development Instrument. Measuring the Developmental Health and Well-being of Children in Middle Childhood, MDI Project, Vancouver with United Way, Burnaby, BC. [ubc.ca/media/publications/md\\_i\\_our\\_childrens\\_voices\\_report.pdf](http://ubc.ca/media/publications/md_i_our_childrens_voices_report.pdf) (dostopno 12. 4. 2019).

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration, New Zealand Ministry of Education, Wellington. [www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341) (dostopno 12. 4. 2014).

Timperley, H., Parr, J., Meissel, K. (2010). Making a Difference to Student Achievement in Literacy: Final Research Report on the Literacy Professional Development Project, Report to Learning Media Ltd, Wellington.

Timperley, H. (2011). Realizing the Power of Professional Learning. London: Open University Press.

Dr. Alenka Polak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# UČITELJI PRIHODNJIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV KOT MODELI POUČEVANJA IN PROFESIONALNEGA ODNOSA – PRIČAKOVANJA ŠTUDENTOV KOT NAMIG ZA KRITIČNO REFLEKSIJO

*Teachers of Prospective Teaching Staff as Models of Teaching and Professional Attitude – Students' Expectations as a Suggestion for Critical Reflection*

## IZVLEČEK

Socialno-konstruktivistični model izobraževanja in usposabljanja učiteljev izpostavlja kot pomemben dejavnik oblikovanja poklicne vloge učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju prav »učitelje učiteljev« oz. vse, ki sodelujejo pri izobraževanju prihodnjih pedagoških delavcev. Poleg generičnih in specifičnopredmetnih kompetenc, na katerih temeljijo dodiplomski, podiplomski in doktorski študijski programi s področja izobraževanja učiteljev, so za pedagoške delavce kot razmišljujoče praktike pomembne tudi kompetence za vzpostavljanje profesionalnega odnosa z učenci in s kolegi. Študenti pedagoških smeri kot prihodnji pedagoški delavci vstopajo v sistem izobraževanja z že izoblikovanimi predstavami o pedagoškem poklicu in jasnimi ter visokimi pričakovanji o tem, kakšni naj bodo njihovi visokošolski učitelji. Ti predstavljajo pomembne modele poučevanja, organiziranja spodbudnega učnega okolja in oblikovanja primerne učne klime. V empirični raziskavi izpostavljena pričakovanja študentov pedagoških smeri o tem, kakšni naj bodo »učitelji učiteljev«, posegajo predvsem na didaktično področje, na področje zaželenih osebnostnih lastnosti ter na področje odnosa do študentov. Med njihovimi pričakovanji izstopajo pričakovanja o zanimivi in razumljivi razlagi, dobrem obvladanju strokovnega področja ter razumevajočem in prijaznem odnosu do študentov.

**Ključne besede:** modelno učenje, pričakovanja, študenti pedagoških smeri, visokošolski učitelji

## ABSTRACT

The social constructivist model of teacher education and training points out that "teachers of teachers" or all who are taking part in educating prospective teaching staff are an important factor in shaping the professional role of teachers and of other professional staff in the field of education. Besides the generic and subject-specific competences, on which the undergraduate, post-graduate and doctoral study programmes in the field of teacher education are based, the competences for establishing a professional relationship with students and fellow teachers are also important for the teaching staff as thinking practitioners. As prospective teaching staff, pre-service teachers enter the education system with predefined views on the teaching profession, and with clear and high expectations about what their higher education teachers should be like. The latter represent important models of teaching, organizing a stimulating learning environment, and shaping a suitable learning climate. The expectations of pre-service teachers about what "teachers of teachers" should be like, which are highlighted in this empirical research study, mostly pertain to the didactic field, to the desired personality traits, and to the attitude towards students. Among other things, it is expected of teachers that they give an interesting and understandable explanation, master their professional field, and show an understanding and kind attitude towards the students.

**Keywords:** model-based learning, expectations, pre-service teachers, higher education teachers

## UVOD

Na fakultetnem sprejemu brucev me srečanje s študenti prvega letnika pedagoških smeri vsako leto znova potegne v turbulenco osebnih in strokovnih misli ter s tem povezanih retoričnih vprašanj: kakšne prihodnje učitelje bomo oblikovali iz teh radoživih, a rahlo prestrašenih mladih src, koliko jim bomo lahko »vdahnili« pedagoškega poslanstva, v kolikšni meri jim bomo lahko orisali občutljivost otroških »duš«, da bodo celo svoje delovno življenje le-te subtilno profesionalno odkrivali, negovali, razvijali, usmerjali ... V kritičnih očitkih in zahtevah nestrokovne javnosti se pogosto zrcali nativistična predpostavka o pomembnosti predvsem prirojenih danosti prihodnjih učiteljev (»dober učitelj se rodi«), ki se pogosto nadgrajuje v izražene težnje po selekciji študentov ob njihovem vstopu v formalni sistem izobraževanja pedagoških delavcev na temelju njihovih osebnostnih lastnosti. Prepričana sem, da vsi, ki sodelujemo v izobraževanju učiteljev, pri svojem delu pogosto odpiramo te dileme. Bomo zmogli skupaj s kandidati oblikovati (izobraziti, usposobiti in vzgojiti) etične, empatične, reflektivne in samozavestne učitelje, ki bodo znali, zmogli in uspeli uveljavljati svojo profesionalno avtonomijo? Odgovorov na to vprašanje ni mogoče oblikovati samo z nizanjem kritik obstoječega sistema in brez zavedanja o njihovi kompleksnosti ter kontekstualni pogojenosti. Odgovori morajo temeljiti na poglobljeni kritični refleksiji obstoječe prakse in iz tega izhajajoči viziji izobraževanja učiteljev ter drugih pedagoških delavcev. Vsekakor je pomembno tudi strokovno in znanstveno poglobljeno ter procesno naravnano izvajanje študijskih programov v smeri doseganja kompetenc in predvidenih študijskih dosežkov na več ravneh znanja (znanje in uporaba, sinteza in analiza, refleksija), pa tudi sprotno spremljanje s kritično analizo kazalnikov pedagoške kakovosti.

Vizijo izobraževanja slovenskih učiteljev sta že ob koncu prejšnjega stoletja vidno oblikovali B. Marentič Požarnik (1997) in C. Razdevšek Pučko (1997), ki sta svojo zavezanost profesionalnosti in kakovosti kot uvodni predavateljici predstavili tudi na nacionalnem posvetu *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Kljub več kot dvajsetletnemu udeležanju njunih spoznanj, prizadevanj in načel v izobraževanju učiteljev pa menim, da je smiselno nekatere poudarke ponovno ozavestiti, saj z njihovo aplikacijo v prakso ne moremo biti popolnoma zadovoljni. Na omenjenem posvetu, ki je (po mojem mnenju) vsebinsko pomembno vplival na prenovu v izobraževanju učiteljev ob prehodu v novo tisočletje, je B. Marentič Požarnik (1997) izpostavila pomembnost filozofije (razmišljanja, zamisli, idej o vlogi učitelja in znanju, ki ga ta potrebuje za uspešno delovanje), doktrine izobraževanja (sistem dogovorjenih, na strokovno preverjenih spoznanjih slonečih pravil in postopkov) in prakse izobraževanja učiteljev (kot resnično dogajanje, usklajeno z zastavljenimi cilji, z doktrino in politiko, ki jo usmerja) ter eksplicitno poudarila: »Če šola (razred, učna

skupina ...) ne predstavlja prostora kvalitetnega življenja, tudi ne more postati prostor kvalitetnega učenja.« (prav tam: 14) Zavzela se je tudi za prenos »odprtega profesionalizma« iz finskega modela izobraževanja učiteljev, ki predpostavlja, da moramo od učiteljev pričakovati

- 1) poklicno zavzetost za spodbujanje razvoja in učenja učencev, zaupanje v vrednost lastnega dela in prepričanje, da lahko z dobrim delom prispevajo k pozitivnim razlikam v življenju učencev ter da sta poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovani na odprti komunikaciji in refleksiji. Druga značilnost odprtega profesionalizma, ki jo je poudarila, je
- 2) profesionalna avtonomnost, zasnovana na ponotranjenih vrednotah, na težnji razvijati potenciale učencev, na usposobljenosti in odgovornosti. Pomembno je tudi
- 3) dinamično pojmovanje učenja, tako pri učencih kot pri učiteljih, saj to poteka po načelih samoregulacije, pri čemer je »učeci se subjekt« v procesu učenja aktiven, refleksiven in zavzet. Element odprtega profesionalizma je tudi
- 4) načelo sodelovanja in interakcije, saj po načelih socialnega konstruktivizma učenje prav učenje »skupaj z drugimi« prinaša večji napredek od individualnega in izoliranega učenja (Marentič Požarnik, 1997).

C. Razdevšek Pučko (1997) je na prej omenjenem posvetu zastavila retorično vprašanje *Zakaj spremeniti izobraževanje učiteljev in kako* ter v prispevku kritično orisala nevrvalgične točke dotedanjega izobraževanja. Pri tem je izpostavila predvsem opredelitev vloge učitelja »kot vodje in inovatorja, ki za vsakega učenca ali skupino učencev izumlja najustreznejši način za proizvodnjo znanja ...« (1997, str. 20). Ista avtorica se je tudi nekaj let kasneje – ob začetku visokošolske prenove in pred uvajanjem bolonjskega študija – spraševala: *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?* (Razdevšek Pučko, 2004) V odgovoru na to vizionarsko naravnano vprašanje je poudarila predvsem osebnostne lastnosti in vedenje učitelja, denimo njegovo odprtost za spreminjanje, odgovornost za lasten profesionalni razvoj, poznavanje možnosti vključevanja IKT v pouk, pa tudi nove oz. spremenjene vloge, npr. vlogo organizatorja učenja, vlogo poznavalca širokega spektra učnih metod in strategij ipd. Zavedanje potrebe po spremenjenih profesionalnih vlogah, profesionalnem vedenju in ravnanju učitelja je vplivalo tudi na smernice, s katerimi smo ob visokošolski prenovi, izhajajoč iz rezultatov različnih kompetenčnih analiz (Razdevšek Pučko in Rugej, 2006), oblikovali učne načrte novih študijskih programov izobraževanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.

V okviru študijskih programov dodiplomskega, podiplomskega in doktorskega študija na področju vzgoje in izobraževanja izobražujemo, oblikujemo in razvijamo učitelje kot modele učenja in poučevanja številnim prihodnjim rodovom. Pedagoški delavci so »multiplikatorji« vrednot,

“

### Vidim ga

kot zgled, zavzetega predavatelja, ki išče znanje in ne neznanja. Je predan svojemu delu. Do študentov nima arogantnega in nadrejenega odnosa. Je predavatelj, ki spoštuje in razume mnenje študentov, ne obsoja drugačnosti. Je pri svojem delu profesionalen in korekten, takšen, ki nalogo pravo mero dela in študentov ne obremeni prekomerno.

24 let, ženski spol

”



učnih pristopov, strategij soočanja s problemi oziroma po Hargreavsu in Fullanu (2012) predstavljajo *profesionalni kapital družbe*. Omenjena avtorja poudarjata, da je profesionalni kapital temeljni dejavnik učinkovitega poučevanja, v najbolj zahtevnih izobraževalnih okoliščinah pa celo najpomembnejši dejavnik. Delita ga na človeški kapital, *socialni kapital* in *kapital odločanja* (Hargreaves in Fullan, 2012). Človeški kapital ima po njunem mnenju ekonomsko vrednost znanja in spretnosti, ki jih ljudje lahko sistematično pridobijo in razvijejo, zlasti znotraj izobraževalnih sistemov in usposabljanja. Kaže se v posameznikovem poznavanju vsebine poučevanja, pristopov, metod in oblik poučevanja, učencev in načinov njihovega učenja, razumevanja kulturnih razlik med učenci in njihovih družinskih okoliščin. Odraža se tudi v poznavanju dobre in inovativne prakse, v možnostih empatičnega vživljanja in čustvenega obvladovanja v interakcijah z različnimi skupinami otrok in odraslih, tako v šoli kot zunaj nje. Človeški kapital vključuje tudi pedagoško predanost in moralno zavezanost pomagati vsem učencem ter spodbujati njihov napredek.

Avtorja menita, da je človeški kapital neke vrste posameznikov talent. Socialni kapital pa po njunem mnenju temelji na odnosih med ljudmi. Poudarjata, da »... so skupine, v katerih si ljudje zaupajo in so tudi sami vredni zaupanja, zmožne dosežati veliko več v primerjavi s tistimi skupinami, v katerih si ljudje ne zaupajo. Skupine, ki imajo cilje oblikovane z medsebojnim zaupanjem, se naučijo več in delajo bolje« (prav tam, str. 90). Socialni kapital se torej nanaša na to, kako obseg in kakovost interakcij in socialnih odnosov med ljudmi vpliva na njihov dostop do znanja in informacij.

Socialni kapital veča posameznikovo znanje, saj omogoča dostop do človeškega kapitala drugih ljudi ter razširja posameznikovo mrežo vplivanja in novih možnosti. Socialni kapital pa razvija tudi posameznikovo rezilientnost oz. osebno odpornost. Posameznik postane bolj rezilienten, ko ve, da v njegovi socialni mreži obstajajo ljudje, ki mu lahko svetujejo in pomagajo. Hargreaves in Fullan (2012) ob tem poudarjata, da človeški in socialni kapital ne zadostujeta, da bi se profesionalizem (tudi pedagoške stroke) razvijal; potreben je še t. i. kapital odločanja, ki se pri učiteljih kaže v njihovi strokovni avtonomiji. Učitelj ne more nenehno gledati v priročnik, biti neodločen pri ocenjevanju učencev ali ne imeti mnenja o učenčevem vedenju ipd. Kapital odločanja pri učiteljih se kaže v presojanju in oblikovanju sodb, bodisi na temelju lastnih vpogledov ali pa izkušenj kolegov v različnih situacijah (prav tam).

Omenjena spoznanja lahko vsekakor apliciramo tudi na visokošolsko raven poučevanja: učitelji učiteljev predstavljajo pomemben profesionalni kapital, ne le študentom, ki jih pripravljajo za pedagoški poklic, temveč prek njih tudi vsem učencem, dijakom in njihovim staršem, s katerimi bodo študenti pedagoških smeri v prihodnosti delali. Ob zavedanju pomembnega vpliva modelnega (socialnega) učenja in pomembnosti samoregulacije učenja na vseh stopnjah šolanja in pri vseh v izobraževanje učiteljev vključenih akterjih je smiselno izhajati iz obstoječih predstav

in pričakovani prihodnjih pedagoških delavcev o vlogi in lastnostih (tudi visokošolskih) učiteljev. Raziskovanje tega področja nakazuje, da so pričakovanja visoka in pogosto med študenti in visokošolskimi učitelji različna (Blaškova, Blaško, Jankalová, Jankal, 2014). V nadaljevanju predstavljamo rezultate empirične raziskave o pričakovanih prihodnjih pedagoških delavcev do visokošolskih učiteljev na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

## RAZISKAVA

Naša življenja pomembno usmerjajo naša pričakovanja, ki ne vplivajo le na naše sprejemanje informacij iz okolja, njihovo povezovanje, interaktivno delovanje, procesiranje, sovplivanje, temveč tudi na kognitivno, socialno, motivacijsko ter čustveno odzivanje posameznika v konkretni situaciji. Učenci in učitelji na različnih ravneh šolanja (osnovna, srednja šola, univerza) oblikujejo drug do drugega pozitivna ali negativna pričakovanja, ki v pomembni meri vplivajo na zaznavanje socialne situacije, na vedenje in ravnanje posameznika v njej, pa tudi na proces vrednotenja in končno oceno stanja. Učenci in učitelji v medsebojni socialni interakciji ta pričakovanja nenehno oblikujejo, preverjajo in potrjujejo ali spreminjajo. Po navadi so predmet preučevanja pričakovanja, ki jih imajo učitelji do učencev, ali pričakovanja, ki jih učitelji do samih sebe oblikujejo v povezavi z odnosi z učenci in poučevanjem, saj ta pomembno vplivajo na njihovo pedagoško vedenje in ravnanje (Bečaj, 1990). V pričujoči raziskavi pa smo svoj raziskovalni interes usmerili v pričakovanja študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev, ki naj

bi jim predstavljali pozitivne modele pedagoškega vedenja in ravnanja.

V empirični raziskavi je sodelovalo 154 študentov prvega letnika pedagoških smeri (socialna pedagogika, predšolska vzgoja, specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika) izvedli kvalitativno naravnano raziskavo, ki pa je vključevala tudi nekatere elemente kvantitativne paradigme raziskovanja. Temeljni cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna osebna pojmovanja, izražena s pričakovanji o tem, kakšen naj bo dober »učitelj učiteljev«, imajo študenti prej navedenih pedagoških smeri (v nadaljevanju prihodnji pedagoški delavci) ob vstopu v dodiplomsko pedagoško izobraževanje.

Sodelujoči v raziskavi so v okviru uvodnega seminarskega srečanja iz predmeta pedagoška psihologija v anonimni obliki zapisali krajše osebne zapise kot odgovore na vprašanje: Kakšen naj bo »učitelj učiteljev« (visokošolski učitelj ali visokošolski sodelavec)? Z metodo analize vsebine smo v dobljenih zapisih najprej identificirali ključne attribute (npr. osebne lastnosti, didaktične posebnosti, lastnosti komunikacije, lastnosti odnosa idr.), nato pa smo na njihovi osnovi oblikovali večje vsebinsko bolj ali manj neodvisne kategorije. Sledilo je uvrščanje posameznih ključnih atributov v posamezne kategorije, pri čemer smo na temelju konkretnih zapisov sproti oblikovali podkategorije. Pojavnost posameznih zapisov smo beležili kot

“

**Dober profesor**

je iskren (pravzaprav ne vem, ali je to pravilen pojem), nekaj v njegovem pristopu daje zelo močan občutek avtentičnosti. Nikoli ne vsiljuje svojega mnenja, za dejstva, ki jih navaja, želi, da o njih razmislimo in jih ne sprejmemo »za sveto«.

21 let, ženski spol

”

zaznamke v shemi podkategorij in oblikovali frekvenčno distribucijo najpogostejših navedb. Vsi v raziskavi sodelujoči so bili študenti prvega letnika študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, stari med 19 in 20 let, in le dva sodelujoča sta bila moškega spola. Vsak udeleženec raziskave je v povprečju navedel 6,7 navedbe, tj. lastnosti, ki smo jih nato kategorizirali.

Analizo vsebine smo izvedli brez vnaprej oblikovanih kategorij, v procesu kategorizacije pa so se izoblikovale nekatere prepoznavne kategorije, kot npr. didaktično področje, predmetno-strokovno področje, ocenjevanje, avtoriteta, komunikacija, odnos s študenti, osebne lastnosti. Najprej predstavljamo zastopanost (v odstotnih deležih vseh navedb,  $N = 1069$ ) po posameznih kategorijah/področjih pričakovanj (Slika 1).

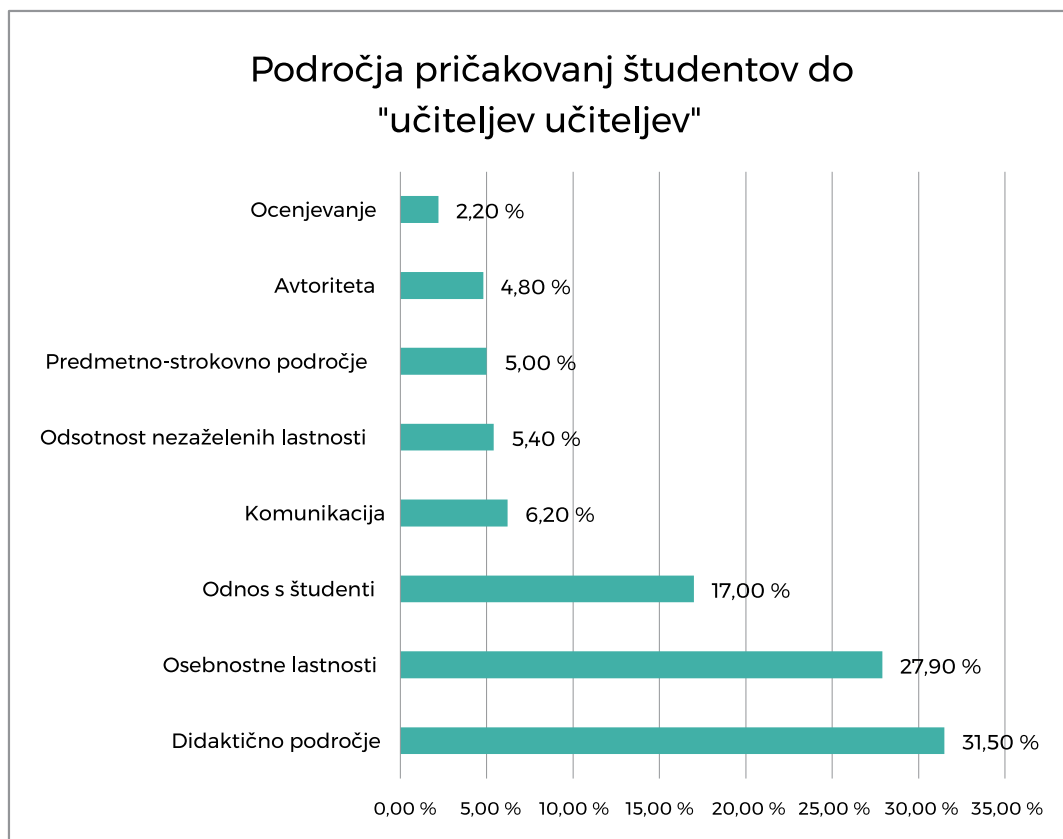
Ugotovimo torej, da imajo študenti pedagoških smeri večino svojih pričakovanj do visokošolskih učiteljev na didaktičnem področju dela (31,5 %), glede na odstotni delež vseh navedb pa temu področju sledijo navedbe zelenih osebnostnih lastnosti (27,9 %) in odnosa s študenti (17,0 %). Izražena pričakovanja študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev v bistveno manjši meri posegajo na področje komunikacije, nezaželenih osebnostnih lastnosti in na predmetno-strokovno področje.

V procesu kategorizacije pričakovanj smo ugotovili, da so pričakovanja študentov vsebinsko zelo razpršena oz. zelo raznolika, kar dokazuje, da so udeleženci v teh pričakovanjih med seboj dokaj neodvisni. Domnevamo lahko, da so pri zapisovanju pričakovanj izhajali iz svojih preteklih – pozitivnih in negativnih izkušenj – v vlogi učenca ali/ in dijaka. Dobljene rezultate po posameznih področjih (kategorijah) prikazujemo v absolutnih frekvencah in v

odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ). Da učitelji pri opredeljevanju pričakovanj v zvezi poučevanjem po navadi izhajajo iz izkušenj s svojimi preteklimi učitelji, je opozoril že Bečaj (1990) in poudaril potrebo po kritičnosti do stereotipnih predstav o učiteljih (npr. *Učitelji, ki so zahtevni, so tudi strogi.*).

Za bolj nazorno predstavitev dobljenih rezultatov in iz njih izpeljanih ugotovitev pa v nadaljevanju predstavljamo pričakovanja študentov pedagoških smeri po posameznih področjih oz. kategorijah in v ločenih tabelah (tabele 1–8). S poudarjenim tiskom smo izpostavili tiste podkategorije, ki jih je v svojih zapisih o tem, kakšni naj bodo visokošolski učitelji in sodelavci, ki poučujejo prihodnje pedagoške delavce, navedlo več kot 5 % v raziskavi sodelujočih študentov. Iz vsebinske analize zapisov študentov pedagoških smeri o tem, kakšen naj bo visokošolski učitelj, ki poučuje prihodnje pedagoške delavce, lahko vidimo, da študenti najpogosteje izpostavljajo pričakovanja glede didaktičnega vidika učiteljevega dela. Ker je bila naloga v raziskavi izrazito divergentna (odprto vprašanje, ki je zagotavljalo popolno individualizacijo odgovorov, smo dobili vsebinsko zelo raznolike odgovore – teh pa, prav z namenom, da to raznolikost poudarimo, nismo kategorizirali v preveč široke podkategorije (Preglednica 1).

Največji delež študentov (50,0 %) od svojih visokošolskih učiteljev pričakuje dobro in zanimivo razlago, od tega jih dobra četrtina izpostavlja dobro (razumljivo/nazorno/jasno) razlago, skoraj četrtina pa zanimivo in dinamično razlago. Visok delež študentov (16,9 %) je izpostavil pomembnost vključevanja primerov v razlago, pestrost metod in oblik dela, pa tudi pomembnost podajanja življenjskih in praktičnih izkušenj. 11 % sodelujočih pričakuje, da bodo učitelji učiteljev v predavanju vključevali šale in humor.



► SLIKA 1. Področja pričakovanj v odstotnih deležih glede na skupno število navedb,  $N = 1069$

► PREGLEDNICA 1. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – didaktično področje

DIDAKTIČNO PODROČJE	f	f%
razumljiva, jasna, dobra, nazorna razlaga	39	25,3
zanimiva, dinamična razlaga	38	24,7
vključevanje primerov v razlago	26	16,9
različne, pestre metode in oblike dela	19	12,3
podajanje življenjskih in praktičnih izkušenj	18	11,7
vključevanje šal in humorja	17	11,0
strukturirani izročki, študijska gradiva	15	9,7
vključevanje diskusije	13	8,4
spodbujanje kritičnega mišljenja, dvomov	13	8,4
sistematična, organizirana razlaga	13	8,4
zagotavljanje motivacije, čustveno pritegniti	12	7,8
spodbujanje osebnega razmišljanja	11	7,1
vzpostavljanje reda in discipline	8	5,2
vključevanje zgodb v razlago	8	5,2
spodbujanje aktivnosti, praktičnega dela	8	5,2
povezovanje z aktualnimi dogodki	7	4,5
uvajanje zanimivih aktivnosti, nalog	7	4,5
strukturirana prezentacija (PP)	6	3,9
vključevanje primerov iz življenja	5	3,2
dobra pripravljenost na ure	4	2,6
spodbujanje sodelovalnega učenja	4	2,6
prosto predavanje, ne branje s PP	4	2,6
predstavljanje različnih vidikov, pogledov	4	2,6
spodbujanje samoanalize in refleksije	4	2,6
jasna navodila za delo	4	2,6
uporaba pripomočkov, videofilmov ipd.	3	1,9
dodatna razlaga	3	1,9
povezovanje med predmeti	3	1,9
povezovanje s prakso	3	1,9
predstavi in poudarja bistveno	3	1,9
interaktivna predavanja	2	1,3
ponavljanje snovi med predavanjem	2	1,3
spodbujanje inovativnega reševanja problemov	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> zabavna razlaga, ciljna naravnost, natančna razlaga, prehajanje od splošnega k specifičnemu, razširja obzorje, spodbujanje raziskovanja, multisenzorni pristop, zagotavljanje novih izkušenj, spodbujanje primerjalnega pristopa	1	0,6

► PREGLEDNICA 2. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – pričakovane osebnostne lastnosti

OSEBNOSTNE LASTNOSTI	f	f%
razumevajoč	37	24,0
prijazen	26	16,9
spoštljiv	16	10,4
zabaven, humoren	15	9,7
pravičen	15	9,7
prilagodljiv, fleksibilen	15	9,7
organiziran	12	7,8
osebnostno odprt	11	7,1
pošten	11	7,1
dostopen	10	6,5
sproščen	9	5,8
energičen	9	5,8
empatičen	9	5,8
odkrit, iskren, resnicoljuben	9	5,8
človeški	8	5,2
pozitiven	8	5,2
vesel, dober srčen	7	4,5
odgovoren	7	4,5
nasmejan	7	4,5
strog	5	3,2
pravičen	5	3,2
realen	4	2,6
dela, kar govori	4	2,6
ustvarjalen	3	1,9
dosleden	3	1,9
natančen	3	1,9
urejen	2	1,3
prijeten	2	1,3
točen	2	1,3
prijateljski	2	1,3
umirjen	2	1,3
zanesljiv	2	1,3
zavzet, zagnan, strasten	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> potrpežljiv, zanimiv, provokativen, zanesljiv, human, discipliniran, prizna napake, strpen, samozavesten, predan, odziven, odločen, vztrajen, optimističen, vljuden, svobodno se oblači	1	0,6



Med 5 in 10 % udeležencev raziskave je med pričakovanji do visokošolskih učiteljev izpostavilo kakovostne izročke in gradiva, spodbujanje diskusije, kritičnega mišljenja in osebnega razmišljanja študentov, sistematičnost razlage ter čustveno-motivacijske dejavnike (zmožnost motiviranja in zagotavljanja čustvenih izzivov, vključevanje zgodb, praktično delo). Z deležem manj kot 5 % zastopanosti v deležu vzorca so številna didaktično »obarvana« pričakovanja, ki so zelo skladna s sodobnimi didaktičnimi načeli profesionalnega poučevanja, pa tudi z načeli visokošolske didaktike (prim. Marentič Požarnik, 2001).

Po pogostosti drugo najpogostejše zastopano področje pričakovanj študentov o visokošolskih učiteljih je bilo področje njihovih osebnostnih lastnosti (Preglednica 2).

Ob analizi Preglednice 2 ugotovimo, da so študenti pedagoških smeri do svojih visokošolskih učiteljev zelo zahtevni. Izpostavljajo predvsem učiteljevo zmožnost razumevanja študentov (24 %) in prijaznost kot osebnostno lastnost (16,9 %). Z deležem nad 10 % se med pričakovanji pojavi le še spoštljivost. Med 5 in 10 % sodelujočih v raziskavi meni, da mora biti »učitelj učiteljev« humoren, pravičen, prilagodljiv, organiziran, osebnostno odprt, pošten, dostopen, sproščen, energičen, empatičen, resnicoljuben, človeški in pozitiven. Z odstotnim deležem pa se med pričakovanji pojavlja še vrsta osebnostnih lastnosti, vse pa so atributi, ki prispevajo k dobrim odnosom, tudi v vsakdanjih medosebnih odnosih in ne le na profesionalnem področju. Ob tej analizi se odpira vprašanje previsokih pričakovanj do učiteljev (Bečaj, 1990), ki te pogosto peha v nenehno nezadovoljstvo v zvezi z izpolnjevanjem teh (nerealnih, previsokih) pričakovanj v konkretnih pedagoških situacijah. Učitelji smo kljub visokim profesionalnim standardom samo ljudje in kot taki tudi s pravico do zmotljivosti, ranljivosti in doživljanja negativnih čustvenih stanj.

Tretje, v pričakovanjih študentov najpogosteje zastopano področje je predmetno-strokovno področje, na katerem po pogostosti v vzorcu izstopa pričakovanje, da visokošolski učitelj obvlada svoje predmetno-strokovno področje. Tako meni petina udeležencev v raziskavi (Preglednica 3) in s pomembnostjo tega se vsi zagotovo strinjamo.

► PREGLEDNICA 3. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca (N = 154) – predmetno-strokovno področje

PREDMETNO-STROKOVNO PODROČJE	f	f%
<b>obvladanje področja, stroke, teme</b>	<b>31</b>	<b>20,1</b>
poznavanje teorije	5	3,2
široka razgledanost	4	2,6
na tekočem z novostmi	3	1,9
poudarjanje prenosa znanja v prakso	3	1,9
širša in bolj poglobljena razlaga, razprava	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u>		
odprtost za novo znanje, strokovno izražanje, izkušnje iz prakse, razvijanje stroke, strokovna avtonomija, pozitiven odnos do vsebine predmeta	1	0,6

► PREGLEDNICA 4. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca (N = 154) – področje odnosa s študenti

ODNOS S ŠTUDENTI	f	f%
<b>pomoč študentom</b>	<b>24</b>	<b>15,6</b>
<b>oblikovanje dobre klime</b>	<b>14</b>	<b>9,0</b>
<b>spodbujanje k (profesionalnemu) razvoju</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>upoštevanje razlik in različnosti študentov</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>obravnavanje študentov kot ljudi in ne kot števil</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>svetovanje, usmerjanje, dajanje napotkov</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>
<b>sproščen odnos</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
<b>osebno poznavanje študentov (po imenih)</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
<b>sprejemanje različnih mnenj študentov</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
enakovredna obravnava vseh	7	4,5
»posluh« za študente	6	3,9
odzivanje na prošnje, želje, potrebe študentov	5	3,2
dober, korekten odnos	5	3,2
izkazovanje veselja do dela, uživanja pri delu	5	3,2
sodelovanje s študenti	5	3,2
vključevanje vseh študentov	4	2,6
dopuščanje svobode v izražanju	4	2,6
dovoljevanje samostojnosti in individualnosti	4	2,6
vpogled v klimo skupine, letnika	3	1,9
držanje dogovorov in rokov	3	1,9
priznanje lastnih napak	3	1,9
zavedanje, da njegov predmet ni edini pomemben	3	1,9
delovanje v korist, dobrobit študentov	2	1,3
realne zahteve do študentov	2	1,3
pripravljenost si vzeti čas za posameznika	2	1,3
pravočasno obveščanje študentov	2	1,3
izpolnjevanje obljub	2	1,3
sprejemanje in dopuščanje napak	2	1,3
učenje od študentov	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u>		
zaupanje v študente, tikanje študentov, izmenjevanje izkušenj, dopuščanje izbire, opravičevanje za napake, dovoljevanje smeha, trud pri delu, zavedanje, da so študenti še začetniki, obravnavanje študentov kot odraslih (ne kot otrok), sklepanje kompromisov	1	0,6

Visokošolski prostor je vsebinsko zelo specializiran in maksimalno diferenciran, kljub temu pa multidisciplinaren pristop dela omogoča tako poglobljeno analizo kot tudi povezovanje in integracijo strokovnih in znanstvenih spoznanj v širši – bolj celostni pogled. Nujnost celostnega pogleda je zlasti pomembna na področju vzgoje in izobraževanja, saj je naloga učiteljev v odnosu do učencev ne le diferencirati znanje, temveč ga tudi interdisciplinarno povezovati in celostno obravnavati, da se učencem omogoči boljše razumevanje snovi in učinkovitejši prenos ter uporabo naučenega v vsakdanjem življenju. Izpostaviti pa je treba zavedanje, da je znanje spreminjajoča se kategorija in da ga le v procesu vseživljenjskega učenja zmoremo nadgrajevati in spreminjati.

Pomemben delež pričakovanih študentov, kar 15,6 %, posega na področje odnosa med visokošolskimi učitelji in študenti (Preglednica 4). Z največjim deležem v vzorcu izstopa predvsem pričakovanje, da jim bodo visokošolski učitelji nudili pomoč pri študiju.

V Preglednici 5 so prikazana pričakovanja študentov, ki smo jih uvrstili na področje komunikacije. Zavedamo se, da se to področje povezuje tudi s področjem odnosa s študenti, vendar smo zaradi pomembnosti komunikacijskih spretnosti področje prikazali ločeno. Sodelujoči študenti so v svojih pričakovanjih izpostavili predvsem učiteljevo zmožnost aktivnega poslušanja in slišanja ter odprtost pri sprejemanju mnenj študentov.

► PREGLEDNICA 5. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje komunikacije

KOMUNIKACIJA	f	f%
<b>poslušanje in slišanje</b>	<b>14</b>	<b>9,9</b>
<b>odprtost pri sprejemanju mnenj študentov</b>	<b>11</b>	<b>7,1</b>
dvosmerna komunikacija s študenti	7	4,5
komunikativnost	7	4,5
dostopnost za vprašanja	7	4,5
dajanje povratnih informacij	5	3,2
dajanje usmeritev	4	2,6
predlogi za izboljšanje	2	1,3
konstruktivna kritičnost	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> upoštevanje predlogov in želja študentov, odgovarjanje na vprašanja, izrekanje pohval, dobre retorične spretnosti, spraševanje po povratnih informacijah, pogovor na visoki intelektualni ravni, jasno izražanje pričakovanj do študentov	1	0,6

Vsa posamezna navedena pričakovanja študentov gredo v smeri dvosmerne in konstruktivne komunikacije, ki je pomembno načelo oblikovanja primerne razredne interakcije. Na temelju večletne analize dobre in slabe pedagoške prakse na različnih ravneh šolanja, ki jo vodim s študenti, menim, da je veliko tovrstnih pričakovanj v pedagoški

praksi na celotni vertikali šolanja pogosto neizpoljenih. Komunikacija kot glavno »orodje« pedagoškega dela se pogosto zreducira le na prevladujoči delež razlage, navodil in vprašanj, premalo pa je oblikovanja diskusije, aktivnega poslušanja samostojnih ali ustvarjalnih izjav učencev, dajanja vsebinskih povratnih informacij in kritičnega dialoga.

Nekatera pričakovanja študentov do visokošolskih učiteljev smo uvrstili na področje avtoritete (Preglednica 6), pri čemer izstopa predvsem njihovo pričakovanje profesionalnosti. Zavedamo se, da nekatere konkretne navedbe študentov v omenjeni kategoriji posegajo tudi na druga področja, npr. na področje odnosa do študentov, vendar se nam zdi pomembno, da jo posebej izpostavimo.

► PREGLEDNICA 6. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje avtoritete

AVTORITETA	f	f%
<b>profesionalnost</b>	<b>14</b>	<b>9,0</b>
<b>ima rad svoje delo</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>
permanentno motiviranje	7	4,5
vzpostavljanje avtoritete	7	4,5
zglede, model vedenja in ravnanja	5	3,2
pedagoško usposobljen, dober pedagog	4	2,6
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> jasnost pravil, odsotnost napak, sodelovanje s kolegi, lastna motivacija za predmet, ni zahteve po obvezni prisotnosti na predavanjih	1	0,6

Študenti so v svojih pričakovanjih izpostavili tudi navedbe, ki smo jih uvrstili na področje ocenjevanja (Preglednica 7). Teh je sicer manj, vendar lahko pomembno prispevajo k ozaveščanju tega področja poklicne vloge učiteljev. Pričakovanja gredo predvsem v smeri objektivnosti in pravičnosti ocenjevanja. Glede na izkušnje, da ima velik delež študentov z ocenjevanjem v osnovni in srednji šoli tudi slabe izkušnje, me preseneča, da svojih pričakovanj na tem področju ni navedel večji delež prihodnjih pedagoških delavcev.

► PREGLEDNICA 7. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje ocenjevanja

OČENJEVANJE	f	f%
<b>korektno, objektivno, pravično ocenjevanje</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
vnaprejšnja predstavitev obveznosti	5	3,2
preverjanje razumevanja znanja	4	2,6
jasen način in kriteriji ocenjevanja	2	1,3
preverjanje in ocenjevanje odpredavanega	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> možnost predčasnih izpitov, upoštevanje predznanja	1	0,6

Nekateri študenti pa so svoja pričakovanja zapisali kot negacije nezaželenega vedenja visokošolskih učiteljev (npr. Pričakujem, da ne bo zastraševal ...) oz. kot pričakovanje odsotnosti vedenja in ravnanja, opisanega v omenjeni podkategoriji. Takih je bilo skupaj v 154 zapisih študentov kar 57 navedb (Preglednica 8).

- PREGLEDNICA 8. Prikaz najpogostejših podkategorij izraženih negacij negativnih pričakovanj študentov oz. nezaželenega vedenja in ravnanja učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ )

PRIČAKOVANJE ODSOTNOSTI NEZAŽELENEGA VEDENJA	f	f%
<b>Pri učiteljih učiteljev naj se ne pojavlja ...</b>		
prezahtevnost, preveč nalog	6	3,9
vsiljevanje lastnega mnenja	6	3,9
iskanje neznanja	6	3,9
vzvišenost v odnosu do študentov	5	3,2
manipuliranje, zavajanje	5	3,2
monotonost, dolgočasnost	4	2,6
zastraševanje, grožnje	3	1,9
zahtevanje le učenja na pamet	3	1,9
prevelika strogost	3	1,9
negativno izpostavljanje študentov	2	1,3
agresivnost, nasilnost	2	1,3
osebnostna zagrenjenost, frustriranost	2	1,3
siljenje, pritisk	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u>		
preskakovanje snovi, poglavij in tem, nihanje razpoloženja, zamujanje, posmehovanje, prikrivanje izpitne literature, žaljenje, preveč pravil, odpor do lastnega predmeta	1	0,6

Odstotni deleži navedb, zapisanih kot negacija pričakovanja nezaželenega vedenja, so sicer nizki (pod 4 %), vendar lahko na temelju vsebine teh navedb sklepamo, da so omenjeni študenti navedeno nezaželeno vedenje pri svojih nekdanjih učiteljih dejansko opažali in doživljali, saj v nasprotnem primeru ne bi imeli razlogov, da bi opisano vedenje navajali v zapisu svojih pričakovanj. To pa je resnično zaskrbljujoče.

## SKLEP

Vsebinska analiza pričakovanj študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev na pedagoški fakulteti (t. i. »učiteljev učiteljev«) je pokazala, da so ta zelo profesionalna, iz česar lahko sklepamo, da so študenti dobro seznanjeni z zahtevami pedagoškega poklica, za katerega se izobražujejo, in kompetencami, ki jih morajo pri sebi oblikovati ter razvijati. Nabor pričakovanj študentov prvega letnika pedagoških smeri Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je lahko dobro izhodišče bodisi za oblikovanje 1) veljavnega raziskovalnega pripomočka za evalviranje strokovnih delavcev v šolstvu, 2) za individualno kritično (samo)refleksijo o tem, kaj vse so prihodnji študenti v odnosu s svojimi učitelji že doživeli, ter 3) za diskusijo na temo potrebnih sprememb v izobraževanju učiteljev. Pričakovanja so namreč vedno odraz znanja o nečem, poznavanja konteksta oz. reflektirane situacije in preteklih izkušenj s podobnimi situacijami in ljudmi. Želimo si, da bi prihodnji pedagoški delavci v procesu refleksije teh izkušenj in v kombinaciji z novim znanjem aktivno in formativno oblikovali svojo poklicno vlogo in poklicno identiteto. S kritično refleksijo predstavljenih pričakovanj o tem, kakšne so didaktične, osebne in druge značilnosti dobrega visokošolskega učitelja in njegov vpliv na prihodnje pedagoške delavce ter njihov vpliv na učence in dijake (tudi mogoče prihodnje učitelje ali učitelje učiteljev!), bo transfer bralca tega prispevka na lastno poklicno vlogo lažji, zavedanje o pomembnosti avtonomije in osebne odgovornosti v procesu oblikovanja lastne poklicne identitete pa bolj ozaveščeno. To je bil tudi naš osrednji cilj.

## VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Blaškova, M., Blaško, R., Jankalová, M., Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher; comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev. V: K. Destovnik, I. Matkovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje; stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (ur.) (2001). *Visokošolski pouk - malo drugače*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. V: K. Destovnik, I. Matkovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje; stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 2004, Posebna izdaja, 52-74.

Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.): *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Evropski socialni sklad, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 30-44.



**Dr. Polona Gradišek**

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

**Dr. Katarina Habe**

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

# KAKO POVEČATI DELOVNO ZADOVOLJSTVO VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV S SPODBUJANJEM POZITIVNEGA ORGANIZACIJSKEGA VEDENJA

*How to Increase Job Satisfaction among Higher Education Teachers  
by Promoting Positive Organizational Behaviour*

## IZVLEČEK

V visokem šolstvu v Sloveniji se pogosto poudarja pomen spodbujanja kakovosti, vendar je izjemno malo raziskav, ki bi se načrtno in sistematično lotile preučevanja dejavnikov kakovosti s celostne perspektive. Predvsem psihosocialni dejavniki, ki vplivajo na kakovost, so pogosto spregledani. Visokošolski učitelji (in sodelavci) so redko preučevana skupina, ki pa pomembno vpliva na cele generacije študentov. Izhajajoč iz ugotovitev predhodnih raziskav, da delovno zadovoljstvo pomembno vpliva na organizacijsko kakovost, avtorici v prispevku predstavljata nekatere konstrukte iz pozitivne psihologije, kot so pozitivni psihološki kapital, delovni zanos in občutek poslanstva pri delu. Ti so se v njeni raziskavi izkazali kot pomembni napovedniki delovnega zadovoljstva visokošolskih učiteljev. V sklepu prispevka predlagava nekatere strategije, ki lahko visokošolskim in drugim učiteljem prispevajo k doživljanju pozitivnih delovnih izkušenj in k večjemu delovnemu zadovoljstvu.

**Ključne besede:** pozitivni psihološki kapital, delovni zanos, poslanstvo, visokošolski učitelji, zadovoljstvo pri delu, učitelji učiteljev

## ABSTRACT

The importance of promoting quality in higher education is often stressed in Slovenia, however, few studies have deliberately and systematically examined the quality factors from an all-encompassing perspective. Thus, the psychosocial factors that affect quality are often overlooked. Higher education teachers (and associates) are an under-researched group but one that has a significant impact on entire generations of students. Based on the findings of previous studies, namely that job satisfaction has a significant impact on organizational quality, the authors have decided to present some of the positive psychological constructs, such as positive psychological capital, work motivation, and a sense of mission at work. The present research study has proved that these constructs are important predictors of job satisfaction among higher education teachers. In the conclusion, the authors suggest a few strategies that could help higher education teachers and other teachers to gain positive work experiences and a greater job satisfaction.

**Keywords:** positive psychological capital, work motivation, mission, higher education teachers, job satisfaction, teachers of teachers

## UVOD

Visokošolski učitelji so pogosto obremenjeni z vrednotenjem akademske odličnosti, merjeni v številu objavljenih

publikacij v ustrezno indeksiranih revijah, kar lahko zasenči njihov pedagoški eros. Redki so profesorji, ki združujejo kvalitete vrhunskih raziskovalcev in hkrati odličnih predavateljev. Pogosto se poudarja pomen spodbujanja kakovosti

v visokem šolstvu (Habe in Tement, 2016b), premalo pa so poudarjeni psihosocialni odnosi, ki pomembno prispevajo k njej. Tudi visokošolsko delovno okolje je samo primer organizacijskega okolja, kjer na kakovost pomembno vpliva delovno zadovoljstvo vseh socialnih akterjev, tj. študentov in profesorjev. Avtorici meniva, da je treba v visokošolskem okolju bolj ozavestiti pomembnost psihosocialnih vidikov, ki pomembno vplivajo na delovne izide.

Skozi prizmo pozitivne psihologije raziskovalci preučujemo dejavnike, ki pripomorejo k izpolnjejočemu in zadovoljnemu življenju. Posebno področje znotraj pozitivne psihologije, ki sega na področje psihologije dela in organizacije, predstavlja t. i. pozitivno organizacijsko vedenje (angl. *positive organisational behaviour*), ki se usmerja na preučevanje pozitivnih dejavnikov v organizacijah oz. na delovnem mestu. Luthans (2002), utemeljitelj koncepta pozitivnega organizacijskega vedenja, je s svojim konceptom želel preusmeriti raziskovalno pozornost z negativnih dejavnikov, kot sta stres na delovnem mestu in odklonsko vedenje zaposlenih, v smer optimalnega delovanja posameznika v organizaciji.

Visokošolske ustanove so organizacije s specifično organizacijsko strukturo in značilnostmi. Pedagoški delavci, ki poučujejo v visokošolskih zavodih (profesorji, docenti, asistenti, lektorji, predavatelji idr. – v nadaljevanju visokošolski učitelji in visokošolski sodelavci), predstavljajo skupino, ki je redko preučevana v zvezi z značilnostmi njihovega delovnega okolja in vplivom le-tega na posameznika. Pedagoški delavci na visokošolskem področju vsakodnevno prevzemajo različne vloge in naloge: so strokovnjaki na svojem strokovnem področju, so raziskovalci in so učitelji. Tiste, ki poučujejo na pedagoških fakultetah ali v pedagoških programih, pa imenujemo učitelji učiteljev.

Visokošolski učitelj vsako študijsko leto poučuje številne študente in tako vpliva na različne generacije študentov – njegov vpliv je lahko pozitiven, kadar spodbuja učni in osebni razvoj študentov, ali negativen, kadar npr. z neustreznim podajanjem povratnih informacij o študentovih dosežkih negativno vpliva na njegovo samopodobo. Pri tem igra pomembno vlogo učiteljeva osebnost in njegovi notranji viri, kot so npr. zanos, upanje, rezilientnost in optimizem. Tudi v visokošolskem okolju predstavljajo psihosocialni odnosi pomemben gradnik zadovoljstva študentov in profesorjev, posledično pa vplivajo na visokošolsko kakovost (Roorda, Koomen, Spilt in Oort, 2011; White, 2007, v Peklaj in Pečjak, 2015). V prispevku se avtorici osredotočava na nekaj pozitivno-psiholoških konceptov, ki glede na predhodne tuje raziskave pomembno prispevajo k posameznikovi učinkovitosti in zadovoljstvu na delovnem mestu (npr. Verbrugge, 2015), s tem pa tudi k boljši kakovosti izobraževalnega procesa (Klaver in Ganzevoort, 2015). Pomembno je namreč zavedanje, da se tudi

v visokošolskem okolju osebne kvalitete oz. notranji viri učiteljev prenašajo z učiteljev na učence – študente (Bakker, 2005). Le učitelj, ki na delovnem mestu doživlja zadovoljstvo, bo lahko optimalno uspešno in učinkovito vodil študente skozi proces usvajanja znanja, spodbujal njihov osebni in profesionalni razvoj. Zato bova kot izhodiščni koncept opredelili zadovoljstvo pri delu in nato nanj navezali ključne koncepte pozitivne organizacijske psihologije, ki so se v predhodnih raziskavah pokazali kot njegovi pomembni napovedniki.

## ZADOVOLJSTVO VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV IN SODELAVCEV PRI DELU

Zadovoljstvo pri delu lahko opredelimo kot »posameznikov čustveni odnos do njegove poklicne vloge in kot funkcijo zaznanega razmerja med tem, kaj pričakuje od svojega dela, in tem, kaj mu delo dejansko ponuja« (Syptak, Marsland in Ulmer, 1999: 23). Bolj konkretno lahko delovno zadovoljstvo učiteljev opredelimo kot napovednik učiteljeve predanosti, ki pomembno vpliva na njegovo delovno učinkovitost (Shann, 1998).

Različne koncepte zadovoljstva pri delu lahko razdelimo v dve večji skupini (Bavendam, 2000). Prvo skupino sestavljajo koncepti, kjer se zadovoljstvo pri delu pojmuje kot večdimenzionalni pojav, ki ga sestavlja zadovoljstvo z delom, delovnimi pogoji, sodelavci, plačo, napredovanjem ipd. V drugo skupino uvrščamo koncepte, kjer se zadovoljstvo z delom pojmuje kot enodimenzionalni pojav, ki vključuje splošno zadovoljstvo ali nezadovoljstvo z delom. V tem primeru zadovoljstvo pri delu predstavlja pozitivno čustveno stanje, ki je posledica ocene delovne situacije zaposlenega, in je povezano z značilnostmi in zahtevami delovnega mesta.

Raziskave v visokem šolstvu so bile včasih v prvi vrsti usmerjene na preučevanje zadovoljstva študentov (Comm in Mathaisel, 2000), zadovoljstvo zaposlenih v visokem šolstvu pa je bilo raziskovalno zapostavljeno (Ward in Sloane, 1998). Ker pa so raziskave na področju organizacijske psihologije pokazale, da je zadovoljstvo zaposlenih ravno tako pomemben napovednik kakovosti kot zadovoljstvo strank (študentov) (Oshagbemi, 1997), so začeli tudi na področju visokega šolstva preučevati

pomen akademskega zadovoljstva. Kusku (2003) navaja, da je zadovoljstvo pri delu v visokošolskih institucijah pomemben dejavnik, ki vpliva na njihovo kakovost. Še posebej delovno zadovoljstvo zaposlenih je pozitivno povezano s povečano stopnjo kakovosti visokošolskih ustanov. Trdi tudi, da so zaposleni, ki so bolj zadovoljni pri delu, bolj produktivni in bolj pripravljeni prispevati h kakovosti ustanove, v kateri so zaposleni (Kusku, 2003).

“

### Učitelj –

profesor na univerzi mora znati in biti pripravljen pomagati, saj tako pri študentih vzbudi občutek zaupanja. Ne sme biti subjektiven pri vrednotenju oz. ocenjevanju učencev, od njih mora »zahtevati« lastna mnenja in ne »napiflane« snovi. Puščati mora svobodo posameznika, svobodo odločanja. Osebo cenim to, da nekateri profesorji, dopuščajo izbiro samostojnega dela in ne vsiljujejo skupinskega, vseeno pa ga spodbujajo. Spoštujem tudi to, da je profesor odziven tudi, če ima ogromno obveznosti. Dobro je, da zna pokazati tudi slabo voljo in nestrinjanje ter ne hlini pretirane pozitivnosti.

19 let, ženski spol

”

## POZITIVNI PSIHOLOŠKI KAPITAL

Luthans, Youssef in Avolio (2007) so identificirali štiri konstrukte, ki jih lahko združimo v nadredni koncept t. i. pozitivnega psihološkega kapitala (PsyCap): samoučinkovitost, optimizem, upanje in rezilientnost. Pozitivni psihološki kapital predstavlja pozitivno psihološko razvojno stanje, za katerega je značilno, da si posameznik:

- 1) upa prevzemati zahtevne naloge in si prizadeva za doseganje uspeha (samoučinkovitost);
- 2) da ima pozitivna pričakovanja do svojega uspeha (optimizem);
- 3) da vztraja pri doseganju ciljev in v primeru ovir uspešno najde nove poti za doseganje istega cilja (upanje) ter
- 4) da se zna učinkovito spoprijemati s težavami (rezilientnost).

Čeprav je psihološki kapital relativno stabilen v času, ga lahko prek učenja tudi spreminjamo (npr. izboljšamo), kar je ključno, če želimo spodbujati razvoj posameznika. Večan je na področje delovanja (Avey, 2004), kar pomeni, da smo lahko npr. optimistični glede uspeha na zasebnem področju in hkrati manj optimistični glede uspeha na poklicnem področju.

Raziskave na vzorcih učiteljev so pokazale, da ima pozitiven psihološki kapital pomembno vlogo pri vzdrževanju delovne motiviranosti učiteljev in je pomemben napovednik delovne zavzetosti (Schoor, 2015). Ima tudi pozitiven vpliv na delovno zadovoljstvo, pripadnost organizaciji (Youssef in Luthans, 2007), kakovost izvedbe (Ganotice, Yeung, Beguina in Villarosa, 2016; Luthans, Youssef in Avolio, 2007) ter je pozitivno povezan s psihološkim blagostanjem (Ganotice idr., 2016).

## DELOVNI ZANOS

Delovni zanos (angl. *work flow*) je kratkotrajno t. i. vrhunsko doživetje na delovnem mestu, za katerega so značilni zatopljenost, zadovoljstvo pri delu in notranja delovna motivacija (Bakker, 2005).

Raziskava Bakkerja (2005) na vzorcu učiteljev je pokazala, da delovni viri (avtonomija, povratne informacije o izvedbi, socialna podpora, supervizijski coaching) pozitivno vplivajo na ravnovesje med učiteljevimi sposobnostmi in izzivi. Doživljanje zanosu pri učiteljih glasbe pa je pozitivno povezano z doživljanjem zanosu njihovih študentov (Bakker, 2005). Salanova, Bakker in Llorens (2006) so pri osnovnošolskih učiteljih predmetne stopnje ugotovili recipročno povezanost med osebnimi viri (npr. prepričanja o samoučinkovitosti), organizacijskimi viri (socialna podpora, klima, jasni cilji) in delovnim zanosom.

K. Habe in S. Tement (2016a) sta izvedli raziskavo o delovnem zanosu na vzorcu slovenskih visokošolskih učiteljev. Ugotovili sta, da so optimizem, raznolikost delovnih nalog in avtonomija najpomembnejši napovedniki zanosu pri slovenskih visokošolskih učiteljih in da obstaja interaktivni učinek optimizma in raznolikosti dela pri napovedovanju zadovoljstva pri delu in notranje motivacije. Omenjena raziskava je prav tako pokazala, da visokošolske učiteljice in sodelavke doživljajo večjo zatopljenost pri delu v primerjavi z njihovimi moškimi kolegi, prav tako tudi zaposleni z višjimi nazivi v primerjavi s tistimi z nižjimi nazivi.

## DOŽIVLJANJE UČITELJSKEGA POKLICA KOT POSLANSTVA

Velik delež učiteljev svoje delo doživlja kot poslanstvo – to potrjujejo tuje (Bullough in Hall-Kenyon, 2012) in domače raziskave (Gradišek, 2014). Za občutek poslanstva je značilno posameznikovo zavedanje, da s svojim delom prispeva k lastni osebnosti uresničitvi in izpolnitvi svojega poklicnega namena, ob tem pa njegovo delo pozitivno vpliva na druge – npr. na družbo na splošno ali pa na posamezno ciljno skupino, s katero dela, kot so denimo učenci (Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler in Tipton, 2008; Wrzesniewski idr., 1997). Osebam, ki svoje delo doživljajo kot poslanstvo, je po navadi bolj pomemben njihov prispevek v skupnosti kot pa materialne koristi, ki jih delo prinaša. Delo jih osrečuje in predstavlja eno ključnih področij v njihovem življenju. Pogosto so pripravljene prevzeti dodatne obveznosti (Lobene in Meade, 2013; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski idr., 1997). Raziskave na učiteljih kažejo številne pozitivne vidike doživljanja dela kot poslanstva, kar se npr. kaže kot predanost učencem in energično ter navdušeno poučevanje (Buskist, Benson in Sikorski, 2005), občutek, da pomembno vplivajo na učence, in usmerjenost k blagostanju učencev (Bullough in Hall-Kenyon, 2012). Takšni učitelji imajo visoka pričakovanja do lastnega delovanja in si postavljajo visoke delovne cilje. Prevzemajo odgovornost za svoje delo in si nenehno prizadevajo k izboljšavam (Bullough in Hall-Kenyon, 2012). Osebe, ki pri sebi prepoznajo občutek poslanstva, so bolj zadovoljne s svojim življenjem in delom (Wrzesniewski idr., 1997), so delovno učinkovitejšše, se čutijo predane organizaciji in izražajo manj želja po menjavi delovnega mesta (Lobene in Meade, 2013).

## KAKO IZBOLJŠATI DELOVNO ZADOLJIVSTVO VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV

Spoznanja prej navedenih raziskav o učinkih pozitivno-organizacijskih konceptov lahko praktično uporabimo v smeri oblikovanja konkretnih priporočil za izboljšanje delovnega zadovoljstva visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Z izboljšanjem le-tega lahko posredno vplivamo tudi na zadovoljstvo študentov, saj se notranji viri učiteljev prenašajo tudi na študente (Bakker, 2005), posledično pa tudi na kakovost visokošolskih institucij.

V ta namen sva na podlagi predstavljenih pozitivnopsiholoških konceptov in raziskovalnih ugotovitev oblikovali nekatere strategije za krepitev notranjih virov (visokošolskih) učiteljev in izboljšanje njihovega delovnega zadovoljstva:

- pogovor s kolegi v intervizijskih skupinah, ki lahko predstavljajo varno okolje, v katerem je mogoč pogovor o zadovoljstvu na delovnem mestu ter o možnih izboljšavah;
- samorefleksija posameznika o tem, ali pri svojem delu doživlja občutke poklicnega poslanstva in kako bi lahko ta občutek še poglobil;
- samozavestno prevzemanje delovnih nalog, za katere ima posameznik dovolj znanja in sposobnosti, ter prizadevanje za lasten uspeh;
- oblikovanje pozitivnih pričakovanj do lastnega uspeha in zaupanje v lastne sposobnosti; postavljanje jasnih, realnih in dosegljivih ciljev (mesečnih, letnih) ter vztra-



janje pri njihovem doseganju. Preoblikovanje ciljev, kadar prvotni cilji niso uresničljivi;

- učinkovito spoprijemanje s težavami – vztrajanje pri iskanju rešitev in preizkušanje različnih strategij reševanja problemov;
- spodbujanje lastne notranje motivacije pri delu in »popotitev« v aktivnost (poskusiti odmisлити vse ostalo);
- osmišljanje lastnega dela: premislek o lastnem vplivu na študente (samoevalvacija in samorefleksija); poiskati tiste elemente dela, ki posameznika najbolj razveseljujejo;
- nagrajevanje ob dobro opravljenem delu (npr. v obliki dodatnega izobraževanja ali nakupa zelene strokovne knjige).

Zadovoljstvo visokošolskih učiteljev in sodelavcev je pomembno iz več razlogov. Zadovoljni zaposleni so produktivnejši in bolj pripravljeni prispevati h kakovosti organizacije, še pomembnejši pa je njihov vpliv na študente. Učiteljski učitelji predstavljajo študentom pedagoških študijskih programov modele za odnose, ki jih bodo kasneje sami oblikovali v razredih, v katerih bodo poučevali. S tem torej vplivajo na profesionalni razvoj bodočih učiteljev, ki se začne z vstopom v študij. Ključna je tudi vloga vodstva organizacije – z zagotavljanjem primernih delovnih pogojev, spodbujanjem konstruktivne komunikacije med zaposlenimi, spodbujanjem timskega dela ter prizadevanjem za razvijanje pozitivnih odnosov med sodelavci lahko vodstvo zagotavlja takšno delovno okolje, v katerem bo mogoče osebni in profesionalni razvoj učiteljev.

## VIRI IN LITERATURA

- Avey, J. B. (2014). The left side of the psychological capital: New evidence on the antecedents of Psy-Cap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 141-149.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Bavendam, J. (2000). *Managing Job Satisfaction*. New York: Research Inc.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swindler, A. in Tipton, S. M. (1985 in 2008). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and career satisfaction: A study employing the experienced sampling method. *Psychology Journal of Undergraduate Science*, 3:147-154.
- Bullough, R. V. in Hall-Kenyon, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 7-27.
- Buskist, W., Benson, T. in Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 111-122.
- Chen, S. H. (2011). A performance matrix for strategies to improve satisfaction among faculty members in higher education. *Quality and Quantity*, 45, 75-79. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9291-2>.
- Comm, C. L. in Mathaisel, D. F. X. (2000). Assessing employee satisfaction in service firms: an example in high education. *The Journal of Business and Economic Studies*, 43-53.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 266-280.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. in Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A. in Villarosa, J. B. (2016). In search for hero among Filipino teachers: The relationship of positive psychological capital and work-related outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407-414.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Habe, K. in Tement, S. (2016a). Flow among higher education teachers: A job demands-resources perspective. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 25, 29-37.
- Habe, K. in Tement, S. (2016b). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih? V: K. Aškerc Veniger (ur.), *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji* (str. 1-10). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Klaver, J. in Ganzevoort, R. (2015). Een linkse lente in het onderwijs. *de Volkskrant*. Pridobljeno s <http://www.volkskrant.nl/opinie/een-linkse-lente-in-het-onderwijs-a3874899/>.
- Kusku, F. (2003). Employee satisfaction in higher education: the case of academic and administrative staff in Turkey. *Career Development International*, 8 (7), 347-56.
- Lobene, E. V. in Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508-530.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. doi:10.5465/AME.2002.6640181.
- Luthans, F., Youssef, C. M. in Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction profiles of university professors. *Journal of Managerial Psychology*, 12 (1), 27-39.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete univerze v Ljubljani.
- Salanova, M., Bakker, A. B., Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-75.
- Schoor, S. C. M. (2015). *Teacher Engagement and the Role of Psychological Capital* (master thesis). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Syptak, J., Marsland, D. in Ulmer, D. (1999). Job satisfaction: putting theory into practice. *Family Practice Management*, 65, 23-30.
- Verbrugge, A. (2015). *Voorwoord: Rendementsdenken en beroepseer*. Pridobljeno s <http://www.beteronderwijsnederland.nl/vakwerk/2015/05/voorwoordrendementsdenken-en-beroepseer>.
- Ward, M. in Sloane, P. (1998). *Job satisfaction: the case of the Scottish academic profession*. Aberdeen: Mimeo, University of Aberdeen.
- Weiss, H. M. in Cropanzano, R. (1996). *Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work*. V: B. M. Staw in L. L. Cummings (ur.) *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, Vol. 18, (str. 1-74). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: people's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.

**Ddr. Barica Marentič Požarnik,**  
gostujoča sourednica tematske številke

# OD ZELENIH DO RDEČIH PARADIŽNIKOV ALI DOLGA ZGODBA O PROFESIONALNEM RAZVOJU (VISOKOŠOLSКИH) UČITELJEV

*From Green to Red Tomatoes or the Long Story about the Professional Development of (Higher Education) Teachers*



Med študijem je vsak od nas na lastni koži doživel najrazličnejše učitelje – ene, ki so naredili na nas trajen vtis, in druge, ki bi jih najraje pozabili; ene, ki so pri poučevanju videli samo sebe in snov, in druge, ki so nas znali zainteresirati in aktivirati, ki so prešli »od poučevanja k spodbujanju učenja«. Po Kuglu<sup>1</sup> gre tu za proces profesionalnega zorenja – uporabil je prisposodbo paradižnikov –, ki poteka v več fazah. V prvi fazi (zelenih paradižnikov) je učiteljeva pozornost usmerjena nase; poln je pomislekov in treme, ko stopi prvič v predavalnico in se sprašuje, kako bo sploh »preživel«. V drugi fazi se mu pozornost usmeri na snov: Ali bom ustrezno in v celoti podal vse glavne ideje, jih »vlij« v možgane študentov? Včasih se mu zazdi, da zadaj v predavalnici sedijo njegovi profesorji in ga kritično opazujejo. Potem pa končno opazi, da so v predavalnici tudi študenti (paradižnik začena dobivati barvo). Zave se, da študenti nimajo neomejenih možnosti sprejemanja, zato naredi med predavanjem kratek odmor, pove kakšno šalo ... V naslednji fazi se mu posveti, da je

možno študente tudi aktivirati – s kakšnim vprašanjem, manjšo nalogo, vezano na to, kar predava, da se je lotijo sami ali v manjših skupinah in mu posredujejo odgovore, ki jih nato komentira. In končno, v zadnji razvojni fazi svojega profesionalnega zorenja – rdečih paradižnikov – učitelj ugotovi, da so študenti lahko tudi samostojni, da že marsikaj vedo, da naj pred predavanjem kaj preberejo, razmislijo, oblikujejo vprašanja o obravnavanih problemih in med predavanjem o tem tudi kakovostno razpravljajo.

Gre torej za postopno »zorenje paradižnika«, za prehod od pojmovanja, da je poučevanje predvsem prenos znanja (transmisijski pogled), do pojmovanja, da gre tudi za spodbujanje čim bolj kakovostnega učenja študentov, za prehod »od poučevanja k učenju« ali »na študente usmerjenega« poučevanja. Raziskave so pokazale, da v slednjem primeru študenti zavzamejo bolj globinski pristop k učenju v primerjavi s površinskim in so zato tudi učni rezultati boljši. Ena pojmovanja so torej v nekem smislu boljše kot druga, kot sta ugotovila tudi Barr in Tagg.<sup>2</sup> Pri tem seveda višje stopnje na primeren način vključujejo nižje, torej ne negirajo pomena obvladavanja snovi ali upoštevanja omejenih možnosti sprejemanja, le da jih nadgradijo. S tem predavanja sicer ostajajo pomemben del visokošolskega poučevanja, vendar niso več monologi, »ex cathedra«, temveč postanejo bolj interaktivna.

Seveda se tu odpira vrsta vprašanj, med drugim:

- Kakšna pojmovanja poučevanja in učenja prevladujejo med učitelji – ali taka, ki vključujejo aktiviranje študentov, ali pa vidijo poučevanje predvsem kot »prenos znanja«?
- Do kolikšne mere je mogoče »odmrzniti« obstoječa (transmisijska) pojmovanja s pomočjo seminarjev in drugih oblik izpopolnjevanja?
- Kakšen je odnos med spremembo pri posamezniku, na instituciji in spremembo učnih načrtov, predpisov in šolske politike?
- Kakršno vlogo ima tu mednarodna akademska skupnost?

Žal marsikaj ovira prej opisano profesionalno dozorevanje; raziskave pri nas so pokazale, da več kot 80 % visokošolskih učiteljev meni, da je najpomembnejša sestavina njihove profesionalne usposobljenosti, da znajo dobro in jasno predavati; le 53 % je omenilo zmožnost motiviranja študentov in 44 % zmožnost timskega dela. Ugotovljeno je bilo neskladje med osnovnim poslanstvom (npr. študente usposobiti za kritično mišljenje; pri njih zbuditi željo in zmožnost za nadaljnje učenje) in ravnanjem v konkretnih situacijah, kjer še vedno prevladujejo monološka predavanja. Mnogi izražajo pomislek, da vsaka razprava med študenti vzame nekaj časa, ki ga potem zmanjka za »pokrivanje« celotne snovi.

Tudi sam sistem ne spodbuja uvajanja tovrstnih novosti; predavanja v sistemizacijah delovnih mest največ »štejejo« in jih lahko izvaja le habilitiran učitelj; vodenje vaj, ki je pogosto bolj zahtevno, je prepuščeno

1 Kugel, P., How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*. Vol. 18, No. 3/1993, str. 315–328

2 Barr, R., Tagg, J., »From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education.« *Change*, November-December 1995, str. 13–25.

asistentom. Kriteriji za imenovanje in napredovanje v nazive vseskozi poudarjajo le količino po možnosti v tujini objavljenih del, pedagoška usposobljenost je v ozadju oziroma naj bi jo izrazile le študentske ankete. Predlog, da bi štel tudi udeleževanje na raznih oblikah pedagoškega usposabljanja, ki jih v zadnjem času ni tako malo (skozi razne oblike usposabljanja je šlo približno 800 visokošolskih učiteljev), ali da bi učitelj predložil »pedagoški portfolio«, se nikakor ne more uveljaviti.

Kako doseči, da se bo pozornost premaknila od raziskovanja tudi k poučevanju in od tu k učenju, da bi se univerzitetni učitelji naučili »uporabljati nov jezik« paradigme učenja, da bi sprejeli novo kulturo poučevanja? Potrebne bi bile bistvene spremembe v pojmovanjih in ravnanju tako pri učiteljih kot tudi pri univerzitetnih vodstvih in v upravnih strukturah.

Če se komu zdijo gornja vprašanja in ugotovitve aktualni, naj povem, da sem jih prevedla iz članka, ki sem ga objavila v tujini davnega leta 1998.<sup>3</sup> Da danes tako rekoč vse povedano še velja, se je pokazalo na nedavnem posvetu projekta INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) na temo Kaj potrebuje visokošolski učitelj za pedagoško odličnost. V določenem smislu je stanje še slabše kot nekdanje; kot je povedal predstavnik ministrstva, zadolžen za kakovost, dekani fakultet ljubljanske univerze sploh ne želijo, da bi pedagoška usposobljenost pri napredovanju v nazive dobila večjo težo ...

\*\*\*

Ni naključje, da smo v tej številki dali besedo izobraževalcem učiteljev kot posebno pomembni skupini univerzitetnih učiteljev. Kako pomembna je njihova vloga, je bilo poudarjeno tudi že v Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi,<sup>4</sup> kjer najdemo priporočilo: »Višje zahteve glede formalnih kvalifikacij izobraževalcev učiteljev

ter ustrezno začetno izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje tistih, ki izobražujejo učitelje, bi lahko pomembno pripomogli k izboljšanju

## “ Od profesorjev

pričakujem, da bodo v večji meri spodbujali vmesno komentiranje trem med predavanji, povezanost med predmeti in ostalimi življenjskimi področji, da bodo dajali več kredibiliteti našim do sedaj pridobljenim izkušnjam.

20 let, ženski spol

izobraževanja učiteljev.« Tudi znani raziskovalec Korthagen je poudaril: »Ob svojem delu v mnogih ustanovah za izobraževanje učiteljev lahko zagotovo sklepam, da bo potreben ogromen vložek v profesionalni razvoj izobraževalcev učiteljev, kar pa smo do zdaj pogosto zanemarjali.«

## “ Želela bi si

profesorja, ki ti zna ne le pomagati (na osnovi predmeta, snovi), ampak tudi svetovati na drugih področjih, te spodbujati in motivirati. Pri pouku ti da besedo za mnenje. Želela bi si, da bi bila snov dobro razložena, različne načine dela (miselni vzorci, delo po skupinah, parih, igra vlog) in čim več svobode učencev in govora.

21 let, ženski spol

hovi študenti. Pri njih naj ne bi bilo razkoraka med besedami in dejanji. Znali naj bi se tudi učiti iz razmišljanja svoje prakse, vsakodnevne dela s študenti, in naj bi jim tudi sproti razkrivali proces svojega razmišljanja – zakaj so se v določeni situaciji tako odločili, kakšne so bile njihove predpostavke, pa tudi dileme.

Gre predvsem za učitelje specialnih didaktik in skupnih pedagoško-psiholoških predmetov. Nekateri prispevki v tej številki razkrivajo, kako so si postopno pridobivali svoj »prospector pod (univerzitetnim) soncem« in kako skušajo spodbujati študente ter povezovati teorijo in prakso.

Sodelovanje in timsko delo nista krepka točka visokošolskih učiteljev – vsak raziskuje in piše v svoji varni disciplinarni niši. Zato se kar z določeno mero nostalgije spominjam živlega sodelovanja med visokošolskimi učitelji raznih strok in tudi med »univerzitetniki« in množico dobrih učiteljev mentorjev (predvsem iz gimnazij!), ki se je vzpostavilo ob projektu Partnerstvo fakultet in šol v letih 2003–2007,<sup>5</sup> ali na serijo dinamičnih večdnevnic delavnic na temo »Izkustveno učenje v izobraževanju učiteljev«, ki so potekale kakšno desetletje od leta 1982 dalje in kjer smo se ob poročanju in neposredni predstavitvi pedagoških izkušenj povezovali in si vzajemno dvigali usposobljenost za aktiviranje študentov in strokovno samozavest.<sup>6</sup>

Želim, da se na pretekle dosežke ne bi pozabilo, da bi pa tudi v prihodnje nastalo še več podobnih povezovalnih in razvojnih iniciativ (zakaj pa imamo evropsko sofinancirane projekte?), pri čemer bi se plodno premoščale razlike v miselnosti in delovanju fakultetnih učiteljev, pedagoških svetovalcev in učiteljev mentorjev v dobro kakovostni profesionalni podpori prihodnjim in že delujočim učiteljem.

3 Marentič Požarnik, B., From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers. Higher Education in Europe, Vol. XXIII, No. 3/1998, str. 331–338.

4 Buchberger, F. et al., Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001.

5 Peklaj, C., ur., Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete UL, Ljubljana, 2007.

6 Marentič Požarnik, B., Skerbinek, M., Izkuštevno učenje v izobraževanju učiteljev – primer vrste pedagoških delavnic. Izobraževanje odraslih in Evropa, 92. Zbornik prispevkov. Andragoško društvo Slovenije, str. 227–232.

Tisti, ki poučujejo (prihodnje) učitelje, naj bi bili sami zgled dobrega, inovativnega, reflektivnega poučevanja. Tudi sami morajo delovati tako, kot pričakujejo, da bodo delovali nji-



Dr. Špela Razpotnik, dr. Darja Tadič

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za socialno pedagogiko

# REFLEKSIJA SODOBNEGA ŠOLSKEGA PROSTORA NA PEDAGOŠKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI

*A Reflection on the Contemporary School Setting at the Faculty of Education in Ljubljana*

## IZVLEČEK

V študijskem letu 2018/2019 smo se na ljubljanski Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani na pobudo Oddelka za socialno pedagogiko lotili<sup>1</sup> organizacije cikla javnih okroglih miz pod skupnim imenom Refleksija sodobnega šolskega prostora. Namen okroglih miz je bil odzvati se na odprte dileme v zvezi z izzivi šolskega prostora pri nas in vzpostaviti prostor za kritično in konstruktivno razpravo ter izmenjavo akademskih, strokovnih in uporabniških pogledov na odprte teme vzgoje in izobraževanja. Zasnova cikla okroglih miz je bila soustvarjalna: vsebine vsakega prihodnjega srečanja smo črpali iz najbolj živih vsebin aktualnega srečanja ter vsakokratne udeležene spodbujali k dialogu o tem, katere vidike je treba v prihodnje posebej nasloviti. Tekom štirih dogodkov, ki smo jih izpeljali med decembrom 2018 in junijem 2019, se je izoblikovala delno stalna in aktivna skupina zainteresiranih ter aktivnih udeleženk in udeležencev, izhodišča za diskusijo pa so predstavljali prispevki vsakokrat posebej vabljenih gostij in gostov. V prihodnje nameravamo v podobnem duhu cikla voditi naprej. Prispevek prinaša povzetke ključnih vsebin, ki so se odpirale na štirih dogodkih.

**Ključne besede:** vzgojno-izobraževalni sistem, refleksija, individualizem, socialna pedagogika

## ABSTRACT

In the 2018/2019 academic year, the Faculty of Education at University of Ljubljana, on the initiative of the Department of Social Pedagogy, organized a series of public panels jointly titled »A Reflection on the Contemporary School Setting«. The purpose of the panels was to respond to the open dilemmas regarding the challenges of the school setting in Slovenia and to set up a place for a critical and constructive discussion, and for academics, experts and users to exchange their views on the open topics in education. The series of panels was designed in the spirit of co-creation: the contents of each future session were drawn from the topics which were discussed the most at the current session, each time encouraging the participants to engage in a dialogue about which aspects should be addressed in the future. During the four events which were held between December 2018 and June 2019 a somewhat permanent and active group of interested parties and active participants had formed; the discussions revolved around the articles written by the guests who had been specially invited to each event. In the future, we plan to continue this series of panels in a similar way. The article summarizes the key contents discussed at the four events.

**Keywords:** education system, reflection, individualism, social pedagogy

## UVOD

Oddelek za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ima specifično vlogo, saj mu zanimanje

za udeležene v vzgojno-izobraževalnih procesih, ki le-tem iz različnih razlogov niso v celoti kos, nalaga kritično refleksijo obstoječega sistema, ki uokvirja in narekuje, kaj je znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema pričakovano in mogoče. Posebej se vsebine oddelka v zadnjem času posvečajo psihosocialnim stiskam mladih in temu, kako se šolski sistem odziva nanje, pa tudi kako s svojim delovanjem, izhajajoč iz prevladujoče ideologije, prispeva k njihovemu nastajanju in morebitnemu poglobljanju. Kritična analiza

<sup>1</sup> Avtorici se zavedava simbolične nabitosti in pristranskosti uporabe množine v moški spolni slovnični obliki. Ob zavedanju, da uporaba podčrtaja (lotili\_e) ni utečena praksa v publikacijah, sva se odločili za zapis te opombe. S tem seveda nisva v zadostni meri prispevali k naslavljanju te pomembne tematike – sva pa uspeli nanjo (z zavedanjem, da samo z opombo pod črto) vsaj opozoriti.

poskuša presegati običajne poskuse individualiziranja težav in stisk posameznikov in posameznic ter pedagogiziranja njihovih stisk ali izzivov (torej poskusa reševanja težav, ki imajo podlago denimo v družbeni neenakosti z dodajanjem več istega – torej s povečevanjem učnih ur npr. v obliki dodatne učne pomoči). Namesto pristopa, ki bi težave individualiziral, odpiramo širše razmisleke o usmerjenosti in ustreznosti postopkov, ki jih izobraževalni sistem predvideva kot najboljše ali edine mogoče, ter iščemo zametke inovativnih razmislekov in praks, ki se na nove načine lotevajo aktualnih izzivov šolskega prostora. Razmisleke in prakse, ki smo jih razumeli kot nujne za današnje izzive šolskega prostora, smo umestili v cikel okroglih miz, o katerih poročava v tem članku. Temeljna paradigma je vzpostavitev širšega pogleda na šolo, ki tako ni videna kot ozek prostor za akademsko uveljavljanje oz. vzpenjanje po hierarhičnih stopnjah posameznic in posameznikov, pač pa je razumljena širše: kot socio-kulturni prostor, v katerem se odražajo vsi pomembni družbeni trendi, ki jih ima šolski prostor nalogo in možnost naslavljati, da pa bi jih lahko kritično naslavljali, jih je treba še prej opaziti, misliti, reflektirati in ne spregledovati.

Poleg tega je naravnost Oddelka za socialno pedagogiko delovati povezovalno in strniti različne poskuse razmisleka, ki se lahko združeni v enem prostoru artikulirajo glasneje in dobijo več odmeva. V tem smislu je stroka v vlogi odpiranja prostora glasov uporabnikov (v tem primeru zaposlenih na šolah kot tudi otrok in njihovih staršev), ki praviloma ne pridejo do svojega glasu, da bi ti postali slišani širše v javnosti.

V obdobju poteka cikla okroglih miz so bile javno medijsko izpostavljene različne s šolskim prostorom povezane teme: domnevna storilnostna preobremenjenost učencev,<sup>2</sup> porast psihosocialnih stisk med mladimi<sup>3</sup> in pomanjkanje sistemskih odzivov na to stanje,<sup>4</sup> porast prošelj za odlog vpisa v 1. razred in peticija nezadovoljnih staršev z zahtevami po spremembi šole<sup>5</sup> ter različni burni odzivi nanjo ter zaostrovanje retorike med starši in stroko. Odprta je bila tudi tema porasta odločb za usmerjanje, v medijih pa so bile izpostavljene še teme izražanja vedenjske problematike in nasilja. V ta vrtnec diskurzov so se vpenjale tudi naše razprave.

V pričujočem prispevku predstavlja celotni fokus in udeležene na posamezni izmed štirih okroglih miz ter povzema vsebine, ki so se na njih odpirale. S tem ne zajameva vseh tem, ki so se odpirale v okviru posameznega dogodka, pač pa oblikujeva določeno rdečo nit. Iz napisanega ne bo vselej razvidno, kdo je avtor oz. avtorica posamezne teze (posebej ko gre za navajanje tem, ki so se porajale v

razpravi), saj se znotraj interaktivnega prostora te do neke mere gradijo v interakciji. V nekaterih primerih bo avtorstvo določenih vsebin torej jasneje izpostavljeno, v drugih manj. Ko gre za navajanje vabljenih govork in govorcev, je treba poudariti še, da so povzetki povedanega usklajeni z vsakim od njih.

## 1. KREPITEV POMENA SKUPNEGA KOT PROTIUTEŽ INDIVIDUALIZMU

Prva izmed okroglih miz (7. 12. 2018) je bila namenjena analizi sodobnih neoliberalnih družbenih trendov, kot se kažejo v sodobnem šolskem prostoru. Gre za trend individualizacije, prevladovanje storilnosti in tekmovalnosti, diskurz individualne odgovornosti ter krčenje pomena skupnega. Namenili smo se razmišljati o tem, kako se naštetih pojavi odražajo v šolskem prostoru in kako ga preoblikujejo, pa tudi kako jih šolski prostor soohranja. Poleg tega smo želeli predstaviti različne možne odzive pomembnega družbenega podsistema – šolskega prostora – na te trende in jih ovrednotiti predvsem z vidika razvoja občutka za povezanost, skrbi za drugega, soustvarjanja, solidarnosti, človečnosti in vzajemne pomoči. V program smo uvrstili dve uveljavljeni strokovnjakinji s široko paleto izkušenj in dolgoletno refleksijo, spodaj sta navedena naslova njunih prispevkov in v nadaljevanju povzeta njuna prispevka in razprava, ki jima je sledila:

- *dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič*: Soustvarjanje učenja v šoli, ki je od vseh
- *dr. Anica Mikuš Kos*: Šola in človečnost v našem času

### Pedagoški pogum, vzpostavljanje odnosa in soustvarjanje za šolo, ki pripada vsem

V nadaljevanju sledijo predvsem misli in izhodišča, ki jih je s svojim prispevkom odprla Gabi Čačinovič Vogrinčič. V okviru okroglih miz se je kot pomembno začrtalo izhodišče, da je šola pomemben socio-kulturni prostor, saj je edini zagotovljen javni prostor, v katerega je vključena velika večina otrok. Zato je izjemno pomembno, da ga obravnavamo z občutljivostjo in refleksijo, ki odraža razumevanje aktualnega družbenega dogajanja pri nas in širše. Osnovna šola je po mnenju prve govorkerice privilegirani prostor negovanja in iskanja smisla ter mogoč prostor spodbujanja pokončne avtonomne osebnosti.

Da pa bi otroci v šoli lahko polno bivali, ustvarjali in bili uspešni, jim je treba v prvi vrsti omogočiti občutek pripadnosti šoli, zato je treba šolo na novo premisliti. Pomembno je šolo spremeniti na način, da učni uspeh (izjemno kvantificiran in podrejen vsakokratnim zahtevam mednarodne primerljivosti, razvrščanj in podobnega) ne bo edini kriterij uspešnosti ter edini smoter šole. **Prva govorka izpostavlja, da je treba slediti širšemu in obenem bolj temeljnemu smotru, ki je, da mora biti šola prostor, ki bo vsem, ne glede na njihove individualne posebnosti ali izhodiščne razlike (npr. raznolika socio-ekonomska izhodišča ali razlike v sposobnostih), omogočal uspeh, razvoj in občutke sprejetosti ter posledično pripadnosti.**

2 <https://siol.net/novice/slovenija/ni-sola-tista-ki-pricakuje-rezultate-od-otrok-ampak-starsi-video-477012> in <https://www.24ur.com/novice/slovenija/rezultati-raziskave-sola-ni-prevec-stresna.html> in <https://www.24ur.com/novice/svet/kako-mocno-so-stresu-izpostavljeni-osnovnosolci.html> in <https://www.dnevnik.si/1042889733/Slovenija/ucenci-niso-preobremenjeni-z-domacimi-naloga-mi-se-pa-prerivajo-za-petke>.

3 <https://www.24ur.com/video?video=62252242> in <https://www.mladina.si/157551/sola-po-meri-starsev/>.

4 [https://mlad.si/uploads/analizeinraziskave/Slovenska\\_mladina\\_2018-2019\\_FES\\_2019.pdf](https://mlad.si/uploads/analizeinraziskave/Slovenska_mladina_2018-2019_FES_2019.pdf) in <https://4d.rtvlo.si/arhiv/tehdn/174605924> in <https://radioprvi.rtvlo.si/2019/03/intelektla-148/>.

5 <https://siol.net/novice/slovenija/starsem-je-prekipelo-zahtevajo-spremembo-solskega-sistema-488616> in <https://www.vecer.com/starsi-s-peticijo-minister-za-solstvo-z-belo-knjigo-6653748> in <https://www.24ur.com/novice/slovenija/bomo-ukinili-ocene-domace-naloge-in-maturo.html> in <https://www.24ur.com/novice/slovenija/kaksno-solo-imamo-in-kaksno-si-ucenci-in-njihovi-starsi-zasluzijo.html>.

Pred vprašanjem, kaj otrok doseže in koliko, mora imeti prednost to, kako naj šola zagotavlja prostor, kjer bosta lahko vsak učenec in učenka doživela izkušnjo uspeha, izkušnjo, da zmoreta. Pri tem so pomembni majhni ter individualizirani koraki na poti do zastavljenega cilja. Bolj od cilja, na katerega naj bi učenec in učenka prispela (in kar je v sedanji šoli vse preveč kontaminirano z od zunaj postavljenimi merili, katerih subjekt nista učenec in učenka), naj bo pomembno in v središču pozornosti razumevanje točke, v kateri sta učenec in učenka v sedanjosti (in iz tega naj izhaja usmeritev, kam želi priti). To bi lahko privedlo do vzpostavljanja lastnih meril, takih, ki jih bosta lahko vsak učenec in učenka doživela kot pomembne zase.

Šola je, kot že rečeno, izjemno pomembna, saj velika večina otrok v njej preživi velik del svojega časa. Ravno zaradi tega je treba po besedah govorce narediti miselni preskok, oblikovati novo paradigmo oz. na novo oblikovati vizijo šole, ki bo odražala razumevanje sedanjega socio-kulturnega trenutka. Kurikuli doslej niso dovolj izhajali iz celovitega razumevanja vidika otrok (npr. v razvojnopsihološkem smislu ali v smislu upoštevanja socialno-ekonomskega izhodišča otroka), v prihodnje bi bilo to nujno.

Paradigmatska sprememba v razmisleku o šoli naj temelji v smeri učiteljice in učitelja kot odgovornih in spoštljivih zaveznikov učenke in učenca. Vizija šole naj izhaja iz soustvarjanja (učencev, učiteljic, staršev in preostalih vpletenih), ki je za vse in od vseh. Cilj naj bo, da je vsakemu učenki in učencu v šoli dobro. Razumeti in upoštevati je treba otrokov socialni kontekst. Kaznovanje neznanja bi moralo obveljati za nesprejemljivo, otrok namreč ne more delati, se učiti in ustvarjati v strahu.

V šolskem prostoru naj bo vodilo delovanje z novo razumljene perspektive moči, predvsem naj bo vsaki odrasli osebi v šoli najpomembnejše delovanje s perspektive moči otroka, enako pa moramo svoja prizadevanja usmeriti v vire moči zaposlenih v šoli (učiteljice, učitelje, svetovalno službo ...), torej jih podpreti tam, kjer so močni in kjer lahko kot strokovnjakinje in strokovnjaki največ prispevajo.

Prva in ključna soustvarjalca šole sta učiteljica oz. učitelj in učenka oz. učenec. Učiteljici oz. učitelju je lahko za izhodišče mediativno razmišljanje, to je poskus odgovora na vprašanje, kako dodati svojemu videnju učenčevo. Vse, kar delamo z otroki, mora prispevati k več in ne manj občutka lastne vrednosti otrok. Po izkušnjah raziskovanja (G. Čačinovič Vogrinčič idr., 2005) učiteljicam in učiteljem dobro dene, če delujejo s perspektive učenčeve moči.

Govorka Gabi Čačinovič Vogrinčič nadalje poudari, da je veselje nujni prvi pogoj za učenje. Spoštovati je treba otroštvo in otroka po sebi. Spoštovati je treba v prvi vrsti otrokovo sedanjost. Današnja šola podreja potrebe neke nedoločene prihodnosti sedanjosti, preveč aktivnosti se

odvija v imenu nedorečene prihodnosti (v zvezi s tem glej npr. delo T. Loreman, 2009). Spoštovati je treba tudi otrokove odnose z drugimi in jim dati prostor in čas, oboje je nujen prvi pogoj za to, da lahko otroci sebe in svoje odnose razvijajo in gradijo.

Danes nam pogled pogosto zamegljuje razvrščanje in poskus upoštevanja različnih kategorij (*motenj, diagnoz, nadarjenih, težavnih* ...), za vsemi temi razvrstitvami ne vidimo več unikatnih individuumov. Globoko sledimo ideji, naj se taka ali drugačna (socialna) ranljivost ali posebnost otroka obravnava posebej, segregirano. Vse to prepogosto vodi k izločanju, izključevanju in kaznovalni naravnosti do tistih, ki so označeni za »težavne«. Učiteljem in učiteljicam je treba vrniti pogum za soustvarjanje z učenkami in učenci kot celovitimi bitji, to lahko imenujemo pedagoški pogum. Slednje je lahko tudi odgovor tistim glasovom, ki pozivajo k vse večji specializaciji dela v šoli, pozivom po vse bolj specifično usmerjenih strokovnjakinjah in strokovnjakih, ki naj bi imeli odgovore na izzive »posebej težavnih primerov«. Vendar pa je vsak primer kompleksen in v sebi združuje splet mnogih individualnih in kontekstualnih dejavnikov, prvi pogoj za razumevanje teh pa je kontinuirana navzočnost strokovnjaka (npr. učiteljice oz. učitelja) ter njegova pripravljenost, vstopiti z učencem v odnos.

Ne glede na različna izhodišča učenk in učencev bi moral vsak otrok vse, kar potrebuje v smislu šole, dobiti v šoli. Več kot pol ure domače naloge (ki jo učenec nese domov) na dan bi moralo po mnenju govorce veljati za nedopustno. Nalaganje domačega dela med drugim pogloblja razlike med otroki z različnimi družinskimi izhodišči ima pa tudi druge negativne učinke: povečevanje stresa, pomanjkanje gibanja, časa za gradnjo ter gojenje socialnih stikov, udejstvovanje na drugih področjih (ne vezanih na šolo) in podobno.

V odzivih na prvi prispevek in v njem odprte teme smo se v nadaljevanju dotaknili vzporednic povedanega z visokošolskim prostorom. Podobne predpostavke in ugotovitve veljajo tudi za visokošolski prostor. Tudi ta je prežet s podobnimi izzivi (prevlada storilnosti, kvantifikacija in od zunaj postavljena merila pred notranjimi) in je pred podobnimi izzivi kot šolski prostor, kar ni

presenetljivo, saj na oba delujejo isti trendi.

V razpravi se je odprla tudi tema pomena premisleka socialno-ekonomskega statusa družin učenk in učencev, ki se odraža v uspehu, pa tudi vidik spola in preostali vidiki (npr. sposobnost in značajske lastnosti), po katerih je sedanja šola posameznim učencem bolj oz. manj prilagojena. Veliko bolj je denimo prilagojena vestnim učencem kot preostalim, vendarle pa vestnost zagotovo ni edina družbeno zaželena lastnost, ki jo želimo spodbujati.

V razpravi se je odprla tudi refleksija uvedbe devetletke. Prvotni koncept devetletke, ki je predvideval doseganje

“

## Pričakujem

razumevajočega profesorja, ker moraš zelo veliko preštudirati in težko časovno znese, saj nas veliko poleg študija tudi dela in imamo še druge obveznosti. Pričakujem optimističnega, ki svoja predavanja prikaže na nek energičen način, saj si tako hitreje zapomnim informacije. Hkrati pa, da teorijo podkrepi z raznimi zgodbicami in primeri. Pričakujem učitelja, ki verjame vame ter mi pomaga graditi samozavest, ki so mi jo učitelji v srednji šoli znižali. Pričakujem učitelja, ki mi priskoči na pomoč, če se znajdem v stiski.

19 let, ženski spol

”



določenih ciljev do konca prvega triletja, je bil z razvojnega vidika dobro zastavljen. Predlogi, da bi morali v prvem triletju osnovne šole ocenjevanje s številčnimi ocenami znova premakniti navzdol, po mnenju diskutantke temeljijo na potrebah odraslih in ne na potrebah učencev. Ne upoštevajo dejstva, da ob vstopu v šolo med otroki obstajajo velike razlike v zrelosti in v kontekstih, v katerih otroci odraščajo, in prav ti otrokom omogočajo zelo različna izhodišča za uspešno doseganje postavljenih učnih ciljev. Z odpiranjem možnosti, da v daljšem časovnem obdobju dosežejo pričakovane cilje, omogočimo vsem otrokom boljše možnosti za njihov celostni razvoj, kar naj bi bilo v kontekstu šole v ospredju.

## Krepitev praks vzgajanja človečnosti v sodobni šoli

Sledi del, v katerem je povzet prispevek Anice Mikuš Kos, katere rdeča nit je bila tema odpiranja in plemenitenja prostora za človečnost v sodobni šoli. Govorka izpostavi, da so v sedanjem času socializacijska in vzgojna prizadevanja družbenih sistemov, med njimi tudi šole, usmerjena predvsem v individualno dobrobit. Korist skupnosti, družbena korist, prosocialno vedenje so v neoliberalnem svetu daleč za individualnimi koristmi. Prosocialno vedenje je v šolskem sistemu premalo spodbujano. Tudi pristopi varovanja duševnega zdravja otrok so po videnju govorka, po poklicu psihiatrinje, v skladu z ego mentaliteto današnjega časa. Vzodbujajo lastnosti, ki omogočajo individualni uspeh na kariernem, ekonomskem in socialnem področju. Razvijanje čim boljše samopodobe, samozavesti ter samoučinkovitosti znatno prednjačijo pred razvijanjem sobivanja, sodelovanja, soustvarjanja, solidarnosti.

Šola je za družino glavni socializacijski agens in ima veliko možnosti za razvijanje vrednot in praks človečnosti in solidarnosti. Četudi je vpeta v pravila in stvarnost neoliberalnih odnosov in vrednot, ohranja nekaj avtonomije, ki omogoča vzgojo za skupnostno dobrobit in dobrobit sočloveka. O tem priča dejstvo, da se etosi posamičnih šol istega šolskega sistema dokaj razlikujejo glede prisotnosti človečnosti in vzgoje za človečnost. Ena obetavnih poti vzgoje otrok in mladih za človečnost in skupnost je spreminjanje etosa, vrednot, psihosocialne klime šole v smeri večjega poudarjanja skupnega, skupnostnega, medčloveške podpore, povezanosti in vzajemne pomoči.

## 2. REPRODUKCIJA ZMAGOVALCEV IN PORAŽENCEV

Druga okrogla miza je potekala 18. 1. 2019, na njej smo nadaljevali z razmisleki o presekih sodobnih družbenih trendov šolskim prostorom. Posebno pozornost smo tokrat posvetili odraščanju v času individualizma v luči naših že prej odprtih tem: negotovosti, individualne odgovornosti in prevlade storilnosti, tekmovalnosti ter krčenja skupnega. Tokrat nas je zanimalo predvsem, kako se šolski prostor odziva na obstoječe izzive sodobnega časa ter v kakšnem razmerju je z drugimi pomembnimi sferami življenja, npr. z družinami in vrstniki mladih. Posebej nas je zanimalo tudi, kako se šolski prostor odziva na psihosocialne stiske mladih. Tokrat smo k prispevku povabili eno najbolj uveljavljenih raziskovalk položaja mladih pri nas, dr. Mirjano Ule, sledilo pa je poročanje o raziskavi, ki se je osredotočala na izkušnje mladih z iskanjem podpore v situacijah psiho-

socialnih stisk in smo jo izvajali pretežno članice in člani oddelka za socialno pedagogiko po naročilu Ministrstva za zdravje. Za namen okrogle mize smo izluščili tiste vidike, ki se dotikajo neposredne šole:

- dr. Mirjana Ule: Spremenjeni načini odraščanja in razmerij med družino, vrstniki in šolo
- dr. Bojan Dekleva, dr. Darja Tadič, dr. Matej Sande, Helena Grbec, dr. Špela Razpotnik: Refleksija sodobnega šolskega prostora z vidika stisk mladih

Sledijo teme, ki jih je v svojem predavanju izpostavila Mirjana Ule in bi jih lahko povzeli z vprašanjem, kako delovati, da znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema ne bi utrjevali delitve na zmagovalce in poražence sistema. Odprla je razmislek o mladih v spreminjajočih se razmerjih med domom, izobraževalnim sistemom in vrstniki. Opozorila je na okrepljeno delitev na zmagovalce in poražence sistema; na privilegirane in prikrajšane. Gre za delitev, ki kot shema razumevanja neenakosti ni relevantna ne le v slovenskem prostoru, ampak seveda tudi širše. Odziv prikrajšanih na dolgotrajno in utrjeno vlogo poražencev je pogosto frustracija, jeza, nasilnost, tesnoba, pasivnost, tudi radikalizacija, vse omenjeno pa so ravno najbolj izpostavljene težave, o katerih v diskurzu »motečega vedenja«, »vedenjskih težav«, »nasilnosti« in podobnih označevalcev poroča pedagoško osebje oz. je prisotno v javnem diskurzu kot problem, na katerega je odgovor prepogosto kazanje s prstom na starše »nasilnežev«; ki niso dobro opravili svoje vzgojne naloge. Izhodišče družbene prikrajšanosti in marginaliziranosti se ohranja in utrjuje skozi generacije, za razliko od nekdanjega nižjega razreda pa v tem primeru – tako imenovanega podrazreda – ni kolektivne zavesti, ni podlage za poenotenje in kolektivni nastop, opozarja govorka. Slednje vodi v večji brezup, pasivnost ali pa iskanje še bolj destruktivnih individualnih izhodov, lahko nasilnih ali samodestruktivnih.

Govorka Mirjana Ule je spregovorila tudi o spreminjajočih se razmerjih med delitvijo odgovornosti med mladimi, njihovi starši, šolo in vrstniki. V Sloveniji že dolgo narašča trend krepitve pomena družine za mlade, družina deluje po mnenju Mirjane Ule kot »mini terapevtska skupnost« – vselej podporna in na voljo, seveda v primeru, da ima mladostnik to srečo, da je del družine, ki ga lahko podpira. Po drugi strani taka usmerjenost v družino krepi atomizacijo in individualizem ter daje prednost skrbi le zase oz. je slepa za širše okolje in za druge. Dodatna vprašanja se odprejo, ko podporna družina mladostniku ni na voljo, kar pa je že povezava z naslednjo temo, o kateri smo spregovorili na podlagi že zgoraj omenjene raziskave o dostopnosti podpore mladim v primerih duševnih stisk avtorjev in avtoric Dekleva idr. (2018), katere osnovno, na pričujočo razpravo vezano vprašanje se glasi, kako krepiti občutljivost šole za raznolike psihosocialne stiske, ki jih doživljajo mladi.

V slovenskem šolskem prostoru se razblinja ideja o šoli kot socio-kulturnem prostoru, na kar kaže nedavno izvedena raziskava o podpori mladim v psihosocialnih stiskah (Dekleva idr., 2018). **Raziskava je pokazala, da so mladi, ki so med odraščanjem doživljali raznolike stiske, pomoč večinoma iskali zunaj šole. Šola v njihovih življenjih večinoma ni odigrala podporne vloge, niti ni predstavljala okolja, v katerem bi se stiske mladih prepoznavale, nas-**



## lavljalne in v katerem bi se spodbujalo iskanje podpore in pomoči mladim v stiskah.

Pri tem ključne ovire ni predstavljala nedostopnost šolskega osebja v smislu pomanjkanja zaposlenih, pač pa je bila ključna ovira subjektivno doživljanje mladih, da v šoli ni oseb in kontekstov, v katerih bi bil prostor za izražanje njihove (potencialne) stiske. Zaposlene v šoli in šolsko okolje so doživljali kot nezainteresirano za tovrstne teme, bali so se stigme in izključevanja, ki bi ju bili deležni ob razkritju, da so v stiski, ter se bali biti prepoznani kot osebe s težavo. Svoje stiske so poleg tega pojmovali kot njihove lastne probleme, reševanju ali obravnavi katerih šola ni namenjena.

Omeniti je treba, da del mladih šolo opisuje kot podporno in šolsko osebje kot pomembne akterje v procesu iskanja pomoči v stiskah. **Tisti mladi, ki so v šoli iskali ali prejeli podporo, so šolski prostor opisovali s pojmi, kot so: biti opažen, prepoznan kot unikatna posameznica ali posameznik, doživeti osebni oziroma zaupen odnos; temu primerne značilnosti šolskega okolja pa kot izražanje zanimanja za učence in učence, spodbudno ozračenje, odsotnost prisile, pogojevanja in ustrahovanja, razumevanje konteksta težav, strpnost, angažma, sočutje, sprejemanje, zaveznitvo ter naravnost, kjer ne prevladujejo ocene ali storilnost.**

Rezultati raziskave odražajo, kako mladi zaznavajo svoje stiske in odzive podpornih okolij, ki so jim oz. jim niso na voljo. Analiza nas privede na pot kritičnosti oz. problematičnosti dajanja prednosti vidiku enodimenzionalne uspešnosti, storilnosti in produktivnosti mladih v šolskem prostoru ter kritičnosti do prisotnosti diskurza bioindividualizma, s katerim si tisko razlagajo kot osebni poraz ali trajno okvaro posameznika, za kar se šola ne zanima in čemur ni namenjena. Po drugi strani dobre prakse nekaterih šol kažejo, da gojenje sprejemajoče in odprte klime ter praks, ki pomenijo neposredne odzive na težave mladih, lahko pomenijo velik prispevek k prepoznavanju stisk mladih in odzivnosti nanje.

### 3. AKTUALNI IZZIVI OSNOVNE IN SREDNJE ŠOLE V VIDIKA STROKOVNIH DELAVK

Tretja okrogla miza je potekala 22. marca 2019 in njeno posebno žarišče se je usmerilo v pogled strokovnih delavk s pretežno šolskega prostora na odprte polemike v zvezi s šolo. Preostalih že odprtih temam smo dodali konkretizacijo negativnih trendov, ki jih individualizacija, porast tekmovalnosti, kvantifikacija in kategorizacija kot prevladujoča prizma prinašajo v šolski vsakdan, ter razmišljali o tem, kako to preseči. Konkretni vidiki, ki jih prinaša odsotnost refleksije šolskega prostora, so: porast učnih težav ter naraščanje stresa, povezanega s šolo, pa tudi zaostrovanje odnosa med šolo in starši. Izpostavili smo tudi vidike, za katere je bilo na preteklih okroglih mizah ugotovljeno, da jim sodobna šola namenja premalo prostora: socialno in emocionalno učenje, sodelovanje ter vzajemnost in krepitev pripadnosti. Posebej smo se dotak-

nili tudi teme sodelovanja staršev ter stroke, ki je bila tedaj še posebej pereča, saj so javno odmevali peticija staršev v zvezi s šolo ter različni odzivi nanjo. Za aktivne prispevke na okrogli mizi smo prosili strokovnjakinje s področja socialne ali specialne pedagogike, ena izmed njih pa je profesorica razrednega pouka z dolgoletno prakso, delujejo pa na svetovnem centru za otroke in starše, osnovni oz. srednji šoli ter v samostojni praksi. Zaradi številnih tem, ki smo jih prepletali bolj dialoško, govorke niso eksplicitno naslovile svojih prispevkov, navajava pa njihova imena: *dr. Bojana Caf, Andreja Golob, Nina Amon Podobnikar in Katarina Gradišar Seifert.*

#### Premislek o devetletki

Teme, ki sledijo v nadaljevanju, je odprla profesorica razrednega pouka, Andreja Golob. Najprej se je dotaknila uvedbe devetletke, pri kateri se je po njenem mnenju izgubila prvotna ideja 5- do 6-letnim otrokom prilagojenega dela. Devetletka je bila izvorno zamišljena v smislu poenotenja male šole, da bi bili vsi 5- do 6-letni otroci deležni enakega nivoja predpismenjevanja in vsega, kar spada k temu. Z leti pa so se stvari oddaljile od prvotnega cilja. Vodilno vlogo v 1. razredu naj bi imela vzgojiteljica, ki najbolje pozna to starostno stopnjo otrok, z njo pa bi sodelovala učiteljica, ki je opravila študij ustreznih modulov. Delo naj bi bilo organizirano v majhnih skupinah, v za to namenjenih kotičkih, kjer bi bil vsak otrok lahko viden in slišan. V teh kotičkih bi se učili prek praktičnih dejavnosti oz. skozi igro.

V današnjem 1. razredu pa je po izkušnjah in opažanju govorke realnost prepogosto taka, da otroci večino časa sedijo v klopih in njihova pozornost naj bi bila usmerjena v frontalno razlago učiteljice, pri čemer sta emocionalni (npr. izražanje čustev se pogosto zatre, saj moti ustaljeni red) in socialni razvoj otroka v veliki meri postavljena ob stran, tudi prostora za razvoj socialnih veščin je izrazito premalo, zapostavljen je tudi kinestetični razvoj. Tako prostorska urejenost – 1. razred bi bilo primerneje organizirati v prostorih vrtca, ki je po opremljenosti in oblikah dela prilagojen – kot kadrovska urejenost (ko zdaj v oddelku ni nujno tudi vzgojiteljica) najpogosteje ne omogočata pristopa, prilagojenega tej razvojni stopnji otrok in bolj celostni spodbudi njihovega razvoja. Kadar posamezna učiteljica ali vzgojiteljica poskuša ustvarjati otrokom bolj prilagojeno in razgibano, spodbudno okolje in vzdušje, je to lahko (včasih tudi v očeh staršev in drugih zunanjih opazovalcev) razumljeno kot manko reda, saj dogajanje v šoli (četudi gre za 1. razred oz. nižje razrede) gledajo skozi prevladujočo šolsko prizmo sedenja v klopih in posledično »miru«.

Pri devetletki ne bi smeli pozabiti, da je doseganje ciljev pri nekaterih predmetih (npr. opismenjevanje) naravnano na konec triletja. Prav tako govorica poudarja, da ne gre brez medpredmetnega povezovanja, povezovanja istih ciljev z različnih predmetnih področij. S tem bi omogočili več utrjevanja in večjo aktivnost otrok. Tako bi pridobili tudi čas za izkustveno učenje, ki ga v prvem triletju in tudi pozneje kronično primanjkuje. Treba bi bilo pregledati vsebine po posameznih predmetih po vertikali, da jih ne bi vsako leto obravnavali na novo. Tako bi lahko utrdili tiste vsebine in spretnosti, ki so za določen razred najbolj pomembne in so pogoj za nadgradnjo v naslednjem. Posebno težavo po videnju govorke predstavlja tudi učenje na pamet, ki onemogoča razumevanje in uporabo znanja.

Andreja Golob nadalje opozarja, da bi bilo treba ocenjevanje v prvem triletju ali vsaj v prvih dveh razredih ponovno premisliti: vzame ogromno dragocenega časa, pozitivni učinki ocenjevanja v prvem triletju pa niso znani. Otroci so v tej starosti že tako in tako razvojno radovedni in vedoželjni in jim je dovolj ustna povratna informacija.

Težave po njenem mnenju še poglobi preobilica delovnih zvezkov, ki skupaj s predlogi priprav, ki jih ti nudijo, narakujejo tempo dela in jemljejo dragocen pedagoški čas. Glede njihove ne/uporabe se morajo po navadi poenotiti vse članice aktiva določenega razreda. Delovni zvezki spodbujajo določen način dela, zaradi katerega zmanjkuje časa za učenje iz izkušenj, problemsko učenje, učenje oz. usvajanje socialnih veščin, povezovanje med predmeti ter za utrjevanje.

### Porast s šolo povezanega stresa, učnih in čustvenih težav ter pojav potrebe po učenju tehnik sproščanja ter učenju učenja

V nadaljevanju so izpostavljeni trendi, ki jih izpostavlja Bojana Caf, dolga leta zaposlena na ljubljanskem svetovalnem centru za otroke in starše. Ugotavlja, da otroci in starši na svetovalni center prihajajo iz leta v leto bolj zgodaj. Razlogi, ki so navedeni kot razlog prihoda, so pogosto opredeljeni kot »učne težave«, »težave s pozornostjo in motorični nemir«, »čustvene in vedenjske težave« idr. Vse pogosteje pa starši prihajajo zaradi »grafomotoričnih težav in težav s pozornostjo« v zgodnjem obdobju šolanja, ko otroci razvojno še niso kos zahtevam, ki jih pred njih postavlja šola (pisanje velikih in malih tiskanih črk brez predhodnih grafomotoričnih vaj in frontalna oblika dela). Porast različnih težav, povezanih s šolo, je v zadnjih letih očitno. Bojana Caf izpostavlja, da v svoji praksi opažajo porast kroničnega, s šolo povezanega stresa, porast učnih in čustvenih težav idr.

V svetovalni center pogosto prihajajo ranljivi starši, ki si želijo podpore in spoštlivega odnosa, saj ob otrokovem neuspehu tudi sami doživljajo neuspeh. Pogosto veliko časa posvetijo pomoči otroku pri učenju, pri pisanju domačih nalog, počutijo se izčrpani in prav tako ali še bolj kot učenci izražajo potrebo po počitnicah. Vse pogosteje izražajo željo po učenju tehnik sproščanja in učenja veščin učenja.

### Kar je dobro za učence s posebnimi potrebami, je pogosto dobro za vse

Sledijo iztočnice Nine Amon Podobnikar, ki je bila petnajst let zaposlena kot svetovalna delavka na osnovni šoli, kjer je med drugim delala z učenci s posebnimi potrebami ter z učnimi težavami. Uvodoma je postavila tezo, da kar je dobro za učence s posebnimi potrebami, je načeloma dobro za vse. Vse več je ur za dodatno strokovno pomoč

(zaradi naraščanja števila odločb), učiteljice, nosilke teh ur, bi lahko delovale v razredih, kjer bi laže celostno obravnavale izzive posameznika in skupine. Prilagoditve (kot sta npr. podaljšan čas pisanja in pa napovedano spraševanje) bi morale biti omogočene vsem (včasih je le še manjšina učencev brez posebne oznake oz. statusa – podobno velja tudi za poklicno srednjo šolo).

Dotaknila se je tudi mita o »zahtevnih starših«, ki se pretirano vmešavajo v strokovne odločitve šolskega osebja. Po izkušnjah desetletja dela v svetovalni službi so zahtevni starši, ki bi se agresivno vpletali v pristojnosti šole, izjema, morda je takih nekaj odstotkov, večina staršev pa si želi, da bi bila šola domena šole in ne skrb družine. Delavke in delavci šole so profesionalci, starši pa so lahko čustveno vpleteni v dogodke, kar nam lahko pomaga razumeti njihovo včasih impulzivno vedenje in reakcije. Po drugi strani sodobni čas od družin (torej staršev) terja veliko odgovornost za bodoči uspeh otroka. Nina Amon Podobnikar je na podlagi izkušenj izpostavila, da se starši na osebni in spoštljivi odnos učiteljice ali svetovalne delavke praviloma odzovejo prav tako spoštljivo.

Opozorila je še na svoj pogled na vstopanje pravne stroke v šole na način, kot se je to začelo dogajati v zadnjih letih. Posledica tega strah pred odvetniki in inšpekcijami. Strokovnjakinja ugotavlja, da je strah najpogosteje neosnovan in je realno tveganje tako nizko, da je za tovrstne vsebine (ki pa bremenijo vodstva in strokovne delavke šol, tudi tako, da ponujajo izobraževanja, kako se zaščititi pred tožbami) preprosto škoda časa. Strah hromi delavke in delavce šol, da se ne morejo usmerjati na bistvene stvari, ampak se ukvarjajo z zaščito (najpogosteje papirno) storjenih korakov.

Na podlagi dolgoletnega dela z učenci z učnimi težavami je strokovnjakinja še spomnila, da je osnovna šola namenjena vsem učencem, izkušnje pa nam vse bolj kažejo, da je mnogi ne zmorejo oz. je zanje prezahtevna, preobsežna in prenaporna, po drugi strani pa jih ne opremi s funkcionalnimi znanjem, funkcionalno pismenostjo, veščinami,

potrebnimi za življenje. Eden izmed konkretnih predlogov, ki ga je posredovala kot pripomoček, ki bi nam lahko pomagal pri tem, da bi otroka lahko obravnavali bolj celostno, bi morda bil oblikovanje portfolia, v katerem bi v času celotnega izobraževanja beležili otrokove interese, močne točke ipd.

### Dijaki in dijakinje, soočeni z eksistencialnimi težavami ter atomizacijo

Naslednja govorka, Katarina Gradišar Seifert, nam je posredovala specifične teme, vezane na srednjo poklicno šolo. Na eni izmed poklicnih srednjih šol, kjer sama deluje že vrsto let, se vsako leto intenzivneje kaže potreba po ukvarjanju z zelo bazičnimi veščinami, npr. funkcionalni in

“

#### Od profesorja

na fakulteti pričakujem predvsem obvladanje svoje stroke in ustrezno podajanje snovi študentom, kar naj bi bilo zanimivo in privlačno, ne pa dolgočasno in suhoparno. Da v študentih išče znanje, ne pa le pomanjkljivosti in »luknje« v znanju. Da spodbuja lastno kritično mnenje vsakega posameznika in ni »zagledan« le v svoj prav. Pričakujem predvsem objektivno ocenjevanje! Tudi neko mero razumevanja in zavedanja, da smo tudi študenti le ljudje, ki se v življenju srečujemo z različnimi ovirami.

19 let, ženski spol

”

informativski pismenosti, načrtovanju časa in obveznosti. Tudi v srednji šoli je obremenjenost s šolo oz. šolsko snovjo zelo velika, pridružijo pa se ji še mnoge druge težave, npr. nuja, da se (nekateri) dijaki in dijakinje sami finančno oskrbujejo, bolj vidne postajajo duševne stiske, socialna anksioznost in podobno. Odpirajo se celo nastanitvene težave, posebej ko dijaki dopolnijo 18 let in ko nimajo družinske podpore. Pogoste so hospitalizacije (predvsem psihiatrične), a psihiatrija je po izkušnjah šolske svetovalne delavke od vsakodnevnega življenja teh mladostnikov odmaknjena, kar ji otežuje učinkovito pomoč. Opaža in poroča, da je povezovanja in sodelovanja med dijaki je vse manj, redko je videti celo vzajemno prepisovanje (»vrstniško pomoč«) med testi, celo potreba po mediaciji v primeru konfliktov je splahnela, saj redko pride do odkritih konfliktov, dijaki se vse redkeje še konfrontirajo, večinoma po opažanju strokovnjakinje odmaknjeni preživljajo čas ob elektronskih napravah oz. pred ekrani.

V razpravi, ki je sledila odprtim temam, so se posebej izpostavila naslednja vprašanja in teze: Ali potrebujemo sistemske spremembe ali je v obstoječem sistemu že mogoče udejanjiti nujne spremembe? Odprlo se je tudi vprašanje avtonomije učiteljev in učiteljic in zakaj avtonomije, ki naj bi jim bila dana, ne udejanjijo, npr. v smislu, da bi sami aktivneje krojili pouk in pri tem izhajali iz potreb konkretnega razreda, ne pa se opirali na standardizirane priprave, ki jih nudijo učbeniki. Temu je sledila teza, da ni vprašljiva avtonomija učiteljev, pač pa avtonomija stroke.

Dobili smo tudi povratno informacijo, da zgoraj predstavljene prakse (učiteljic, svetovalnih delavk) kažejo, da je šola po meri otrok možna, a da jo je treba odločno zahtevati.

Osnovna šola je postala vse preveč razumljena kot prehodno obdobje, kot priprava na nekaj, kar sledi, namesto da bi bila spoštljiva do dragocenega in edinstvenega obdobja, kot je otroštvo.

Dotaknili smo se tudi pomena tega, kako aktualne izzive šolskega prostora slikajo mediji. Podobe, ki jih dobimo iz medijev, so zelo raznolike, vprašanje pa je, kako informirane so te. Mediji niso imuni na populistične, senzacionalistične in poenostavljene razlage, ki položaj slikajo črno-belo in iščejo krivca (npr. v »nasilnežih«, »neobvladljivih otrocih«) ter odgovor ponujajo v izključevanju in povečevanju represije.

V razpravi se je pojavila tudi teza, da nam v šoli ne manjka specifičnosti (kako bi bolj specifično oz. specialistično obravnavali posamezne učence), manjka nam človečnosti.

Ena izmed udeleženk je podala repliko na izrečeno tezo, da je šola prilagojena »pridnim dekletom«. Izjavljanje, da je šola prilagojena pridnim dekletom, ni ustrezno, saj se na dolgi rok to ne potrdi, pa tudi deklice so videne samo kot mirne in tihe, ker se to od njih pričakuje. Morda je bolje se izraziti, da je šola bolj prilagojena našim predstavam o

»pridnih deklicah«. Ob vsem tem je pomembna tudi občutljiva uporaba jezika v smislu spola.

Dogodek se je sklenil z refleksijo ene izmed navzočih študentk o tem, kako v besedovanju od učiteljic in učiteljev zahtevamo inovativne, ne frontalne in sodobne pristope, a tudi na Pedagoški fakulteti so študenti in študentke kdaj deležni podobnih metod poučevanja, ki jih sicer kritiziramo: zahtev po nereflektiranem memoriranju snovi (učenju na pamet), frontalnemu poučevanju, odsotnosti izkustvenega učenja.

Prav ta izjava je tudi okrepila odločitev, da za zadnjo okroglo mizo v tem šolskem letu pozovemo profesorice in profesorje Pedagoške fakultete, da podajo svoje videnje problematike. Dodaten razlog za odločitev je tudi v tem, da so se ti predstavljali stalno udeleževali dotedanjih okroglih miz in so s svojimi razpravami pomembno oblikovali njihov potek.

#### 4. IZZIVI VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA S PODROČJA IZOBRAŽEVANJA UČITELJIC IN UČITELJEV

Tako smo 24. 5. 2019 organizirali zadnjo okroglo mizo v preteklem študijskem letu. Na preteklih srečanjih smo odprli celo vrsto aktualnih izzivov sodobnega šolskega prostora, v razpravi pa so bile vsakič izpostavljene tudi o vzporednice z visokošolskim prostorom, konkretno Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju PeF UL). Zato je bilo zanimivo in pomembno slišati, kako se izzivi šolskega področja odražajo v visokošolskem prostoru in kakšne izzive visokošolskemu pedagoškemu delu predstavljajo. K sodelovanju smo povabili nekaj kolegic in kolega s PeF UL, ki so bili na dotedanjih srečanjih bolj ali manj vselej navzoči. Izpostavili so vsak svoj vidik, ki je povezal aktualne izzive šolskega prostora z visokošolskim prostorom. Svoje prispevke so predstavili: dr. Alenka Polak, dr. Irena Lesar, dr. Marcela Batistič Zorec, dr. Mojca Pečar ter dr. Darij Zadnikar, vsi predavateljice oz. predavatelj in raziskovalke oz. raziskovalec na različnih študijskih programih Pedagoške fakultete. Dodatni prispevek so dodale še študentke PeF UL, ki so v študijskem letu raziskovale potenciale za povezovanje različnih študijskih smeri znotraj PeF UL, Tina Benko, Tea Dorič, Vanessa Kozar in Nina Mlakar. V sklepnem delu smo občinstvo pozvali k aktivnemu razmisleku o nadaljevanju okroglih miz

v prihodnjem letu in njihovem videnju potreb po nadaljnjih usmeritvah dogajanja.

#### Kompetentni otrok in dialog med predšolsko ter šolsko prakso

Dr. Marcela Batistič Zorec je kot strokovnjakinja s področja predšolske vzgoje govorila o odnosu oz. kontinuiteti med

“

#### Univerzitetni

učitelj naj bo predvsem razumevajoč, da ve, da se resnično trudimo, a nam včasih vse ne uspe čisto po zahtevah. Želim, da je jasen, da jasno pove, kaj se od nas zahteva. Da je zanimiv, poln energije, da nas motivira, ker so včasih 3 ure istega predmeta čista muka. Poleg tega bi mi bilo vseh sproščeno vzdušje, da se tudi smejimo, ne pa da pišemo kot nori in pri predavanjih trepetamo. Da ne izpostavlja posameznika, ki ga je strah javnega nastopanja.

19 let, ženski spol

”



vtcem in šolo ter o »pošolanju« vrtcev, spomnila je na koncept kompetentnega otroka, ki implicira zaupanje v moči otrok, ter na pomen dialoga. Opozorila je na trend odložitve vpisa v 1. razred, ki ga gre verjetno med drugim pripisati še vedno prisotni paradigmi, da naj bi bili vsi otroci pripravljani na šolo (zreli zanje), ne pa šola pripravljena na različne učence. Pogled, ki lahko pomaga preseči to nasprotje, je diferenciacija, ki nadomesti predpostavko, da morajo vsi učenci delati enako. Izpostavila je še pomen skupinskega dela in pa igre, ki naj ne bo le nekaj, kar se lahko udejanja med odmori, pač pa način dela, na katerem naj temelji učenje na tej razvojni stopnji.

V nadaljevanju je strokovnjakinja, nanašajoč se na avtorja Mossa (2013), izpostavila vprašanje dialoga med vrtcem in šolo, in sicer kako številne premike, ki so se v zadnjih desetletjih zgodili na področju predšolske vzgoje, prenesti na področje šole in obratno. Vendar pa je opozorila tudi na v svetu in pri nas znova aktualen problem »pošolanja vrtcev«, ki je v skladu z že prej omenjeno kritiko, da v šoli vse več časa zaseda »priprava na nekaj, kar se bo še zgodilo«. Doktrina o značilnostih zgodnjega učenja je danes zadosti razvita, da predšolska vzgoja ne bi smela biti posnemanje šole. Odprla je kritičen pogled na paradigmo, da je vsaka višja stopnja izobraževanja nadrejena predhodni, in na pričakovanje, da naj ta otroke pripravi na naslednjo stopnjo. Z roko v roki gresta dopuščanje živeti in se učiti v sedanjosti in predpostavka kompetentnega otroka, o kateri je bilo (pod drugimi izrazi) veliko govora že na predhodnih srečanjih.

### Pomen spoštljive komunikacije pri pedagoškem delu

Dr. Alenka Polak je odprla pomembno temo subjektivnih teorij, zgrajenih na podlagi osebnih pojmovanj, ki bolj kot strokovna spoznanja vodijo poučevanje učiteljev in njihovo pedagoško odzivanje. Govorila je tudi o komunikaciji med učenci in učitelji, pomenu odnosa ter, kot že mnoge predhodnice, o podrejenosti šolskega dogajanja ocenjevanju. Izpostavila je pomen razumevanja učenca kot kompetentnega sousmerjevalca lastnega učenja. Predstavila je značilnosti »neprofesionalnega« pedagoškega dela, med katerimi so poučevanje s položaja moči ali podrejanje učenja pridobivanju ocen. Opozorila je tudi na stres kot sredstvo discipliniranja otrok. Profesionalno pedagoško delo je soočala z neprofesionalnim, pri čemer je slednje opredelila kot poučevanje s položaja moči, uporabo nespoštljive komunikacije s strani učitelja ter ocenjevanje v vlogi discipliniranja in vse, kar je temu nasprotno, kot primer profesionalnega pedagoškega delovanja. Omenjeno je prenesla na področje poučevanja v visokošolskem prostoru, kjer poteka pomembna praksa »poučevanja bodočih učiteljic in učiteljev«, zaradi česar je še toliko bolj pomembno že omenjene maksime udejanjati. Razmejila je tudi odgovornost za poučevanje (ki je na strani profesorice in profesorjev) od odgovornosti za učenje (ki je na strani študentk in študentov).

### Inkluzija kot transformacija šolskega prostora in ne ločevanje učenca od razreda

Dr. Irena Lesar je predstavila izbrane vidike raziskave o prepričanjih zaposlenih na pedagoških študijskih programih o vključevanju marginaliziranih učenek in učencev v šolski sistem. Izhajala je iz nujnosti inkluzivnega procesa

kot transformacije šolskega prostora. Kritično je opozorila na patologiziranje in individualizacijo odstopanj učencev od povprečja, na negativne posledice tekmovalnosti, testiranja in raznovrstnega razvrščanja učencev na tej podlagi. Predstavila je izbrane ugotovitve, ki govorijo o tem, da učenci, opredeljeni kot osebe s posebnimi potrebami, dosegaajo slabše rezultate na nacionalnih preverjanjih znanja, da se pri izvajanju dodatne strokovne pomoči prepogosto še vedno izvaja model »pull out« (ko strokovna delavka otroka potegne iz razreda in z njim dela ločeno) ter da so določene skupine učencev (npr. romski učenke in učenci) še vedno izpostavljene podcenjevanju in razvrednotenju. Vse naštetu ne govori v prid uspešnemu izvajanju inkluzivnosti v naših šolah.

Razmisleke o inkluzivnosti je treba nujno postaviti v kontekst odnosa med širšo družbo in šolskim sistemom, obe strani potrebujeata preizpraševanje nekaterih temeljnih vprašanj, kot sta npr. vprašanje učenja v heterogenih skupinah, pa tudi vprašanje o tem, kakšna znanja potrebujejo pedagoške delavke in delavci za vpeljevanje inkluzije. V zvezi s tem so zanimiva spoznanja raziskave (Lesar in Žveglič Mihelič, 2018) različnih pedagoških smeri v zvezi s tem, koliko znanja za delo z marginaliziranimi menijo, da v svojem študijskem programu dobijo. Študijski programi, ki izobražujejo bodoče svetovalne delavke oz. delavce, izstopajo v smeri, da v večji meri menijo, da tovrstna znanja pridobijo (58 % jih meni, da študijski program omogoča pridobitev zadosti kakovostnih znanj in spretnosti s tega področja), medtem ko študentke predšolske vzgoje to mnenje izražajo v dosti manjši meri (32 % jih meni, da študijski program omogoča pridobitev zadosti kakovostnih znanj in spretnosti s tega področja), še manj bodoče učiteljice in učitelji razrednega ali predmetnega pouka (28 % jih meni, da študijski program omogoča pridobitev zadosti kakovostnih znanj in spretnosti s tega področja). Podobni rezultati so bili tudi na drugih področjih, povezanih s preverjanjem občutka o usposobljenosti za delo z marginaliziranimi.

### Znanje kot proces raziskovanja, ne kot nekaj izgotovljenega

Dr. Darij Zadnikar je govoril o spremenjenem pomenu znanja v današnji šoli, o njegovem ozkem razumevanju, izgotovljenosti, vse to pa povezal s kolonizacijo šolskega prostora z ideologijami neoliberalizma in polnjenja kvadratkov, skozi katere se kot glavna vloga šole kaže priprava učencev na kapitalistični trg dela. Kot opozicijo naštetim trendom, ki ožijo prostor razmisleka in delovanja, do katerih se je kritično opredelil, je tudi on postavil realnost šole kot sociokulturnega prostora, ki naj bo ponovno (ali na novo) postavljen v ospredje. V njem naj se kot nasprotje tekmovalnemu individualizmu ohranja humanizem, nasprotje polnjenju kvadratkov pa je spodbujanje ustvarjalnosti in kritičnosti med učenci in učenkami, ki bodo znanje iskali, ne pa ga odkrivali ali prejeli.

### Poziv k večjemu povezovanju različnih smeri

Dr. Mojca Pečar je v konstruktivnem slogu izpostavila operativne rešitve, ki jih tudi na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani lahko uporabimo takoj oz. kot take že obstajajo, vse pa poteka v smeri večjega povezovanja in sodelovanja med študijskimi smermi ter na nivoju odnosa med fakul-



teto in prakso. Spomnila je na to, da so dobre prakse že nastavljene in da jih je treba gojiti in nadgrajevati. Z vsemi temi oblikami sodelovanja namreč lahko prispevamo k razvijanju refleksivnosti in avtonomije študentov in študentk kot prihodnjih pedagoških delavcev in delavk.

Kot večina izmed zgoraj omenjenih strokovnjakinj in strokovnjakov so tudi študentke magistrskega študija socialne pedagogike, Tina Benko, Tea Dorić, Vanessa Kozar in Nina Mlakar, ki so se vse leto ukvarjale s potenciali za povezovanje različnih oddelkov PeF UL predvsem na ravni študentk in študentov, pa tudi izvajalk in izvajalcev, izpostavile pomen povezovanja smeri med seboj na različnih ravneh in na različne načine. Govorile so o razmeroma slabem odzivu na projekte, namenjene raziskovanjem potencialov povezovanja, pa tudi o nekaterih izjemno dobrih praksah sodelovanja med posameznimi študijskimi smermi, ki je potekalo v okviru enega izmed predmetov. Opozorile so na pomen sodelovanja med profesoriciami in profesorji ter tudi na senzibilizacijo glede tega, kakšna sporočila (morda implicitno in nevede) podajamo o drugih študijskih smereh. Gre namreč za pedagoške delavce, ki bodo v prihodnosti zelo verjetno postavljeni pred izzive timskega sodelovanja, npr. v kontekstu šole pri iskanju rešitev za posamezni izziv.

## SKLEP

Cikel okroglih miz na temo refleksije šolskega prostora je bil zanimiv dialoški proces. Kot je razvidno iz zapisov vsebine posameznih srečanj, so od prvega do zadnjega srečanja v vsakem naslednjem odzvanjale in se dalje razvijale pretekle teme. Tako so se po eni strani nadgrajevale, razvejale, po drugi pa tudi kristalizirale prek različnih poimenovanj in z različnih zornih kotov.

Izoblikovala se je skupnost kritičnega razmisleka, kjer so udeleženske in udeleženci lahko delili svoje trenutne poglede, navdušenja, še bolj pa frustracije ob perečih temah šolskega sistema, ki jih doživljajo kot praktiki, akademiki, raziskovalke in raziskovalci, pa tudi starši šolarj in šolarjev, ki se ne morejo otresti želje, da bi šola delovala čim bolj v skladu z njihovimi prepričanji, vrednotami, svetovnim nazorom ali teoretskimi predpostavkami. Omenjeno bi avtorici tega prispevka lahko poimenovali kot »konstruktivno frustracijo«, ki vodi k iskanju dobrih alternativ, krepitvi in predvsem ohranjanju tega, kar je že v obstoječem sistemu dobro. Tega pa, kljub mnogim kritičnim pogledom, tudi v skladu z mnenjem udeleženk in udeležencev okroglih miz, ni malo.

**Rdečo nit vseh srečanj bi morda lahko strnili kot poziv h kritičnemu opredeljevanju do trendov sodobnega sveta, ki iz naših institucij umikajo prostore razmisleka in nas slepijo z**

**navidezno potrebo po doseganju mednarodno primerljivih rezultatov na nekritično sprejetih področjih. S tem praznijo kapacitete vzpostavljanja lastnih, avtonomnih meril, ki bi bila v skladu s trenutno skupino, trenutnimi prioriteta ali potrebami šolske skupnosti.**

Druga pomembna rdeča nit se strne v pomenu gradnje skupnosti in prosocialnega, sodelovalnega etosa, ki bo predstavljal protiutež atomizaciji ter prevladi tekmovalnosti. Pomembno vlogo se vseskozi pripisuje učiteljici in učitelju, ki naj bosta odgovorna in spoštljiva zaveznika vsake učenke in učenca, obenem pa se jima pripisuje ključno vlogo pri kontekstualnem razumevanju težav, ki bodo preprečevale izključevanje in ločeno (vse bolj atomizirano in razpršeno) obravnavo. To je pomembna naloga, ki zahteva veliko pedagoškega poguma in ki ustanovi, ki izobrazuje učiteljice in učitelje, nalaga veliko odgovornost, obenem pa vse pedagoške delavce spomni na pomen avtonomije in prostor za pedagoško delo onkraj podajanja vnaprej izgotovljenih vsebin.

Dogodki so imeli obliko odprtega prostora za deljenje izkušenj, mnenj, pogledov, skrbi in idej. Torej bili so prostor pogovora in ne nujno neposredne akcije v smeri sprememb. Običajne skrbi, da so tovrstna prizadevanja in dogodki namenjeni le pogovarjanju, si lahko osmislimo z opomnikom, da je ena od (ne pa edina) temeljnih nalog družboslovja, da v pripovedih, primerih in raznoterih izkušnjah razodeva njihove skupne, strukturne vzroke človeških nelagodij in »družbene viře nesreče« (kot je v zvezi s sociologijo opomnil Bauman, 2002), skupno razkrivanje teh ozadij pa je lahko začetek, ne pa konec boja proti človeški nesreči. Ni namreč mogoče zanikati učinkov, ki jih ima to, da nezadovoljni povežejo svoje nezadovoljstvo z družbenimi vzroki in se zavejo družbenih izvirov tega nezadovoljstva.

## VIRI IN LITERATURA

- Bauman, Z. (2000). On writing in sociology. V: *Theory, Culture & Society*, 17(1), 79–90.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2009). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dekleva, B., Klemenčič Rozman, M., Razpotnik, Š., Sande, M., Škraban, J., Tadič, D. (2018). Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav: preliminarna študija. Poročilo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5010/>.
- Lesar, I., Žvegljč Mihelič, M. (2018). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1488186.
- Loreman, T. (2009). *Respecting Childhood*. London: Bloomsbury.
- Moss, P. (ur.) 2013. *Early childhood education and compulsory schooling: reconceptualising and relationship*. London: Routledge.

Dr. Igor Saksida

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

# PREBERI, IZBERI, OVREDNOTI – SAJ NISMO ROBOTI

PRIMERI OBRAVNAVE KNJIŽEVNOSTI PRI VISOKOŠOLSKEM KOMUNIKACIJSKEM POUKU

*Read, Choose, Evaluate – We Are Not Robots*

*Examples of Discussing Literature in Higher Education Communications Class*

Sodobni pouk književnosti se (vsaj v osnovni šoli) praviloma izogiba prepoudarjanju strokovnega branja književnosti, ki se izraža v preobsežnem naboru literarnovednih pojmovanj in poimenovanj, s katerimi je tradicionalna književnodidaktična šola »otroke navdušeno učila literarne zgodovine in literarne teorije« (Kordigel, 2001: 96). Ta tip pouka je oblikoval drugačno obliko dela z besedili, »pri kateri bi otroci razvijali sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom na poti od sposobnosti sestavljanja spontanega k sposobnosti sestavljanja reflektivnega pomena« (prav tam). Spoznavanje literature pri komunikacijskem bralnem dogodku je del neposrednega, tudi nepredvidljivega, a zato za učitelja in učence brez dvoma bolj zanimivega kritičnega pogovora, ki ga prikazuje shema:

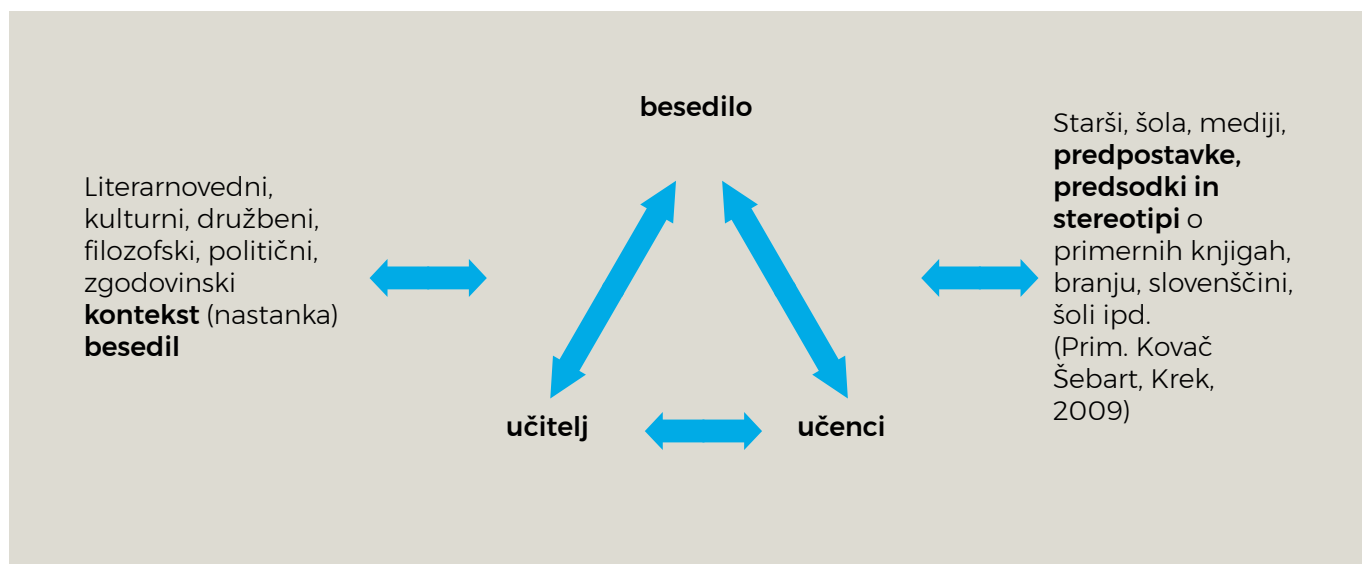
Toda kaj sodobna zasnova pouka, ki ne pristaja »le« na prvotne spontane odzive mladih bralcev, ampak bralni dogodek vidi kot pot od spontanega h kompleksnejšemu branju z upoštevanjem književnega in širšega konteksta, ki je pomemben za razvijanje kritičnega oz. poglobljenega literarnega branja z vsemi njegovimi, tudi vrednotenjskimi razsežnostmi (prim. Krakar Vogel 2004: 24–28 in 101–104),



*Ne nazadnje se moramo vprašati, ali učitelji sami v času svojega študija niso imeli zanimivih izkušenj z ubesedovanjem lastnih odzivov in kritičnih mnenj o obravnavanih književnih delih, da bi znali ceniti to izkušnjo in njen pomen za svoje učence.*

(Grosman, 2009: 32)

nalaga učitelju književnosti na vseh stopnjah šolanja? Kako bi komunikacijsko naravnost prave diskusije z mladimi lahko upoštevali učitelji (književnosti) na visokošolski ravni? Pri odgovoru na to je treba uvodoma vsaj opozoriti na napačno predpostavko, da si mladi (npr. študenti) ne želijo kakovostnega pouka; pri evalvaciji študijskega programa

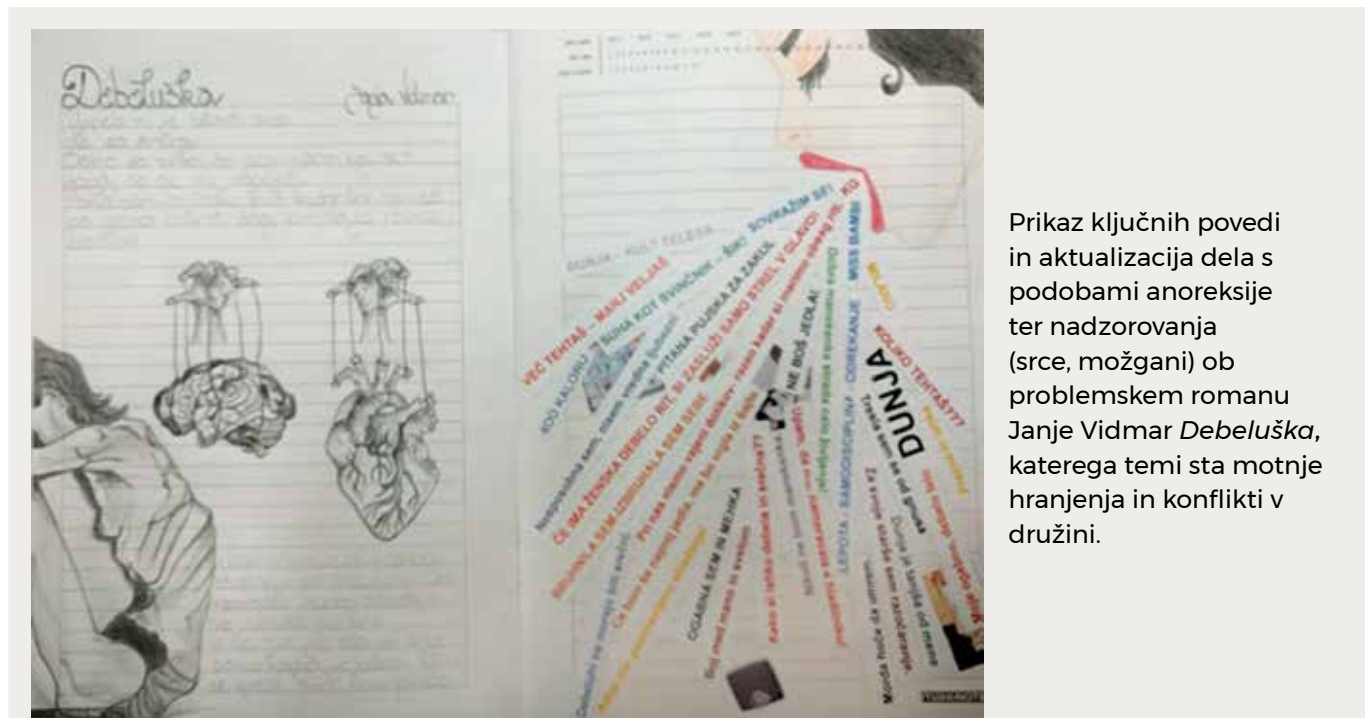


na Oddelku za razredni pouk (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani) se vedno znova porajajo zahteve študentov predvsem po dvojem:

- po povezovanju akademskih (teoretičnih vsebin) z realnimi problemi, s katerimi se študenti srečujejo v praksi, in
- po zasnovi predmetov, ki bi nadgrajevala srednješolsko (splošno) znanje predvsem v smeri večje kompleksnosti pristopov in ustvarjalno-kritičnih metod dela.

Študenti si nikakor ne želijo preprostih receptov za delo v praksi. Še več, zelo kritični so do tistih vsebin in načinov dela, ob katerih ne vidijo dialoške zasnove sodobnega poučevanja, ampak zaznavajo predvsem njihovo avtoritarnost in celo neaktualnost. Pristajanje na logiko, da študenti tako ali tako niso kompetentni za presojanje vsebinsko-ciljne sestave predmetov, ker da niso strokovnjaki za predmet, je škodljivo, saj visokošolsko poučevanje vrača v oklep tradicionalnega, transmissijskega pouka. Kako naj prihodnji učitelji izvajajo sodoben komunikacijski pouk katerega koli predmeta, književnosti pa še posebej, kako naj sami navdušujejo mlade za predmetno specifične vsebine in za branje, raziskovanje, kritičnost in vrednotenje, če dobijo sami med študijem temu povsem nasprotne izkušnje?

V nadaljevanju predstavljam svoje primere dobre prakse; vse, kar predstavljam – različnih možnosti je skoraj sto –, je bilo dejansko izvedeno bodisi med predavanji, vajami ali (predvsem) v okviru vodenega seminarja. Še najbližje tradicionalnemu pouku so **predavanja**, a tudi pri njih ne gre toliko za podajanje snovi, ki se je je treba naučiti na pamet in jo karseda dosledno ponoviti na izpitu – študente spodbujam k (sicer neobveznemu) zapisovanju dnevnika branja – in ne po enotnem vzorcu, ampak po načelu: Vsak naj zapisuje vtise, oznake, vrednotne sodbe najprej in predvsem zase. Skorajda nihče se tej nalogi ne izogne, čeprav sem pred nekaj leti ob dnevniku branja postavil še dodatno zahtevo, in sicer da mora biti napisan kot rokopis, ne v digitalni obliki. Začudenju študentov in dvomom, češ da tak dnevnik ne bo berljiv, je sledilo moje pojasnilo o pomenu branja, potopitve v besedilo in zapisovanja s svinčnikom na papir. Presenetljivo je, kako zelo se dnevniki med seboj razlikujejo; najboljši med njimi so tudi zame pravo bralno doživetje, ko jih prebiram med ustnimi predstavitvami samostojnega branja po pisnem izpitu, ki preverja temeljno znanje in zmožnosti interpretacije. Tu je nekaj primerov dnevnikov s kratkimi opisi:



Prikaz ključnih povedi in aktualizacija dela s podobami anoreksije ter nadzorovanja (srce, možgani) ob problemskem romanu Janje Vidmar *Debeluška*, katerega temi sta motnje hranjenja in konflikti v družini.



Izvrstna slikovna aktualizacija večtematske pesmi Jožeta Snoja *Enkrat, ko bo očka majhen*, ki govori o igri, a tudi o staranju (očka bo enkrat, kar en dan – majhen) v dveh dnevnikih.





Obnova dramskega besedila *Nebesno gledališče* Borisa A. Novaka v obliki stripa; vključevanje ključnih besednih iger in temeljnih sporočil osrednjih dramskih oseb.

**Vaje** interpretativnega branja pri predmetu mladinska književnost potekajo po korakih in so med študenti izjemno priljubljene – skorajda se ne zgodi, da bi kdo na njih manjkal. Potekajo po jasnih korakih, niso stihijske, ampak vodene (in za izvajalca tudi naporene), njihov temeljni namen pa je vzpostaviti drugačen način tako razumevanja kot glasnega, doživetega branja književnosti, predvsem poezije. Zato vaje postopno gradijo zmožnost samostojnega razčlenjevanja in razredne uprizoritve besedila po naslednjem algoritmu in s poustvarjalnimi možnostmi, med katerimi najbolj zanimive prikazujem tudi slikovno:

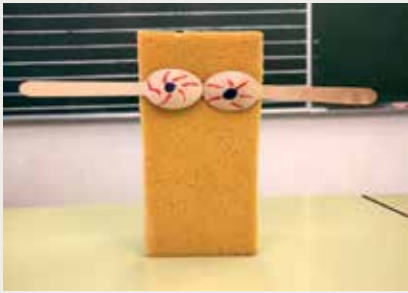
- 1. Preseganje bralne šablone:** za ta korak izberem nenavadno modernistično pesem Tomaža Šalamuna Gobice. Študenti jo prvič praviloma preberejo zelo neizrazito, nato skušamo skupaj najti čim bolj nenavadna razpoloženja ob posameznih sklopih verzov. Večkrat ob tem slišim spontane odzive: *Je to sploh mogoče, da se poezija lahko bere tako? Zakaj tega nismo brali tako tudi v srednji šoli?*
- 2. Spodbujanje razumevanja mnogopomenskosti književnega dela** je korak, ki vodi k opozarjanju na nujnost bralčeve svobode pri tvorjenju pomena in smisla besedila. Zato skupaj s študenti pojasnjujemo **nedoločnostna** mesta v besedilu (Kaj pomeni Snojev verz *Igrajmo se besede*, je to pesniška igra z jezikom – in če je, čigava?),

iščemo vznemirljivo **aktualizacijo** besedila (Postavimo abecerime Nika Grafenauerja v svet sodobnih reklam) in raziskujemo možnosti zastrtih sporočil besedila (Marcus Pfister: *Mavrična ribica* – sreča je v povprečnosti, prijatelje si je mogoče kupiti).

- 3. Bralna igra z besedilom** je osrednji cilj vaj; uvodoma se študenti seznanijo s prvimi interpretativnega branja (prim. Podbevšek, 2006), zapomnijo si oznake zanje in možnosti njihovega spreminjanja: glasnost ( $G\updownarrow$ ), premori ( $P\parallel$ ), hitrost ( $H\updownarrow$ ), intonacija ( $I\updownarrow$ ) register ( $R\updownarrow$ ), barva ( $B!$ ) in drugo (geste, mimika, premiki, preprosti rekviziti:  $D!$ ). Ob tem se pokaže več možnosti izvedbe interpretativnega branja:

- dopolnjevanje in branje »**preluknjane**ga« besedila,
- iskanje zanimivejših posebnosti glasnega branja (npr. šepetanje), skupinsko in mozaično branje;
- pripovedovanje besedil v **narečju**;
- **uprizoritev** vsebine s preprostimi materiali, ponazarjanje vsebine s predmeti, gestami, gibi, mimiko;
- zvočna nadgradnja besedila (»**branje**« besedila z zvočili, npr. s piščalkami), vizualizacija nonsensne vsebine z igračkami/predmeti.





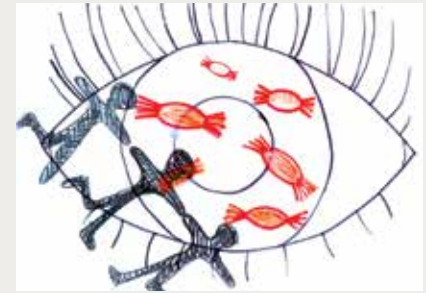
*Takole, še malo,  
pa Mihec bo vstal ...*

**Andrej Rozman Roza:** *Mleko*



*Včasih sem jaz, včasih si ti,  
včasih pa z nama hodi vštric  
kak očitno trknjen stric.*

**Miroslav Košuta:** *Za luno*



*V ogledalih živijo  
oranžne zračne ribe.  
Ko potujejo, letala in pilote  
srečujejo ...*

**Milan Dekleva:** *V ogledalih živijo  
oranžne zračne ribe*

Seminar pri predmetu je v preteklosti potekal predvidljivo – šlo je predvsem za povzemanje vsebine izbranega besedila, črpanje iz različnih virov (spremnih besed, Wikipedije ipd.), študenti pa so se vrednotenjsko na prebrano šibko odzivali, v svojem govornem nastopu so praviloma po predvidljivem postopku predstavljali avtorja, njegov opus, izbrano besedilo in njegove ključne prvine (npr. temo, osebe, jezik). Za preseganje tovrstnih, za študente in učitelja v resnici dolgočasnih »objektivnih« razlag književnosti je smiselno izhajati iz spoznanja, da so sodobne generacije po pozornosti drugačne od njihovih učiteljev; z »digitalnimi domorodci« (prim. Prensky, 2011) je njuno dvogovorno raziskovati književnost ne le v svetu sodobnih medijev, glasbe, filmov, risank ipd., ampak predvsem tako, da se nove izrazne možnosti lahko uporabijo še za kaj več kot le »za tvitanje in selfije« ... Prav sodobne predstavitve književnega besedila ponujajo eno od poti za kompleksno uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, pri tem pa morajo izhajati tako iz svobode bralcev kot interpretov kot iz odprtosti za poustvarjalne nadgradnje ne glede na vrsto vizualno podprte pripovedi, ki jo pri tem mladi sogovorniki uporabljajo: »Zagovor pomena učencevih lastnih odzivov in vprašanj pri šolski obravnavi pa raste tudi iz spoznanj o vedno večjih generacijskih razlikah med branji mladih in njihovih učiteljev ter staršev, pa tudi iz globljih sprememb v odnosu do branja književnosti.« (Grosman, 2009: 31) A to ne pomeni, da je kar vse prav – še več, sam uvodoma študente seznanim s potekom priprave seminarja ter poudarim, da dober seminarski (govorni) nastop odlikuje troje:

- vzpostavitev prijetnega, motivacijskega vzdušja za spremljanje govornega nastopa in morebitno branje dela,
- zanimiv vidik izbire teme govornega nastopa in zanimiva tehnika predstavitve ter
- izčrpna predstavitev teme.

Posebej pri poustvarjalnih govornih nastopih študenti uvodoma pojasnijo tudi namen izbranega pristopa, na kratko predstavijo delo, po katerem je nastala npr. parodija; če se odločijo za snemanje filma oz. za izvedbo krajše (lutkovne, gledališke) predstave, naj bi v tovrstnih predelavah izrazili lastno videnje in interpretacijo teme (problema) besedila in se izogibali zgolj prikazovanju vsebine. V nadaljevanju predstavljam štiri temeljne skupine seminarskih možnosti: prva je usmerjena v interpretacijo izbrane, praviloma

zahtevne teme, druga je poustvarjalna, tretja temelji na primerjavi književnosti in njenih predelav, četrta je zasnova ali dejanska izvedba bralnega dogodka z mladimi – vse to so študenti v teh letih odkrili sami – neverjetno, kaj vse zmorejo, če sta jim za to dani priložnost in primerna spodbuda.

#### 1. BESEDILA, OSREDOTOČENA NA IZRAŽANJE RAZUMEVANJA IN VREDNOTENJA VSEBINE (predvsem TEME) BESEDILA:

- **primerjava** originalnih klasičnih pravljic in stripovskih predelav;
- **dvogovor** (pogovor) **o(b) besedilu**, vprašanja in odgovori, v katerih par predstavi svoje razumevanje izbranega besedila – lahko tudi pogovor o dveh tematsko sorodnih delih;
- **poglobljena interpretativno-recepcijska analiza** izbranih krajših besedil (pesmi), **primerjava** lastnega otroškega in analitičnega branja;
- **analiza ponavljajočih se motivov** v književnosti (npr. motivika čevljevcev v pravljicah) v povezavi s karakterizacijo oseb;
- **primerjava motivov** v mladinski in nemladinski književnosti (npr. motiv ribe);
- prikaz součinkovanja besednega in slikovnega dela v **slikanici**: kako ilustracija dopolnjuje besedilo ali njegovo sporočilnost celo ruši;
- **predstavitve** posebej zanimivega besedila (npr. tipne in vonjavne slikanice – simulacija zaznavanja slepih naslovnikov, zgodovina stripa);
- **intervju** s književno osebo, »dialog« med strokovno interpretacijo osebe in komentarjem njene prepričljivosti, vključene so tudi prvine analize sloga in zgradbe besedila ter vprašanja za poslušalce;
- (fiktivni) **intervju z ustvarjalcem** o njegovem življenju in delu, lahko tudi potovanje po njegovi »pesniški pokrajini« (npr. na obisku pri Miroslavu Košuti);
- predstavitev **dnevnika** književne osebe (dogajanje, tema, vrednotenje sporočila);
- **primerjava** književnih oseb iz različnih besedil (na podlagi njihove samopodobe – tudi v delih istega av-

torja, npr. Katera književna junakinja, Ronja ali Pika Nogavička, je bolj skomercializirana?);

- **kritična analiza** relevantnosti izbranega dela: prepoznavanje aktualnih sporočil na ravni teme in njihove aktualnosti; zanimiva aktualizacija besedila (npr. Andersenova *Cesarjeva nova oblčila*: alternativne razlage konca); zrcaljenje avtorjevega življenja v besedilu – navezava na sodobni svet (npr. ob tematski drugačnosti v Andersenovem *Grdem račku*);
- **razprava** o tabujski temi in osebno  **vrednotenje** prikazane problematike (npr. motiv drugačnosti v izbranih besedilih z vrednotenjskimi vprašanji o drugačnosti za poslušalce);
- branje »**proti besedilu**«: dokazovanje vprašljive vrednosti književnega besedila, izrazito kritična obravnava oseb, zgodbe, osrednjih podob ipd.;
- **skupinska** analiza tematike izbranega odlomka (s sodelovanjem študentov) – pogovor o problemskih razsežnostih izbranega besedila, napovedovanje razvoja dogajanja in predstavitev dela;
- **obisk** bralca s posebnimi potrebami ali boleznijo, pogovor o temi, ki jo zajema knjiga (npr. slepi človek in knjiga o slepoti);
- **kviz** o predstavljenem delu (tudi prek aplikacije *Kohoot*), poznavanje avtorja ali njegovega dela oz. besedil nasploh;
- predstavitev uvodnih poglavij izbranega besedila in vključevanje študentov v **napovedovanje nadaljevanja zgodbe** (vključevanje *bralnih strategij*);
- izbira in predstavitev »**neznane**« književnosti, npr. afriških slikanic o AIDS-u (s pojasnitvijo ustreznega konteksta), japonskih stripov (*manga*), avtorskih besedil v narečju, problemske teme genocida v slikanici (tudi z idejami za šolsko interpretacijo).

## 2. POUSTVARJALNA BESEDILA, SVOBODNEJŠE INTERPRETACIJE KNJIŽEVNE PREDLOGE

- **vživljanje** v eno od literarnih oseb: predstavitev sporočilnosti dela s spreminjanjem perspektive pripovedovanja;
- **aktualizacija** (klasičnega) besedila **in razredno gledališče** (npr. *Pepelka 21. stoletja z mobilnikom*; *Janko in Metka na Facebooku*);
- **lutkovna** predstava (ročne lutke) ob pravljici s predstavitev avtorja in osrednjih književnih oseb, senčne lutke in problemsko besedilo z uglasbitvijo osrednje teme (Jože Snoj: *Škorček Norček*);
- izdelava **taktilne slikanice** za ponazarjanje teme in razpoloženja klasične pravljice;
- **pogovorna oddaja** (na radiu), dialog o izbrani knjigi: predstavitev vsebine dela, avtorja, kritičnih odzivov in drugih zanimivosti v povezavi z delom;
- **poustvarjalno pisanje** (npr. pismo enega od osrednjih književnih junakov »publiki« ali drugi književni osebi): kritična analiza zaznavanja književne osebe in tematike;
- **posnemanje sloga** književnega besedila kot možnost za predstavitev osrednjih tem ter predvsem jezikovne inovativnosti dela;
- **predelava** besedila s spreminjanjem perspektive, npr. pravljica, kot bi jo povedala čarovnica, predelava

*Sneguljčice* v dramsko besedilo s perspektive palčkov, Matilda skozi oči njenega očeta; predelava jezika besedila (npr. v sleng, narečje) in opazovanje učinka takega posega;

- izdelava **slikanice po vzorcu** izhodiščnega besedila (npr. Saša Vegri: *Jure Kvak kvak* – Ovčka Bee Bee);
- **parodija ali aktualizacija** besedila s komentarjem ustvarjalnega postopka in pričakovanega učinka (npr. pravljica v sodobnem svetu stereotipov, TV-nadaljevank, sodobnih naprav, reklam, Ostržek obišče psihiatra in se odloči za politiko, Fran Levstik: *Kdo je napravil Vidku srajčico*: osemnajstletni Vid kot sodobni potrošnik; Alan Alexander Milne: *Medvedek Pu* – Pu in Christopher danes ...);
- izrazito **problemska aktualizacija** klasičnega besedila (npr. Lewis Carroll: *Alica v čudežni deželi* – Alica v deželi drog);
- senzacionalistična novinarska **reportaža** o dogajanju, prikazanem v izbranem besedilu (npr. v romanu Janje Vidmar: *Princeska z napako*);
- **glasbena predelava** klasičnega ali sodobnega besedila, tudi z vključitvijo predstavitve avtorja oz. besedila (npr. **rap** Pike Nogavičke, kosovirjev, mačka Murija, čarovnice iz pravljice *Janko in Metka*, raperska interpretacija problemskega romana Janje Vidmar *Princeska z napako*),
- analiza in **interpretativno branje** pesmi oz. odlomka, prikaz razpoloženja (branje v temi, z lutkami, glasbeno spremljavo, vizualizacija ključnih delov zgodbe s PP-predstavitvijo);
- **dramatizacija** besedila (samopredstavitve oseb) z učinkovito predstavitvijo življenjepisa avtorja;
- **dramatizacija** (izročilnega) **besedila** (npr. pravljice) **v narečju** z uprizoritvijo (govornim nastopom);
- prikaz **razumevanja in vrednotenja** (problemskega) besedila na podlagi posnetega kratkega **filma** po zgodbi/razpoloženju izhodiščnega besedila (filmska interpretacija dela); opozarjanje na problemske teme s perspektive ene od književnih oseb;
- »**lepljenka besedil**«: osrednje književne osebe iz različnih besedil se srečajo (npr. pogovor čarovnic, lepljenka posnetih izjav – kdaj so stvarni ljudje Ostržki, zvezdica Zaspanka, Mojca Pokrajculja in Jure Kvak Kvak pri Pehti, muca Copatarica in obuti maček, maček Muri in Obuti maček);
- **kontrastivna**, celo parodična **povezava književnosti in glasbe oz. filma** (Carlo Collodi: *Ostržek* in Trkaj, Ela Peroci: *Moj dežnik je lahko balon* ter Challe Salle in glasba iz filma *Mary Poppins*, Niko Grafenauer: *Pedenjped* in Young Fathers: *Toy*, Pravljični Han-gover: film, v katerem nastopajo osebe iz pravljic);
- **uglasbitev** izbranih pesmi (npr. Novakovih nonsensnih besedil oz. izrazito provokativna povezava Župančičevih *Mehurčkov* in rokofske skupine *Nirvana*);
- **filmska primerjava** dveh besedil: vključevanje značilnosti obeh knjig (glavne osebe, jezik, prostor);
- **filmsko nadaljevanje** pripovedi (npr. kakšna bi lahko bila osrednja književna oseba v prihodnosti);
- analiza besedila in njegova uprizoritev v inovativnem **znakovnem jeziku**.

### 3. BESEDILA, ZASNOVANA NA PODLAGI PRIMERJAVE MED KNJIŽEVNOSTJO IN DRUGIMI, PREDVSEM VIZUALNIMI MEDIJI:

- **primerjava** literarnega dela in **filma/risanke**: ogled dela in opozorila na različnost vsebine (posebej zanimivo npr. ob Andersenovih pravljicah); komentiranje filmske upodobitve literarne predloge (tudi na podlagi kritik filma);
- **dialog med pisateljem in režiserjem** o knjigi in filmu (primerjava, polemika, vrednotenje);
- primerjava dveh **junakinj** Astrid Lindgren (*Katera od njih je bolj »skomercializirana« in zakaj?*);
- aktualizacija sporočila besedila, npr. književnost in **internet** (ob književnem besedilu, ki se dotika problemov interneta);
- predstavitev **zbirke** knjižnih uspešnic, analiza teme, primerjava s filmom;
- analiza znane književne osebe (*Rdeče kapice*) v izvirnem književnem besedilu in **predelavah**,
- primerjava **različnih ilustracij** istega besedila in kritično vrednotenje prepričljivosti slikanic;
- **primerjava knjige in filma** z opozarjanjem na **fikcijskost** pripovedi obeh (domišljija in zgodovinska dejstva – John Boyne: *Deček v črtasti pižami*).

### 4. PRIKAZ MOŽNOSTI BRALNEGA DOGODKA OB IZBRANEM BESEDILU:

- komentar in analiza **posnetka pogovora** o izbranem besedilu z mladim bralcem (npr. sorodnikom);
- zasnova in izvedba **pravljčnega projekta** na šoli: branje pravljic s skupino otrok, prikaz **likovnih** odzivov v povezavi z razvijanjem bralnih strategij;
- predvidevanje **otroške recepcije** klasičnega mladinskega besedila, kritična analiza stereotipov ter primerjava med pripovedjo in risankami (v različnih jezikih – medkulturni vidik obravnave);
- priprava **predstave** za otroke z uporabo sodobnih izraznih sredstev;
- predstavitev odzivov otrok na **pripovedovanje narobe pravljice**;
- predstavitev **stališč otrok** do obveznega/priporočenega branja: katere teme naj bi otroke posebej zanimala – in zakaj;
- **primerjava** pripovedovanja otrok in odraslih ob **slikanici brez besedila**;
- primerjava **stališč otrok in odraslih** (staršev in/ali učiteljev) do problemske teme (npr. *ločitve*), ki jo izraža besedilo; različnost dojemanja istega besedila med otroki in odraslimi;
- spodbujanje **družinskega branja** (otroci, sorodniki, prijatelji berejo iz izbrane pesniške zbirke).



Janja Vidmar *Princeska z napako*.

Raperska interpretacija problemskega romana. Kaj pomeni sklepna misel v videu:

*Vrni se nazaj, naša princeska z napakico?*



Niko Grafenauer: *Pedenjped* in *Young Fathers: Toy*.

Sporočilo videa hip-hop skupine iz Združenega kraljestva je povzel režiser Salomon Lighthelm: »Všeč mi je misel, da bi prikazali diktatorje kot razvajene otroke.« Študentke so vprašanje obrnile: Se lahko otrok obnaša kot diktator?





Milan Dekleva: *Pesmi za lačne sanjavec.*

Spodbujanje družinskega branja, oče in mama bereta modernistično mladinsko poezijo.

Pouk te vrste je tudi zame bolj zanimiv – med diskusijami se učim tudi sam, spoznavam branja, ki so onkraj mojega znanja o književnosti in mi odstirajo stvarnost, v kateri prevladujejo podobe, junaki in teme, ki jih sam iz svoje mladosti ne poznam. »Da bi spodbujal interakcijo s podatki in mnenji, ki jih predstavljam, nisem želel zakriti svoje osebnosti z masko lažne objektivnosti ali predstaviti lastna mnenja kot dejstva. V celoti se raje osredotočam na zastavljanje zahtevnih vprašanj kot na oblikovanje preprostih odgovorov. Bralci morajo najti lastno pot do oblikovanja svojih odgovorov.« (Nodelman 1996: xii–xiii.) S tem, ko se zanimam za svet svojih študentov, za njihovo glasbo, priljubljene filme, knjige – tudi za občutja in mnenja ob vsem tem, si drznem domnevati, da se bodo tudi oni zanimali za svet, ki je predmet mojih raziskav in didaktičnih modelov, ne receptov. In predvsem, da nikoli ne bodo pričakovali od mene dokončnih odgovorov – vsaka šola mora najprej in predvsem zastavljati kakovostna vprašanja, ne učiti posnemanja avtoritarnih mnenj.

Za konec zato le še zgodba:

Jorge Bucay:

### Zgodba o breskvi<sup>1</sup>

Sufijski mojster je ob koncu pouka navadno povedal kakšno priliko, a učenci je vedno niso razumeli ...

»Mojster,« mu je nekega dne rekel eden izmed njih, »poveš nam zgodbo, ne razložiš pa nam njenega pomena ...«

»Prosim, oprostite mi,« se je opravičil mojster. »Dovoli mi, da ti v znak obžalovanja ponudim okusno breskev.«

»Hvala, učitelj,« je počaščeno odvrnil učenec.

»Da ti bo lažje, bi ti jo želel tudi olupiti. Lahko?«

»Da, hvala, učitelj,« je rekel učenec.

»Bi ti morda ugajalo, da ti breskev še razrežem na manjše kose, ko imam že nož v roki? Tako jo boš lažje pojedel.«

»To bi mi zelo ugajalo ... A ne bi ti želel biti v nadlogo, učitelj ...«

»Prav nič mi nisi v nadlogo, saj sem se ti sam ponudil. Rad bi ti le ugodil ... Dovoli mi tudi, da ti breskev še prežvečim ...«

»Ne, mojster. To pa mi ne bi bilo všeč!« se je presenečeno uprl učenec.

Mojster je pomolčal.

»Če bi vam pojasnil pomen vsake zgodbe, bi bilo tako, kot da vam ponujam prežvečeno sadje.«

Prevedla Barbara Pregelj.

#### VIRI IN LITERATURA

Grosman, M. (2009). Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju. *Otrok in knjiga*, 75, 21–34.

Kordigel, M. (2001). O literaturi v devetletki ali kako smo prenavljali in kako prenovili učni načrt za literarno vzgojo. Ivšek, M. (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 94–106.

Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.

Podbevšek, K. (2006). *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. V: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostopno 24. 6. 2019).

<sup>1</sup> Jorge Bucay, *Cuentos para pensar*. Buenos Aires: Oceano, 2016.



Dr. Tatjana Resnik Planinc

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za geografijo

# IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV MED ŽELJAMI IN REALNOSTJO

*Education of Prospective Teachers – between Desires and Reality*

## IZVLEČEK

Izobraževalci bodočih učiteljev smo neprestano soočeni s spremembami in izzivi na področju zagotavljanja kakovostnega izobraževanja študentov, ki so se odločili za poklicno pot učitelja. Prispevek osvetljuje spremembe, ki jih je v izobraževanje bodočih učiteljev prinesla bolonjska prenova, ter v nadaljevanju kritično ovrednoti dosežke projektov Partnerstvo fakultet in šol I in II, ki sta potekala sočasno z uvajanjem sprememb v programe izobraževanja bodočih učiteljev na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Avtorica ugotavlja, da je kljub velikemu koraku naprej, ki smo ga v zadnjih 15 letih naredili v smeri vsaj delnega poenotenja različnih izobraževalnih poti oz. različnega usposabljanja bodočih učiteljev, pred vsemi akterji v njihovem izobraževanju še veliko dela.

**Ključne besede:** izobraževanje bodočih učiteljev, kompetence, mentor, pedagoška praksa, pedagoški modul

## ABSTRACT

Pre-service teacher educators are constantly confronted with changes and challenges in providing quality education to students who have opted for the career of a teacher. The article highlights the changes brought into the education of future teachers by the Bologna Process and furthermore critically evaluates the achievements of two projects dealing with the partnership between faculties and schools, which took place simultaneously with the introduction of changes in the programmes of education of future teachers at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. The author notes that there is still a lot of work to be done despite great steps forward that have been made in the last 15 years towards at least partial unification of different educational paths or different training of pre-service teachers.

**Keywords:** pre-service teacher education, competencies, mentor, pedagogical practice, pedagogical module

## VPLIV IZOBRAŽEVALCEV NA POJMOVANJA IN DELOVANJE DIPLOMANTOV PEDAGOŠKIH SMERI

Kot učitelji, izobraževalci bodočih učiteljev in (pogosto) starši radi razmišljamo o preteklosti kot o zlatih letih, ko je bila glavna naloga učitelja podajanje znanja, ki so ga morali učenci usvojiti, preden so lahko resnično vstopili v svet odraslih, ter posedovanje veščin, potrebnih za prenos tega znanja na mlade. Po mnenju Lidstonea (2006) se je v zgodnjih letih 21. stoletja v razvitih državah pojavilo vprašanje, ali imamo za soočenje z izzivi hitrih družbenih in ekonomskih sprememb ter vedno bolj raznoliko populacijo učencev sploh dovolj učiteljev s potrebnimi znanji in veščinami. Hitreje ko se spreminja svet, v večji meri se moramo naučiti strategij preživetja v njem, in več ko se naučimo, večja je zahteva po spremembi v interakciji posameznikov v času njihovega življenja. In že smo pri vprašanju, kaj dejansko pomeni učiti se. Če sta bila učenje in poučevanje v preteklosti po mnenju mnogih izključna domena šol in univerz, pa so danes ti, ki želijo razvijati nove

oblike izobraževanja, ki bi pomagale mladim pri učenju, in tisti, ki izobražujejo bodoče učitelje, soočeni z mladimi, ki so odrasli v »digitalnem času« oziroma, kot sta stanje poimenovala Jukes in Dosaj (2003, cit. v Lidstone, 2006), »digitalni imigranti« so soočeni z »digitalnimi domorodci«. Ob soočenju s Scilo konservativizma in Karibdo inovacij je, tako Lidstone (2006), bolj smiselno iskati prednosti tehnoloških in družbenih danosti kot pa se ozirati v preteklost.

Tudi zato postavlja danes znanost o izobraževanju učiteljev v ospredje neločljivo prepletenost teorije in prakse v usposabljanju učitelja kot »razmišljujočega profesionalca«, ki je »zmožen obvladati nove izzive in se uspešno soočiti s kompleksnostjo in negotovostjo svoje profesije; ki ni niti sterilen teoretik brez stika z raziskovanjem in razmišljanjem o problemih prakse niti prakticist, ki meni, da je ob vsakodnevnem obvladovanju problemov teorija nekaj nekoristnega« (Marentič Požarnik, 2006: 5). Zaradi sprememb v družbi morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spreminjanje in

prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev v učni proces itd.) ter sprejemanju nekaterih novih vlog. Obenem so učitelji soočeni z vse večjim številom učencev s posebnimi potrebami, ki zahtevajo drugačne pristope v poučevanju, ter z različnimi oblikami zunanjega preverjanja znanja. Dejstvo je, da med študijem pridobljene kvalifikacije učitelju kljub vsem prenovam, ki smo jim bili priča, še vedno ne zadoščajo. Učitelj je soočen z nujnostjo sodelovanja z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, pri čemer mora biti usposobljen tudi za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Izobraževalci naredimo veliko, če damo diplomantom za popotnico zavedanje, da bodo morali biti za prevzemanje vseh novih vlog na svoji poklicni poti odprti za spremembe in motivirani za vseživljenjsko učenje in stalen poklicni razvoj (Resnik Planinc, Kosten Zabret, 2007).

Skladno s spremenjenim pojmovanjem znanosti in znanja se spreminja tudi razumevanje profesionalne kompetentnosti strokovnjakov na posameznih področjih dejavnosti. Pojem profesionalne kompetentnosti je pogosto opredeljen kot sposobnost opravljanja zadane naloge v skladu z določenimi standardi. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, 1985: 388) definira *kompetenco* kot obseg oz. mero odločanja, pristojnost ali pooblastilo, za »kompetentnega« pa velja tisti, ki je »pristojen, pooblaščen; kdor temeljito pozna, obvlada določeno področje; je usposobljen, poklican«, pri čemer je kompetentnost lastnost oz. značilnost kompetentnega. Weinert (2001) govori o trojnem značaju kompetenc, saj ključne kompetence opredeljuje kot kompleksne sisteme znanja, prepričan in akcijskih tendenc, ki se gradijo na temelju dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, splošenih stališč in spoznavnih stilov. Zaradi vsega povedanega je vključevanje ključnih kompetenc v izobraževanje učiteljev izjemno pomembno. Pri tem se je treba izogniti hotenemu ali nehotenemu enačenju izraza »kompetenca« bodisi s »pristojnostjo« bodisi s »spretnostjo« oz. večino ter upoštevati že omenjeno nujno povezanost treh sestavin: spoznavne, spretnostne in vrednostne, saj mora imeti »kompetenten« učitelj poleg strokovnega znanja ter didaktičnih in psiholoških znanj oziroma veščin tudi izdelana profesionalna stališča.

Zato bi moralo izobraževanje bodočih učiteljev stremeti k:

- 1) zagotavljanju, da bodo študenti vstopali v učiteljski poklic s potrebnimi znanji/veščinami, vrednotami in kompetencami;
- 2) aktivnemu vključevanju študentov v partnerski model izobraževanja ter razvijanju profesionalnih znanj/veščin in znanj s področja medosebnih odnosov ter
- 3) spodbujanju aktivnih in participativnih učnih stilov, da bi zadostili profesionalnim in individualnim potrebam študentov in uveljavili te lastnosti v njihovi profesiji.

onalni praksi in nadaljnjem profesionalnem razvoju (Resnik Planinc, 2009).

## VPLIV BOLONJSKE REFORME NA IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV

S podpisom Bolonjske deklaracije junija 1999 so predstavniki ministrstev za visoko šolstvo iz 29 držav, med njimi tudi Slovenije, določili smernice razvoja evropskega visokega šolstva do leta 2010. Glavni cilj naj bi bila posodobitev in učinkovitost študija, uskladitev evropskih sistemov, mobilnost študentov in medsebojno priznavanje diplom. Bolonjski proces je bil tako začetek skupnega evropskega visokega šolstva, oblikovanje vsebine študijskih programov pa je bilo v celoti prepuščeno univerzam.

Ena najpomembnejših sprememb v strukturi visokega šolstva je bila uvedba 3 študijskih stopenj: 3-letna diplomska stopnja, 2-letna magistrska stopnja in 3-letna doktorska stopnja. Nastala je nova vrsta magisterijev, t. i. strokovni magisteriji, ki jih prej v našem visokem šolstvu ni bilo. Na magistrski stopnji naj bi študenti poglobljali znanje, pridobljeno na prvi študijski stopnji, ter se učili raziskovalnih metod in pristopov za nadaljnje samostojno raziskovanje. Izjeme v strukturi 3 + 2 + 3 so študijski programi, ki izobražujejo za poklice, regulirane z direktivami Evropske unije, ki so lahko strukturirani drugače. Nove študijske stopnje naj bi bistveno zmanjšale obremenjenost študentov. Po zaključeni prvi stopnji se lahko študenti odločijo za nadaljevanje študija na drugi stopnji ali pa za zaposlitev pred morebitnim nadaljevanjem izobraževanja. Pomembno je, da si nabirajo delovne izkušnje na svojem strokovnem področju, ne pa ob priložnostnem in pogosto strokovno nezahtevnem delu (Gider, 2009).

Novost je bila tudi reforma vsebine študijskih programov. Oporne točke pri oblikovanju novih študijskih programov so bili učni dosežki, ki so osnova za zagotavljanje kakovosti. Določili so se za celoten študijski program, posamezen predmet in posamezno predavanje. S tem je omogočen vpogled v cilje posameznega študijskega programa. Študentu je bila omogočena tudi večja izbirnost med programi – tako znotraj programa, v katerega je vpisan, ali sorodnega študijskega programa, ki se izvaja na isti fakulteti, s čimer naj bi poglobljali znanje svoje stroke. Ima pa študent tudi možnost izbire predmetov iz drugih študijskih programov zunaj matične fakultete, s čimer širi znanje še na druga področja (Gider, 2009).

V Sloveniji se je bolonjska reforma začela v celoti uvajati v študijskem letu 2009/2010 s takratnimi 1. letniki 1. stopnje. Na področju izobraževanja bodočih učiteljev je prinesla številne spremembe, tako povsem formalnega kot tudi vsebinskega značaja. Ključna je bila uvedba Pedagoškega modula (60 kreditnih točk) v vseh programih slovenskih univerz, ki izobražujejo bodoče učitelje osnovno- in sre-

“

### Profesor na

fakulteti mora biti v svojem poklicu strasten ter v njemu uživati. Ker naj bi bil strokovnjak na svojem področju, mora znati navdušiti in tudi motivirati. Do študentov mora biti iskren, empatičen, jim prisluhniti kot osebam in opaziti karakteristike, ki odlikujejo ali zavirajo posameznika, mu zaupati in s tem omogočiti napredek. Pripravljen se mora biti učiti od študentov, upoštevati njegova mnenja.

20 let, ženski spol

”

dnešolskih predmetov. Filozofska fakulteta UL je tako sprejela spodaj na kratko opisan pedagoški modul, ki je bil nato vključen v nove bolonjske programe pedagoških smeri posameznih študijev na drugi stopnji.

## Pedagoški modul (FF UL)

Študent dvopredmetne pedagoške smeri mora v sklopu obveznega pedagoškega modula pridobiti skupaj 60 kreditnih točk; to pomeni, da v sklopu posamezne smeri pridobi 30 kreditnih točk. Pedagoški modul obsega dva dela:

### 1. Skupni del pedagoškega modula na ravni fakultete:

Psihologija za učitelje
Obča didaktika
Pedagogika - teorija vzgoje in andragogika
Opazovalna praksa pri obči didaktiki *
Opazovalna praksa pri psihologiji*
Opazovalna praksa pri pedagogiki in andragogiki*
Obvezni izbirni predmet:
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Humanistika in družboslovje</li> <li>· Slovenščina za učitelje</li> <li>· Raziskovanje učnega procesa</li> </ul>

\* Opazovalna praksa: Predmet lahko študent izbere pri katerem koli od skupnih pedagoških predmetov, se pravi bodisi pri obči didaktiki, psihologiji ali pedagogiki in andragogiki.

### 2. Specialni del, ki ga načrtujejo posamezni oddelki:

Specialna didaktika
Pedagoška praksa v sklopu specialne didaktike

Specialne didaktike se po lastni presoji odločajo o številu hospitacij in ocenjevalnih nastopov. Študent mora opraviti minimalno 1 teden opazovalne prakse v sklopu skupnega dela pedagoškega modula in 2 tedna pedagoške prakse v sklopu posameznih specialnih didaktik (oz. 4 tedne v primeru enopredmetnega študija).

Z bolonjsko reformo je (v kolikor to že ni bila) postala pedagoška praksa, ki predstavlja vez med teoretičnim in praktičnim delom kurikulov, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji, obvezen in integrativen element. Laični modeli razumevanja dogodkov in odzivanja nanje se tako preoblikujejo v profesionalne modele, saj profesionalno razmišljanje pogojuje profesionalno delovanje. Ta proces, ki se začne že v času pedagoške prakse, naj bi se kasneje nadaljeval v obdobju pripravništva, ki pa danes žal ni organizirano in izvajano tako, kot bi si želeli.

V izobraževanju bodočih učiteljev je ključnega pomena simbioza med teorijo in prakso, saj pedagoška praksa študentu omogoča povezovanje teoretičnega (akademskega znanja) s praktičnimi pedagoškimi, psihološkimi, didaktičnimi in andragoškiimi znanji. Študenta bi moral na pedagoški praksi voditi izkušen in ustrezno izobražen učitelj mentor, ker se študenti razlikujejo po osebnostnih značilnostih, strokovnem, psihološkem in strokovno-didaktičnem znanju, stilih učenja, stopnji obvladovanja soci-

alnih spretnosti in tudi po stopnji profesionalnega razvoja. Mentor mora biti zato spodoben zavestno vzpostaviti odnos pomoči, ki je prilagojen individualnosti študenta in njegovim potrebam. V Sloveniji žal še vedno ne obstaja mreža mentorskih šol in ne celostno usposabljanje učiteljev mentorjev. Za zdaj je mentoriranje neurejeno tako s sistemskega kot strokovnega vidika ter prepuščeno posameznim strokam in posameznikom. Zavedati se moramo dejstva, da se učitelj mentor ne »naredi sam«, temveč potrebuje ustrezno izobraževanje, usposabljanje, strokovno spremljanje in vrednotenje svojega dela ter, posledično, ustrezno finančno vrednotenje svojega dela.

Izobraževanje bodočih učiteljev v Sloveniji je gotovo na dobri poti, nikakor pa še ni na cilju. Čeprav vemo, da je prvi pogoj formacije kakovostnega učitelja njegovo kakovostno izobraževanje, pa se pogosto zdi, kot da vsi akterji ne zasledujemo istega cilja. Kajti če so usklajeno in dopolnjujoče se sodelovanje med specialnimi didaktikami in strokami na eni strani ter pedagoško psihologijo, didaktiko in andragogiko na drugi strani, nadgrajeno z domišljeno in kakovostno pedagoško prakso, ki ni sama sebi namen, ključnega pomena za uspešen nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev, pa vse zapisano (pre)pogosto naleti na ovire povsem formalnega oz. sistemskega značaja.

## PARTNERSTVO FAKULTET IN ŠOL I IN II

Izobraževalci bodočih učiteljev smo ob zavedanju vsega zgoraj zapisanega z velikimi pričakovanji vstopili v projekt Partnerstvo fakultet in šol I in II (2004–2007), ki sta imela v strokovnih krogih velik odmev, a, žal, majhen »izplen«. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani je v projekt *Partnerstvo fakultet in šol I* (PFŠ I) vstopila leta 2004, leta 2006 pa je želela z njegovim nadaljevanjem nadgraditi rezultate prvega dela. Vsi, ki delujemo na področju izobraževanja bodočih učiteljev, se zavedamo pomena učinkovitega povezovanja teorije s prakso oziroma teoretičnega znanja z njihovo aplikacijo pri neposrednem vzgojno-izobraževalnem delu, pri čemer je naš glavni cilj zagotavljanje kakovostnega sprotnega usposabljanja študentov na študijski praksi. Prvi pogoj za to je učinkovito sodelovanje med fakulteto in šolami, kjer poteka študijska praksa. Pri tem je zelo pomembno, da ima fakulteta ustrezno usposobljene učitelje mentorje, ki s svojim znanjem, izkušnjami in sposobnostmi vodenja študentov oblikujejo, načrtujejo, izvajajo, spremljajo in vrednotijo študijsko prakso, ki je izjemno pomembna tako za bodoče učitelje kot za druge strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja.

Tako smo v okviru PFŠ I želeli

- 1) »dvigniti kakovost in učinkovitost izobraževanja študentov – bodočih učiteljev v skladu s sodobno (evropsko) doktrino;
- 2) opredeliti osnovne splošne in predmetno specifične kompetence bodočih učiteljev, ki jim omogočajo uspešno poučevanje v skladu s spremenjeno vlogo učitelja v sodobni šoli in ki naj bi jih izkazovali naši diplomanti;
- 3) vzpostaviti model izobraževanja, ki optimalno spodbuja razvoj teh kompetenc, ob povezovanju praktičnih spoznanj in praktičnih izkušenj;
- 4) izpopolniti in vzpostaviti model vključevanja reflektirane (sprotne in strnjene) pedagoške prakse v študij skupnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik študentov pedagoških smeri;



- 5) vzpostaviti model partnerskega sodelovanja in vzajemnega učenja med fakulteto ter osnovno in srednjimi šolami pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pedagoške prakse študentov ter
- 6) razviti model stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev mentorjev prakse kot tudi kolegialnega izpopolnjevanja fakultetnih učiteljev na pedagoških smereh študija« (Marentič Požarnik, 2006: 5–6).

Na temelju rezultatov PFŠ I smo nato definirali osnovni namen PFŠ II – oblikovati model izobraževanja učiteljev mentorjev z vsemi ključnimi elementi, ki jih model vključuje:

- 1) sistemski predlogi za izvajanje tega modela v praksi;
- 2) nabor profesionalnih kompetenc;
- 3) nabor minimalnih standardov za praktično izobraževanje bodočih učiteljev;
- 4) povezava fakultete s šolami in le-teh med seboj pri tem izobraževanju;
- 5) ustrezno mesto in status učiteljev mentorjev.

Eden izmed najpomembnejših ciljev projekta PFŠ II je bil vsekakor oblikovanje usklajenega predloga nabora kompetenc diplomantov pedagoških smeri študija in kompetenc študenta praktika ob koncu praktičnega usposabljanja v okviru pedagoške prakse ter kompetenc učitelja mentorja – strokovnega sodelavca fakultete za izvajanje študijske prakse, saj se učiteljskega izobraževanja in kompetenc dela z ljudmi ne da oblikovati v izoliranem akademskem okolju, ampak samo v neposredni povezavi z institucijami, ki izvajajo izobraževanje, torej v partnerstvu med učitelji na fakulteti in mentorji na šolah. Na temelju predhodno oblikovanega in usklajenega predloga nabora kompetenc učitelja mentorja smo za doseganje zastavljenih ciljev med drugim pripravili tudi seminarje za usposabljanje učiteljev mentorjev študentom na študijski/pedagoški praksi. Udeleženci seminarjev so pridobivali tako splošna kot tudi specialno-didaktična znanja, ki jih učitelj mentor potrebuje za neposredno delo s študentom. Na temelju pridobljenih znanj, vedenj, izkušenj, mnenj in vrednotenj smo izdelali predlog modela izobraževanja učiteljev mentorjev, ki bi bil eden izmed temeljev našega nadaljnega dela in sodelovanja s šolami.

V sklopu projekta je tako potekala priprava dokumentacije za uveljavljanje modela izvajanja študijske/pedagoške prakse. Zaradi raznolikosti študijskih smeri na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in različne umeščenosti študijske/pedagoške prakse znotraj dodiplomskega izobraževanja učiteljev smo želeli poenotiti načrtovanje, izvajanje in vrednotenje študijske/pedagoške prakse. Ob tem smo težili k oblikovanju vzorčne mreže šol za izvajanje študijske/pedagoške prakse, ki bi v praksi zaživela s pomočjo

- 1) izvajanja programov profesionalnega usposabljanja oz. izpopolnjevanja za učitelje mentorje – strokovne sodelavce fakultet za izvajanje pedagoške prakse,

- 2) priročnika in drugih gradiv na različnih nosilcih za uresničitev modela v praksi ter
- 3) razvoja in izvajanja novih programov profesionalnega usposabljanja in izpopolnjevanja z uporabo sodobne učne tehnologije, pri čemer smo imeli v mislih predvsem vzpostavitev spletne učilnice ter vzpostavitev spletnega mesta za uresničevanje modela v praksi.

S projektom smo poskušali postaviti minimalne standarde za praktično izobraževanje bodočih učiteljev, povezati fakulteto oziroma fakultete s šolami in med seboj pri tem izobraževanju ter dati ustrezno mesto in status učiteljem mentorjem, ki v tem procesu sodelujejo in so tako ključni nosilci in partnerji, ki zagotavljajo kakovost bodočih učiteljev. Obenem pa pri tem ne smemo zanemariti vloge in pomena dela univerzitetnih učiteljev in asistentov, ki na splošnem pedagoško-didaktičnem in specialnodidaktičnem področju izobražujejo bodoče učitelje. Njihova vloga in pomen sta bila v preteklosti pogosto podcenjena tako s strani matičnih strok kot same znanstvene sfere. Kajti ravno pomanjkanje »znanstvenosti« je bil pogost očitke, s katerim so se soočali izobraževalci bodočih učiteljev. Posledice tako ozkega in neupravičenega vrednotenja njihovega dela še danes odsevajo v neustreznem izvajanju izobraževanja bodočih učiteljev na eni strani ter neustreznem vrednotenju dela njegovih nosilcev.

Zato smo želeli poleg predlogov sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da model izobraževanja bodočih učiteljev zaživi v praksi (normativi, licenca, sistem izobraževanja mentorjev, obnovljivost licence, vrednotenje dela mentorjev) ter predloga sodelovanja šol kot učne

baze (razvoj partnerstva z različnimi šolami) v sodelovanju z drugimi partnerskimi fakultetami podati tudi sistemske, organizacijske in normativne rešitve za presežanje trenutnega stanja na področju fakultetnega izobraževanja bodočih učiteljev z vidika nosilcev oziroma izvajalcev le-tega. Težili smo k večji usklajenosti in primerljivosti med posameznimi strokami, pri čemer popolna enakost zaradi suverenosti in specifičnosti posameznih strok seveda ni bila naš cilj.

Glavni cilji projekta PFŠ II so bili tako usmerjeni v

- 1) (pre)vrednotenje organizacije pedagoške prakse, tako po finančni kot tudi po kadrovski plati (napredovanje);
- 2) uvedbo portfolia študenta kot reference za diplomante;
- 3) uvedbo enotedenske opazovalne prakse, ki ji sledi razpršena pedagoška praksa;
- 4) rešitev problema individualne obremenitve študentov in učiteljev in
- 5) določitev normativov za spremljanje pedagoške prakse.

Ob tem smo se zavedali, da je za doseganje zastavljenih ciljev eden od prvih pogojev priznanje ustreznega mesta in statusa tako univerzitetnih izobraževalcev bodočih

“

### Univerzitetni

profesor mora korektno obravnavati vse učence, strukturirano podajati snov, objektivno izpitno ocenjevati, uporabljati različne učne metode, dinamično razlagati, ne imeti vzvišenega odnosa do študentov, razvijati kritičnost do snovi, upoštevati, da učenje ni le preizkus dobrega spomina, imeti mora spoštljiv odnos do študentov, dajati jasna navodila s konkretnimi primeri, pri posamezniku mora iskati znanje, ne pa neznanja.

21 let, ženski spol

”

učitelj kot tudi učitelj mentorjev na osnovnih in srednjih šolah.

## MED POTREBAMI IN REALNOSTJO

Kot že omenjeno, je bila ena izmed zelo pomembnih pridobitev projektov nabor profesionalnih kompetenc (Peklaj, Puklek Levpušček, 2006; Marentič Požarnik in sod., 2007). S projektom smo postavili minimalne standarde za praktično izobraževanje bodočih učiteljev, povezali sodelujoče fakultete s šolami in med seboj ter dali ustrezno mesto in status učiteljem mentorjem, ki v tem procesu sodelujejo in so tako ključni nosilci in partnerji, ki zagotavljajo kakovost bodočih učiteljev. V PFŠ II je nastalo tudi več inovativnih produktov (spletna učilnica; priročnik/učbenik Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev; različna gradiva; znanstvena monografija Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev; zbornik Systemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev; program izobraževanja učiteljev mentorjev – strokovnih sodelavcev fakultet za izvajanje pedagoške prakse ter model aktivnega partnerstva fakultet in šol).

Vse naštetu s pridom uporabljamo še danes. Vendar se tu pozitivni del zgodbe konča.

Status učiteljev mentorjev kot zunanjih strokovnih sodelavcev fakultete pri izobraževanju študentov pedagoške smeri doslej ni bil in žal, še vedno ni sistemsko urejen. Pred več kot 10 leti smo preučili odnos med sedanjim sistemom napredovanja v nazive (ki dodeljuje naziv *mentor* po kriterijih, ki so le rahlo vezani na gornjo funkcijo) in predlogom, ki bi spodbujal pridobitev naziva oziroma licence za čim bolj profesionalno delo s študenti ob pogojih, ki naj bi jih tak učitelj izpolnjeval (vrsta in obseg izpopolnjevanja, raziskovalno razvojno delo, izkazan uspeh v delu s študenti oz. v sodelovanju s fakulteto). Obenem smo preučili tudi načine stimuliranja učiteljev, da tak status pridobe in obdržijo (na ravni zmanjšane učne obveznosti, financiranja, vključevanja nekaterih oblik izpopolnjevanja v kreditni sistem študija itd.). Pri načrtovanju sistemskih rešitev smo sodelovali tudi z drugimi fakultetami in s tujimi strokovnjaki – eksperti na tem področju.

Predlagali smo osnovno usposabljanje učiteljev mentorjev v obsegu od 8 do 24 ur na izvedbo ter najmanj 48 ur skupno (dve izvedbi po 24 ur). Na temelju analize dotedanjih izkušenj je bilo v projektu ugotovljeno, da je to spodnja meja, ki še zadosti potrebam in zahtevam izobraževanja. Zelo pomembno je, da so usposabljanja zasnovana izkustveno. Kot naslednji korak smo predlagali oblikovanje programa usposabljanja, ki bi bil daljši (med 120 in 150 urami) in namenjen manjšemu številu mentorjev ter bi zagotavljal znanja in veščine za zahtevnejše naloge (raziskovanje, koordiniranje itd.). Pri tem smo poudarjali pomen vseživljenjskega učenja, tako mentorjev na šolah in

v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah za nadaljnje izobraževanje (izobraževanje odraslih) kot univerzitetnih učiteljev, ter povezovanje v »učee se skupnosti«.

Poudarjali smo tako potrebo po formalizaciji sodelovanja »fakulteta – takratno Ministrstvo za šolstvo in šport – šole in druge vzgojno-izobraževalne institucije« za nadaljnje izobraževanje odraslih kot tudi nujnost zagotavljanja materialnih pogojev (npr. oprema učilnice, kabineta). Ugotovili smo tudi, da se kot prednost izkazuje situacija, kjer je na eni šoli več mentorjev, njihovo delo pa je s strani vodstva šole pozitivno sprejeto.

Poudarjali smo nujnost vzpostavitve mreže mentorskih šol oz. mentorskih vzgojno-izobraževalnih institucij za nadaljnje izobraževanje (npr. ljudske univerze), da bi tako z ramen univerzitetnih učiteljev vsaj delno odvezli breme iskanja učiteljev, ki so pripravljani prevzeti naloge in delo mentorjev. Obenem smo jasno zapisali, da to delo učiteljev ni ustrezno vrednoteno. Predlagali smo, da se za organizacijo, izvedbo in evalviranje celotne pedagoške prakse učitelju mentorju prizna ustrezno zmanjšana tedenska urna obveznost. Nadomestitev določenega števila rednih pedagoških ur z mentorskim delom bi bilo treba z odgovornimi ustrezno doreči. Predvidevali smo, da bi bilo to z več vidikov bolj sprejemljivo kot pa zagotoviti ustrezno finančno nagrajevanje za opravljeno delo. Učitelji in izobraževalci z ljudskih univerz, ki so sodelovali v projektu, so

večinsko podprli prvo možnost, vsi pa so se strinjali, da je nujno treba urediti ustrezno vrednotenje njihovega dela kot učiteljev mentorjev. Po ocenah tako udeležencev kot izvajalcev se je predlog izkazal za primeren, ustrezen in zagotavljajoč ustrezne standarde.

Čeprav smo v poročilih naročniku projektov Ministrstvu za šolstvo in šport jasno predstavili svoje izsledke in pobude, pa dlje od nekaj pogovorov, v katerih so sodelovali poleg sodelujočih v projektih tudi dekani njihovih fakultet z vseh treh slovenskih univerz, nismo prišli. Takrat še ločeni Ministrstvo za šolstvo in šport ter Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo kljub našim pobudam nista nikoli sedli za skupno mizo in poiskali skupne, za vse vpletene konstruktivne rešitve. Tako ostajamo danes, kljub združitvi obeh ministrstev in kljub številnim pobudam za razrešitev položaja, s katerim nismo zadovoljni ne izobraževalci bodočih učiteljev in ne učitelji mentorji na šolah, na istem kot pred desetimi leti.

### Iz prakse: Mnenje bodočih učiteljev geografije na FF UL

Didaktika geografije je bila na Oddelku za geografijo FF UL kot samostojni predmet pod imenom metodika pouka geografije vpeljana pred 62 leti. Kot univerzitetni predmet se je razvijala postopno; nadgrajevala se je vsebina predmeta, spreminjalo se je število ur predmeta, ure predavanj, seminarjev in vaj, prav tako pa se je spreminjalo tudi samo ime predmeta. Kljub občasnim zastojem pa je bilo zlasti od sedemdesetih let prejšnjega stoletja zaznati postop-

“

### Fakultetni

učitelj mora snov in navodila podajati na razumljiv način, ne sme biti preveč tog, mora malo razgibati predavanja, uspešno mora pripraviti na izpit in tudi odpredavati tisto, kar bo zahteval na izpitu. Zdi se mi, da če na izpitu pade okoli pol študentov, ni bil uspešen pri razumljivem podajanju snovi in bi moral način spremeniti. Hkrati pa se mora zavedati, da ne obstaja le njegov predmet.

20 let, ženski spol

”

no in vedno močnejšo povezanost didaktike geografije z geografsko znanostjo kot njenim sestavnim delom. Z bolonjsko reformo je stroki uspelo predmet nadgraditi in razširiti tako v vsebinskem kot izvedbenem smislu. Nov program se je začel izvajati v študijskem letu 2012/2013 v 1. letniku drugostopenjskega magistrskega pedagoškega dvopredmetnega študijskega programa geografija (Marentič Požarnik in sod., 2007).

Na oddelku že več kot 25 let sistematično zbiramo mnenja študentov o njihovem zadovoljstvu s programom pedagoškega izobraževanja (intervjuji, ankete, pogovori, (samo) evalvacije in (samo)refleksije študentov) z namenom ugotoviti, kaj delamo dobro in kje so možnosti nadaljnjih izboljšav. Vsa ta leta študenti kljub zahtevnosti programa z vidika velikega deleža samostojnega dela in posledično velike časovne obremenitve poudarjajo pomen hospitacij na šolah, ocenjevalnih nastopov in pedagoške prakse v celoti. Skorajda brez izjeme trdijo, da bi je moralo biti še več (zanimivo, da so bili takega mnenja tako pred bolonjsko prenovo kot po njej), kajti za njih je stik z realnimi situacijami, prenos teorije v prakso ob strokovni in kolegialni podpori mentorjev na šolah izjemno pomemben. Kompetence, pridobljene med študijem, načeloma vrednotijo zelo pozitivno; pogosto pa izražajo željo po večjem deležu strokovnih geografskih znanj ter znanj in veščin s področja same šolske geografije in manjšem ter bolj s specialnimi didaktikami usklajenem deležem vsebin s področja splošnega dela pedagoškega modula.

## KAKO NAPREJ

Vse zapisano govori v prid nadaljnjemu tesnemu sodelovanju med izvajalci predmetov skupnega dela pedagoškega modula in izvajalci specialnodidaktičnih predmetov na eni strani ter vsemi preostalimi deležniki v procesu izobraževanja bodočih učiteljev z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport na čelu.

Če želimo postati visoko razvita, na znanju temelječa inovativna družba, ne smemo zanemariti ključne vloge

in mesta učitelja. Zato so bila oblikovana tudi splošna evropska načela za izobraževanje učiteljev, ki poudarjajo da je učiteljski poklic visoko kvalificiran poklic, v katerem se povezuje znanje strok in pedagoško-psiholoških znanj, da je to poklic, ki zahteva vseživljenjsko učenje, ki temelji na stalnem obnavljanju znanja in raziskovanju lastne učne prakse, ter da je to mobilni poklic, ki se odvija med različnimi nivoji izobraževanja, med gospodarstvom in izobraževanjem ter med različnimi državami, in ne nazadnje, da je to poklic, ki se oblikuje v sodelovanju s partnerji in vsemi zainteresiranimi udeleženci.

## VIRI IN LITERATURA

Gider, K. (2009). Bolonjska reforma se letos uvaja v celoti. <https://www.student.si/studij-in-kariera/bolonjska-reforma-se-letos-uvaja-v-celoti/> (dostopno 3. 8. 2019).

Lidstone, J. (2006). Theory and practice in teacher education. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 11-18.

Marentič - Požarnik, B., Puklek Levpušček, M., Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Kosevski Puljič, B., Židan, A., Covekar-Okoliš, M., Peklaj, C. (ur.) (2007). Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2006). Predgovor. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 5-6.

Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.), 2006, 29-44.

Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S. (2007). Vpliv geografskega kurikula na kompetence učitelja geografije. V: Dela, 27, str. 183-197.

Resnik Planinc, T. (2009). Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Model izobraževanja učiteljev - mentorjev (osebni vir).

Resnik Planinc, T. (2009). Poročilo ob zaključku projekta PFŠ II: Predlogi sistemskih rešitev za izvajanje pedagoške prakse na nivoju fakultete in na nivoju celotnega izobraževalnega sistema (osebni vir).

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Druga knjiga I-Na, (1985). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: Defining and Selecting Key Competencies (ur. Rychen, D. S., Salganik, L. H.), Seattle, WA, Hogrefe and Huber Publishers, str. 45-65.



Dr. Janez Skela

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

# INDIJANSKI REZERVAT KOT PRISPODOBA ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV ANGLEŠKEGA JEZIKA NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI

*The Indian Reserve as a Fitting Metaphor for Pre-service English Language Teacher Education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana*

## IZVLEČEK

Namen pričujočega prispevka je na kratko prikazati glavne značilnosti začetnega izobraževanja učiteljev angleščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani od povojnega obdobja do danes. Ker gre za razmeroma dolgo obdobje, je jasno, da so se v tem času na Filozofski fakulteti zgodile številne korenite sistemske spremembe, ki so zaznamovale tudi izobraževanje učiteljev. V nadaljevanju prispevek osvetljuje nekaj najpomembnejših razvojnih tokov na področju izobraževanja učiteljev tujih jezikov v zadnjih desetletjih in pokaže, do kakšne mere so sedanji bolonjski izobraževalni programi v sozvočju s sodobnimi smernicami.

**Ključne besede:** začetno izobraževanje učiteljev, učitelji tujih jezikov, prebolonjski in bolonjski programi izobraževanja učiteljev

## ABSTRACT

The purpose of the article is to highlight briefly some of the main features of pre-service English language teacher education at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, from the post-World War II period to the present. As this is a fairly long time frame, it is only natural that, during this period, many radical systemic changes have taken place at the Faculty of Arts, which, in turn, have also impacted teacher education. The article goes on to highlight some key developments in the field of foreign language teacher education over the past decades, and shows to what extent the current Bologna teacher education programmes are in line with up-to-date advances in this field.

**Keywords:** pre-service teacher education, foreign language teachers, pre-Bologna reform and Bologna reform teacher education programmes

## UVOD

Namen pričujočega prispevka je na kratko prikazati glavne značilnosti začetnega izobraževanja učiteljev angleščine (in preostalih tujih jezikov) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (FF UL) od povojnega obdobja do danes. Ker gre za razmeroma dolgo obdobje, je jasno, da so se v tem času na FF UL zgodile številne korenite sistemske spremembe, ki so zaznamovale tudi izobraževanje učiteljev. V nadaljevanju prispevek osvetljuje nekaj najpomembnejših razvojnih tokov na področju izobraževanja učiteljev tujih

jezikov v zadnjih desetletjih in pokaže, do kakšne mere so sedanji bolonjski izobraževalni programi v sozvočju s sodobnimi smernicami.

## KDO V SLOVENIJI IZOBRAŽUJE UČITELJE TUJIH JEZIKOV

V Sloveniji poleg FF UL bodoče učitelje tujih jezikov usposablja tudi FF UM (angleščina, nemščina). Pedagoška fakulteta UL (PeF UL) in Pedagoška fakulteta UP (PeF UP)

pa izvajata Program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine, ki je namenjen usposabljanju učiteljic razrednega pouka, ki bodo poučevale angleščino v 1. in (deloma tudi) 2. triletju osnovne šole. PeF UP izvaja tovrsten program tudi za italijanščino. FF MB in PeF MB pa skupaj izvajata Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine oziroma nemščine. Program vključuje dva profila učiteljev, ki so že vključeni v pedagoški proces, in sicer diplomante razredne stopnje ter učitelje angleščine oz. nemščine. Diplomanti razredne stopnje v programu pridobijo znanje s področja pravilne jezikovne rabe v angleščini ali nemščini, učitelji angleščine in nemščine pa zahtevano specialnopedagoško izobrazbo za poučevanje angleščine/nemščine v otroštvu (glej Brumen in Dagarin Fojkar, 2012).

Leta 1986 je bila ukinjena možnost (dveletnega višješolskega) študija angleškega in nemškega jezika na takratni Pedagoški akademiji v Ljubljani (današnja PeF), študij obeh jezikov pa je bil prenesen na FF UL. Ob tej spremembi se je FF obvezala, da bo izvajala »čim učinkovitejše in poglobljeno zasnovano pedagoško psihološko usposabljanje tistih študentov, ki so se odločili za pedagoški poklic« (VIP 1985/86). Tudi danes FF UL izobraževanje učiteljev uvršča med svoje poslanstvo, kot je razvidno z njenih spletnih strani: »FF izobražuje študente in ustvarja vrhunske izobražence z odprtim in kritičnim mišljenjem na področju humanistike in družboslovja ter izobraževanja učiteljev s teh področij«.

## KRATEK ZGODOVINSKI ORIS IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV TUJIH JEZIKOV NA FF V LJUBLJANI

Kot navaja Fedora Umek (1988: 26), »pred drugo svetovno vojno angleški jezik ni bil učni predmet na nobeni slovenski šoli«. Smo pa angleščino v slovenske šole uvedli že v prvem povojnem letu (tj. v šolskem letu 1945/1946), prvotno samo kot drugi tuji jezik v takratnih višjih gimnazijah (starost učencev od 15 do 19 let), kar je ustrezalo današnji srednji šoli. Uvedba angleščine v slovenske (srednje) šole je brez dvoma pomenila veliko novost in izziv. Po vojni se je namreč *Oddelek za germanistiko* FF »znašel pred nalogami, ki so se zdele komaj izvedljive« (Stanonik, 1969: 267). V srednjih šolah je bila uvedena angleščina, toda anglistov, usposobljenih za srednješolski pouk, ni bilo. *Oddelek za germanistiko* je bil glede anglističnih kadrov izjemno podhranjen, poleg tega je v študijskih učnih načrtih v povojnem obdobju »prevladovala historična usmerjenost oz. germanska filologija« (Stanonik, 1969: 267), kar pomeni, da se je zelo malo pozornosti posvečalo modernemu angleškemu jeziku in fonetiki. Raven znanja (pogovorne) angleščine je bila zato pri diplomantih, ki so izšli iz takšnih študijskih programov, zelo nizka.

V *Zborniku FF: 1919–1999* (Šumi, 2000) je navedeno, da je Dušan Čop na FF od leta 1960 do 1988 poučeval predmet

*specialna metodika pouka tujih jezikov*. Vsi bodoči učitelji tujih jezikov so imeli v okviru tega predmeta generična oz. skupna predavanja v slovenščini. Kakšno je bilo pedagoško usposabljanje učiteljev tujih jezikov na FF pred prihodom Dušana Čopa, ostaja do neke mere nejasno. Je pa avtorju tega prispevka uspelo zbrati nekaj »osebnih pričevanj«<sup>1</sup> iz

obdobja pred letom 1960, iz katerih je razvidno, da so bodoči učitelji poslušali dva pedagoška predmeta – *pedagogiko* (prof. Vlado Schmidt)<sup>2</sup> in *metodiko tujih jezikov* (prof. Prezelj). Pred izpitom iz metodike so morali študenti opraviti po dve uri hospitacij (tj. obiskovanje »vzornih ur«) iz vsakega od obeh jezikov. Tega ni organizirala fakulteta, ampak so se študenti v manjših skupinah odpravili na ustrezno šolo in zaprosili izbrano profesorico za dovoljenje in termin.

Kdaj se je pedagoškim predmetom pridružila *psihologija*, nam ni uspelo ugotoviti. Kot navaja Barica Marentič Požarnik (2019, osebna korespondenca), je ob prihodu na FF leta 1971 od dr. Toličiča prevzela predmet *uvod v psihologijo* (pozneje se je preimenoval v *psihologija za učitelje*), »ki je bil poleg predmetov uvoda v sociologijo, filozofijo, pedagogiko, dalje specialnih metodik, osnov ljudske obrambe (ki je imel celo največ ur!) ter telesne vzgoje obvezen za vse študente FF, ne glede na njihove poklicne načrte«. Do leta

1985/1986 sta se izvajala dva splošna pedagoška predmeta, in sicer *psihologija pouka in učenja* in *uvod v pedagogiko, didaktiko in andragogiko* (ta predmet se je pred tem imenoval samo *pedagogika*), v študijskem letu 1986/1987 pa so nastali štirje: *psihologija za učitelje*, *pedagogika*, *didaktika* in *andragogika*.

## PRVI SPECIALNI DIDAKTIKI TUJIH JEZIKOV

Dušan Čop, ki je na FF od leta 1960 do 1988 poučeval predmet *specialna metodika pouka tujih jezikov*, je bil morda prvi specialni didaktik za pouk tujih jezikov. Res je, da je bila narava njegovega predmeta še vedno »generična«, saj je zajemala vse tuje jezike, je pa s svojim delom gotovo pripomogel k uveljavljanju prvih »pravih« specialnih didaktikov, ki so se začeli pojavljati na začetku osemdesetih let in kasneje: Sonja Berce za angleščino od leta 1980 (do leta 1990 je poučevala tudi didaktiko italijanščine), Marjana Kordaš za nemščino od leta 1986, Vesna Požgaj Hadži za didaktiko hrvaščine in srbsčine od leta 1986/1987, Elza Jereb za francoščino od leta 1988/1989, Janja Urbas za ruščino od leta 1989, Lucija Čok za italijanščino od leta 1990/1991, Nubia (Ortega de) Zrimec za španščino od leta 1990/1991. Didaktika slovenščine kot drugega (J2) in tujega jezika (TJ)

### Univerzitetni

učitelj bi po mojem mnenju moral spodbujati kritično mišljenje in lastno presojanje ter predvsem razmišljanje o neki temi ter iskanje povezav znotraj te teme in z drugimi temami. Pomembno se mi tudi zdi, da s študenti naveže nek kontakt, da mu ti lahko zaupajo, da jim predstavlja neko avtoriteto, da ga spoštujejo.

20 let, ženski spol

1 »Pričevalke« so: dr. Katarina Bogataj Gradišnik (diplomirala 1958), mag. Elza Jereb (diplomirala 1959) in dr. Lucija Čok (diplomirala 1964).

2 Trškanova (2011: 44) navaja, da so imeli študenti zgodovine na FF v času od leta 1945 do 1949 pedagoški predmet z imenom pedagogika in metodika, medtem ko se je predmet metodika pouka zgodovine izvajal od leta 1952.

se redno izvaja od študijskega leta 2015/2016 dalje, izvaja pa jo Nataša Pirih Svetina.

Četudi s(m)o se specialni didaktiki v tem obdobju v glavnem borili za svoj »prostor pod soncem«, smo se kljub nesorazmernim obremenitvam začeli tudi znanstveno uveljavljati – pridobivali smo doktorate in habilitacijske nazive visokošolskih učiteljev. Lucija Čok (italijanščina) je denimo doktorirala leta 1995 in tako postala prva tujejezikovna didaktičarka z doktoratom, leta 1997 sta ji sledila še Ana Marija Muster Čenčur (nemščina) in Janez Skela (angleščina). S tem se je odprla možnost podiplomskega magistrskega študija tujejezikovne didaktike, ki smo ga na anglistiki uvedli v šolskem letu 1998/1999 in za katerega je vladalo zelo veliko zanimanje. Šele z uvedbo bolonjskega študijskega programa v šolskem letu 2009/2010 pa je postala didaktika tujih jezikov samostojno znanstveno področje tudi v okviru doktorskega študija (3. stopnja).

Kljub vsemu ostaja akademska karierna pot specialnih didaktikov v marsičem veliko težavnejša kot pri preostalih kolegih. Za specialnega didaktika ni mogoče rekrutirati nekoga brez izdatnih predhodnih pedagoških izkušenj. To pomeni, da nekateri specialni didaktiki pridejo na fakulteto šele po desetih in več letih predhodnega dela na osnovnih in srednjih šolah. Ko začnejo na mestu asistenta, so mnogi njihovi kolegi iste starosti že krepko karierno napredovali. Specialni didaktiki tudi zelo veliko sodelujemo s šolskimi ustanovami, za katere opravimo veliko dela (šolske reforme, učni načrti, matura, seminarji za učitelje, pisanje in recenziranje učbenikov ipd.), katerega narava je takšna, da ga ne moremo »unovčiti« v postopkih napredovanja. Delo specialnih didaktikov vključuje tudi izjemno veliko terenskega dela po šolah (skupinske hospitacije, nastopi), ki ga ne moremo normalno »prevesti« v ure. Še leta 2019 se z vodstvom fakultete pogajamo in pogovarjamo o tem, kako naj bo to terensko delo vrednoteno, pri čemer imajo glavno besedo spet ljudje, ki o delu specialnih didaktikov presojujejo samo z vidika »finančnih posledic«.

## OBDOBJE OD PRIHODA PRVIH SPECIALNIH DIDAKTIKOV DO BOLONJSKEGA SISTEMA ŠTUDIJA

To obdobje so zaznamovale številne sistemske in organizacijske spremembe (za več podrobnosti glej Marentič - Požarnik, 1987). V šolskem letu 1985/1986 je bila ukinjena možnost dvoletnega višješolskega študija tujih jezikov, ki ga je nadomestil visokošolski A- in B-program (predmet A v trajanju 4 let in predmet B v trajanju 3 let). Vsi ti programi pa so še vedno bili samo dvopredmetni in samo pedagoški, kar pomeni, da je bilo angleščino mogoče študirati samo kot dvopredmetno pedagoško smer. Nepedagoška smer anglistike se je prvič pojavila v študijskem letu 1986/1987, in sicer v 3. letniku kot »nepedagoška smer – prevajalstvo«. V šolskem letu 1991/1992 je bil prvič uveden enopredmetni oz. samostojni študij angleščine (in nemščine), vzporedno s tem pa so bile uvedene tudi nepedagoške smeri študija angleščine (in nemščine). Leta 1997 je prišlo do odprave razlike med A- in B-programom, kar pomeni, da se je v dvopredmetnih programih študij obeh predmetov izenačil v trajanju (ob predmeta štiri leta). Od leta 1997 je Oddelek za germanske jezike izvajal štiri programe, in sicer angleščino oz. nemščino kot enopredmetni študij pedagoške ali nepedagoške smeri ter angleščino oz. nemščino kot dvopred-

redmetni študij pedagoške ali nepedagoške usmeritve. Leta 1998 se je *Oddelek za germanske jezike* razdelil na dva oddelka: *Oddelek za anglistiko in amerikanistiko* ter *Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko*.

V osedesetih in zlasti devetdesetih letih so potrebe po znanju tujih jezikov tako skokovito naraščale, da je to postalo za Slovenijo strateško vprašanje. Zato ni čudno, da je bila poučevanju tujih jezikov že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (Krek, 1995), ki je določila smernice kasnejši šolski reformi, dana prioriteta. Uresničevanje te prioritete je bilo vidno v celem nizu sistemskih odločitev, saj se je pouk tujega jezika začel pomikati na zgodnejšo stopnjo, tujemu jeziku je bilo v osnovni šoli namenjenih več ur, v zadnjem triletju osnovne šole je bil med obvezne izbirne predmete uvrščen drugi tuji jezik ipd. Žal se vse te spremembe v šolstvu v ničemer niso odsliskavale v univerzitetnih programih, ki so usposabljali bodoče učitelje tujih jezikov.

V predbolonjskem pedagoškem programu anglistike je imel predmet *didaktika angleščine* v celotnem 4-letnem programu samo 5,8-odstotni delež, na drugih tujejezikovnih oddelkih je bil položaj morda še slabši. Iz povedanega je razvidno, da se je na pedagoških smereh študija tujih jezikov od temeljnih zmožnosti dajalo prednost predvsem »stroki« (jezikoslovje in književnost), popolnoma ob rob pa je bilo potisnjeno razvijanje pedagoško-didaktične oz. »učiteljske zmožnosti«. Specialni didaktiki smo vse od devetdesetih let intenzivno opozarjali vodstva oddelkov in fakultete, da so obstoječi programi pedagoških smeri neustrezni in nesodobni ter da v resnici ne usposabljajo bodočih učiteljev, kar so nedvoumno pokazale tudi raziskave (Cvetek, 2005). Ena izmed večjih anomalij teh programov je bila v tem, da se na nobenem oddelku ni izvajala *zakonsko* predpisana pedagoška praksa. Kljub stalnim pozivom specialnih didaktikov in sklicevanjem na *Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi* (15. 7. 1998), ki so uzakonjala pedagoško prakso in določala obseg ter trajanje pedagoškega usposabljanja v obsegu od 375 do 450 ur, fakulteta ni storila ničesar. Zaradi takšnih razmer smo na nekaterih oddelkih pedagoško prakso uvedli na svojo roko, tako rekoč »ilegalno« – na Oddelku za anglistiko smo jo v obsegu dveh tednov prvič uvedli v šolskem letu 2000/2001, torej deset let prej, preden jo je končno uzakonila bolonjska reforma (za več glej Skela idr. 2003, Skela idr. 2008a, Skela idr. 2008b).

## BOLONJSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM IN TUJEJEZIKOVNE DIDAKTIKE

Po večletnih predhodnih pripravah in razpravah je FF UL v šolskem letu 2009/2010 uvedla bolonjski študijski program, s čimer naj bi se prilagodili enotni strukturi visokega šolstva v Evropi. Študijski programi se razvrščajo v tri stopnje: 1. stopnja: visokošolski strokovni in univerzitetni študijski programi; 2. stopnja: magistrski študijski programi; 3. stopnja: doktorski študijski programi.

Pedagoški programi so v celoti umeščeni na 2., tj. magistrsko stopnjo, tako da se je prva generacija bolonjskih pedagoških študentov (tj. 1. letnik 2. stopnje) vpisala v šolskem letu 2012/2013. Takšna zasnova študija pomeni, da smo uvedli t. i. *zaporedni* model usposabljanja učiteljev, saj se pedagoško izobraževanje začne šele po končani 1. stopnji študija. Predbolonjski pedagoški programi so bili po svoji naravi simultani oz. vzporedni, saj so se pedagoški pred-



meti izvajali vzporedno oz. sočasno s preostalimi predmeti v obdobju treh let: psihologija za učitelje v 2. letniku, pedagogika, didaktika in andragogika v 3. letniku, didaktika angleščine pa v 3. in 4. letniku. Seveda bi lahko na široko razpravljali o prednostih in slabostih obeh modelov izobraževanja učiteljev. Ena izmed očitnih slabosti obstoječega zaporednega modela je brez dvoma ta, da se poklicna »indoktrinacija« bodočih učiteljev začne zelo pozno in da v dveh letih ne morejo razviti svoje poklicne pripadnosti in identitete. Tako kot igralci, arhitekti in zdravniki že od samega začetka vedo, za kakšen poklic se usposabljujejo, bi morali takšno identiteto razvijati tudi pri bodočih učiteljih. Neredko se zato zgodi, da nekateri študenti zelo pozno ugotovijo, da jih poučevanje sploh ne veseli, oz. presodijo, da niso primerni za ta poklic. Zgodi pa se še nekaj drugega. Po treh letih »zatišja« jih v 1. letniku 2. stopnje pričaka zelo velika količina pedagoških vsebin, saj se nanje zgrnejo vsi splošni pedagoško-psihološki in še specialnodidaktični predmeti. Če k temu dodamo še dejstvo, da veliko študentov splošne pedagoško-psihološke predmete zaznava kot neživljenjske, preveč teoretične in neuporabne, se ne gre čuditi, da imamo v 1. letniku precejšen osip in da se študenti prepisujejo na nepedagoško smer. Časovni okvir dveh let (v resnici samo leto in pol oz. 3 semestre), v kategoriji je umeščeno izobraževanje učiteljev, je zelo kratek in negativno vpliva tudi na zaporedje in način izvedbe vsebin programa. Vsi splošni pedagoško-psihološki predmeti se izvedejo že v 1. letniku (večina že v prvem semestru); na prakso v 1. letniku študenti odhajajo skoraj nepripravljeni, saj skupinske hospitacije lahko izvedemo šele v letnem semestru 1. letnika; dvopredmetni študenti pedagoško prakso opravljajo šele v 2. letniku (tj. v 5. letu študija) itd. Kot bomo videli v nadaljevanju, takšna strnjena in zaporedna zasnova izobraževanja učiteljev negativno vpliva tudi na njihovo zmožnost reflektiranja in ponotranjenja pedagoških vsebin, saj je za takšen pristop potreben čas.

Za potrebe izobraževanja učiteljev je bil pred uvedbo bolonjskega študija oblikovan t. i. pedagoški modul v obsegu 60 KT. Po burnih razpravah ga je Senat FF UL sprejel leta 2006. Pedagoški modul je sestavljen iz dveh sklopov, in sicer iz a) splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in b) specialnodidaktičnih predmetov. Obseg splošnih pedagoško-psiholoških predmetov je naslednji:

Splošni pedagoško-psihološki predmeti	Št. ur	ECTS
psihologija za učitelje	90	7
pedagogika	45	3
didaktika	60	5
andragogika	30	3
opazovalna praksa*	15	2
obvezni izbirni predmet**	60	4
Skupaj:	300	24

\* Študent izbere opazovalno prakso pri 1 predmetu, in sicer pri psihologiji, pedagogiki, didaktiki ali andragogiki.

\*\* Študent izbere 1 izbirni predmet, in sicer humanistika in družboslovje, slovenščina za učitelje ali raziskovanje učnega procesa).

Če primerjamo obseg kontaktnih ur splošnih pedagoško-psiholoških predmetov z obsegom, ki so ga imeli v predbolonjskih 4-letnih programih, ugotovimo, da je tem predmetom zdaj odmerjenih 90 ur več. V starih programih je bil njihov obseg namreč 210 ur (psihologija za učitelje – 90 ur; pedagogika – 300 ur; didaktika – 60 ur in andragogika – 30 ur).

Obseg specialnodidaktičnih predmetov v programu *anglistika – enopredmetni pedagoški študij* je naslednji:

Specialnodidaktični predmeti	Št. ur	ECTS
<b>1. letnik</b>		
osnove didaktike angleščine	150	8
metode in tehnike pouka angleščine	60	7
pedagoška praksa za učitelje angleščine	30	2
<b>2. letnik</b>		
programi in učbeniki za pouk angleščine	45	4
testiranje znanja angleščine	30	3
znanstvenoraziskovalno delo v tujejezikovni didaktiki	30	3
izbirni strokovni predmet v okviru didaktike angleščine*	30 + 30	3 + 3
pedagoška praksa za učitelje angleščine	30	4
Skupaj:	435	37

\* Študent izbere 2 od teh 3 predmetov, in sicer *trendi v didaktiki angleščine, poučevanje angleščine v različnih starostnih skupinah* ali *poučevanje angleščine kot jezika stroke*.

Gledano količinsko, je didaktika angleščine z bolonjskim programom veliko pridobila, saj je imela v starem programu samo okoli 200 kontaktnih ur. Takšen obseg ur nam omogoča, da smo nabor predmetov dobro profilirali in pokrivamo večino najpomembnejših področij tujejezikovne didaktike. Ob tem je treba poudariti, da na večini drugih oddelkov zaradi kadrovske podhranjenosti ne dosejajo takšnega obsega specialnodidaktičnih vsebin in da so se ur, ki jim jih je odmeril pedagoški modul, »polastili« preostali učitelji na oddelkih.

## SPREMEMBE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV TUJIH JEZIKOV

Poučevanje/učenje tujih jezikov ima dolgo in znamenito zgodovino. Prehodili smo pot od »zlate dobe«, ko so bile stvari jasne in preproste, do današnjega »postmethodnega« stanja, ko so zaradi izjemne količine nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega vedenja za opisovanje poučevanja/učenja tujih jezikov potrebne povsem nove konceptualizacije.

Podobno paradigmatško spremembo – od preprostosti do zapletenosti – lahko opazimo tudi na področju izobraževanja tujejezikovnih učiteljev. Od usposabljanja učiteljev

(ang. *teacher training*) v šestdesetih in sedemdesetih letih smo se v devetdesetih letih razvojno pomaknili k *izobraževanju učiteljev* (angl. *teacher education*). Če je bilo za usposabljanje učiteljev značilno predvsem to, da se je na poučevanje gledalo kot na končno/omejeno spretnost oz. veščino in da je bil učitelj pripravnik nekakšen nepopisan list, potem je izobraževanje učiteljev poudarjalo predvsem poučevanje kot stalno razvijajoč se proces, učiteljev profesionalni razvoj in rast ter njegovo osebno refleksijo.

Ključna sestavina paradigmatične spremembe od *usposabljanja do izobraževanja* učiteljev je bila ponovna preučitev in korenita razširitev t. i. védenjske osnove (angl. *knowledge base*) učiteljev, tj. nabor jezikovnega, akademskega in praktičnega znanja, ki bi ga naj imeli učitelji, če želijo biti pri svojem delu učinkoviti. Četudi glede natančne specifikacije védenjske osnove še vedno obstaja veliko nesoglasij, jo v splošnem sestavljajo tri glavna področja (Johnson, 2009):

- a) akademsko vsebinsko znanje ali *znanje o*;
- b) pedagoško znanje o tem, *kako bi naj učitelji poučevali* (ali znanje *kako*); in
- c) znanje o metodah/pristopih, s katerimi se vsebina in pedagoška znanja poučujejo oz. *kako se učitelji učijo* (*poučevati*).

Na področju tujih jezikov je védenjsko osnovo učiteljev najbolj zaznamovalo uporabno jezikoslovje, ki se je začelo pojavljati v šestdesetih letih in se nato silovito razmahnilo. Z uporabnim jezikoslovjem se je namreč pojavil nabor specializiranega akademskega znanja in teorije, ki je našel svoje mesto v učnih načrtih univerzitetnih programov za izobraževanje učiteljev. Za ponazoritev naj spomnimo, kakšen je bil pri nas nabor predmetov v programih za izobraževanje učiteljev v povojnem času (npr. velik poudarek na germanski filologiji in historični slovnici, skoraj nič pa modernega angleškega jezika) in v sedanjih bolonjskih programih, ki na obeh stopnjah ravno tako vsebujejo celo kopico jezikoslovnih in književnih predmetov, ki verjetno ne bi smeli tvoriti védenjske osnove učiteljev v 21. stoletju.

Gledano zgodovinsko, so omenjene spremembe pri konceptualiziranju védenjske osnove učiteljev pripeljale do ločitve *jezika in poučevanja*, kar je povzročilo nastanek cele vrste znanih dihotomij: vsebina/pedagogika, teorija/praksa, znanje/spretnosti (Graves, 2009).

Programi za izobraževanje učiteljev, ki so temeljili oz. temeljijo na takšni zasnovi védenjske osnove, navadno vsebujejo predmete s področja jezikoslovja in književnosti, dodane pa so jim še nekatere pedagoške vsebine. Vloga takšnega programa je (bila), da prenese to dvodelno védenjsko osnovo – znanje o jeziku in znanje o poučevanju. Pri vsem tem se je zelo malo pozornosti posvečalo učitelju kot učencu (ang. *teacher-learner*) oz. kako se učitelji sploh naučijo poučevati (Graves, 2009: 117). Predpostavka je bila, da bodo učitelji vsebinsko in pedagoško sestavino izobraževanja sestavili, ko bodo začeli poučevati. Lahko bi torej rekli, da je uporabno jezikoslovje v nekem smislu ugrabilo izobraževanje učiteljev, saj si moral, če si želel postati učitelj, obvladati disciplino uporabnega jezikoslovja. Četudi lahko v zasnovi poučevanja kot uporabne znanosti vidimo »dobronameren poskus, da bi ga profesionalizirali in ga s tem približali drugim paradigmatičnim profesijam, kot je npr. medicina« (Wallace, 1999: 180), pa je postavitev jezikoslovnih disciplin kot glavni temelj programov za

izobraževanje učiteljev sprožila večer spopad med praktičnimi učiteljskimi sestavinami in akademskim znanjem v teh programih.

Odnos med obema »paketoma«, tj. »paketom« disciplinarnega oz. predmetnega znanja in »paketom« pedagoškega znanja je bil in v glavnem ostaja problematičen iz več razlogov. Prvi je ta, da je bilo pedagoškim vsebinam vedno odmerjenega zelo malo prostora, drugi pa, da se je disciplinarno znanje praviloma podajalo zelo transmisijsko in ob naivni predpostavki, da bodo učitelji lahko kasneje to znanje brez težav prenesli v poučevanje – morda ob pomoči opazovanj pouka in malo prakse. Poleg tega se pri takšni zasnovi programa pojavljajo tudi številne praktične in organizacijske težave. Akademske oz. disciplinarne vsebine se poučujejo povsem ločeno od praktičnih oz. pedagoških vsebin, le-te pa ločeno – v času in prostoru – od pedagoške prakse. Če povzamemo: obseg védenjske osnove učiteljev se je zaradi uporabnega jezikoslovja stalno in znatno povečeval, vendar to ni imelo skoraj nobenega vpliva na to, kako se je učitelje poučevalo oz. da bi se spraševali, kako se učitelji naučijo poučevati.

Zaradi vseh teh težav so si številni strokovnjaki v osemdesetih letih (npr. Shulman, 1986; Marentič - Požarnik, 1987) prizadevali za rekonceptualizacijo védenjske osnove učiteljev, ki bi vključevala tudi naravo samega poučevanja oz. kako se učitelji naučijo poučevati. Iz teh prizadevanj so izšli številni pojmi, ki so pomembno zaznamovali naše razumevanje poučevanja, in sicer:

- pojem **učitelj kot učenec** (angl. *teacher-learner*),
- pojem **učiteljeva kognicija oz. spoznavanje/dojemanje** (angl. *teacher cognition*) in z njim povezano predhodno znanje učitelja,
- pojem **pedagoško vsebinsko znanje ali učiteljevo znanje** (angl. *pedagogical content knowledge* ali *practitioner knowledge*).

Uvajanje tovrstnih pojmov v izobraževalne programe pomeni, da so se le-ti začeli poleg tega, kaj morajo učitelji znati, ukvarjati tudi s tem, *kako se bodo učitelji tega naučili*. Poleg tega se je v tem času začelo raziskovanje učiteljeve kognicije, ki se je osredotočalo na to, kako učiteljevo predhodno (izkušensko) znanje vpliva na to, kaj in kako se učijo in kako osmišljujejo svoje izkušnje (Marentič - Požarnik, 1993; Borg, 2006; Graves, 2009). Raziskave so jasno pokazale, da »imajo učitelji učenci globoko zakoreninjena pojmovanja in nezavedne osebne teorije o poučevanju, skozi katere filtrirajo vnos iz izobraževalnih programov« (Graves, 2009: 117).

Raziskave, ki so se osredotočale na učitelje jezikov in samo poučevanje jezikov, so začele pripoznavati neko bistveno vrsto znanja, ki je za učitelje jezikov izjemnega pomena – *pedagoško vsebinsko znanje oz. učiteljevo znanje* (Shulman, 1986; Johnson, 2009). Pedagoško vsebinsko znanje opisuje učiteljevo zmožnost, da pretvori vsebino v obliko, ki je učencem dosegljiva in se je lahko naučijo. To seveda ne pomeni, da učitelji ne potrebujejo disciplinarnega znanja s svojega področja, pomeni pa, da morajo usvojiti tudi pedagoško vsebinsko znanje, ki jim bo omogočilo, da bodo jezik poučevali tako, da se ga bodo učenci lahko naučili. Pripoznanje pedagoškega vsebinskega znanja »daje učiteljem jezikov položaj ustvarjalcev znanja, ki tvori dejavnost poučevanja jezika« (Johnson, 2009: 22). Pedagoško vsebinsko znanje ustvarja učitelj, po svoji naravi je izkušensko

in procesno usmerjeno, njegove povezave z disciplinarnim znanjem nekega področja pa so zelo šibke in samo posredne.

Močno povečan obseg védenjske osnove učiteljev s sabo prinaša velike izzive. Največji je seveda ta, kako lahko to operacionaliziramo, se pravi, kako lahko takšno učenje vključimo v programe za izobraževanje učiteljev.<sup>3</sup> Pripoznanje pedagoškega vsebinskega znanja, implicitnih in nezavednih osebnih teorij o poučevanju in vloge predhodnega znanja kliče po takšnem načinu poučevanja, ki bo poudarjal preučevanje, iskanje in eksperimentiranje, tveganje in sodelovanje, uravnoteženje vnosa in refleksije, uporabo tega, kar učitelji učenci prinesejo s sabo in kar znajo, in povečanje njihove avtonomije (Freeman in Cornwell, 1993: xiii-xiv). Takšen način usposabljanja bo učiteljem omogočil, da bodo lahko osmislili disciplinarno znanje, ki so mu izpostavljeni v programu, in hkrati preuredili svoje izkušensko znanje, kar jim bo posledično pomagalo razumeti svoje praktično delo v razredu (glej Korthagen, 2014). Skratka, gre za t. i. reflektivni model izobraževanja učiteljev, ki zavrača predpostavko, da se bodo učitelji naučili poučevati tako, da jim samo povemo, kako naj to naredijo. Reflektivni model izobraževanja je osredinjen na učitelja učenca. Velik pomen pripisuje kogniciji učitelja in ustvarja trdne povezave med *teorijo/Teorijo* (z malo in veliko začetnico) in razredno prakso. Vključuje dve vrsti znanja: a) prejeta znanje (tj. zunanji vnos, ki lahko prihaja iz različnih virov) in b) izkušensko znanje. Učitelj učenec bo razvil svoje izkušensko znanje s poučevanjem, opazovanjem pouka ali priklicem preteklih izkušenj; nato bo o tem reflektiral, sam ali z drugimi, oblikoval teorije o poučevanju, ki jih bo nato preizkusil v praksi. Tovrsten reflektivni cikel omogoča stalno razvijanje in izboljšanje osebnih teorij učitelja (Ur, 1996).

Se pa ob uvajanju takšnega načina začetnega izobraževanja kažejo tudi težave, ob katerih se porajajo številna vprašanja o dometu in učinku začetnega izobraževanja učiteljev. Ena od težav je ta, da je dediščina transmisije znanja vsesplošno razširjena in zakoreninjena v večini ustanov, ki usposablja učitelje. To pomeni, da je izobraževalec učiteljev pogosto edina oseba, ki poskuša poučevati »reflektivno«, kar lahko pri učiteljih učencih sproži odpor, ker takšnega načina niso vajeni. Uporaba reflektivnega modela je seveda tesno povezana s t. i. reflektivno zmožnostjo, ki jo je težko usvojiti. Specialni didaktiki ugotavljamo, da veliko učiteljev učencev – vsaj na začetku – ni opremljenih z zmožnostjo, da bi reflektirali o svojih nezavednih osebnih teorijah v zvezi s poučevanjem. Poleg tega je refleksija zelo odvisna od osebne izkušnje, to pa nekaj, kar učiteljem začetnikom primanjkuje, zato jim je določene »probleme« težko osamiti in povleči povezave med refleksijo in teorijo.

Reflektivni model temelji, kot smo videli, na součinkovanju in prepletanju teorije in prakse. V tem smislu postane pedagoška praksa osrednjega pomena, saj se lahko samo v njenem okviru uresničuje načelo »teoretiziranja prakse oz. prakticiranja teorije« (Kumaravadivelu, 1999: 33). Žal je pedagoška praksa v glavnem prekratka, da bi učitelj učenec lahko usvojil pedagoško vsebinsko znanje.

<sup>3</sup> Na tem mestu je treba omeniti v mnogih pogledih prelomno delo Barice Marentič Požarnik *Nova pota v izobraževanju učiteljev* (1987), ki zelo natančno izrisuje operacionalizacijo »usposabljanja učiteljev za razmišljujoče praktike«, se pravi reflektivnega izobraževanja učiteljev, in sicer tako na sistemski kot izvedbeni ravni.

Jasno je, da začetno izobraževanje ni in ne more biti *vade mecum* za vse izzive, ki čakajo bodoče učitelje, in da se bo učiteljska zmožnost v glavnem razvila kasneje na delu. V tem smislu ima torej začetno izobraževanje razmeroma omejen domet, kljub vsemu pa lahko in mora: a) pripeljati učitelje učence do neke sprejemljive ravni profesionalne zmožnosti ter b) opremiti učitelje učence z motivacijo in sredstvi, da bodo nadaljevali z razvijanjem profesionalne zmožnosti s pomočjo reflektivne prakse. Zato je pomembno, da v začetno izobraževanje vključimo čim več zelo eksplicitnih reflektivnih vsebin in tehnik: opazovanje pouka, pedagoško prakso, dnevnik prakse, reflektivne eseje, reflektivne demonstracije, mikro pouk, t. i. *loop* vnos, akcijsko raziskovanje, vrstniško opazovanje, dnevnik, študijske skupine itd. Pri takšnem načinu izobraževanja gre namreč za »teoretiziranje prakse«, pri čemer se učiteljevo znanje razdela, preuči, dopolni in preuredi.

Povedano drugače, od začetnega izobraževanja ne smemo pričakovati več, kot dejansko zmore, zato bi morali izobraževalci učiteljev in učitelji učenci znati uglasiti idealizem z realizmom.

## SKLEPNE MISLI

Medtem ko sta tako začetno kot stalno izobraževanje učiteljev tujih jezikov stalni prioriteti vseh projektov in dokumentov Sveta Evrope, se na FF UL srečujemo z malodane omalovažujočim odnosom do pedagoških predmetov. Odločevalci so morali s stisnjenimi zobmi sprejeti pedagoški modul, nekakšen »indijanski rezervat«, v katerega je varno spravljeno vse, kar je pedagoškega in kar bi lahko »kontaminiralo stroko in znanost«. Ob sprejemanju pedagoškega modula so nekateri glasno in javno govorili o »pedagoškem udaru«, danes pa poslušamo lamentacije o tem, kako na drugi stopnji ni več nobene »stroke«. Skratka, ne glede na vse spremembe na FF UL še vedno prevladuje miselnost, da je samo dobro poznavanje »stroke« zadosten pogoj za uspešno delo v razredu. Žal brezhibno obvladanje jezika, ki sicer res mora biti prvi in najpomembnejši atribut vsakega tujejezikovnega učitelja, še ne pomeni, da bodo tako usposobljeni učitelji svoje znanje znali učinkovito prenašati na učence. Učenje tujega jezika je izjemno zapleten proces in samo učitelj, ki ima zadosten vpogled v spoznanja s tega področja, bo lahko sčasoma razvil lastno zavestno in eksplicitno teorijo svojega poučevanja. Samo takšni učitelji bodo znali biti kritični do novih tokov v svoji stroki in sposobni vzeti pod drobnogled svoja lastna načela poučevanja. Če želimo usposablјati t. i. »razmišljujoče praktike«, mora pedagoška smer študija angleščine študentom ponuditi pravo razmerje teorije in prakse ter pri njih enakovredno razvijati tako jezikovne kot pedagoške zmožnosti.

Po vsem povedanem je mogoče zaključiti, da kljub izboljšavam, ki jih je prinesla bolonjska reforma, v Sloveniji še vedno obstaja veliko neskladje med programi za izobraževanje bodočih učiteljev angleškega jezika in stvarnimi potrebami učiteljskega poklica.

Kljub vsemu je mogoče videti »luč na koncu predora«, saj obstajajo možnosti za izboljšanje stanja. V preteklosti je Center za pedagoško izobraževanje FF UL organiziral »povezovalne« delavnice, ki so pomagale vzpostaviti dialog med specialnimi didaktiki in izvajalci splošnih psihološko-pedagoških predmetov. Ravno tako je bil izjemno uspešen projekt *Partnerstvo fakultet in šol*, ki se je v organizaciji CPI



FF UL izvajal v letih 2006 in 2007 in katerega glavni cilj je bil »izboljšanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter njihovih izobraževalcev«, vključeval pa je prenavo in posodobitev pedagoških programov, hospitacij in nasto-

pov, strnjene pedagoške prakse in pripravništva. Če bomo s tovrstnimi dejavnostmi nadaljevali tudi v prihodnosti, lahko upamo, da bo izobraževanje učiteljev tujih jezikov vendarle doseglo ustrezno raven kakovosti.

## VIRI IN LITERATURA

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brumen, M., Dagarin Fojkar, M. (2012). *Teacher Development in Slovenia for Teaching Foreign Languages at the Primary Level*. V: CEPS Journal, 3, 27-53.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.
- Freeman, D., Cornwell, S. (ur.). (1993). *New ways in teacher education*. Alexandria, VA: TESOL.
- Graves, K. (2009). *The curriculum of second language teacher education*. V: *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Trends in second language teacher education*. V: *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. A. J. (2014). *Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth*. V: *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)*. Bingley: Emerald.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kumaravadivelu, B. (1999). *Theorising Practice, Practising Theory: the Role of Critical Classroom Observation*. V: *Theory in Language Teacher Education*. Harlow: Longman.
- Marentič - Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič - Požarnik, B. (1993). *Kako se učijo učitelji: Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 13-15.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. V: *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf> (dostopno 26. 8. 2019).
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2003). *Teaching Practice Pack. Pedagoška praksa: Gradivo za praktično usposabljanje učiteljev angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2008a). *An evaluation of the school-based teaching practice in the training of EFL teachers by the English department of the Faculty of arts in Ljubljana*. V: *ELOPE*, 1-2, 185-198.
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2008b). *Ovrednotenje pedagoške prakse na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani*. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Stanonik, J. (1969). *Germanistika*. V: *Petdeset let Slovenske univerze v Ljubljani: 1919-1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Šumi, J. (ur.). (2000). *Zbornik Filozofske fakultete: 1919-1999*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Trškan, D. (2011). *Metodika pouka zgodovine od leta 1952 do leta 2002 na Filozofski fakulteti v Ljubljani*. V: *Trojarjev zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Umek, F. (1988). *Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik*. V: *Vestnik*, 1-2, 25-59.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1999). *The reflective model revisited*. V: *Theory in language teacher education*. Harlow: Longman in association with The British Council.

Dr. Brigita Kosevski Puljić

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko

# MOJE PEDAGOŠKE VLOGE

## *My Pedagogical Roles*

### IZVLEČEK

V prispevku se v uvodu skozi poklicno pot avtorice zrcalijo nekatere pomembne spremembe, ki so vplivale na lastno poučevanje in izkušensko učenje ter tako na povezovanje teoretičnega vedenja s praktičnim znanjem. Prispevek na kratko argumentira vpliv bolonjske prenove na pedagoške programe in konkretno na programe za prihodnje učitelje nemščine, dotakne se tudi nekaterih pomembnih spoznanj o izobraževanju prihodnjih učiteljic in učiteljev in pristopov pri študiju, ki so jih narekovala ta spoznanja. Pri tem odkrivanju novega je bilo v nekem obdobju zelo pomembno sodelovanje pri projektu Partnerstvo fakultet in šol. Številne mentorice in redki mentorji, ki so sodelovali pri tem projektu, so še danes nepogrešljiva pomoč in podpora visokošolskim specialnim didaktičarkam in didaktikom. S pomočjo izkušenskega učenja, ki se uresničuje znotraj projektnega dela, mikropouka, včasih tudi akcijskega raziskovanja pouka in seveda s pomočjo opazovalne in strnjene pedagoške prakse, ki jo spremlja tudi samorefleksija, študentke in študenti usvajajo praktična znanja in v veliki meri tako pridobivajo tudi poklicne kompetence.

**Ključne besede:** študijski programi, prihodnji učitelji nemščine, učitelji učiteljev, šolska praksa, mikropouk, izkušensko učenje, refleksija

### ABSTRACT

The introduction to the article presents a few important changes encountered by the author throughout her career, which have affected her own teaching practice and experiential learning, and consequently the linking of theoretical knowledge with practical knowledge. The article briefly argues the impact of the Bologna reform on pedagogical programmes, specifically on the programmes for prospective teachers of German; it also touches upon a few important findings regarding the education of prospective teachers and the study approaches which have resulted from these findings. For a while, this reform process was greatly influenced by the collaboration on the project "Partnership between Faculties and Schools". The many female mentors and rare male mentors collaborating on that project are still providing vital help and support to higher education teachers of special didactics. Through experiential learning, which is carried out during project work, micro-lessons, sometimes also action research of lessons, and, of course, through classroom observation and condensed teaching practice, accompanied by self-reflection, the pre-service teachers gain practical knowledge and, to a large extent, professional competences too.

**Keywords:** study programmes, prospective teachers of German, teachers of teachers, school practice, micro-lessons, experiential learning, reflection

### UVOD

Odkar sem učiteljica, je minilo dolgih (ali kratkih?) štirideset let. Študij, šola, dijaki, študenti in študentke, kolegice na fakulteti, učiteljice mentorice na šolah, moje mentorice na fakulteti, vse se prepleta v bogati lepi zgodbi. Mentorstvo me spremlja že od začetkov: najprej sem bila kot začetnica sama deležna mentoriranja (kar pa ni bilo ravno tisto, kar razumemo pod tem izrazom). Ker pa sem »dobila« z mestom učiteljice nemščine eno od svojih najljubših vlog, sem vklopila vse antene in sive celice, se zagrizla v delo ter se resno posvetila svoji vlogi, ne oziraje se na »dobrohotne« nasvete starejših kolegic v zbornici. Didaktičnega znanja v času študija na žalost nisem dobila skoraj nič, saj temu takratni programi na oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani niso bili naklonjeni. Še največ sem pridobila pri predavanjih iz psihologije za učitelje.

Pripravištva v tistem obdobju nismo opravljali, naredila sem samo strokovni izpit. Kot učiteljica tujega jezika sem imela sicer prednost, da sem se lahko dokopala do več tuje literature kot kolegice z drugih področij, pa vendar je bilo to premalo. Včasih teoretičnega znanja preprosto nisem znala povezati s tistim, kar se je dejansko dogajalo v razredu. Ali pa sem za dogajanje med poukom zaman iskala ustrezne rešitve v strokovni literaturi. Večinoma sem na začetku ravnala zgolj intuitivno. Kar je bilo seveda včasih tudi slabo. Ampak zgodilo se je nekaj drugega. Dijaki – v srednji strokovni šoli sem petnajst let poučevala samo fante – so postali moji »mentorji«. Od njih sem se na začetku največ naučila. Ko sem zaznala nelagodje v njihovem vedenju, videla njihove velike oči, kadar sem začela razlagati morfolgijo, namesto da bi jim razložila slovnični pojem na njim primeren didaktični način, ko so postajali vse bolj nemirni, sem vedela, da sem na napačni poti. Tako sem

začela iskati rešitve za izboljšanje svoje vloge in za zadovoljstvo svojega občinstva, ki ni nikoli aplavdiralo iz vljudnosti ali sočutja. Seveda sem vedela, da je moja primarna naloga iskati najboljše poti za doseganje učnih ciljev, torej znanja nemščine. Vprašanje, ki mi je nenehno rojilo po glavi, ni bilo kaj, koliko, kdaj, to mi je bilo že jasno, temveč je bilo »kako«. Ta »kako« me spremlja še danes pri delu s študentkami in študenti, s katerimi razbijamo nekatere preživete mite o učenju in poučevanju tujih jezikov. Skupaj ustvarjamo nove, sodobne, za katere pa vemo, da tudi niso in ne smejo biti večni, saj nova (spo) znanja in vedenja, ki izhajajo iz znanosti, družbe in posameznika, spreminjajo tudi učenje in poučevanje tujih jezikov. Mnogo svojih bivših študentk srečujem v šolah, kjer kot učiteljice nemščine uspešno povezujejo teorijo s prakso in svoje pridobljene izkušnje, kompetence delijo s študentkami in študenti, ki so pri njih na pedagoški praksi. Torej so tudi uspešne mentorice, ki študentom pomagajo doživeti šolsko resničnost in se poskusiti v reševanju prvih zagat pri pouku. Ker pri didaktiki nemščine skrbimo za celostnost učenja, nekatere od njih prihajajo tudi na fakulteto, kjer predstavijo kakšne že preizkušene pristope, s katerimi se intenzivneje ukvarjajo (npr. ustvarjalni gib, dramska pedagogika, prosto delo, celostni učni pripomočki, lutke ipd.). In krog je sklenjen.

V prispevku bodo na kratko predstavljene spremembe v izvajanju študijskih programov za bodoče učiteljice in učitelje nemščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Te spremembe so nastale zaradi novih lingvističnih teorij in posledično njihovega vpliva na tujejezične didaktike, ki so bile marsikdaj že prej deležne posodobitev kot druge specialne didaktike. Programi so dobili nov zagon tudi s projektom Partnerstvo fakultet in šol, ki je potekal med letoma 2004 in 2007. Mentorstvo na šolah je pridobilo na pomenu in z njim tudi strnjena pedagoška praksa naših študentov in študentk. Le-ta se je pod vplivom bolonjske prenove podaljšala in tudi vsebinsko postala zahtevnejša. Znotraj programov so se posodabljali metode in pristopi ter oblike dela, na podlagi rezultatov večletnih evalvacij programov in potreb študentk in študentov pa so se na novo definirale profesionalne kompetence za učiteljski poklic.

## RAZVOJ MAGISTRSKIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ZA IZOBRAŽEVANJE PRIHODNIH UČITELJIC IN UČITELJEV NEMŠČINE

Kot smo že omenili, so nova teoretična spoznanja vplivala tudi na študijske programe. Le-ti so se prilagodili novim priporočilom Sveta Evrope o učenju in poučevanju tujih jezikov in v okviru tega tudi upoštevali Skupni evropski jezikovni okvir. Znotraj obeh magistrskih programov za bodoče učitelje in učiteljice so se na novo uredili obvezni in izbirni predmeti. Tako je nove programe obogatilo pred-

vsem zaradi potrebe po določenih poglobljenih specialno-didaktičnih znanjih več novih izbirnih predmetov, kot so npr. preverjanje in ocenjevanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku nemščine, razvijanje jezikovnih zmožnosti in ustvarjalno pisanje pri pouku nemščine. Ob teh predmetih so ostali tudi obvezni temeljni predmeti didaktika nemščine, pedagoška praksa 1 in pedagoška praksa 2, raziskovanje tujejezičnih učnih procesov, zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika. Slednja dva se izvajata ciklično kot obvezna izbirna predmeta za oba letnika ma-

gistrskega študija in tudi za enopredmetni in dvopredmetni študij. Vsekakor predstavljajo ti predmeti veliko pridobitev za pedagoški študij, saj lahko zdaj študentke in študenti poglobljeno delajo pri posameznih temah in dobijo tako s teoretičnega kot tudi praktičnega vidika mnogo širši pogled v določeno problematiko. Ne gre samo za kopičenje ur in predmetov, saj se zavedamo, da so vedno nujne povezave na dveh ravneh, in sicer med teorijo in prakso, torej med vedenjem in znanjem na eni strani in med temami samimi na drugi strani. Povezovanje in refleksija o tem je tukaj nenehno prisotna, saj izvajata posamezne dele programa dve didaktičarki, ki tudi sicer tesno sodelujeta in se dopolnjujeta pri podajanju snovi, pri povezovanju teorije in prakse, ki je ključnega pomena pri izobraževanju za učiteljski poklic (Kosevski Puljić 2005). To v našem primeru ni samo floskula. Zato je še težje razumeti probleme, ki nastajajo pri povezovanju specialnih didaktik z znanji in vedenji pri skupnih

psihološko-pedagoških predmetih. Že davnega leta 1987 se je prof. ddr. Marentič Požarnik v svoji knjigi *Nova pota v izobraževanju učiteljev* zavzemala za večje sodelovanje vseh izobraževalcev prihodnjih učiteljev in učiteljic in ugotavljala, da samo povečano število ur za posamezni predmet ni zagotovilo za uspešno usvajanje znanja in da vse poti vodijo vedno k »integrativnemu modelu izobraževanja« (Marentič Požarnik, 1987: 13).

Zakaj je torej razen povezovanja med posameznimi strokami, ki so pomembne za izobraževanje učiteljev, pomembno tudi povezovanje teorije in prakse? Zavedamo se, da ni »samodejnega« preskoka iz teoretičnega v praktično znanje. Pri tem imajo pomembno vlogo vsi izobraževalci bodočih učiteljic in učiteljev (Marentič Požarnik, 1992), ki včasih sami ustvarjajo prepad med teorijo in prakso – kjer ga sicer ni –, ker je njihova teorija preveč abstraktna in daleč stran od bistvenih vprašanj učiteljske profesije. Posledica takšnega odnosa do teorije in prakse so učiteljice ali učitelji, ki se odvrnejo od teorije, ker nimajo z njo kaj početi, in se ukvarjajo samo s prakso, ki temelji izključno na subjektivnih teorijah. Le-te so razvidne iz njihovih mnenj na seminarjih stalnega strokovnega izobraževanja, kjer jim je kakršna koli »teorija« popolnoma odveč in čakajo le na »recepte«, s katerimi bi lahko neposredno »postregli« svojim dijakom ali učencem v razredu. O refleksiji tukaj sploh ne moremo govoriti. Vendar opažamo, da se zadnjih nekaj let ta odnos spreminja v prid razumevanju, da prepada pravzaprav ni in da obstajata pač teorija in praksa, ki se medsebojno prepletata, ter da za vsako prakso stoji tudi

“

### Univerzitetni

učitelj mora biti po mojem mnenju prijazen, odkrit, dosleden in zavzet. Mora se videti, da živi za svoj poklic, da ga opravlja z veseljem in ga to tudi izpolnjuje. Navodila, ki jih poda, morajo biti prijazna in konkretna, študentu mora dati povratne informacije o njegovem delu.

19 let, ženski spol

”



teorija za izobraževanje, ki je kompleksna, saj posega na številna znanstvena področja. Glede na lastne izkušnje pri sodelovanju z mnogimi učiteljicami tujega jezika v osnovni in srednji šoli lahko še enkrat potrdim, da je večina že zdavnaj presegla vse te ovire pri povezovanju znanja in vedenja o poučevanju in učenju in da kot mlade mentorice uspešno sodelujejo v izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev nemščine v času, ko so ti pri njih na pedagoški praksi.

## PEDAGOŠKA PRAKSA V ČASU ŠTUDIJA

V pedagoških programih nemščina (enopredmetni študij) in nemcistika (dvpredmetni študij) se študentke in študenti pripravljajo na učiteljski poklic. Večina predmetov na drugi stopnji pomeni pripravo na postopno usvajanje učiteljskih kompetenc. Bistvena pri tem sta predmeta pedagoška praksa 1 in pedagoška praksa 2. Prvi je namenjen prvemu letniku magistrskega študija in obsega predavanja, seminar in vaje, ki vsebujejo tudi temeljito pripravo na opazovanje šolske prakse. Ta poteka najprej v obliki videoposnetkov na seminarju in vsebuje vse tiste elemente, ki se kasneje uresničujejo tudi pri opazovanju pouka v živo. Študentke in študenti dobijo natančno izdelana navodila, kaj naj opazujejo in kako. Najprej opazujejo globalno, pri čemer poskušajo pridobiti prve veščine za opazovanje nasploh. Opažamo, da imajo v začetku težave s pozornostjo. V manjših skupinah si zapisujejo opazovano in poskušajo razbrati posamezne faze učne ure, učne cilje, metode, oblike dela in po opazovanju o tem poročajo. Pri tem se medsebojno dopolnjujejo. Tukaj večinoma še ne posegajo v posamične elemente učne ure, kot so uporaba tujega jezika, raba slovenščine, motivacija (uvodna motivacija, vzdrževanje motivacije skozi celotno uro pouka), interakcija v razredu, razumevanje snovi, postavljanje vprašanj pri učitelju, popravljanje napak, tempo učne ure, utrjevanje nove snovi, ustrezna razporeditev učne snovi itd. V bistvu najprej preverjajo, ali lahko s pomočjo predhodno pridobljenega teoretičnega prepoznajo določene elemente pri pouku in kako se ti udeležujejo v resničnosti. Tukaj se po navadi zgodi prvi AHA moment v smislu »no, pa je le koristna tudi teorija«. Sledijo detajlirana opazovanja in poglobljene analize pouka. Študentke in študenti sami pripravijo določene faze učne ure, formulirajo učne cilje, metode in oblike dela, določijo tempo svojega dela, jezikovna sredstva za določeno stopnjo učenja nemščine (od A1 do B2), primerna učna sredstva in učila ter to predstavijo pri seminarju. V e-učilnico oddajo svoje pisne priprave, refleksije o opazovanju, samorefleksije o svojem mininastopu ipd. in jih po potrebi popravijo glede na povratno informacijo s strani didaktičarke in kolegic ali kolegov. V okviru vaj ali seminarja izpeljejo z didaktičarko tudi praktično nalogo v šoli, in sicer učne postaje, projektno delo ali kaj podobnega. Vse to terja veliko samostojnega dela, sodelovanja in medsebojnega načrtovanja. Izkušnjsko učenje, samorefleksija o opravljenem delu in evalvacija

so vedno prisotni. Za to ne sme nikoli zmanjkati časa. Tega se sedanje študentke in študenti tudi sami zavedajo in to tudi pričakujejo.

Pri pedagoški praksi 2 v drugem letniku magistrskega študija se dogaja nadgradnja že pridobljenih kompetenc, kar predstavlja neposredno pripravo na strnjeno pedagoško prakso v drugem letniku. Določeni elementi, ki se obravnavajo pri pouku, se natančno analizirajo, dodajajo se vsebine glede na posamezne jezikovne zmožnosti, izdelane vaje in preostale naloge za preverjanje znanja. Tako svoje znanje povezujejo s kompetencami, ki so bile pridobljene pri preostalih predmetih, na didaktiki nemščine ali širše. Študentke in študenti sestavljajo tudi že prve vprašalnike v zvezi s poukom, sodelovanje s šolami oz. z mentorji ali mentoricami se vzpostavi že pred uradnim odhodom na strnjeno pedagoško prakso.

Pred sedmimi leti smo na začetku drugega letnika uvedli model mikropoučevanja. Najprej so študentke in študenti poučevali svoje kolegice in kolege, kar je sicer pomagalo, da so si pridobili prve izkušnje, ni pa odražalo avtentične situacije v razredu, saj so poučevali »učence«, ki so bili na podobni jezikovni ravni. Pri oblikovanju modela smo zato izhajali iz načela čim večje avtentičnosti poučevanja, zato smo poskušali zajeti takšno ciljno skupino, ki bi omogočala, da bodoči učitelji in učiteljice doživijo situacijo, ki je čim

bolj podobna tisti v razredu. Poleg tega smo želeli poustvariti kontinuirano poučevanje, ki bi obsegalo več učnih ur in bi odražalo realno situacijo v razredu, s čimer bi bodoči učitelji lahko uvideli pomen in vlogo natančnega načrtovanja učnega procesa in opazovali učni napredek učencev ter se seznanili z razlikami v znanju učencev.

Model mikropoučevanja, v katerem sodelujejo naše študentke in študenti ter študenti in študentke s francistike, izvajamo že šest let. Poteka tako, da študentke in študenti vzajemno poučujejo v krajših sekvencah nemščino oz. francoščino. Pod vodstvom didaktičark z obeh oddelkov se pripravijo na svoj mininastop, napišejo ustrezno pripravo, ustvarijo naloge, vaje, pripomočke in izvedejo desetminutne nastope pred kolegicami in kolegi, ki opazujejo njihov pouk in jim na koncu dajo tudi povratno informacijo. Prav tako dobijo tudi povratno informacijo od »učenk in učencev« ter od didaktičark.

Leta 2016 smo naredili evalvacijo projekta mikropoučevanja in med drugim ugotovili, da študenti in študentke v mikropoučevanju vidijo predvsem veliko vrednost v konstruktivni povratni informaciji, v implementaciji teoretičnega znanja v prakso, v izkušnjah s pisanjem učnih priprav, določanjem učnih ciljev, v kritični samorefleksiji (Retelj, Kosevski Puljić, 2016: 150). Manjka pa tukaj avtentična situacija v razredu s »pravimi učenkami in učenci«.

Treba je dodati, da mikropoučevanje ni nov pristop v izobraževanju. S tem so se nekateri didaktiki in pedagogi ukvarjali že v sedemdesetih letih. Pri nas je o tem veliko pisala prof. ddr. Barica Marentič Požarnik, in to predvsem

“

### Dober

univerzitetni učitelj predava ob Power Pointu in ne da ga le da v prepisovanje, v uro vključi kakšno vajo, opazuje vzdušje v razredu in nanj ustrezno reagira, podaja zgodbe, primere, šale, učencem daje potrditve in pohvale, spodbuja sodelovanje, je dobre volje in kaže ljubezen do predmeta oz. poklica, je strukturiran.

19 let, ženski spol

”

o vplivu mikropouka na razvijanje spretnosti spraševanja (Marentič Požarnik, 1987: 50–60).

Omenili smo že, da z vsakoletnimi evalvacijami strnjene pedagoške prakse didaktičarke dobimo zelo izčrpne povratne informacije od praktikantk in praktikantov, pa tudi od mentoric in mentorjev. Iz odgovorov v vprašalnikih lahko razberemo, ali smo se med letom pravilno odločili za način dela s študenti, poudarili najpomembnejše, izbrali ustrezne aktivnosti, skratka, ali smo dosegli učne cilje. Študenti in študentke so večinoma so navdušeni nad prakso, večina je zadovoljna z informacijami pred prakso, tudi pridobljene kompetence lahko uporabijo med prakso. Mnogo bolj izčrpne povratne informacije pa dobimo iz refleksij, ki jih oddajo študenti v portfeljih.

Študentke in študenti velikokrat razmišljajo o svojem delovanju med poukom, se sprašujejo, kaj bi bilo, če bi uporabili kakšno drugo učno strategijo, če bi določeno snov, predvsem slovnično strukturo, drugače razložili ali pa manj vodili dijake ali učence pri ugotavljanju nekega slovničnega pravila. Nekateri se celo spomnijo, kaj je bilo o tem rečeno pri predavanjih, seminarju ...

»Vedno sem mislila, da če nekaj poudarim, moram to glasno povedati in nekajkrat ponoviti, da si bodo učenci to zapomnili. Pa so me še vedno čudno gledali. Potem pa nisem bila več prepričana, ali je to prav ali ne. Ko je eden vprašal, kako to mislim, kar razlagam, mi je postalo jasno, da niso razumeli moje razlage. V tistem trenutku sem se spomnila na vajo pri seminarju, kjer smo vadili spremembo strategije. In potem sem vedela, da moram spremeniti strategijo! Kar odleglo mi je.«

Študent opisuje izkušnjo s celotno prakso:



**To je dragocena izkušnja, ki razširi obzorja. Ko sem tako stal pred učenci, sem se zavedel, kaj pomeni biti učitelj in kakšna odgovornost je to, ne samo za to, da jih nekaj naučim, ampak da tudi vzgajam. /.../ »Vprašal sem se, kaj pomeni imeti dober odnos. Na vsak način moraš biti pravičen in prijazen, vendar moraš hkrati obdržati določeno distanco. Učenci so si zelo različni. Tudi vsak razred je drugačen. Tu ne obstaja »copy-paste«. In nekaj časa traja, da spoznaš razred. Za to je med prakso premalo časa. Zato pa moraš biti fleksibilen, se tudi prilagoditi, vendar postaviti kljub temu določene meje.**

Študentka reflektira svoje vedenje in občutke med prvim nastopom, ko ji je zmanjkalo poguma in se ji je naenkrat zazdelo, da lahko učenci berejo njene misli:



**Zdelo se mi je, kot da sem prozorna, da vidijo skozi mene, da me dobesedno prebirajo. Takoj zatem sem postala rdeča kot kuhan rak. Hotela sem se skriti, pa nisem imela kam. Ali pa kar zbežati ... Res imam še vedno težave z nastopanjem pred publiko ... Sprašujem se, ali sem sploh za ta poklic ... Nekateri pravijo, da to delo ni težko. Pojma nimajo. Toliko vprašanj se poraja v glavi.**

Po pogovoru z mentorico, ki ji je pomagala pri premagovanju začetnega strahu, so bili nastopi iz ure v uro bolj samozavestni in zato tudi uspešni.



**Mislim, da mi je ura uspela. Posebej sem pazila na to, da sem imela vse pripravljeno, pa saj sem doma zvadila uro pred babico in dedkom in bratom ... Tako dobro so sodelovali, da sem naredila še dodatne vaje, ki sem jih pripravila za načrt B.**

Študenti in študentke ugotavljajo, da je zanje strnjena pedagoška praksa zelo pomembna in pozitivna izkušnja (to so navedli vsi vprašani študenti in študentke). Z vpogledom v pedagoško prakso je večina dobila potrditev, da si je izbrala pravi študij in pravi poklic. Dragoceno je tudi spoznanje, kako kompleksen je poklic učitelja in kakšne zmožnosti so potrebne za njegovo uresničevanje.

Ko se študenti in študentke vrnejo s pedagoške prakse, so spremenjeni. Vedno znova opažamo, da v tistih petih ali šestih tednih hitreje dozori, odrastejo. Zdaj res vedo, kaj pomeni stati v razredu in poučevati. Sicer pa znajo tudi povedati, koliko dela so imeli s pisanjem priprav, sestavljanjem nalog, iskanjem ustreznega gradiva in pisanjem celotnega portfelja. Na naše vprašanje, če je bilo česa preveč, večina odgovori: »Ničesar. Bilo je kvečjemu premalo. Še bi lahko ostali na šoli.« Na vprašanje, kaj bi pa še posebej radi delali, nekateri odgovorijo: »Raziskovali bi, kaj se resnično dogaja v glavah učencev, kaj še lahko izboljšamo, vprašali bi jih, kaj jim je bilo pri pouku najbolj všeč, da bi vedeli za naprej.«

Takšni odgovori nam dajo misliti, da smo na pravi poti. Vendar to ne pomeni, da se bomo tukaj ustavili. Še veliko dela nas čaka.

## MENTORSTVO KOT POSLANSTVO

Sodelovanje razmišljujočih praktikov kot učiteljev mentorjev v izobraževanju prihodnjih učiteljev in učiteljic nemščine je odločilnega pomena za povezovanje teoretičnega védenja in praktičnega znanja

Iz rezultatov raziskave o učiteljih mentorjih študentom pri pedagoški praksi je razvidno, da mentorji v vedno večji meri pridobivajo ustrezne mentorske kompetence in da kljub nezadovoljstvu s svojim statusom z veseljem in z zavzetostjo opravljajo svoje delo. Vemo, da so učiteljice mentorice in zelo redki mentorji ključni vezni člen med študijem na fakulteti in praktičnim usposabljanjem v šoli, ki so ga deležni študenti in študentke pedagoških programov druge stopnje (Kosevski Puljić 2005a).

Da imamo danes dovolj izobraženih mentoric in mentorjev, je zagotovo največja zasluga projekta Partnerstvo fakultet in šol, ki ga je izvedel Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani z nosilko projekta prof. ddr. Marentič Požarnik v letu 2004/2005, v katerem so sodelovali učitelji mentorji in učiteljice mentorice iz dvajsetih partnerskih osnovnih in srednjih šol, učitelji splošnih psiholoških in pedagoških predmetov, specialne didaktičarke s Filozofske fakultete in tudi predstavniki Zavoda RS za šolstvo. V okviru projekta je bilo izdanih tudi nekaj odmevnih publikacij. Zaključno dejanje prvega projekta je bila konferenca, na kateri so sodelovali tudi strokovnjaki iz drugih držav. Med konferenco je potekala takrat tudi okrogla miza z naslovom »Partnerstvo kot vzvod sprememb v izobraževanju učiteljev?«, na kateri so prisostvovali tudi učitelji drugih fakultet pri nas.

Ključni cilj, ki si ga je med trinajstimi cilji s področja vseživljenjskega učenja postavil projekt, je bil izboljšanje izobraževanja in usposabljanje učiteljev in njihovih izobraževalcev. Vsi, ki smo bili takrat vpeti v izobraževanje prihodnjih učiteljev in učiteljic na FF UL, vemo, kaj se je dogajalo v naslednjih letih. Organizirali smo veliko seminarjev za bodoče učiteljice mentorice in učitelje mentorje. Seveda smo se najprej izobrazili sami, da smo lahko posredovali določena znanja tudi njim. Učiteljice in učitelji so začeli raziskovati svoj pouk, se učiti drug od drugega, končno smo doživljali na šolah kolegialno hospitacijo, se učili skupaj opazovati in vrednotiti pouk ter sodelovati v akcijskem raziskovanju. Na okroglih mizah so po določenem času sodelovali s svojimi rezultati, ugotovitvami, kako izboljšati svoj pouk in kako vsa ta znanja s pomočjo pridobljenih mentorskih kompetenc posredovati dalje. Vsi skupaj smo dosegli spremembe. In to sta nam dala projekt in entuziazem, ki je vel iz nas. Verjeli smo, da bomo lahko premikali gore. Nismo verjeli, da ni moč premakniti šolske politike. Vendar smo se tukaj uštel. Mentorice in mentorji na šolah še vedno nimajo urejenega statusa. Še tisto malo, kar so imeli, so jim vzeli: možnost, da imajo zaradi mentorstva zmanjšano učno obveznost. Še vedno pa imamo na fakulteti programe stalnega strokovnega spopolnjevanja

in vsako leto ponudimo dva ali tri seminarje za učitelje in učiteljice nemščine. Tudi za prihodnje šolsko leto smo razpisali seminar za mentorje in mentorice, saj verjame-mo, da so samo »dobro usposobljeni mentorji in mentorice kos pomembni in odgovorni nalogi vpeljati praktikante in praktikantke v šolski vsakdan«. (Kosevski Puljić, 2007: 75).

## SKLEP

V zadnjih dvajsetih letih se je v pedagoških programih za bodoče učiteljice in učitelje veliko spremenilo. Spremembe na podlagi bolonjske reforme so zelo vplivale na organizacijo samega študija. Takrat je bilo zaradi tega veliko hude krvi. Nekateri so jemali vse preveč dobesedno. Osebo mislim, da nam je ta reforma prinesla veliko pozitivnih sprememb, sploh če pogledamo tujejezične študije. Študenti in študentke odhajajo na izmenjave, naši predvsem v Nemčijo in Avstrijo, študirajo po en semester ali dva semestra na tujih univerzah, k nam prihajajo študenti in študentke iz tujine. Bogastvo različnih kultur in posledično prilagajanje tej različnosti je tudi eno samo učenje! Študentke in študenti, ki odhajajo študirat v tujino, sestavijo skupaj z nami študijski program, v okviru katerega poskušamo najti predmete, seminarje, ki so podobni našim, tako da se jim kreditne točke tukaj priznajo. Tudi učiteljice in učitelji na fakultetah veliko več kot prej predavamo na tujih univerzah, si izmenjujemo mnenja s tujimi kolegicami in kolegi ter se učimo drug od drugega.

Zaradi povečanega števila ur in vsebin na Katedri za didaktiko nemščine imajo študentke in študenti na voljo več časa, da usvajajo znanja neposredno na predavanjih, seminarjih in vajah s pomočjo sodobnejših pristopov, s projektnim delom, delavnicami, interaktivnim delom, skupinskim delom in sodelovanjem med posameznimi didaktikami. V prihodnje bi si želeli še več raziskovalnega učenja, ki prav tako omogoča premostitve med védenjem in praktičnim znanjem. Truditi se bo treba, da bo le-to čim bolj interdisciplinarno in ne samo na temelju skupnih interesov nekaj učiteljev, temveč tudi institucionalizirano, npr. med centri za izobraževanje, šolami in fakultetami. Pri tem ne moremo mimo tega, da se glede na konstruktivistično razumevanje od prihodnjih učiteljev in učiteljic tudi na osebni ravni pričakuje, da jih stvari zanimajo, da nekaterim fenomenom želijo priti do dna. Raziskovalno učenje v smislu spirale akcija-refleksija, kot ga poznamo že pri Schönu (1983) in Altrichterju (2003), je kot nalašč za to. Tako bi lahko pri večini preprečili ta še vedno v glavah prisotni prepad med teorijo in prakso, ki ga lahko zapolni prav akcijsko oz. raziskovalno učenje.

Spremembe v naših pedagoških programih so pomenile udejanjanje novih idej na podlagi prejšnjih izkušenj vseh udeleženi v izobraževanju. Vesela sem, da na Katedri za didaktiko nemščine vedno veje svež veter. Za to s svojim profesionalnim entuziazmom ter s strokovno in znanstve-

“

### Univerzitetni

učitelj naj poskuša pripraviti k samostojnemu razmišljanju - ne da predmet »izklopiš«, ko greš skozi vrata predavalnice, ampak, da o njem še razmišljaš. Študente naj čustveno vznemiri, da jim da neko novo izkušnjo, saj imamo za suhoparno pridobivanje znanja knjige in ne potrebujemo profesorjev. Naj se trudi čim bolj individualno spoznati in delati s študenti.

20 let, moški spol

”



no odličnostjo skrbijo predvsem mlade moči. Zatočnost preživetih idej puščamo za sabo, s seboj pa jemljemo vse tisto, kar je bilo v teh zadnjih dvajsetih letih vrednega, kar je iz nas naredilo to, kar smo danes, učitelji učiteljev, in kar so iz nas pomagali narediti tisti, ki so bili naši učitelji. Pravzaprav so bile večinoma učiteljice.

Kmalu se bo končalo uradno obdobje mojih pedagoških vlog. Toda dokler bom imela sogovornike in sogovornice, ki razmišljajo o prihodnosti razvoja pedagoškega študija, o izboljšanju razmer za vse, ki sodelujejo pri tem, ki so še vedno na tekočem z aktualnimi spremembami, vidim pred sabo živahno prihodnost. Hvala vam za vse, moje drage učiteljice in dragi učitelji!

#### VIRI IN LITERATURA

Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. V: Obolenski, A. in Meyer, H. (ur.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kosevski Puljič, B. (2005). Teorija in praksa v začetnem izobraževanju učiteljev nemščine – most preko deroče reke. Prispevek na konferenci z mednarodno udeležbo Partnerstvo in mentorstvo učiteljev. Bled: 22–24. 9. 2005.

Kosevski Puljič, B. (2005a). Izobraževanje učiteljev tujih jezikov z vidika povezovanja teorije in prakse. *Vestnik*, 39 (1/2): 67–73.

Kosevski Puljič, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V: Peklaj, C. (ur.) *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. *Pedagoška obzorja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (1992). Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24 (1): 12–13.

Retelj, A., Kosevski Puljič, B. (2016). »Potrebujemo več prakse!« Kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem? V: *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 9, št. 4.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

## e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

[www.biblos.si](http://www.biblos.si)

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Različni avtorji in avtorice  
**Geografija v šoli**



Različni avtorji in avtorice  
**Zgodovina v šoli**



Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič  
**Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj**



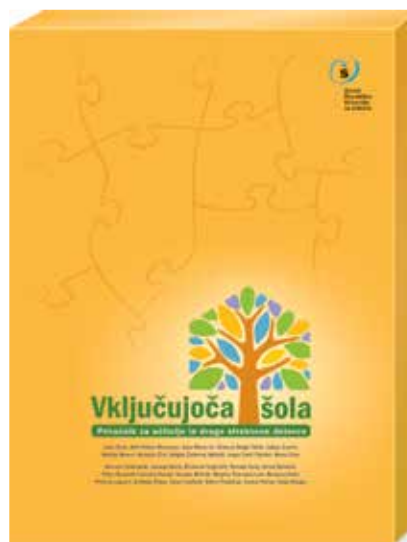
## Vključujoča šola

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €



**PROTOKOLI**  
**SOCIALNE IGRE**  
**PRAKTIČNI PRIMERI**  
**PRIMERI KOLEGIALNEGA**  
**PODPIRANJA**  
**TEORETIČNA IZHODIŠČA**  
**IDEJE ZA DELO V RAZREDU**  
**VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO**  
**KONKRETNE**  
**STRATEGIJE**

**Zakaj vključujoča šola**

**Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu**

**Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost**

**Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost**

**Tudi učitelji smo učenci**

**Vključevanje v vrtcu**

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.

Raznolikost  
je naša  
priložnost

Vključenost  
je naš cilj

Formativno  
spremljanje  
je naša pot



# UČITELJEV GLAS

## TEACHER'S VOICE

Tokratni UG je nekoliko drugačen! V njem ni »klasičnih« prispevkov učiteljev, vsebuje pa pomembna sporočila iz razredov! Tako predstavljamo izjemno zanimive, skoraj alarmantne ugotovitve raziskave, ki sega na področje nevroznosti in ki na primeru učbeniškega gradiva z naravoslovno vsebino – s pomočjo zbiranja podatkov z očesnim sledilcem in anketo – pokaže, da večina učencev ni razbrala glavnih sporočil učnega gradiva. Rezultati sporočajo, kako velik izziv predstavlja oblikovanje učbeniškega gradiva tako, da se čim bolj reducira, kar je nepotrebno v gradivih in hkrati spodbuja bistveno in se tem prispeva k učinkovitemu učenju. Zanimiv je tudi prispevek iz učilnic o poučevanju naravoslovnih učnih vsebin s pripovedovanjem interaktivne domišljajske zgodbe, ki pokaže, kako lahko tak pristop pomembno prispeva k problemski naravnosti pouka in s tem k učinkovitejšemu procesu učenja in poučevanja. Na koncu pa dajemo glas še tistim, zaradi katerih je ta številka posvečena učiteljem učiteljev, t. j. – študentom! Ti so na svoji fakulteti raziskovali, kako predstaviti svoj študijski profil drugim študentom in kako izboljšati stike in okrepiti sodelovanje med študenti različnih smeri na svoji fakulteti. In nenazadnje: glas študentov je posejan skozi celotno revijo in nas opominja na to, kaj (vsi) potrebujemo za dobro učenje!

- 
- 67 OPAZOVALNA PRAKSA PRI PSIHOLOGIJI KOT DEL IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV**  
Observation in Psychology Class as Part of the Education of Prospective Teachers  
Dr. Katja Depolli Steiner
- 72 POUČEVANJE NARAVOSLOVNIH UČNIH VSEBIN S PRIPOVEDOVANJEM INTERAKTIVNE DOMIŠLJJSKE ZGODBE**  
Teaching Science Contents by Telling an Interactive Fictional Story  
Ana Lara Schwarzbartl, dr. Romina Plešec Gasparič
- 79 ANALIZA UČENČEVEGA DELA Z NARAVOSLOVNIM UČBENIŠKIM GRADIVOM**  
Analysis of A Pupil's Work with Science Textbook Material  
Špela Hrast, dr. Gregor Torkar
- 89 PEDAGOŠKA IZMENJEVALNICA**  
Pedagogical Exchange  
Tina Benko, Tea Dorič, Vanessa Kozar, Nina Mlakar

Dr. Katja Depolli Steiner

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo

# OPAZOVALNA PRAKSA PRI PSIHOLOGIJI KOT DEL IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV

*Observation in Psychology Class as Part of the Education  
of Prospective Teachers*

## IZVLEČEK

Študenti pedagoških študijskih programov na ljubljanski Filozofski fakulteti imajo v svojem predmetniku tudi opazovalno prakso, ki jo lahko opravljajo pri psihologiji, pedagogiki, andragogiki ali didaktiki, in sicer v obsegu 15 ur. Zanimalo nas je, kako študenti doživljajo opazovalno prakso pri psihologiji in kako po njej razmišljajo o učiteljskem poklicu. Ugotovili smo, da ta praksa študentom pokaže, kako se teorija povezuje s prakso, izboljša realističnost njihovega pogleda na učiteljevo delo in učence, pri njih sproži razmislek o sebi kot učitelju, mnogim študentom pa tudi da prvo potrditev, da res želijo postati učitelji. Opazovalna praksa pri psihologiji je torej vsekakor smiseln in pomemben del izobraževanja bodočih učiteljev.

**Ključne besede:** izobraževanje bodočih učiteljev, opazovalna praksa, pogled na učiteljevo delo

## ABSTRACT

The curriculum for students of pedagogical study programmes at the Faculty of Arts in Ljubljana also includes classroom observation, which they can carry out in Psychology, Pedagogy, Andragogy or Didactics class in the amount of 15 periods. The article takes a look at how students experience classroom observation in Psychology class and how they perceive the teaching profession afterwards. It has been established that classroom observation shows the pre-service teachers the connection between theory and practice; that it gives them a more realistic view of the work of a teacher and of the students; that it makes them think about themselves as teachers; and that through observation many pre-service teachers realize that they truly want to become teachers. Therefore, classroom observation in Psychology class is a sensible and important part of the education of prospective teachers.

**Keywords:** education of prospective teachers, classroom observation, view of the work of a teacher

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani na drugi stopnji (magistrski študij) izvaja tudi dvoletne pedagoške študijske programe; vsi študenti, ki so vpisani v te programe, obiskujejo več predmetov, združenih v t. i. skupnem delu pedagoškega modula (SDPM). V 1. letniku imajo študenti v okviru SDPM v programu tudi opazovalno prakso v obsegu 2 KT, ki jo lahko (po lastni izbiri) opravljajo pri enem od skupnih pedagoško-psiholoških predmetov (tj. pri psihologiji, pedagogiki, andragogiki ali didaktiki).

Opazovalna praksa pri psihologiji ima dva namena: študenti prek nje razvijajo učiteljske kompetence za raziskovanje lastne prakse ter v realni situaciji spoznavajo različne psihološke vidike pouka. Praksa lahko poteka na osnovnih ali srednjih šolah, v obsegu 15 ur, in sicer strnjeno ali razpršeno. Študenti jo izvedejo pod mentorstvom enega

od strokovnih delavcev na šoli (po navadi je to učitelj). V času opazovalne prakse je kot glavna aktivnost študentov predvideno opazovanje pouka in drugih dejavnosti na šoli, pri čemer so študenti pozorni na vsebine, ki jih določijo v skladu s svojimi interesi in v dogovoru z mentorjem na šoli (npr. učiteljevo vodenje razreda in načini motiviranja učencev, razredna interakcija, odnosi med učenci, razvojne posebnosti različno starih učencev, učenci s posebnimi potrebami in delo z njimi ipd.). Poleg tega študenti lahko izvedejo še druge aktivnosti (npr. pogovor z mentorjem o opazovani učni uri in različnih vidikih poučevanja, obisk strokovnjaka v šolski svetovalni službi, nudenje učne pomoči učencem, pomoč učitelju pri vodenju učne ure, izvedba anketnega vprašalnika itd.). Študenti tako lahko v veliki meri sami oblikujejo potek svoje opazovalne prakse,



omejeni so le s številom ur in z glavnim napotkom, da naj bodo pozorni na psihološke vidike pouka in drugega dogajanja na šoli. Če potrebujejo kakšno strokovno priporočilo, pripomoček za opazovanje, instrument za ugotavljanje določenih spremenljivk (npr. vprašalnik učnih stilov), dodatno literaturo ipd., se lahko obrnejo name kot njihovo mentorico na fakulteti.

Opazovalna praksa pri psihologiji je torej namenjena študentovemu praktičnemu spoznavanju s šolsko situacijo, bodisi na osnovni bodisi na srednji šoli, kjer predvsem razvija občutljivost za psihološke vidike pouka in drugega dogajanja na šoli. Ta praksa je v izobraževanje bodočih učiteljev prišla z bolonjsko prenovo, kot novost v naših študijskih programih. Pred tem so na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani osrednji predmet pedagoškega usposabljanja predstavljale specialne didaktike, ki so študenta spodbujale k povezovanju znanja iz posameznih strok s pedagoško-psihološkimi znanji ter povezovanju teorije s prakso; poleg teoretičnega dela na fakulteti so vsebovale tudi delo na šoli, tj. hospitacije, nastope in strnjeno pedagoško prakso (Šteh in Kalin, 2006). Opazovalna praksa pa je zasnovana kot začetno spoznavanje študentov s šolsko prakso, kot vmesni korak med teorijo, ki jo študenti usvajajo na fakulteti, in pedagoško prakso na šoli, ki jih čaka v nadaljevanju študija. Kot taka študentom omogoča, da se s poukom srečajo brez aktivne vključenosti vanj, ki jo od njih kasneje zahteva pedagoška praksa, kar pomeni, da na opazovalni praksi študenti začnejo razvijati refleksijo na najnižjih dveh ravneh, tj. na ravni poročanja in ravni interpretiranja (po O'Hanlon, 1991, v Pečar, 2012), ko najprej opazujejo in opisujejo dogodke, potem pa jih skušajo razložiti s pomočjo teorije, ki so jo spoznali na fakulteti. Naprednejše ravni refleksije, ki se nanašajo na njihove dejanske izkušnje s poučevanjem, študenti seveda lahko izvedejo šele na pedagoški praksi, ko se prvič v realni situaciji (na šoli) preizkusijo v vlogi učitelja. Če kot okvir vzamemo Korthagenov čebulni model refleksije (Korthagen, 2004), pa predvidevamo, da opazovalna praksa sproži razmišljanje študentov zlasti na zunanjih dveh ravneh (okolje, vedenje), ko razmišljajo o tem, kaj so opazili, in skušajo osmisliti opaženo vedenje učitelja, zelo verjetno pa tudi (vsaj do določene mere) na preostalih ravneh (kompetence, prepričanja, identiteta, poslanstvo), ko se vprašajo, ali bi se sami znali soočiti z opazovano situacijo, presojujejo, ali se jim učiteljevo vedenje zdi ustrezno, začnejo razmišljati o sebi kot učitelju in se spraševali, ali želijo biti učitelji in zakaj.

Opazovalno prakso pri psihologiji smo prvič izvedli v študijskem letu 2012/2013. Po več letih njenega izvajanja je pravi čas, da se vprašamo, ali je smiseln del tega izobraževanja. Na to bom skušala odgovoriti s pomočjo informacij, ki sem jih zbrala s tremi viri. Prvi vir so individualne konzultacije, na katere študenti pridejo po zaključeni opazovalni praksi. Z vsakim študentom se pogovoriva o njegovih izkušnjah s prakse, razrešiva morebitna vprašanja in dileme, ki so se mu pojavile med pra-

kso, in skupaj načrtava okvir njegovega poročila o praksi. Drugi vir informacij so poročila o praksi, v katerih študenti predstavijo svojo opazovalno prakso, analizirajo opažene psihološke vidike pouka, na koncu pa razmišljajo še o tem, kako je praksa prispevala k njihovem izobraževanju za delo učitelja. Omejila se bom na poročila študentov, ki so opazovalno prakso opravili v študijskem letu 2017/2018 (50 študentov). Te študente sem na konzultacijah prosila, da izpolnijo še kratek neobvezen vprašalnik in mi ga oddajo skupaj s poročilom; ta vprašalnik, ki predstavlja moj tretji vir informacij, je izpolnilo 40 študentov (80 %). V vprašalniku me je zanimalo, kako zadovoljni so z opazovalno prakso, kakšna so bila njihova pričakovanja pred začetkom prakse in ali so se uresničila, v kolikšni meri in kako je ta praksa vplivala na njihov pogled na učiteljevo delo in na učence ter kakšno je njihovo mnenje o smiselnosti opazovalne prakse v okviru izobraževanja za poklic učitelja. Vsi trije viri informacij mi nudijo vpogled v doživljanje študentov na praksi in njihovo razmišljanje o učiteljskem poklicu; iz njih lahko izpeljem več sklepov.

## MOTIVACIJA IN ZADOVOLJSTVO ŠTUDENTOV

Motivacija študentov za izvedbo opazovalne prakse je zelo visoka in vsekakor notranja. Žal za opazovalno prakso v svojih urnikih nimajo rezerviranega posebnega termina, zato jim usklajevanje urnika, ki ga ponudi šola, in urnika na fakulteti pogosto predstavlja velik logistični zalogaj. A kljub temu se študenti skoraj brez izjeme veselijo prakse in jo večinoma izvedejo na šoli, ki so jo sami obiskovali, četudi je ta zelo oddaljena od Ljubljane in zato opazovalno prakso še težje umestijo med svoje obveznosti. Študenti večinoma nimajo konkretno izdelanih pričakovanj glede opazovalne prakse; mnogi med njimi na šolo odhajajo le z veliko željo, da bi dobili čim več praktičnega znanja, in hkrati s pripravljeno, da to priložnost čim bolj produktivno izkoristijo. Na pogovorih v okviru konzultacij opažam, da študentom opazovalna praksa pomeni več kot le eno od študijskih obveznosti; mnogi so celo izrazili željo, da bi ta praksa trajala dlje, npr. ves delovni teden.

Po opravljeni opazovalni praksi so študenti zelo zadovoljni z njeno izvedbo. To zadovoljstvo jasno izražajo na konzultacijah in v poročilih, v vprašalnikih pa so opazovalno prakso s šolsko oceno večinoma ocenili kot odlično (50 % študentov) ali prav dobro (40 % študentov). Sama zasnova opazovalne prakse se jim zdi ustrezna; zelo pozitivno ocenjujejo veliko možnost izbire vsebin, na katere se osredotočijo v okviru prakse, in aktivnosti, ki jih lahko izvedejo na šoli. Kot zelo dobro se je pokazalo tudi sodelovanje med študenti in njihovimi mentorji na šolah. Kot mentorica na fakulteti z mentorji na šolah sicer nimam neposrednega stika, nagovorim jih le prek pisnih navodil za izvedbo prakse in ne preverjam, ali so se že udeležili kakšnega izobraževanja za mentorje, a kljub temu ugotavljam, da zelo dobro

### “ Od fakultetnega

učitelja pričakujem, da zna podati svoje znanje na razumljiv, strukturiran način. Izjemno so mi všeč učitelji, ki so pri svojem delu strastni, posledično navdihujoči. Želim si, da bi nam podajali tudi več praktičnih nasvetov – kako kar se da dobro uporabiti teorijo oz. poudarjati uporabnost le-te. Da predavanja niso zgolj navajanje teoretičnih spoznaj, brez prepoznavanja njihove uporabnosti za našo stroko.

19 let, ženski spol

”

izvedejo mentoriranje. Na tem mestu je treba poudariti, da mentorji svoje delo opravijo povsem prostovoljno, brez kakršnega koli plačila, a se po navadi zelo angažirajo in izkazujejo veliko željo pomagati bodočim učiteljem pri pripravi na njihov poklic. Študenti to povedo na konzultacijah in zapišejo v svojih poročilih, kot priča tale zapis iz poročila: **Rada bi izpostavila tudi izreden trud moje mentorice, ki je nenehno skrbel, da sem bila vključena v pouk, me predstavila učencem ter učiteljem, ter mi dajala zaposlitve, ki so prakso naredile še bolj kakovostno. Študenti posledično izražajo visoko zadovoljstvo z mentorji, ti pa študente v svojih komentarjih na potrdilo o opravljeni opazovalni praksi pogosto pohvalijo, da so bili na praksi zelo zagnani in vedoželjni.**

## PREHOD IZ VLOGE UČENCA V VLOGO UČITELJA

Lahko pričakujemo, da bo nekdo danes učenec, jutri pa učitelj, da bo preprosto prestopil iz ene v drugo vlogo? Seveda ne, pot med obema vlogama je precej dolga in prehod je zelo postopen. Študenti se v času svoje opazovalne prakse nahajajo na različnih točkah na tej poti; na konzultacijah govorimo tudi o tem in večina študentov meni, da so za zdaj še bližje vlogi učenca kot vlogi učitelja. Opazovalna praksa jim sicer pomaga, da naredijo nekaj korakov naprej, a sami opažajo, da je prehod med vlogama vse prej kot lahek. To zelo slikovito prikazuje opis študentke, ki je opazovalno prakso opravila na svoji osnovni šoli: **Na opazovalni praksi sem se prvič vključila v vzgojno-izobraževalni proces in življenje na šoli v vlogi bodoče učiteljice. Ta sunkovit preskok iz vloge učenke v vlogo učitelja me je presenetil oz. me je nekako preganjal občutek, da ne sodim v zbornico zraven učiteljev, ki so pred nekaj leti učili tudi mene. Počutila sem se kot nekakšen tujek, kot vsiljivec, ki se je znašel na čisto nepravem mestu. Seveda mi nihče od učiteljev ni dal povoda za takšno občutje, večina me je prepoznala in me toplo sprejela, vendar se mi zdi, da jih sprva sama nisem mogla sprejeti kot bodoče kolege in ne več kot moje učitelje. Morda bi bilo opravljanje prakse na šoli, ki je nisem sama obiskovala, malenkost lažje. V vsakem primeru se mi zdi tudi to posebna in pozitivna izkušnja, ki priča, da bo potrebno še kar nekaj časa in seveda tudi več same prakse, preden bom lahko dokončno sprejela svojo novo vlogo. Tovrstna praksa se mi zdi izredno koristna, saj sem lahko prvič v novi vlogi oz. v novi luči opazovala celotno življenje na šoli. Dobro se mi zdi, da smo študenti najprej samo opazovalci določenih dejavnikov poučevanja, vzpostavljanja odnosov z učenci itd., saj bi bil drugače ta preskok v miselnosti nemogoč, v primeru, da bi nas kar vrgli v razred in pričakovali, da bomo takoj postali učitelji. To sem zdaj prvič v praksi in ne samo v teoriji spoznala, da se moraš naučiti biti učitelj.**

Podobno kot ta študentka so se skoraj vsi študenti, s katerimi se srečam pri opazovalni praksi pri psihologiji, ravno pri tem predmetu prvič odpravili na šolo v drugačni vlogi, kot so jo na šoli imeli do zdaj; nič več niso bili v vlogi učenca, temveč so se osredotočili na učiteljevo delo. To je bil za mnoge med njimi zelo pomemben dogodek; ena od študentk pravi: **Na dogajanje v šoli sem končno lahko pogledala z druge perspektive.** Nekaj študentov se je na opazovalni praksi preizkusilo tudi v vlogi učitelja; izpeljali so eno ali dve, včasih tudi več učnih ur: **Biti v razredu in ne biti učenec je bilo zame res nekaj posebnega. Prvič po vseh teh letih izobraževanja nisem bila več učenka, temveč celo učiteljica. Na poučevanje sem začela gledati z nekega novega zornega kota.**

Dejstvo je, da študenti, ki se odločijo za učiteljski poklic, v formalno izobraževanje, ki jih bo pripeljalo do tega cilja, ne vstopajo kot tabula rasa. Opremljeni so z izkušnjami, pridobljenimi v mnogih letih, ki so jih sami kot učenci preživeli v šolskih klopeh. Vendar pa jim te izkušnje ne

dajejo celostnega pogleda na učiteljevo delo, kot učenci so spoznali predvsem en vidik tega dela, mnogi vidiki pa so jim ostali nepoznani. Tega se zavedajo tudi študenti sami. Mnogi med njimi so poudarili, da so na opazovalni praksi spoznali vidike učiteljevega dela, ki so jim bili prej skriti ali pa jih kot učenci niso opazili. Ena od študentk je tako zapisala: **Na določene zadeve do sedaj sploh nisem bila pozorna oziroma jih nisem vedela, druga je še natančneje pojasnila: Čeprav smo bili tudi sami nekoč v osnovni ali srednji šoli in večinoma poznamo/se spominjamo situacij v razredu oz. v šoli, se mi zdi opazovalna praksa zelo pomembna. Pozorna sem bila na čisto drugačne stvari, v vlogi učitelja in ne učenca (npr. kako motivirati učence, kako jih disciplinirati/miriti). Nekateri študenti so na opazovalni praksi prvič videli, kako se učitelj prilagaja skupini učencev, s katero dela: Najbolj me je presenetilo, kako lahko pouk pri istem profesorju v dveh različnih razredih poteka povsem različno. Takšnih in podobnih uvidov, ki jih je prinesla opazovalna praksa, je še več.**

“

### Univerzitetni

profesor naj ima naslednje lastnosti: strokovnost, kar pomeni, da ne prevladujejo implicitne teorije, njegova lastna prepričanja, čeprav se je potrebno zavedati, da so del njega in da določajo njegovo ravnanje; sproščenost, kar pomeni, da ne poučuje frontalno, ampak študenti sedijo v krogu; mirnost in drznost, kar pomeni, da zna zastavljati polemične trditve in vprašanja, ki sprožajo (samo)refleksijo.

19 let, ženski spol

”

## STOPNJA VKLJUČENOSTI ŠTUDENTA V POUK

Veliko študentov je izpostavilo, da je za njih opazovalna praksa zelo dobrodošla tudi zato, ker na njej lahko dejansko le opazujejo pouk in ni nujno, da se vanj vključijo aktivno, z izvedbo pouka. Mnogi pravijo podobno, kot priča ta zapis: **Menim, da je za vsakega bodočega učitelja koristno, da gre na opazovalno prakso, da se seznanijo z načinom dela v šoli, je pozoren na tamkajšnje dogajanje in najprej samo opazuje, preden opravlja pedagoško prakso. Aktivna vključitev v pouk, ki je pri opazovalni praksi sicer možna, če študent to sam želi (zanjo se odloči manj kot desetina študentov), je za nekatere študente na začetku magistrskega študija morda pretežka naloga, saj še dvomijo o svojem znanju,**

kot ta študentka: **Zdi se mi, da študentje še nimamo dovolj znanja, da bi izvajali pravo prakso, z opazovanjem učiteljev pa se lahko marsikaj naučimo.** Nekateri študenti pa v opazovalni praksi vidijo možnost, da se laže osredotočijo le na en vidik dogajanja v razredu, na primer: **Na opazovalni praksi smo študenti prisotni pri procesu in nam ni treba biti pozoren na to, kaj se dijake poučuje, ampak povsem na druge procese in vidike izven oči dijakov.**

## POVEZOVANJE TEORIJE S PRAKSO, POGLED NA UČITELJSKI POKLIC IN UČENCE

Opazovalna praksa je za študente priložnost, da preverijo, ali je učiteljski poklic tak, kot so si ga predstavljali, prinese pa jim tudi informacije, ki jih na fakulteti ne dobijo: **S pomočjo opazovalne prakse sem lahko videla nekatere stvari, ki smo jih obravnavali pri predavanjih in vajah na fakulteti, in v živo spoznala elemente pouka oziroma dela učitelja, ki jih na fakulteti morda ne obravnavamo ali pa jih predstavimo le v teoriji.** Opazovalna praksa torej študentom omogoči, da teorijo povežejo s prakso, čemur sami pripisujejo zelo velik pomen: **Nujno se je srečati tudi s praktičnim delom, z učenci, z resničnimi problemi profesorjev in strokovnih delavcev, da znamo teorijo povezati s prakso.**

V vprašalniku ob zaključku opazovalne prakse sem študente vprašala, v kolikšni meri je ta praksa spremenila njihov pogled na učiteljevo delo. Dobra polovica jih je odgovorilo, da precej ali zelo, približno tretjina, da malo, in le posamezniki (manj kot desetina), da se njihov pogled na učiteljevo delo sploh ni spremenil. Podobno so ocenili tudi vpliv opazovalne prakse na svoj pogled na učence: dobra polovica študentov meni, da ga je ta praksa precej ali zelo spremenila, ena petina, da je bila sprememba majhna, in ena četrtnina, da do spremembe ni prišlo.

Študenti, ki menijo, da je opazovalna praksa spremenila njihov pogled na učiteljski poklic, poročajo o spremembah v smeri manjše idiličnosti poklica. Opazili so predvsem njegovo zahtevnost: **Najpomembnejša lekcija moje prakse je bila nedvomno ta, da je poklic učitelja veliko zahtevnejši, kot sem si kadar koli predstavljala.** Mnoge je presenetila količina dela, ki ga opravijo učitelji: **Dobila sem vpogled v to, koliko dela opravljajo učitelji. Ne le v razredu, temveč tudi s samimi pripravami na pouk, izvajajo dodatni, dopolnilni pouk, dodatno strokovno pomoč, dodatne krožke in dejavnosti.** Veliko študentov pa je omenilo tudi visok napor pri delu z učenci: **Spoznala sem, kako zelo čustveno zahtevno in fizično naporno je delo učitelja, saj se v razredu neprestano trudi za pozornost.**

Na opazovalni praksi bolj realističen postane tudi pogled študentov na učence. Večino študentov najbolj presenečata raven discipline in motivacije, saj ju primerjajo s spomini iz svojih osnovnošolskih in srednješolskih let in ugotavljajo, da so učenci zdaj veliko bolj nedisciplinirani in manj

motivirani, kot so bili oni. O tem pričajo tudi njihovi zapisi, na primer: **Današnji učenci se obnašajo drugače, kot smo se mi, ko smo bili v tej vlogi. Vse več je nereda v učilnici, vse več si upajo, manj je spoštovanja do učiteljev, na praksi sem videla drugačno sliko, kot sem jo imela sama.** Nekaj študentov pa je, ravno nasprotno, tudi pozitivno presenečenih, in sicer ugotavljajo, da so bili učenci dejansko bolj disciplinirani in motivirani, kot so pričakovali: **Učenci so bili izjemno disciplinirani, česar nisem pričakovala.** Očiten pa je bil tudi visok interes do snovi, na kar nisem bila pripravljena ali opozorjena – ravno nasprotno, ljudje so večinoma govorili, da otroci in še posebej mladostniki interes za snov izgubljajo. Mnogi študenti so prvič dejansko opazili, kako različne potrebe imajo lahko učenci ter koliko učencev ima učne težave in posebne potrebe: **Presenetil me je delež otrok z učnimi težavami, posebnimi potrebami in zagotovljeno dodatno strokovno pomočjo. Ko sem se na osnovni šoli šolal sam, toliko usmeritev in identifikacije učenčevih težav ni bilo. Videl sem, kako pomembna je vloga učitelja pri oblikovanju pouka, ki bo po meri tako otrok s posebnimi potrebami kot drugih otrok.**

## ŠTUDENTOVA PROFESIONALNA IDENTITETA

Eno od vprašanj, ki jih študentom postavim na konzultacijah, je, ali je opazovalna praksa kakor koli (pozitivno ali negativno) vplivala na njihovo željo, da postanejo učitelji.

Nekateri študenti, ki do zdaj niso bili povsem prepričani, ali res želijo biti učitelji, so prav na tej na praksi prišli do spoznanja, da radi delajo z otroki: **Glavno spoznanje, ki sem ga pridobila na opravljanju opazovalne prakse, je to, da mi je delo z otroki všeč.** Celo več, nekaj študentov, ki so bili prepričani, da ne bodo učitelji, je spremenilo mnenje, kot na primer študent, ki se je na opazovalno prakso podal s predstavo, da sam učiteljskega poklica zagotovo ne bo zmožl opravljati, ker je preveč stresen: **Lahko rečem, da mi po izkušnji te prakse šolsko okolje in moja morebitna vloga učitelja v razredu ne predstavljajo več strahov in groze, ampak jo dojemam bistveno drugače, bistveno bolj pozitivno, v njej sedaj vidim polno zanimivih izzivov ob hkratnem zavedanju velike odgovornosti, ki je imanentna pedagoškemu poklicu.**

Večina odgovorov pa je skoraj identičnih – študent se nasmehne in pravi, da se je njegova želja biti učitelj še okrepi-

la. Ena od študentk je v svojem poročilu napisala podobno, kot slišim na konzultacijah: **Takšna izkušnja lahko nam študentom resnično popolnoma spremeni pogled na bodoči poklic, jaz pa sem vesela, da ga meni ni – še več, sedaj si še bolj želim biti učiteljica kot kadar koli prej.** Večkrat tudi slišim, da bi študent po končani praksi najraje kar ostal na šoli in začel poučevati oziroma da mu je kar malo žal, da se je moral vrniti nazaj na fakulteto. A tej želji vedno sledi tudi ugotovitev, da je že prav tako, saj mora pridobiti še kar nekaj (tudi teoretičnega) znanja, da bo lahko dober učitelj.

“

### Na fakulteti

pričakujem učitelje, ki bodo znali pritegniti mojo pozornost, me obogatiti s teoretičnim znanjem ter primeri iz njihovega pedagoškega dela. Učiteljev odnos pa naj bi bil pri tem še vedno formalen in zgolj do neke mera oseben. Pričakujem, da kadar iščem pomoč za usmeritev na pravo pot, zna ob moji prošnji stopiti naproti.

19 let, ženski spol

”



Če do zdaj še niso poglobljeno razmišljali o sebi kot učitelju, opazovalna praksa v študentih vsekakor sproži razmislek o lastnih učiteljskih kompetencah, na primer: **V času, ki sem ga preživela na opazovalni praksi, sem začela odkrivati ravni lastnih sposobnosti kot bodoča profesorica.** Študenti se med opazovanjem razrednega dogajanja hitro postavijo v vlogo učitelja, ki vodi uro, in razmišljajo, kaj bi sami storili na njegovem mestu. To jih vodi do pomembnih spoznanj o samem sebi: **Veliko sem se naučila o sebi, o svojih pričakovanjih, o svojem načinu dela – kaj si želim pri sebi kot učiteljici spremeniti, ker sem videla, da pri učencih ne deluje.**

Nekateri študenti si zdaj bolj konkretno predstavljajo, kje bi želeli poučevati, v osnovni ali srednji šoli, kot na primer pove ta študentka: **Na praksi sem veliko razmišljala, ali bi bil poklic učitelja v osnovni šoli primeren zame ali ne. Lahko rečem, da sem zagotovo spoznala, da v osnovni šoli ne bi zmoгла delati z veseljem, ker je velik del pouka namenjen disciplini, in bi raje delala v srednji šoli.** Druga študentka, ki zaradi spleta okoliščin opazovalne prakse ni mogla opravljati na osnovni šoli, kot si je to želela, in se je na prakso na poklicno srednjo šolo odpravila z nekaj strahu, pa je zaradi pozitivne izkušnje spremenila svoje mnenje: **Čeprav sem bila odločena, da bom poučevala v osnovni šoli, sedaj nisem več tako prepričana v to in bi si želela nekoč vsaj poskusiti tudi v srednji šoli.**

## SKLEP

Takšne so izkušnje študentov. Kakšen je torej prispevek opazovalne prakse pri psihologiji v procesu izobraževanja bodočih učiteljev? Če strnem svoja predhodno podana opažanja, ugotovim, da že tako kratka izkušnja, kot je opazovalna praksa pri psihologiji, v obsegu zgolj 15 ur, študentom lahko zelo pomaga pri izgradnji njihove profesionalne identitete. Prve praktične izkušnje v okviru te prakse, ne glede na to, ali študenti čas na praksi preživijo samo v vlogi opazovalca ali pa se preizkusijo tudi kot aktivni udeleženci, jim pokažejo, kako se teorija povezuje s prakso, izboljšajo realističnost njihovega pogleda na učiteljevo delo in učence, sprožijo njihov razmislek o sebi kot učitelju in o profesionalnih kompetencah, ki jih že imajo oz. ki jih bodo morali še dodatno razviti. Kar je še zlasti pomembno,

opazovalna praksa mnogim da prvo potrditev, da res želijo postati učitelji, s tem pa dobijo tudi zagon za nadaljevanje študija, za razvijanje kompetenc, ki jih bodo potrebovali kot učitelji, ter pripravljenost na angažirano premagovanje ovir, s katerimi se bodo srečali ob dejanskem delu na šoli. To dobro prikazujejo besede enega od študentov: **Opazovalna praksa me je nedvomno navdušila za opravljanje učiteljskega poklica. V meni je uspela vzbuditi nestrno pričakovanje naslednje izkušnje, med katero bi se v proces poučevanja lahko vključil še bolj aktivno. Po drugi strani mi je izkušnja odprla oči tudi v negativnem smislu, saj sem preko kaosa, ki sem mu prisostvoval, spoznal, kaj mi bo v prihodnjem delu povzročalo glavne preglavice in v meni lahko vzbudilo občutke neuspeha. Vendar je namen prakse vsekakor tudi jasnejše razumevanje ovir, ki jih bo pri mojem prihodnjem učiteljskem delu pomembno preseči. Edini način, da strah premagaš, je, da se z njim soočiš, kar v mojem primeru pomeni skok iz šolskih klopi za kateder.**

Mene kot izobraževalko bodočih učiteljev vedno znova razveseljuje opažanje, da se študenti z opazovalne prakse vračajo zadovoljni, z občutkom, da so dobro izkoristili čas na praksi, ter z oceno, da so vsaj en korak bliže svojemu cilju – vlogi učitelja. Tako lahko sklenem, da je opazovalna praksa pri psihologiji vsekakor smiselna in pomemben del izobraževanja bodočih učiteljev. To prakso pa želim še izboljšati, zato razmišljam o tem, kako pri njej vse študente spodbuditi k bolj poglobljeni refleksiji. V tem prispevku predstavljene ugotovitve mi bodo pri tem zagotovo v pomoč.

## VIRI IN LITERATURA

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

Pečar, M. (2012). Refleksija pedagoške prakse kot pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja prihodnjih učiteljev. V: J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 15-32.

Šteh, B., Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V: C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 79-90.



# POUČEVANJE NARAVOSLOVNIH UČNIH VSEBIN S PRIPOVEDOVANJEM INTERAKTIVNE DOMIŠLJIJSKE ZGODBE

*Teaching Science Contents by Telling an Interactive Fictional Story*

## UVOD

Poučevanje s pomočjo pripovedovanja interaktivne domišljajske zgodbe težko uvrstimo v le eno od kategorij učnih metod, kot jih poznamo iz klasičnih didaktičnih klasifikacij. Glede na značilnosti takšnega poučevanja bi lahko rekli, da gre za presečišče med monološko metodo razlage oz. natančneje pripovedovanja, metodo igre in igralnih improvizacij ter med metodo problemskega pouka. Učitelj je v takšnem učnem procesu hkrati pripovedovalec zgodbe, animator in režiser. Čustveno angažirano predstavlja zgodbo z namenom, da bi navdušil in motiviral tudi učence, ki jih skozi svojo zgodbo vabi, da prevzemajo različne vloge in začnejo skupaj z njim zgodbo preoblikovati in sodelovati pri iskanju rešitev zastavljenega problema.

Lavrnja (1996) metode deli na verbalne, operacijsko-praktične, demonstracijske in dokumentacijske. Verbalne metode nadalje deli na monološko metodo oz. razlago in dialogsko metodo oz. pogovor. Med različicami razlage našteva pripovedovanje, opisovanje, obrazložitev, pojasnjevanje in glasno razmišljanje. Poljak (1974: 129) pripovedovanje opredeli kot različico metode ustnega razlaganja, za katero pravi, da je nepogrešljiva, saj je »govor temeljni način človekovega izražanja«, zaradi česar razlago označi kot najpomembnejšo učno metodo. Pripovedovanje utemelji kot verbalno razlaganje objektivnega ali subjektivnega dogajanja, pri čemer je pripovedovana fabula lahko resnična, izmišljena ali povzeta po drugih virih (npr. po basni, anekdoti itd.) (Poljak, 1974). Lavrnja (1996) izpostavlja, da se doživljanje ali dogajanje osredotoča na neki osrednji problem, okoli katerega se razvije fabula. Pri tem ločimo obširno oz. epsko pripovedovanje, lirsko pripovedovanje z vnašanjem čustvenih doživetij in dramsko pripovedovanje z mnogimi zapleti in razpleti (Poljak, 1974).

Ellis in Brewster (2014: 26) podajata učitelju, ki želi postati uspešen in samozavesten pripovedovalec zgodb, naslednje usmeritve. Učitelj mora najprej izbrati ustrezno besedilo in

se na pripovedovanje dobro pripraviti. Pripovedovati mora jasno in v primernem tempu, zgodbo podkrepiti z uporabo slikovnega gradiva, učence spodbujati k sodelovanju v pripovedi (besedni in nebesedni odzivi, napovedovanje nadaljevanja zgodbe, dramatizacija zgodbe). Učitelj naj uporablja ustrezno neverbalno komunikacijo (mimika in gestikulacija, močan očesni stik) in ustvari dinamiko z raznolikostjo tempa, glasnosti in tona pripovedovanja. K boljši interpretaciji zgodbe prispevata tudi uporaba različnih glasov za različne subjekte v zgodbi in uporaba zvočnih efektov. Učitelj ne sme pozabiti na uporabo premorov, ki omogočajo vživljanje in doživljanje zgodbe s strani učencev. Dodatno lahko spodbuja vzpostavljanje povezave med zgodbo in učenci s komentarji in vprašanji o zgodbi, na željo učencev pa dele zgodbe ali celotno zgodbo večkrat ponovi.

Poleg zanimivega, privlačnega in motivacijskega *načina*, kako učitelj predstavi zgodbo učencem, Blažič, M. Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003: 347 in 348) navajajo tudi nekaj *vsebinskih* zahtev kakovostnega pripovedovanja, ki naj bo: a) detajlirano (učitelj učencem predstavi pomembne podrobnosti zgodbe); b) lokalizirano (zgodba je logično umeščena v čas in prostor, v katerem naj bi se dogajala); c) aktualizirano (smiselna kronološka in razvojna povezanost dogodkov); d) sistematično (logična zgradba) in; e) logično in razumljivo (jasen, razumljiv, tekoč govor učitelja).

Pripovedovanje predstavlja močno čustveno in psihološko podstat za učenje učencev, saj spodbuja njihov interes in motivacijo. S tem pomembno prispeva k učenčevim spoznavnim procesom: razumevanje poteka dogajanja, analiziranje medsebojnih odnosov med pojavi ali osebami in ločevanje bistvenega od nebistvenega (Koletič, 1975; Lavrnja, 1996; Poljak, 1974). Učenec doživi značilno notranjo napetost med občutenjem nepoznanega in težnjo po iskanju odgovorov. Pomembno je, da zgodba učenca

dovolj pritegne, da je večplastna in problemsko zasnovana. Pripovedovanje problematiziramo tako, da izberemo problemsko situacijo, ki je za učenca individualizirana in zanj smiselna, da mu omogočimo tako racionalno kot tudi emocionalno identifikacijo s problemom. To pomeni, da se njegovo mišljenje ne sproži kot navada, temveč kot prostovoljna in svobodna potreba (Strmčnik, 1992). F. Collins (1999) pravi, da pripovedovanje zgodb omogoča celostno oz. holistično učenje, saj se učenci nanje izrazito čustveno odzivajo. To pri učencih hkrati spodbudi refleksijo vsebine in zasnove zgodbe. Avtorica opozarja tudi na pomanjkanje teoretičnih in raziskovalnih temeljev za uporabo pripovedovanja v poučevanju, s katerimi bi osvetlili pomen kognitivnega in čustvenega vidika pri pripovedovanju in poslušanju zgodbe.

Zgodba daje učencu občutek zaključenosti in s tem nudi varno delovno okolje. Zabavno, varno in pozitivno naravnano delovno okolje je temeljna značilnost razrednega kolektiva v osnovni šoli, v katerem vlada spodbudna socialna in učna klima (Turner, 2018). Zgodba vpliva na čustva učencev in omogoča vzpostavitev zdrave interakcije med učiteljem in učenci (Karppinen, Poutiainen, Kairavuori, Rusanen in Komulainen, 2018). Zaradi pripovedovanja zgodbe se učenec socialno, kulturno in intelektualno razvija ter hkrati učenje in šolo nasploh dojema kot manj stresno (Gonçalves, Callil Voos, Morgani de Almeida in Caromano, 2016). M. Hamilton in Weiss (2005) poudarjata, da se skozi učiteljevo pripovedovanje zgodbe učenci tudi sami učijo spretnosti pripovedovanja, ustvarjalnega izražanja in dramatizacije ter reševanja problemov. Učenci razvijajo domišljijo in zmožnost vizualizacije zgodbe. Prek zgodbe se lahko z učenci pogovarjamo o družbenih in posameznikovih problemih in težavah, ki zadevajo kontekst zgodbe (Roig, 2018).

Ko v pripovedovanje vnesemo tudi interaktivno komponento in učence povabimo, naj aktivno prevzamejo vloge subjektov v zgodbi ter jo z lastno ustvarjalnostjo preoblikujejo, pripovedovanje kombiniramo z metodo igre in igralnih improvizacij. To metodo prištevamo k operacijsko-praktičnim metodam (Lavrnja, 1996). Učno vsebino predstavlja dejanska ali izmišljena življenjska situacija, ki jo učitelj izbere sam ali skupaj z učenci. A. Tomić (1999: 102) priporoča, da traja posamezna igralna epizoda od deset do petnajst minut, dodaja pa, da se največkrat kombinira z drugimi učnimi metodami in uporabi na začetku ali na koncu učne ure. Metoda igre in igralnih improvizacij se v pouk vnaša z namenom osmišljanja različnih vlog in vedenja, pomembna je povezava prakse in teorije. Sestavljena je iz motivacije, akcije in refleksije. Učitelj učencem predstavi zaplet zgodbe (motivacija), učenci se nato sami odločajo, kako se bo zgodba razpletla (akcija), po končani uprizoritvi pa skupaj z učiteljem diskutirajo o zamislih, čustvih in naučeni vsebini (refleksija) (Tomić, 1999: 102, 103).

V nadaljevanju bomo analizirali primer izvedbe naravoslovnega dneva s pomočjo pripovedovanja interaktivne zgodbe, pri katerem smo izhajali iz navedenih teoretičnih izhodišč. Pripovedovanje interaktivne zgodbe smo kombinirali z laboratorijskoeksperimentalno metodo z namenom miselne aktivnosti učencev, spodbujanja njihove samostojnosti in trajnosti usvojenega znanja.

Laboratorijskoeksperimentalno metodo po Lavrnji (1996) prištevamo med operacijsko-praktične učne metode, avtor pa zanj pravi, da gre za učenčevo reševanje problemskih

situacij. Učenci v sodelovanju z učiteljem samostojno, v paru ali v dvojicah z izvajanjem eksperimenta raziskujejo neki pojav, ki je lahko naraven (npr. opazovanje rasti rastlin) ali pa umetno izzvan (proučevanje vzrokov in posledic delovanja določenih dejavnikov). Če želi učitelj zagotoviti samostojnost učencev v procesu raziskovanja, je pomembna kakovostna priprava. Izbrati mora ustrezno eksperimentalno situacijo; pripraviti gradivo in pripomočke; zastaviti jasne učne cilje (tako vzgojne kot izobraževalne); načrtovati postopke in načine učenčevega proučevanja izbrane eksperimentalne situacije ter jim podati natančna navodila. Pomembno je, da učenci predvidevajo, kaj se bo pri eksperimentu zgodilo, oz. si zastavijo hipoteze, eksperiment ustrezno izvedejo in po koncu analizirajo svoje ugotovitve ter jih posplošijo (Lavrnja, 1996). Lavrnja (1996: 81) poudarja, da je laboratorijskoeksperimentalna metoda kompleksna, njena učinkovitost pa je odvisna od tega, kako uspešno jo kombiniramo z drugimi učnimi metodami.

## ŠTUDIJA PRIMERA

Primer poučevanja naravoslovnih učnih vsebin s pomočjo pripovedovanja interaktivne domišljajske zgodbe smo izvedli marca 2018 na eni od slovenskih osnovnih šol. Učencem dveh oddelkov 5. razreda, skupaj 56 učencem, smo pripravili naravoslovni dan z naslovom *Viteški turnir*, ki je trajal pet šolskih ur. Potekal je v šestih učilnicah, ki smo jih za namen zgodbe poimenovali *otoki*, v njih pa so izvajali eksperimente na teme: *svetloba, zvok, gibanje, magnetizem, tekočine in jajca*.

**Uvajanje.** Kot rdečo nit za izvajanje naravoslovnega dneva smo izbrali zgodbo o vitezih. Vsebovala je resnične podatke o vitezih v srednjem veku, dodali pa smo izmišljene »vsadke«, ki so zgodbo povezovali. Pripovedovanje zgodbe je bilo interaktivno, vodja naravoslovnega dneva oz. pripovedovalka je spremljala besedni in nebesedni odziv poslušalcev in zgodbo sproti prilagajala, stopnjevala napetost ali pa jo zmanjševala (Hamilton in Weiss, 2005).

Naravoslovni dan smo začeli tako, da je vodja naravoslovnega dneva učencem povedala, da bodo za tisti dan postali *vitezi* in skupaj spoznavali *viteško življenje*, tako da se bodo odpravili na *viteški turnir*. Učencem na začetku nismo omenili izvajanja naravoslovnih eksperimentov. Povedali smo jim, da jim lahko uspe postati pravi *vitezi* tako, da bodo sami hodili v območju *viteškega turnirja* in se bodo borili v skladu z viteškimi vrednotami, tj. *pogum, ponižnost, vztrajnost, natančnost, pomoč in sodelovanje*.

Izhajali smo iz predpostavke, da so otroci »sanjači« (Montessori, 1912). Učenje smo jim približali tako, da smo ga umestili v središče njihovih interesov. Za zgodbo smo izbrali viteze v srednjem veku, saj ta zgodba zajema zanimanje otrok pri devetih oziroma desetih letih. Učenci 5. razreda naj bi tudi poznali temeljna zgodovinska obdobja: prazgodovina, stari, srednji in novi vek (Učni načrt za 5. razred, 2011), tako da smo lahko različne učne vsebine medpredmetno povezali.

Ko so učenci izvedeli, da bodo na naravoslovnem dnevu postali *vitezi*, so bili navdušeni. Pri pripovedovanju zgodbe smo sledili načelu, da mora biti pripovedovanje detajlirano, da lahko učenci skozi pripovedovanje zgodbe vstopajo v svet zgodbe, s čimer odstranijo distrakcije v učnem okolju.

Učencem smo v našem primeru povedali, da je bil vitez v srednjem veku naziv za vojaka na konju, navadno pripadnika nižjega sloja. Zgodba je postala osnova za razvijanje socialnih odnosov v razredu (Turner, 2018). Učence je spodbujala k medsebojnemu sprejemanju, saj so bili v zgodbi vsi postavljeni pred enako nalogo, vsi so bili vitezi. S tem se učenci sprejemajo kot junaki v zgodbi, s čimer razvijajo empatijo, prosocialno vedenje in zmanjšujejo svojo agresivnost (Gonçalves idr., 2016). Ko so slišali, da bodo postali vitezi, so se že namišljeno začeli bojevati z meči in se igrati viteze. Vodja naravoslovnega dneva je nadaljevala z zgodbo in od čustvenega animiranja učencev prešla na učne cilje naravoslovnega dneva. Razkrila jim je, da se na viteškem turnirju ne bodo bojevali z meči, ampak bodo izvajali različne naravoslovne eksperimente. Učenci so tako ozavestili, da bo potekal pouk, vendar na drugačen način, kar jih je navdušilo. Bruner (1996 v Whitton, 2012) pravi, da je enako pomembno kot učenje učnih vsebin zavedanje o tem, da smo se učili. Zgodba tako učencev ni distancirala od učenja, ampak jim je omogočala, da v njej poiščejo svojo motivacijo za učenje. Vsak učenec ima posebno pripovedno zmožnost, zaradi česar lahko prek zgodbe subjektivno dojema resničnost, zato si je po svoje interpretiral zgodbo, s čimer lahko prispevamo k razvijanju posameznikove identitete (Bruner, 1996 v Whitton, 2012), pomembno pa je, da zna učitelj poiskati pot, preko katere se bo povezal z učencem. Ta pot mora biti nekaj, kar učence zanima – večplasten junak v zgodbi, celotna zgodba ali problem za reševanje v zgodbi. Učenci morajo vzpostaviti osebni odnos z zgodbo, da zanje postane smiselna (Schell, 2008).

V nadaljevanju naravoslovnega dneva smo učence razdelili v šest skupin, sestavo katerih sta že predhodno oblikovali njihovi učiteljici. Povedali smo jim, da bo vsaka skupina predstavljala viteze različnih gradov v Sloveniji. Sledilo je povezovanje skupine z namenom bolj tekočega poteka naravoslovnega dneva. Učenci so morali v 10 minutah na karton narisati grb njihovega gradu, na drugo stran grba pa napisati vrednoto, za katero se bodo bojevali na viteškem turnirju. Tako smo jih spodbudili k sodelovalnemu učenju. Eden od ciljev učenja s pripovedovanjem je namreč tudi globoka vključenost vseh učencev v pouk in posledično homogenost razreda kot skupnosti (Turner, 2018).

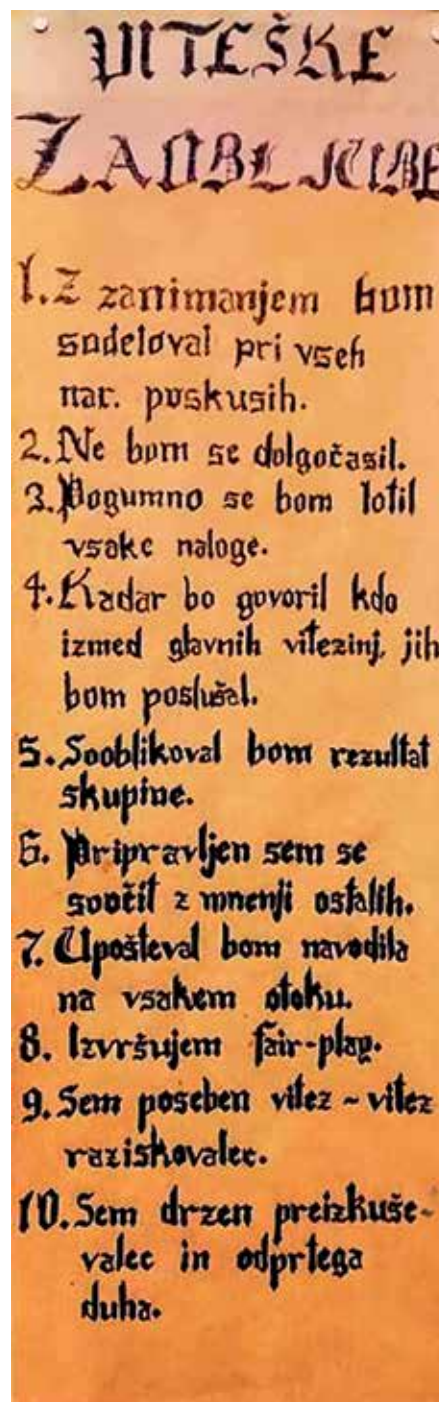
Vodja naravoslovnega dneva je nato skupinam podala navodila za delo in pravila (*viteške zaobljube*), ki so bila napisana na posebnem zvitku.

Učenci so stoje, glasno in z roko na srcu ponavljali pravila sodelovanja na viteškem turnirju za vodjo in se s tem še bolj življali v svojo novo vlogo. Prek zgodbe so bolj ponotranjili pravila sodelovanja, saj so bili neposredno vključeni v spoznavanje le-teh.

Vsaka skupina je nato dobila tudi zvitek starinskega videza z natančnim zemljevidom poti po viteškem turnirju.

Uporabljeni material je tako še podkrepil pomen in verodostojnost pripovedovane zgodbe. Učenci so opazili vložen trud v izdelovanje materialov in so po koncu naravoslovnega dneva spraševali, kako smo izdelali starinske zemljevide in s katero pisavo so bile napisane viteške zaobljube.

M. Montessori (1912) zagovarja, da mora biti učni material čist, nepoškodovan in popoln, kar otroku pomaga, da pridobi čut za skrb in previdnost pri delu z njim. Materiali naj bodo lepo oblikovani, privlačni in barvno premišljeni ter usklajeni. Učenec tako ve, da se učitelj zanj trudi in



► SLIKA 1. Viteške zaobljube

ga ceni. Zaradi natančno in lepo izdelanih materialov učencem omogočamo, da lahko v zgodbo vstopajo prek različnih čutov – vida, tipa, okusa, sluha in voha. Večina učencev si najbolje zapomni informacije, ko te sprejema prek več različnih čutov. Čim več čutov uspemo vključiti v poučevanje, tem bolj hvaležne učence bomo imeli (Ellis in Brewster, 2014).

V nadaljevanju zgodbe je vodja naravoslovnega dneva učencem povedala, da so bili vitezi odvisni od svojega fevdalnega gospoda in so zanj poleg vojaške službe opravljali tudi druge naloge (pobiranje davkov, zatiranje uporov itd.). Za svoje zasluge so od fevdalnega gospoda dobivali fevde in del vojnega plena. Učencem je pojasnila, da bodo tudi oni dobivali neke vrste fevde na otokih. Na vsakem otoku bodo dobili del slike slovenskega gradu, na katerem bodo





► SLIKA 2. Zemljevid po viteškem turnirju

po viteškem turnirju lahko služili kot pravi vitezi. Naloga učencev je, da dele sličic zbirajo, da jih bodo na koncu lahko sestavili skupaj. Učencem smo povedali, da bodo sličico na otoku dobili le, če bodo na otokih sodelovali in se bodo držali viteških zaobljub. M. Montessori (1912) predpostavlja, da v dobro pripravljene okolje neprimernega vedenja ni, saj se ustvari spontana disciplina. Dobro pripravljeno okolje pa pomeni, da učenci poznajo pravila (viteške zaobljube), vedo, kaj morajo storiti (opraviti eksperimente, s čimer zberejo vse sličice), si sami razporejajo delo in imajo občutek, da sami upravljajo s časom (zemljevidi).

Pomembno je, da učence motiviramo s konkretnimi nagradami, saj so po Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja otroci pri desetih letih v stadiju konkretnih operacij, kar pomeni, da lahko uporabljajo le konkretne in jasne objekte, ne pa hipotetičnih ali abstraktnih idej (Batistič Zorec, 2014). Učenca motivira nagrada, ki jo npr. lahko vidi, medtem ko mu nagrada, da bo služil kot vitez na gradu, ne pomeni dosti, saj je ta ideja preveč abstraktna. Nagrade, ki jih učenci dobivajo med potekom zgodbe za posamezen dosežek v odsekih časa (da so uspešno izvajali naravoslovne eksperimente in se držali pravil sodelovanja na posameznem otoku), so bolj spodbudne za učence kot večja nagrada ob zaključku turnirja, ki za učence bolj predstavlja zaključek dneva (Turner, 2018).

Zgodba je bila zasnovana tako, da so morali učenci sodelovati pri ustvarjanju zgodbe, prek njihovih izbir pa lahko pridemo do konca zgodbe (Turner, 2018). Konec zgodbe

učenca pomiri, saj razkrije neko skrivnost ali začuti veselje ob razrešitvi problema v zgodbi (Moseley, 2012).

**Potek naravoslovnega dneva.** Sledila je faza izvedbe glavnega dela naravoslovnega dneva, ki so jo učenci izpeljali samostojno po skupinah. Opazili smo, da zaradi zgodbe, vključno s primernimi pravili, navodili in materiali, med izvedbo naravoslovnega dneva niso potrebovali pomoči pri iskanju učilnic oz. otokov, eksperimente so izvajali samostojno, delali so z veseljem. V skupinah so hitro prevzeli različne vloge (en učenec je npr. zbiral sličice, drugi je imel zemljevid itd.). Ko so učenci prispeli na otok, so najprej glasno razlagali, kaj se jim je že zgodilo in na katerem otoku so bili pred tem. Če so se z drugimi učenci srečali na poti do otokov, so si hitro povedali, kaj je na katerem otoku in kaj jim je najbolj všeč. Vedeli so, da vsaka skupina tekmuje zase, in se niso primerjali s preostalimi skupinami, mudilo pa se jim je, ker so hoteli odkriti vse otoke in zbrati sličice.

Zaradi neupoštevanja pravil ni bilo treba nikogar izključevati iz turnirja, vendar pa enemu od učencev zgodba ni bila všeč in se vanjo ni mogel vživeti, zato ga nismo silili z zgodbo, ampak smo mu dali možnost samostojno izvajati dejavnosti. Pomembno nam je bilo, da so učenci izvajali eksperimente pravilno in natančno, da so se učili. Učenci so z menjavanjem prostorov na 20 minut v gibanju preživljali kratke odmore, zaradi česar so bili bolj razpoloženi za delo in smo imeli manj težav z motečim vedenjem. Z menjavanjem prostorov so tudi fizično ločevali učno snov na dele in si jo tako lažje zapomnili. Gibanje je pomembno za mentalni razvoj učenca, saj je fizično gibanje povezano z učnim procesom, ki poteka v možganih. Učenci so pri učenju bolj skoncentrirani, informacije si zapomnijo dlje, bolje se kontrolirajo in lažje sprejemajo nove podatke, nova znanja (Van, 2012).

**Izvajanje eksperimentov.** Na naravoslovnem dnevu so učenci izvajali eksperimente na teme: svetloba, zvok, gibanje, magnetizem, tekočine in jajca. Na vsakem otoku so bili učenci 25 minut, razen na otoku tekočine, kamor sta vedno prispeli dve skupini učencev hkrati, zato so tam ostali 50 minut. Otok jajca je bil za namene eksperimentov postavljen na šolskem dvorišču. Ta otok je bil zasnovan tako, da je potekal večinoma frontalno, zaradi varčevanja s pripomočki – jajci. Učenci so morali aktivno opazovati učiteljevo demonstracijo in sodelovati. Na preostalih otokih so izvajali eksperimente individualno ali v skupinah oz. v paru po navodilih vodje naravoslovnega dneva.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo, kakšne eksperimente so učenci izvajali v sklopu tekočine. Na otoku tekočine je bilo v učilnici 6 miz, na vsaki izmed njih je bil prostor za izvajanje enega eksperimenta. Otok je bil zasnovan kot laboratorij in je bil že zaradi pripomočkov pri eksperimentih videti zanimiv. Na vsaki mizi je bil pladenj s pripomočki in navodili za izvajanje eksperimenta ter papir in svinčniki. Učence smo ob prihodu v učilnico razdelili po mizah glede na število učencev, potrebnih za izvajanje določenega eksperimenta. Eksperiment »Mavrica, ki zna hoditi« sta izvajala dva učenca hkrati, eksperiment »Boječi poper« je izvajalo 4 ali 5 učencev s pomočjo izvajalk naravoslovnega dneva, enako eksperiment »Milni mehurčki« (slika 3), eksperimenta »Plavajoče gliste« in »Lava lučka« sta izvajala po dva učenca, pripravljen pa je bil še dodaten eksperiment »Vodna črpalka«, ki so ga izvajali učenci, ki so predhodno zaključili nalogo, s čimer smo upoštevali didaktično načelo učne diferenciacije in individualizacije.



## Opis eksperimenta: **MILNI MEHURČKI**

**NAMEN EKSPERIMENTA:** Namen eksperimenta je učence seznaniti z nastankom milnih mehurčkov in njegovo sestavo. S preizkušanjem različnih mešanic milnice s pecilnim praškom, sladkorjem, z glicerinom ter samo z detergentom, bodo spoznali lastnosti teh sestavin in njihov vpliv na čvrstost in obstojnost milnega mehurčka. Učencem bomo prav tako predstavili lastnosti glicerina in mehurčke iz njega, ki so tako čvrsti, da se od roke celo odbijejo in ne počijo. S poskušanjem bodo sami ugotovili, kako različni so mehurčki, na kakšne načine jih lahko naredimo bolj obstojne, in spoznali, kako jih lahko izdelajo doma.

**PRIPOMOČKI:** detergent, glicerini, pecilni prašek, sladkor, voda, vrečke za smeti, bombažne rokavice, delovni listi, majhni plastični kozarci, merilni valj, žličke za mešanje, barvilo, svinčniki

**POSTOPEK IZVEDBE EKSPERIMENTA PO KORAKIH: (Učenci delajo sami po natisnjenih navodilih.)**

### I. DEL

1. Na mizo položite gladko podlago, na kateri boste lahko pihali mehurčke.
2. Pripravite štiri 250 ml čaše, štiri 50 ml čaše, eno 500 ml čašo, slamice, žličke in bombažne rokavice.
3. Natehtajte 10 g pecilnega praška, 10 g sladkorja, eno jedilno žličko glicerina ter štirikrat po 10 ml detergenta. V 500 ml čašo natočite vodovodno vodo.
4. V vsako 250 ml čašo odmerite 100 ml vode.
5. V tri čaše dodajte 10 g snovi ter 10 ml detergenta. Vse skupaj dobro premešajte. Mešajte tako dolgo, da se sladkor in pecilni prašek popolnoma raztopita.
6. V četrto čašo prav tako odmerite 100 ml vode, dodajte že pripravljen glicerini, zmešan s detergentom.
7. Milnice v vseh štirih čašah dobro premešajte in vanje vstavite slamice oziroma kapalke z odrezanim dnom.
8. Gladko podlago dobro namočite, da se bodo mehurčki lahko oprijeli podlage.
9. Vzemite slamico iz milnice ter vanjo nežno pihnite, da oblikujete mehurček.
10. V preglednico zapišite, kateri mehurček menite, da bo najdlje ostal obstojen. Po končani dejavnosti zapišite tudi pravi rezultat.

### II. DEL

1. Z milnico, ki vsebuje glicerini, poskusite napihniti čvrste mehurčke. Nadenite si bombažne rokavice in ujemite mehurček.
2. Slamico položite tudi na mokro podlago in napihnite mehurček. Ko mehurček obstane na podlagi, vanj zopet potisnite slamico, ki ste jo prej namočili v milnico in pihnite ter ustvarite mehurček v mehurčku.

### OPAŽANJA IN SKLEPI:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehurčki iz milnice, ki vsebuje le detergent, hitreje počijo.</li> <li>• Mehurčki iz mešanice s sladkorjem prav tako hitreje počijo.</li> <li>• Ko detergentu in vodi dodamo pecilni prašek, nastane pena, mehurčki obstojijo dlje kot tisti s sladkorjem.</li> <li>• Mehurčki z glicerinom so najbolj kakovostni in tudi najbolj trajni - odbijamo jih lahko tudi z rokavico.</li> <li>• Ko mehurček prebodemo z mokrim predmetom, ta ne počí.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detergent reagira z vodo in nastanejo mehurčki, ki pa hitro popokajo.</li> <li>• Sladkor se v vodi raztopi, tako poveča gostoto raztopine.</li> <li>• Pecilni prašek burno reagira z vodo in detergentom, nastane ogljikov dioksid.</li> <li>• Glicerini poveže vodo in detergent ter skupaj ustvarijo bolj prožen mehurček.</li> <li>• Površinska napetost mehurčkov z glicerinom je večja kot pri ostalih.</li> <li>• Glicerini ima higroskopično lastnost, nase veže vodo s pomočjo absorbcije.</li> </ul> |
|---|--|

**DEJAVNOST:** Učenci naredijo še eno milnico, v katero dodajo kapljico barvila. Vzamejo bolj debelo slamico in naredijo milni mehurček na listu papirja. Ko ta počí, si na njem označijo sestavo milnega mehurčka.

Učenci so lahko samostojno brali navodila in izvajali eksperimente, vedno pa so najprej izbrali tistega, ki jih je najbolj privabil. Včasih je morala izvajalka naravoslovnega dneva pomagati pri razdelitvi po mizah, saj se učenci niso znali dogovoriti. Med izvajanjem eksperimenta so se učenci med seboj popravljali in se spodbujali, pri čemer so bili zelo vpljudni in previdni (»A si prepričan, da to piše? Dajva raje še enkrat prebrat.«). Pri nadaljnjih eksperimentih so se navodil lotili bolj suvereno in takoj vedeli, kaj morajo storiti. Učenci so bili na tem *otoku* zelo vznemirjeni in so z delom hiteli, zato so jih morale izvajalke usmerjati k večji premišljenosti in postopnosti. Pri izvajanju eksperimentov so doživljali uspeh in s tem zadovoljstvo ob uspešni izvedbi eksperimenta. Hkrati so se učili, da vsi eksperimenti ne uspejo vedno, pri čemer so poskušali najprej sami ugotoviti, zakaj eksperiment ni uspel. Občasno so prelagali odgovornost za napake na druge učence ali na pripomočke (»To je zato, ker si ti dala prehitro vodo v lonček.«, »Midva rabiva ves prašek.«). Spodbujali smo jih k prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja, saj smo jim poskušali namigniti, v katerem koraku izvajanja eksperimenta so se najverjetneje zmotili. Učenci so se menjavali in poskušali izvesti čim več eksperimentov, pri tem pa so morali na koncu vsakega eksperimenta na list papirja zapisati ugotovitve in opažanja, ki smo jih ob zaključku naravoslovnega dneva zbrali v zvezek. Vsakič ko so zaključili eksperiment, jih je ena od izvajalk naravoslovnega dneva prišla povprašat o njihovih ugotovitvah in sodelovanju. Na tem *otoku* so bila še posebna pravila: učenci so morali vedno po koncu eksperimenta pospraviti pripomočke in pripraviti nov material, pobrisati mize in pripraviti eksperimente za naslednje skupine.

Učenci so med naravoslovnim dnevom ponotranjili urenicevanje ciljev *viteškega turnirja*, pri čemer smo jim dopustili, da so bili v učenju čim bolj samostojni in svobodni. Ta svoboda tudi srmežljivim omogoča, da so bolj samozavestni, njihovim sošolcem pa razvijanje empatije in medsebojnega spoštovanja (Turner, 2018). Središče delovanja je bil tako otrok, ki se uči sam, si svobodno izbira delo in se svobodno giblje (Montessori, 1912).

**Zaključek naravoslovnega dneva.** Ko so učenci prišli na zadnji *otok* oz. v zadnjo učilnico, so ga po končani dejavnosti skupaj z vodjo naravoslovnega dneva pospravili. Radi so pomagali pospravljati, saj so se veselili lepljenja sličic. Zadnjo sličico so dobili šele v matični učilnici, ko so prinesli vse izdelke in pripomočke za izvajanje eksperimentov. Sličice svojega gradu so nato nalepili in naredili album izdelkov z ugotovitvami pri izvajanju naravoslovnih eksperimentov. Vse delovne liste, skice in preglednice smo zvezali skupaj. Skupinska refleksija (Collins, 1999; Tomić, 1999) je potekala tako, da se je vsaka skupina predstavila kot *vitezi enega izmed gradov*, povedali so, za katero vrednoto so se bojevali na *viteškem turnirju* in če jim je to uspelo, ter preostalim učencem predstavili ugotovitve ob izvajanju eksperimentov na

enem od *otokov*, npr. da so mehurčki pri eksperimentu »Lava lučka« ogljikov dioksid, ki je lažji od vode in olja ter splava na vrh; da se »Mavrica, ki zna hoditi« premika podobno, kot se transportira voda po drevesu; spoznali so pojem površinska napetost in ga znali razložiti na podlagi nastajanja mehurčkov; razložili so delovanje vodne črpalke na zračni tlak ipd. Vodja naravoslovnega dneva je nekatere učence s podvprašanji spodbujala k natančnejšim odgovorom glede raziskovalnih ugotovitev. Učenci, ki so bili nazadnje na otoku *tekočine*, so izpostavili, da jim je bilo najbolj všeč, da so nekatere eksperimente izvajali čisto samostojno, in povedali, da bi si želeli še več takih eksperimentov.

Učenci so bili po koncu dneva polni energije. Razred je bil živahen, med seboj so se pogovarjali o zemljevidih in eksperimentih, kazali so si slike gradu in grbe. Opaziti je bilo, da so bili ob koncu turnirja sproščeni in so brez težav povedali svoje mnenje o naravoslovnem dnevju. Ob zgodbi namreč doživljajo različna čustva: se smeji, so jezni, žalostni, so razdraženi, zadovoljni itd., zaradi česar v učenju uživajo, so bolj pogumni in se ob učiteljevem vodenju učijo primerne odzivati na svoja čustva in čustva drugih. Znali so dobro utemeljiti, kaj

jim je bilo všeč in kaj ne ter kaj bi spremenili (»Da bi bili drugič na zemljevidu samo otoki brez imen učilnice, da bi bilo težje najti.«, »Da bi bilo več eksperimentov z vodo.«). Učenci so pokazali zanimanje za zemljevide, in ko jim je vodja naravoslovnega dneva povedala, da smo jih namakali v kavi in jih sušili na soncu, so vsi zatrjevali, da bodo to poskusili narediti tudi sami.

## SKLEP

Z analizo našega primera ugotavljamo, da je pripovedovanje interaktivne domišljajske zgodbe pozitivno vplivalo na učenje naravoslovnih vsebin in na izvedbo naravoslovnega dneva. Za učinkovitost takšnega načina poučevanja je pomembno, da so učenci v začetku navdušeni nad zgodbo, da lahko ob njej razvijajo svojo domišljijo in ustvarjalnost, saj je zasnovana tako, da morajo učenci poleg odzivanja na zgodbo sodelovati tudi pri njenem ustvarjanju. Učenci si želijo priti do zaključka zgodbe, kar predstavlja okvir za medpredmetno učenje in jih dodatno motivira za opravljanje naravoslovnih eksperimentov. Zaradi zgodbe so pri delu skoncentrirani in vztrajni, saj učne cilje dosegajo samostojno, svobodno in skozi celostno učenje. Interakcija s sošolci in učiteljem učencem omogoča skupno izkušnjo drugačnega učenja, pri kateri vsi udeleženci med drugim izboljšujejo tudi svojo pripovedno zmožnost. Zaključujemo z ugotovitvijo, da pripovedovanje interaktivne domišljajske zgodbe predstavlja dober metodični okvir za poučevanje in učenje tako naravoslovnih kot drugih učnih vsebin in bolj problemsko naravnost pouka.

“

### Učitelj

na fakulteti mora biti razumevajoč, prijazen, odpirati mora nove poglede na določeno temo, vzbuditi pozornost in zanimanje za predmet, spodbujati kritično mišljenje, sprejemati stališča študentov, se približati študentom, vendar pri tem ohranjati profesionalnost in avtoriteto.

20 let, ženski spol

”

## VIRI IN LITERATURA

- Batistič Zorec M. (2014). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 152(1), 77-108.
- Ellis, G. in Brewster, J. (2014). Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Teachers. British Council. Pridobljeno s: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_D467\\_Storytelling\\_handbook\\_FINAL\\_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf).
- Gonçalves, L. L., Callil Voos, M., Morgani de Almeida, M. H. in Caromano, F. A. (2017). Massage and Storytelling Reduce Aggression and Improve Academic Performance in Children Attending Elementary School. *Occupational Therapy International*, 1-8. Pridobljeno s: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/search/basic?vid=0&sid=2fded562-4d67-4e65-897d-c0bbf59c373c%40sdc-v-sessmgr04>.
- Hamilton, M., in Weiss, M. (2005). Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom. Richard C. Owen Pub.: New York.
- Karppinen, S., Poutiainen, A., Kairavuori, S., Rusanen, S., Komulainen, K. (2018). ImproStory: Social improvisation and storytelling in arts and skills subjects. *International Journal of Education and the Arts*, 19(9), 1-25. Pridobljeno s: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/search/basic?vid=0&sid=2fded562-4d67-4e65-897d-c0bbf59c373c%40sdc-v-sessmgr04>.
- Koletič, M. (1975). Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku. V: L. Krnet, N. Podkonjak, V. Schmidt in P. Šimleš (ur.), *Pedagogika 2* (str. 407-468). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lavrnja, I. (1996). Poglavlja iz didaktike. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Montessori, M. (1912). The Montessori method. Scientific pedagogy as applied to child education in »The children's houses« with additions and revisions. Frederick A. Stokes Company. Pridobljeno s: [https://perso.telecom-paristech.fr/rodriquez/resources/PEDAGO/montessori\\_works.pdf](https://perso.telecom-paristech.fr/rodriquez/resources/PEDAGO/montessori_works.pdf).
- Moseley, A. (2012). Competition: Playing to Win? V N. Whitton in A. Moseley (ur.), *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide* (str. 57-67). New York: Routledge.
- Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Roig, A. (2018). Future Story Chasers: An experience with co-creation of fiction in the classroom through a collaborative storytelling game. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 10(2), 279-289. Pridobljeno s: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/search/basic?vid=0&sid=2fded562-4d67-4e65-897d-c0bbf59c373c%40sdc-v-sessmgr04>.
- Schell, J. (2008). The art of game design: a book of lenses. MA: Morgan Kaufmann. Pridobljeno s: <http://www.sg4adults.eu/files/art-game-design.pdf>.
- Strmčnik, F. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Radovljica: Didakta.
- Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Turner, B. (2018). Building Classroom through storytelling. *Educational leadership*, 72-76. Pridobljeno s: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/search/basic?vid=0&sid=2fded562-4d67-4e65-897d-c0bbf59c373c%40sdc-v-sessmgr04>.
- Učni načrt za obvezni predmet Družba, osnovna šola. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_druzba\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf).
- Van, M. (2012). Movement in Learning: Revitalizing the Classroom. Sit Graduate Institute. MA TESOL Collection. 541. Pridobljeno s: [https://digitalcollections.sit.edu/ipp\\_collection/541](https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/541).
- Whitton, N. (2012). Good Game Design is Good Learning Design. V: N. Whitton in A. Moseley (ur.), *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide* (str. 9-20). New York: Routledge.



# ANALIZA UČENČEVEGA DELA Z NARAVOSLOVNIM UČBENIŠKIM GRADIVOM

## *Analysis of A Pupil's Work with Science Textbook Material*

### UVOD

Učbenik je posebna zvrst strokovne literature. Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2015) v svojem 2. členu opredeljuje učbenike kot osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Vsebina in struktura učbenika omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja. Učbenik je vezan na šolski predmet oziroma modul in določeno stopnjo izobraževanja. Učbenik je tudi berilo kot zbirka besedil, izbranih skladno s cilji učnega načrta. Učbenik je lahko v tiskani, elektronski ali v tiskani in elektronski obliki (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2015). Učbenik je učilo, namenjeno predvsem učencu, da mu pomaga dosegati učne cilje, zapisane v učnem načrtu. V učbeniku so znanstvene vsebine strukturirane, predelane in poenostavljene tako, da so primerne za učence oziroma uporabnike učbenika, ki imajo premalo predznanja, da bi jih lahko usvojili v nepredelani obliki (Kovač idr., 2005). V učbenikih je znanstvena vsebina ustrezno didaktično transformirana na ravni ciljev, na ravni znanstvenega sistema in na ravni učne vsebine (Strmčnik, 2001). Poleg klasičnih tiskanih učbenikov med učna gradiva uvrščamo tudi berila, atlase, zemljevide, periodni sistem, delovne zvezke, zbirke nalog in podobno gradivo.

V prispevku posvečamo pozornost naravoslovnim učbenikom. Ti zahtevajo, da učenec sočasno obvlada zapletene naravoslovne pojme znotraj svojih jezikovnih zmožnosti (znanstveno besedišče in sintakso ter sposobnost branja, pisanja in ustnega komuniciranja), vizualizacije (različne slike, simbole, slog stripov itd.) in format znanstvenega besedila (Devetak in Vogrinc, 2013), zato je smiselno učbenike obravnavati kot večpredstavno učno gradivo.

### UČBENIKI KOT VEČPREDSTAVNO UČNO GRADIVO

Učbenike (tako v fizični kot digitalni obliki) lahko uvrščamo med večpredstavna učna gradiva, pri čemer je večpredstavnost opredeljena kot predstavitev informacij s

pomočjo napisanih ali govorjenih besed in statičnih (npr. fotografije, grafi) in/ali dinamičnih slik (npr. animacije, videoposnetki) (Mayer, 2009; 2014a). Učenje z učbeniškim gradivom tako predstavlja gradnjo mentalnih modelov vsebine, predstavljene z besedno in slikovno predstavno obliko (Mayer, 2014a). Izziv oblikovanja večpredstavnih gradiv in poučevanja z njimi je v primernem vodenju učenca med učenjem, da ta ne presega kapacitete svojega delovnega spomina. Mayer (2014b) opredeljuje tri različne tipe zahtev, ki se za sistem obdelave informacij učenca pojavljajo med učenjem, in sicer:

1. *nepotrebno kognitivno procesiranje* (angl. *extraneous cognitive processing*), ki se nanaša na kognitivno procesiranje pri učenju, ki ni v skladu z učnimi cilji in predstavlja rezultat neustreznega gradiva;
2. *osnovno kognitivno procesiranje* (angl. *essential cognitive processing*), ki omogoča predstavitev bistvenih elementov učnega gradiva v delovnem spominu in je odvisno od kompleksnosti učnega gradiva; in
3. *generativno kognitivno procesiranje* (angl. *generative cognitive processing*), ki predstavlja kognitivno procesiranje z namenom globljega razumevanja oz. osmišljenja vsebine, predstavljene prek učnega gradiva. Odvisno je od ravni motivacije učenca in ustreza procesom, ki nakazujejo globlje procesiranje (procesom organiziranja in integriranja) (Mayer, 2009).

Uporaba osnovnega in generativnega kognitivnega procesiranja med učenjem bolj verjetno vodi k učenju, ki se zrcali v dobrem pomnjenju in razumevanju predstavljene vsebine (Mayer, 2014b). Nepotrebno kognitivno obremenitev je treba *reducirati* in se tako izogniti, da bi učenec zaradi zmedene oblike postavitve elementov v učnem gradivu uporabljal samo nepotrebno kognitivno procesiranje in tako zaradi omejitev kognitivnih kapacitet zmanjševal možnost uporabe osnovnega in generativnega kognitivnega procesiranja. Osnovno kognitivno obremenitev je treba *obvladovati*, da npr. zaradi prevelike inherentne kompleksnosti učnega gradiva, to kognitivno procesiranje ne »porabi« večino kognitivne kapacitete in posledično zato učenec nima zadostne kapacitete za generativno procesiranje. Po drugi strani pa je lahko tudi problem, če učenec ni dovolj motiviran, da bi uporabil celotno kapaciteto

delovnega spomina. Zato je pomembno tudi *spodbujanje* generativnega kognitivnega procesiranja. V Preglednici 1 so prikazana temeljna Mayerjeva načela za razvoj učinkovitih večpredstavnostnih učnih gradiv. Načela so osnovana na empiričnih znanstvenih dokazih in kognitivni teoriji učenja z večpredstavnostjo ter se nenehno nadgrajujejo z novimi empiričnimi dokazi in usmeritvami, kdaj posamezno načelo uspešno uporabljati in kako (Mayer, 2014b).

### Očesni sledilec

Na področju učenja z uporabo večpredstavnosti lahko očesni sledilec omogoča objektivnejšo podporo pri meritvah kognitivnih aktivnosti posameznika med učenjem z večpredstavnim učnim gradivom (Chuang in Liu, 2011; Scheiter in Eitel, 2017). Omogoča vpogled v razporeditev vizualne pozornosti, pri čemer lahko npr. prek analize pridobljenih podatkov pridobimo bolj podroben vpogled, kako že znana načela za razvoj učinkovitih večpredstavnih učnih gradiv delujejo, kar omogoča nadgradnjo in potrditev razlag njihovega delovanja, ali na podlagi pridobljenih podatkov procesiranja večpredstavnostnih učnih gradiv spremenimo njihovo oblikovanje in jih tako izboljšamo (Desjarlais, 2017; Mayer, 2010; Van Gog in Scheiter, 2010). Premiki očesnega zrkla so večinoma sestavljeni iz niza fiksacij, ki predstavljajo relativno mirovanje očesnega zrkla, in sakad, ki predstavljajo hitro gibanje očesa med dvema zaporednima fiksacijama (Duchowski, 2007). Ti dve gibanji sta pri uporabi očesnega sledilca najpogosteje analizirani, pri čemer lahko pridobimo meritve, uvrščene v kategorijo štetja, prostorsko kategorijo ali časovno kategorijo (Lai idr., 2013).

## NAMEN IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Namen analize gradiva je bil analizirati učenčevo delo z izbranim učbeniškim gradivom in prikazati raznolikost načinov procesiranja izbranega učbeniškega gradiva ter ugotoviti povezati z načeli za razvoj učinkovitih večpredstavnih gradiv. V ta namen smo si zastavili naslednja raziskovana vprašanja (RV):

**RV1:** Katera sporočila izbranega učbeniškega gradiva učenci prepoznajo?

**RV2:** Kakšna je porazdelitev pozornosti učencev po posameznih področjih izbranega učbeniškega gradiva?

**RV3:** Kakšna sta zaporedje obravnave posameznih področij izbranega učbeniškega gradiva in sposobnost integracije slikovnih in besedilnih elementov s strani učencev?

**RV4:** Kakšna sta prepoznavanje pomena in uporaba besedila na območju izbranega učnega gradiva, ki vsebuje povzetek, vprašanja za ponavljanje in slovarček?

## METODA

Analiza temelji na kvantitativnem in kvalitativnem raziskovalnem pristopu z naslednjima tehnikama zbiranja po-

► PREGLEDNICA 1. Temeljna Mayerjeva načela za razvoj učinkovitih večpredstavnih učnih gradiv (Mayer, 2014b)

Cilj	Načelo	Opis načela
Minimiziranje nepotrebne kognitivnega procesiranja	Koherenca	Odstranitev nepotrebnih elementov (slik, besedila, zvokov) gradiv.
	Poudarjanje	Poudarjanje ključnih delov gradiva.
	Redundanca	Napisanega besedila ne dodajamo govornemu besedilu.
	Prostorska povezanost	Ustrezno sliko umestimo ob ustrezno besedilo.
	Časovna povezanost	Besedilo in z njim povezane slike naj bodo predstavljene sočasno.
Obvladovanje osnovnega kognitivnega procesiranja	Segmentiranje	Razdelitev gradiva na manjše enote.
	Predhodno učenje	Predhodna seznanitev z imeni in značilnostmi ključnih elementov.
	Modalnost	Uporaba govornega namesto napisanega besedila.
Spodbujanje generativnega kognitivnega procesiranja	Večpredstavnost	Uporaba besedila in slik, raje kot samo besedila.
	Personalizacija	Uporaba pogovornega stila.
	Glasovno načelo	Uporaba človeškega glasu za govorno besedilo.
	Utelešenje	Dodajanje človeških lastnosti virtualnim likom.
	Vodeno odkritje	Zagotavljanje namigov in povratnih informacij, ko učenec reši problem.
	Samorazlaga	Učenci sami sebi razložijo vsebino.
	Risanje	Učenci narišejo vsebino.

datkov: zbiranje podatkov z očesnim sledilcem in anketa. Podatki so bili zbrani tudi s preverjanjem znanja, vendar v tem prispevku niso podrobneje predstavljeni.

## Udeleženci

Raziskavo smo izvedli s sedmošolci iz dveh osnovnih šol; sodelovalo je 22 učencev (13 fantov in 9 deklet) 7. razreda iz OŠ iz severne Primorske in 27 učencev (17 fantov in 10 deklet) iz 7. razreda iz OŠ v osrednji Sloveniji.

## Učbeniško gradivo, instrumenti in očesni sledilec

### Učbeniško gradivo

Za analizo smo izbrali poglavje »Rast in razvoj do smrti« iz učbenika za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole Dotik narave (Devetak, Rozman, Sopotnik in Susman, 2013). Poglavje, ki je predstavljeno na dveh straneh, smo vsebinsko razdelili v sedem območij (C1–C7). Pri tem poglavje vsebuje tri območja glavnega besedila (C1, C2, C3), tri območja dopolnilnih elementov (C4, C5, C6) in območje s povzetkom poglavja, ključnimi vprašanji ter slovarjem (C7). Prvo območje glavnega besedila (C1) vsebuje uvod v poglavje in odstavek z naslovom »Rast in razvoj živali«, ki se osredotoča predvsem na proces diferenciacije celic. Drugo območje glavnega besedila (C2) z naslovom »Rast in razvoj osebkov« opisuje embrionalni in postembrionalni razvoj, zadnje območje (C3) pa razlaga proces popolne in nepopolne preobrazbe. Glavno besedilo spremljajo območja dopolnilnih elementov, ki vsebujejo slikovne elemente s spremnim besedilom in so podrobneje predstavljeni v Preglednici 2. Porazdelitev opisanih območij v izbranem poglavju je prikazana na Sliki 1.

### Vprašalnik o oceni predznanja

Z namenom ugotoviti, kako sodelujoči učenci ocenjujejo svoje znanje v povezavi z vsebinami analiziranega učbeniškega gradiva, so učenci pred učenjem iz učnega gradiva na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenili svoje predznanje o embrionalnem in postembrionalnem razvoju. Šest trditev se je nanašalo na posamezna območja učbeniškega gradiva: (1) trditev 1 – Rast in razvoj živali (C1); (2) trditev 4 in 6: Rast in razvoj osebkov (C2); (3) trditev 2, 3 in 5 – Razvoj s preobrazbo (C3).

### Vprašalnik o vsebini učbeniškega gradiva

Vprašalnik je vseboval vprašanje odprtega tipa glede opredelitve glavnih sporočil poglavja in vprašanje odprtega tipa v povezavi uporabo ter razumevanja pomena prisotnosti področja C7.

### Očesni sledilec

Z namenom preučevanja, kako učeči berejo izbrano poglavje naravoslovnega učbenika, smo uporabili na zaslonu računalnika nameščen stacionarni očesni sledilec Tobii Pro X2-30. Podatki so bili zbrani s frekvenco 30 Hz in natančnostjo 0,4 stopinj vidnega kota pri oddaljenosti med 40 in 90 cm.

### Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo individualno. Pred začetkom zbiranja podatkov z očesnim sledilcem so učenci odgovorili na vprašalnik o oceni predznanja. Nato je potekal proces umerjanja očesnega sledilca, po katerem so bila preiskovancu podana navodila: »Na računalniškem zaslonu bo prikazano poglavje iz učbenika za naravoslovje. Tvoja naloga je, da s pomočjo prikazanega poglavja poskušaš usvojiti obravnavano vsebino. Pri tem nisi časovno omejen. Ko boš končal, pritisni tipko za presledek. Nato boš rešil nekaj nalog, ki se bodo navezovala na vsebino poglavja.« Na zaslonu računalnika se je prikazalo izbrano poglavje. Po končanem učenju s pomočjo učbeniškega gradiva, je preiskovanec pisno rešil preizkus znanja in vprašalnik o vsebini učbeniškega gradiva.

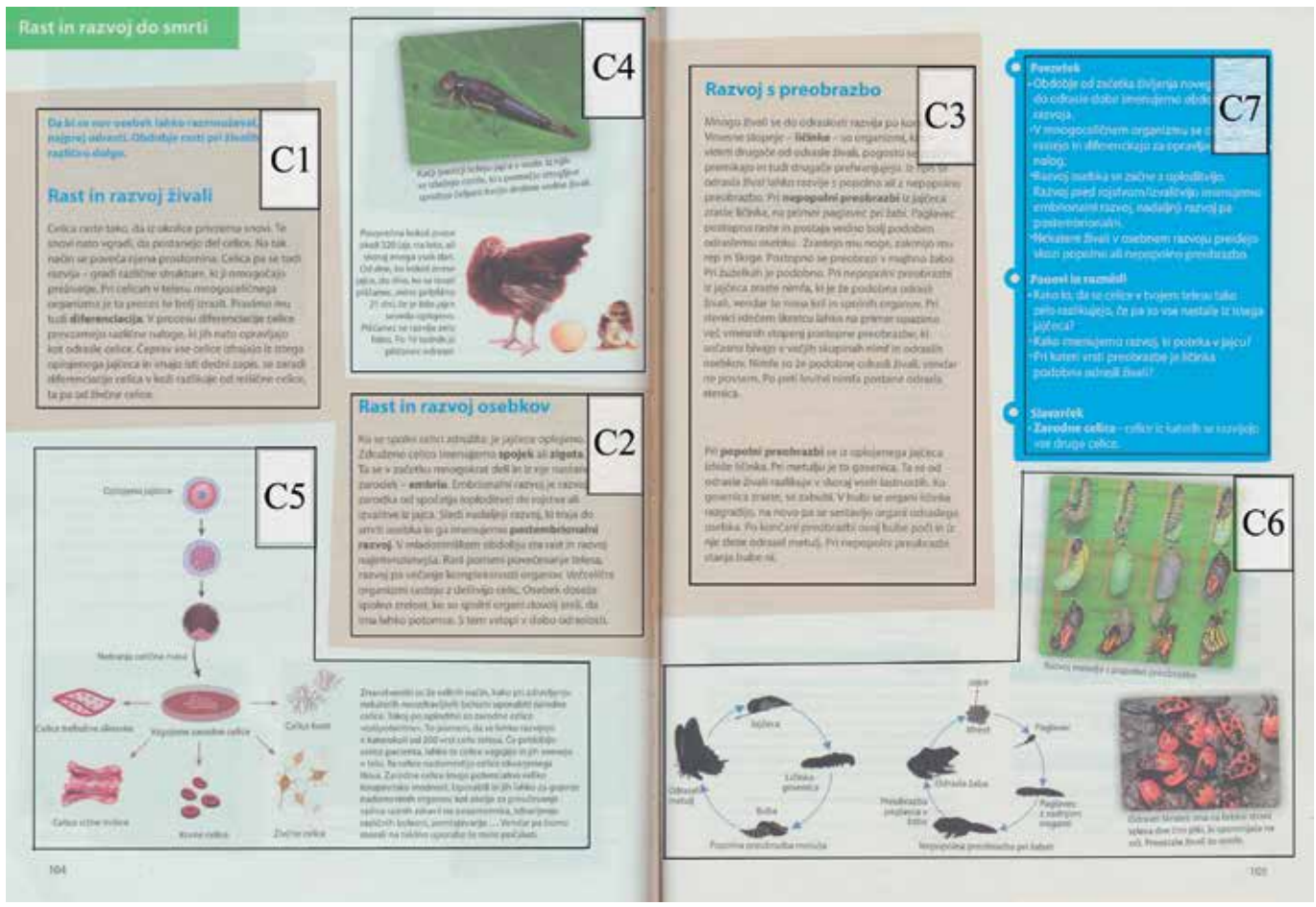
### Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke v okviru vprašalnika o vsebini učbeniškega gradiva smo kvalitativno analizirali. Pri tem smo odgovore na vprašanje odprtega tipa v povezavi z opredelitvijo glavnih sporočil poglavja (RV1) kategorizirali v vnaprej določene kategorije, ki so predstavljale vsebino posameznih območij (C1–C6). Območji C3 in C6 smo združili v isto kategorijo, saj C6 slikovno dopolnjuje oz. predstavlja informacije, ki jih lahko razberemo iz besedila v območju C3. Za analizo vprašanja v povezavi z razumevanjem pomena prisotnosti področja C7 (RV4) smo na osnovi analize 30 % vprašalnikov (n = 15) oblikovali kodirno shema s kategorijami, ki predstavljajo prepoznane tematske enote. Zanesljivost kodiranja je bila 99 % in smo jo dosegli z usklajevanjem neodvisnega kodiranja dveh raziskovalcev, avtorjev prispevka.

#### ► PREGLEDNICA 2. Opredelitev sklopov dopolnilnih elementov

Območje	Vrsta vizualizacijskih elementov	Funkcija vizualizacijskih elementov po Ainsworth (2008)	Obravnavana vsebina
C4	Fotografija	Dopolnjevalna funkcija z informacijami, ki jih ne moremo razbrati iz glavnega besedila	Nimfa kačjega pastirja in razvoj kokoši
C5	Diagram		Diferenciacija iz zarodnih celic v terapevtske namene
C6	Diagram in fotografija	Dopolnjevalna funkcija z informacijami, ki jih lahko razberemo iz glavnega besedila	Popolna preobrazba metulja in nepopolna preobrazba pri žabi in rdečem škrtcu





► SLIKA 1. Območja analiziranega učbeniškega gradiva

Kodirna shema za razumevanje pomena prisotnosti področja C7 je v končni obliki zajemala 4 kategorij, in sicer:

- 1) Povzetek;
- 2) Povzetek in vprašanja;
- 3) Vprašanja in
- 4) Nerazumevanje pomena.

Z uporabo opisane končne verzije kodirne sheme smo analizirali celoten nabor zbranih vprašalnikov.

Pridobljene podatke z očesnim sledilcem smo obdelali s programom Tobii Studio Enterprise in Microsoft Excel. Pri tem smo se z namenom določitve učenceve pozornosti na posamezna območja poglavja (RV2) osredotočili na skupen čas trajanja vseh fiksacij (angl. total fixation duration, TFD) fiksiranih na posameznem območju poglavja (C1–C7). Fiksacijo smo opredelili z minimalno dolžino 60 ms. Za ugotavljanje zaporedja obravnave posameznih področij izbranega učbeniškega gradiva oz. sposobnosti integracije slikovnih in besedilnih elementov s strani učencev (RV3) smo podrobneje analizirali območje C5. Območje vsebuje diagram diferenciacije zarodnih celic s spremnim besedilom, ki opisuje njihove terapevtske potenciale. Pri analizi smo uporabili prikaze zaporedja fiksacij (ang. gaze plot) učencev, ki prikazujejo zaporedje in trajanje fiksacij na izbranem območju. Zaradi neustreznega umerjanja očesnega sledilca smo 5 učencev (10,0 %) izločili iz nadaljnje analize. Na temelju analize 30 % prikazov zaporedja fiksacij učencev (n = 13) smo oblikovali kodirno shemo s kategorijami, ki so predstavljale prepoznano zaporedje in integriranje diagrama ter

spremnega besedila. Zanesljivost kodiranja je bila 97 % in smo jo dosegli z usklajevanjem neodvisnega kodiranja dveh raziskovalcev, avtorjev prispevka. Kodirnik za načine povezovanja diagrama in spreznega besedila na področju C5 je v končni obliki zajemal 7 kategorij, in sicer:

- 1) Ni povezovanja, ker ni pogleda na diagram in spremno besedilo;
- 2) Ni povezovanja, ker ni pogleda na diagram;
- 3) Ni povezovanja, ker ni pogleda na spremno besedilo;
- 4) Nepovezana obravnava diagrama in spreznega besedila;
- 5) Zaporedna obravnava, najprej diagram in nato spremno besedilo;
- 6) Zaporedna obravnava, najprej spremno besedilo in nato diagram in
- 7) Integriranje diagrama in spreznega besedila. Z uporabo opisane končne verzije kodirnikov smo analizirali celoten nabor zbranih prikazov zaporedja fiksacij učencev.

## REZULTATI Z DISKUSIJO

### Ocena predznanja učencev

Za sodelujoče učence je v povprečju veljalo 1,6 od 6 trditvev (podrobnosti o instrumentu v podpoglavju 3.2.2), ki opisujejo vsebino obravnavanega poglavja iz učbenika za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole z naslovom Rast in razvoj do smrti. Pri tem jih 81,8 % zna razložiti, kako poteka razvoj metulja iz jajčeca do odrasle živali.

## Glavna sporočila učbeniškega gradiva, ki so jih učenci prepoznali (RV1)

V Preglednici 3 so predstavljene frekvence trditve, ki smo jih kategorizirali glede na vsebino posameznih območij. Pri tem smo združili območja C3 in C6 v isto vsebinsko območje, saj C6 slikovno dopolnjuje oz. predstavlja informacije, ki jih lahko razberemo iz besedila v območju C3.

► PREGLEDNICA 3. Frekvence trditve, ki se nanašajo na posamezno območje

	C1	C2	C3+C6	C4	C5
f	13	13	92	20	4
f(%)	8,9	8,9	63,0	13,7	2,7

Učenci so pri opisovanju glavnih sporočil poglavja najbolj izpostavljali vsebino iz področja C3 + C6, ki razlaga proces popolne in nepopolne preobrazbe živali ( $f_{\%} = 63,0\%$ ). Glavno sporočilo so učenci predstavljali predvsem na konkretni ravni s primerom metulja ali žabe. Takih je bilo kar 67,4 % vseh podanih sporočil s področja C3 + C4.

Pri tem so bile tipične trditve, ki so se nanašale na vsebino območja C3 + C6, naslednje:

Učenec A: »Metulj se razvije iz jajčeca, prej je bil gosjenica.«

Učenec B: »Žabe nimajo popolne preobrazbe.«

Preostali področji glavnega besedila C1 in C2 sta bili manj zastopani v njihovih odgovorih ( $f_{\%} = 8,9\%$ ). 13,7 % vseh zapisanih trditve učencev se je navezovalo na zanimivost, opisane ob fotografiji kokoši in ličinke kačjega pastirja (C4), pri čemer je več kot tretjina učencev ( $f_{\%} = 40,81\%$ ) dejstva o kokoši in kačjih pastirjih iz dopolnilnih elementov navedla vsaj kot eno izmed treh glavnih sporočil.

Pri tem so bile tipične trditve, ki so se nanašale na vsebino območja C4, naslednje:

Učenec C: »Kokoš na leto znese okoli 320 jajc.«

Učenec Č: »Piščanec je odrasel po 19 tednih.«

Učenci so po končanem učenju z učbeniškim gradivom navedli največ glavnih sporočil, ki so se nanašala na vsebino popolne in nepopolne preobrazbe (C3 + C6), kar je pričakovano, saj omenjena vsebina zavzema največji delež učbeniškega gradiva. Več kot tri četrtine učencev je v vprašalniku o oceni predznanja ocenilo, da znajo razložiti razvoj metulja od jajčeca do odrasle živali, ki je predstavljal enega od primerov popolne preobrazbe, opisane v omenjenem območju. To lahko nakazuje, da je eden od možnih razlogov za tolikšno navajanje te vsebine kot glavnega sporočila gradiva tudi zaznano dobro predznanje učencev. Prav tako je to edina vsebina, kjer slike (C6) dopolnjujejo glavno besedilo (C3) na način, da prikazujejo informacije, ki jih lahko razberemo iz glavnega besedila. Omenjeno lahko nakazuje pomembnost načela večpredstavnosti, ki pravi, da uporaba slik in besedila v učnem gradivu z večjo verjetnostjo vodi k učinkovitejšemu učenju kot samo uporaba besedila (Mayer, 2014b). Analiza vprašalnika o vsebini učnega gradiva je pokazala, da je več kot tretjina učencev kot eno izmed glavnih sporočil poglavja navajala zanimivosti oz. dejstva o kokoši in kačjih pastirjih, ki z učnimi cilji poglavja niso bila povezana. Rezultati so v skladu z raziskavami, ki preučujejo načelo koherence oz. prisotnost nepotrebnih elementov. Te ugotavljajo, da imajo omenjeni elementi pomembne negativne učinke na bralno razumevanje učencev in učenje pomembnih informacij učnega gradiva (Chang in Choi, 2014; Rey, 2012). Po drugi strani pa raziskave (Park, Flowerday in Brünken, 2015; Rey, 2012), ki temeljijo predvsem na *kognitivno-afektivni teoriji* učenja z medijem, kjer je medij opredeljen kot fizični sistem namenjen učenju oz. poučevanju (Moreno, 2007), opozarjajo na pomembnost teh elementov zaradi njihove povezave z motivacijo. Kot smernico pri oblikovanju učbeniških gradiv lahko tako predlagamo uporabo oblikovnih lastnosti, ki učence motivirajo za vključevanje v generativno procesiranje (npr. privlačnih slik), ki so hkrati relevantne za doseganje učnih ciljev (Mayer, 2014c).

Pozornost učencev na posameznih področjih učbeniškega gradiva (RV2)

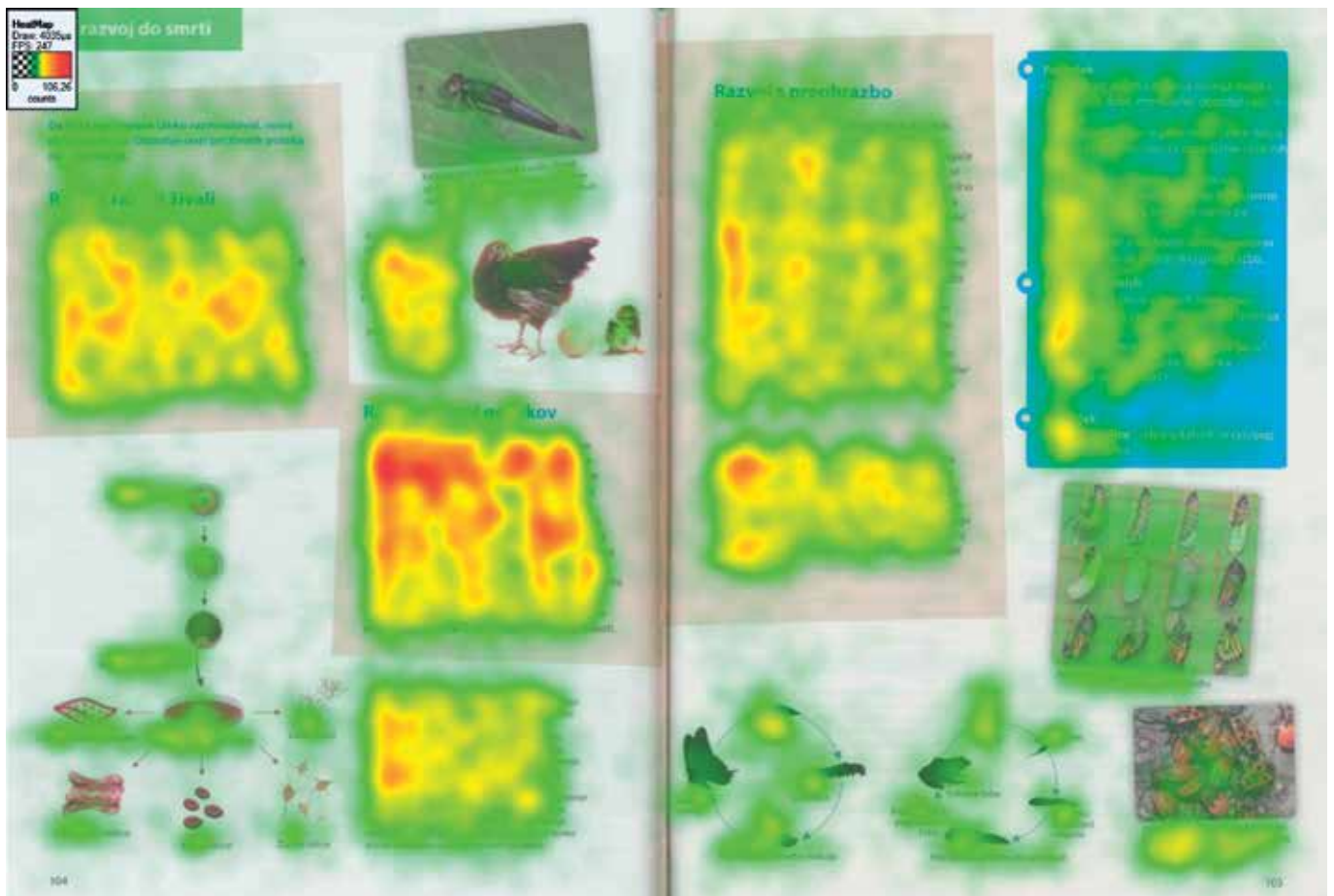
Z namenom določiti pozornost učencev za posamezna področja učbeniškega gradiva med učenjem, smo se osredotočili na čas trajanja vseh fiksacij (angl. *total fixation duration, TFD*) na posameznem vsebinskem območju zanimanja, tj. območju od C1 do C7. V Preglednici 4 so predstavljene povprečne vrednosti relativnih in absolutnih TFD-jev na posameznih področjih. Za področja, ki vsebujejo samo besedilo (C1, C2, C3 in C7) smo izračunali tudi povprečno vrednost relativnih TFD-jev na posameznem znak v specifičnem področju.

Največ časa (TFD = 28,7 %) so učenci med učenjem s pomočjo učnega gradiva posvetili področju C3, temu sledita s območji C1 (TFD = 16,1 %) in C2 (TFD = 16,8 %). Dopolnilnim elementom so učenci skupaj namenili četrtno svojega časa. Če primerjamo, koliko časa so učenci namenili posameznemu znaku v območjih C1, C2, C3 in C7, lahko ugotovimo, da se le-ta zmanjšuje. Katerim območjem poglavja so učenci namenili največ pozornosti, je mogoče razbrati tudi iz prikaza gostote fiksacij (angl. *heat map*), kjer barvni gradient nakazuje gostoto fiksacij, in sicer rdeča barva predstavlja največjo in zelena najmanjšo gostoto fiksacij (Slika 2).

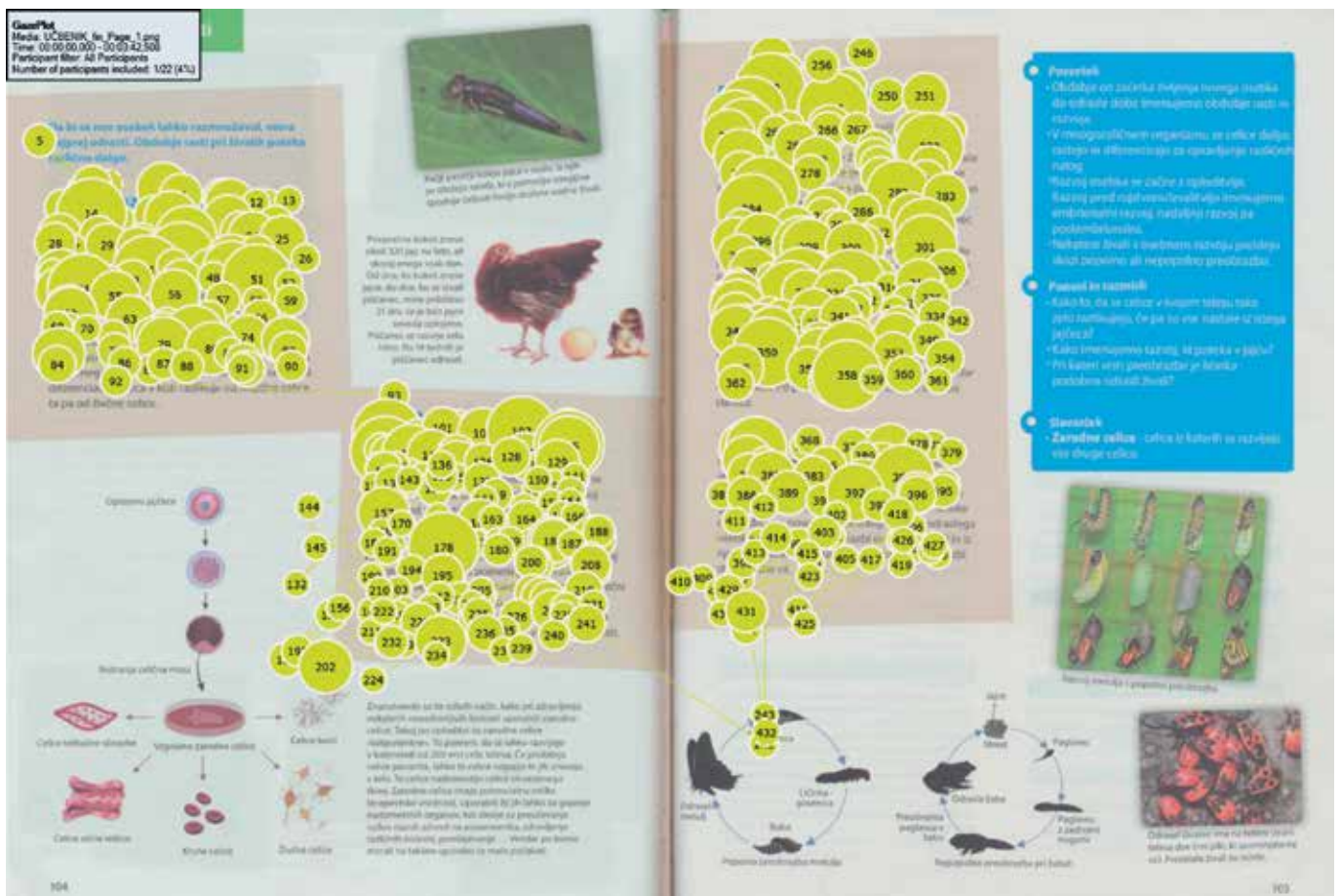
► PREGLEDNICA 4: Povprečne vrednosti relativnih in absolutnih TFD-jev na posameznih področjih

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
TFD (s)	45,3	46,6	78,1	22,8	30,6	21,1	34,9
TFD (%)	16,1	16,8	28,7	8,2	10,8	8,1	11,3
% TFD/znak	32,4*10 <sup>-3</sup>	31,7*10 <sup>-3</sup>	25,9*10 <sup>-3</sup>				18,8*10 <sup>-3</sup>





► SLIKA 2. Prikaz gostote fiksacij vseh sodelujočih učencev



► SLIKA 3. Prikaz zaporedja fiksacij učenca, ki ni obravnaval dopolnilnih elementov in povzetka (območja C4–C7)









► SLIKA 6. Prikaz zaporedja fiksacij, ki je obravnaval diagram in spremno besedilo ločeno (območje C5).

### Zaporedje obravnave posameznih področij gradiva in sposobnost integracije slikovnih in besedilnih elementov učencev (RV3)

V analizi smo se osredotočili tudi na zaporedje obravnave posameznih področij gradiva in učenčevu sposobnost integracije slikovnih in besedilnih elementov. Za analizo smo uporabili prikaze zaporedja fiksacij učencev, ki prikazujejo zaporedje in trajanje fiksacij na izbranem območju. Načini obravnave izbranega učbeniškega gradiva so bili zelo raznoliki, npr. nekateri učenci pri učenju niso obravnavali niti dopolnilnih elementov niti povzetka z vprašanji (Slika 3), nekateri niso obravnavali povzetka in vprašanj (Slika 4), nekateri so obravnavali vsa področja, vendar so najprej obravnavali glavno besedilo in nato dopolnilne elemente (Slika 5), nekateri so obravnavali slikovno gradivo in njegovo spremno besedilo ločeno (Slika 6) ipd.

Podrobneje smo analizirali območje C5, ki vsebuje diagram diferenciacije zarodnih celic s spremnim besedilom, ki opisuje njihove terapevtske potenciale. V Preglednici 5 so prikazani načini povezovanja diagrama in spremnega besedila, kategorizirani iz prikazov zaporedja fiksacij učencev. Zaradi neustreznega umerjanja smo 5 učencev (10,0 %) iz analize izločili.

Iz Preglednice 5 je razvidno, da več kot četrtnina učencev ( $f = 27,4\%$ ) diagrama s spremnim besedilom ni obravnavala ali je obravnavala samo diagram ali samo spremno besedilo. Skoraj polovica učencev ( $f = 45,5\%$ ) je obravnavala diagram in spremno besedilo nepovezano, kar nakazuje na

branje v stolpcih oz. da diagrama in spremnega besedila učenci niso dojemali kot vsebinsko povezano celoto. Med branjem diagrama in spremnega besedila so brali še druge dele gradiva. Samo en učenec ( $f = 2,3\%$ ) je spremno besedilo in diagram integriral, kar pomeni, da je med branjem besedila svoj pogled fiksiral na ustrezne dele diagrama. Rezultati nakazujejo, da bi večina učencev potrebovala dodatno podporo pri prepoznavanju in povezovanju informacij iz besedila in slik. Pri tem je eden od načinov pomoči za medsebojno povezovanje informacij uporaba načela podarjanja, kjer so pomembne in povezovalne informacije gradiva verbalno ali vizualno podarjane (Richter, Scheiter in Eitel, 2016).

### Prepoznavanje pomena in uporaba besedila na območju C7 – s povzetkom, vprašanji za ponavljanje in slovarčkom (RV4)

V učbeniškem gradivu se območje C7 nahaja desno zgoraj in vsebuje povzetek, vprašanja za ponavljanje in slovarček. Večina učencev ( $f = 61,2\%$ ) je opredelila področje kot povzetek oz. obnovo, več kot četrtnina učencev ( $f = 28,6\%$ ) je poleg obnove izpostavila tudi pomen vprašanj. Iz odgovorov 6,1 % učencev je razvidno, da ne razumejo pomena modro obarvanega območja. Pri tem so bili tipični zapisi učencev na vprašanje, zakaj menijo, da je besedilo na modri podlagi obarvano z drugo barvo, naslednji:

► PREGLEDNICA 5. Načini povezovanja diagrama in spremnega besedila na področju C5

Povezovanje diagrama in spremnega besedila							
Ne				Da			
Ni pogleda na ...			Nepovezana obravnava diagrama in spremnega besedila	Zaporedna obravnava		Integriranje spremnega besedila in diagrama	
diagram in sprem. besedilo.	diagram	sprem. besedilo.		diagram → spremno besedilo	spremno besedilo → diagram		
<b>f</b>	2	1	9	20	8	3	1
<b>f(%)</b>	4,6	2,3	20,5	45,5	17,9	6,9	2,3

Kategorija *Povzetek*, učenec D: »Ker je povzetek in ti še enkrat na kratko opiše celotno poglavje.«

Kategorija *Povzetek in vprašanja*, učenec E: »Zato ker so tam povzetek vsega, kar piše, in vprašanja za ponovitev.«

Kategorija *Nerazumevanje pomena*, učenec F: »Zato da malo izstopa, ne vem.«

Analiza z očesnim sledilcem je pokazala, da kljub poznavanju pomena modrega okvirčka z besedilom, četrtnina učencev (f = 25,0 %) ni prebrala omenjenega besedila. Pri tem je večina učencev (f = 73,3 %) prebrala vse njegove dele (povzetek, vprašanja, slovarček), samo en učenec pa je besedilo uporabil tako, da je sproti iskal odgovore oz. pojasnila za vprašanja.

### SKLEPI

Učbeniki vsebujejo informacije v slikovni in besedni predstavnosti, kar jih uvršča med večpredstavna učna gradiva. Za analizo uspešnosti učenja iz učnega gradiva smo izbrali poglavje »Rast in razvoj do smrti« iz učbenika za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole Dotik narave (Devetak idr., 2013). Ker izbrano gradivo vsebuje veliko različnih elementov, lahko v povezavi z načeli za razvoj učinkovitih večpredstavnih gradiv izpostavimo samo splošne ugotovitve oz. možnosti za nadgradnjo obstoječega gradiva.

Analiza vprašalnika o vsebini učnega gradiva je pokazala, da je več kot tretjina učencev kot eno izmed glavnih sporočil poglavja navajala zanimivosti oz. dejstva o kokoši in kačjih pastirjih, ki z učnimi cilji poglavja niso v povezavi. Zato je treba razmisliti, kako upoštevati načelo koherence, ki govori o tem, da je iz učnega gradiva treba odstraniti nepotrebne elemente in tako minimizirati nebitveno kognitivno procesiranje. Ob odločitvi za vključitev zanimivosti v učno gradivo je pomembna vključitev zanimivosti,

ki so v jasni povezavi z vsebino učnih ciljev, kar bi lahko v omenjenem primeru v bodoče nadgradili.

Analiza prikazov zaporedja fiksacij učencev med učenjem z učnim gradivom je pokazala veliko raznolikost načinov obravnave izbranega učnega gradiva, pri čemer npr. nekateri učenci niso obravnavali dopolnilnih elementov in območja s povzetkom, nekateri so najprej obravnavali glavno besedilo in nato dopolnilne elemente, nekateri so obravnavali slikovno gradivo in njegovo spremno besedilo ločeno oz. celotno gradivo brali v stolpcih ipd. Skoraj polovica učencev je obravnavala diagram in spremno besedilo nepovezano, kar nakazuje na branje v stolpcih. Na konkretnem primeru diagrama in spremnega besedila bi

lahko gradivo preoblikovali z upoštevanjem načela segmentiranosti in načela prostorske povezanosti, in sicer tako da bi razdelili spremno besedilo na manjše enote in jih zapisali ob ustreznem delu diagrama. Prav tako bi bilo smiselno razmisliti o načelu poudarjanja na način, da bi v besedilu konkretno omenili povezave s slikami in tako povečali možnost integracije besedila in slik.

Prikazana raznolikost načinov procesiranja izbranega učbeniškega gradiva nakazuje na raznolikost učencev v pristopih k učenju iz učnih gradiv ter na pomanjkljive prakse dela z učnimi gradivi pri pouku, kot je izpustitev predstavitev zgradbe uporabljenih učbenikov in pomena njihovih posameznih. Zato mora učitelj (večkrat, za vsak učbenik posebej) učencem predstaviti celotno zgradbo učbenika in strukturo posameznih poglavij (npr. delitev na naslove in podnaslove, pomen ikon, barv, velikosti besedil itd.) ter pri pouku posvečati več pozornosti učenčevemu učenju učenja s pomočjo učbenika (npr.

izpisovanju ključnih besed, ustnemu in pisnemu povzemanju prebranega, izdelovanju grafičnih organizatorjev itd.), kar bo lahko vodilo k boljšemu obvladovanju osnovnega in spodbujanju generativnega kognitivnega procesiranja učenca med učenjem.

“

**Lik profesorja**

na fakulteti vidim na drugačni ravni. Predvsem pri prenosu samega znanja pričakujem, da mi bo dal vpogled na situacije iz različnih vidikov in še dodatno razširil moja obzorja. Pričakujem, da se mi bo prek podanega znanja spremenil pogled in razvila osebnost.

19 let, ženski spol

”



## VIRI IN LITERATURA

- Ainsworth, S. (2008). The educational value of multiple-representations when learning complex scientific concepts. V: J. K. Gilbert, M. Reiner in M. Nakhleh (ur.), *Visualization: Theory and practice in science education*. Dordrecht: Springer.
- Chang, Y. in Choi, S. (2014). Effects of seductive details evidenced by gaze duration. V: *Neurobiology of learning and memory*, 109, 131-138.
- Chuang, H. H. in Liu, H. C. (2012). Effects of Different Multimedia Presentations on Viewers' Information-Processing Activities Measured by Eye-Tracking Technology. V: *Journal of Science Education and Technology*, 2, 276-286.
- Desjarlais, M. (2017). The Use of Eye-gaze to Understand Multimedia Learning. V: C. Was, F. Sansosti in B. Morris (ur.), *Eye-tracking technology applications in educational research*. Hershey PA: IGI Global.
- Devetak, I., Rozman, L., Sopotnik, M. in Susman, K. (2013). *Dotik narave 7: Učbenik za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Devetak, I. in Vogrinc, J. (2013). The criteria for evaluating the quality of the science textbooks. V: *Critical analysis of science textbooks*. Dordrecht: Springer.
- Duchowski, A. T. (2007). *Eye tracking methodology. Theory and practice* (2nd ed.). London: Springer-Verlag.
- Kovač, M., Šebart, M. K., Krek, J., Štefanc, D. in Vidmar, T. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., ... Tsai, C. C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. V: *Educational Research Review*, 10, 90-115.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. V: *Learning and Instruction*, 2, 167-171.
- Mayer, R.E. (2014a). Introduction to Multimedia Learning. V: R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* 2nd ed.. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2014b). Cognitive Theory of Multimedia Learning. V: R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014c). Incorporating motivation into multimedia learning. V: *Learning and Instruction*, 29, 171-173.
- Moreno, R. (2007). Optimising learning from animations by minimising cognitive load: Cognitive and affective consequences of signalling and segmentation methods. *Applied cognitive psychology*, 21(6), 765-781.
- Park, B., Flowerday, T. in Brünken, R. (2015). Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning. V: *Computers in Human Behavior*, 44, 267-278.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov. Uradni list RS, št. 34/15.
- Rey, G. D. (2012). A review of research and a meta-analysis of the seductive detail effect. V: *Educational Research Review*, 3, 216-237.
- Rey, G. D. (2014). Seductive details and attention distraction - An eye tracker experiment. V: *Computers in Human Behavior*, 32, 133-144.
- Richter, J., Scheiter, K. in Eitel, A. (2016). Signaling text-picture relations in multimedia learning: A comprehensive meta-analysis. V: *Educational Research Review*, 17, 19-36.
- Scheiter, K. in Eitel, A. (2017). The use of eye tracking as a research and instructional tool in multimedia learning. V: C. Was, F. Sansosti in B. Morris (ur.), *Eye-tracking technology applications in educational research*. Hershey PA: IGI Global.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Van Gog, T. in Scheiter, K. (2010). Eye tracking as a tool to study and enhance multimedia learning. V: *Learning and Instruction*, 2, 95-99.

Tina Benko, Tea Dorić, Vanessa Kozar, Nina Mlakar

Študentke magistrskega študija socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

# PEDAGOŠKA IZMENJEVALNICA

## UVOD

Študentke magistrskega študija socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smo se med oktobrom in majem 2018/2019, v okviru predmeta Menedžment za področje socialne pedagogike, ukvarjale s projektom z naslovom Pedagoška izmenjevalnica. S projektom smo želele vplivati na povezovanje med študenti\* različnih smeri na Pedagoški fakulteti in izboljšati sodelovanje med našimi profili v praksi. Sodelovanje med različnimi profili pedagogov, ni samo priporočljivo v slovenskih vzgojno izobraževalnih ustanovah, temveč tudi zapisano v splošnih načelih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki jih morajo strokovni delavci nujno upoštevati. Omenjeno načelo je zapisano kot »načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami in širšim okoljem« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011, str. 475).

Tekom študija smo predvsem pri izbirnih predmetih in v praksi opazile, da se študenti različnih smeri med seboj ne povezujemo in da to v veliki meri vpliva na naše sodelovanje. Zdelo se nam je smiselno, da se že v času študija nekaj v tej smeri naredi in z našim projektom smo želele spodbuditi ravno to.

## POTEK PROJEKTA

Zadale smo si naslednje specifične cilje:

- Predstaviti profil socialnega pedagoga in njegovo poslanstvo drugim študentom na Pedagoški fakulteti.
- Izboljšati stike med študenti različnih smeri na Pedagoški fakulteti.
- Ozavestiti pomen sodelovanja med različnimi profili, ki jih Pedagoška fakulteta izobražuje, za naše praktično delo.

- Vplivati na pedagoško delo profesorjev Pedagoške fakultete, da bodo povečali obseg nalog, ki omogočajo timsko delo med študenti različnih smeri Pedagoške fakultete.
- Ozavestiti pomen in posledice predsodkov o drugih smereh študija, ki se širijo po Pedagoški fakulteti.

Pred izvedbo projekta pa smo se morale prepričati, če ta problem zaznavajo tudi drugi študenti in profesorji. Izvedle smo zelo razširjeno oceno stanja. Za študente različnih smeri smo pripravile spletno anketo, ki je bila namenjena za študente razrednega pouka, predšolske vzgoje in za dvopredmetne učitelje. Ugotovile smo, da študentje nimajo jasne predstave, kaj socialni pedagog počne, sodelovanje znotraj svetovalne službe ocenjujejo kot pomembno, obenem pa menijo, da potrebujejo in si želijo več informacij in socialnopedagoških znanj. Zaradi pomanjkanja teh znanj se počutijo nekompetentne, predvsem na področju inkluzivnega delovanja v praksi.

V analizo stanja smo vključile tudi mnenja profesorjev različnih smeri na naši fakulteti, s katerimi smo se tekom projekta tudi večkrat srečevale. Namen teh srečanj je bilo sprotno predstavljati naše ugotovitve, hkrati pa so profesorji z nami delili svoje primere dobrih praks ter nas usmerjali in spodbujali tekom izvajanja projekta.

Po izsledkih analize stanja smo za študente različnih smeri organizirale srečanje, na katerem smo predstavile svoje dosedanje ugotovitve ter skupaj z njimi iskale rešitve za boljše, ustaljeno sodelovanje. Za nas je bilo pri tem pomembno ponuditi možnost udeležbe na srečanju študentom vseh smeri na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Poslanstvo le te, je namreč, da si diplomanti vseh študijskih programov med študijem pridobijo številne splošne, akademske in pedagoško-strokovne kompetence, med njimi tudi timsko delo z drugimi strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju (Poslanstvo in vizija Pedagoške fakultete, b.d.). V predstavitevni zbornik vseh študijskih programov je kot prva izmed splošnih (generičnih) kompetenc univerzitetnih diplomantov navedena »sposobnost komuniciranja, sodelovalno/timsko delo.« (Študijski programi, b.d.). S

“

### Od učiteljev

učiteljev pričakujem, da bodo imeli do nas spoštljiv odnos, da bodo poslušali naše ideje, sprejemali naša mnenja, čeprav se z njimi ne bodo strinjali. Da nas bodo uspešno vodili (predvsem zdaj, na začetku študijske poti) skozi študij – pri tem pa ne mislim, da nam morajo vse pokazati in povedati, ampak nas usmerjalo tako, da še vedno stimulirajo našo lastno aktivnost. Predvsem pa želim, da se zavedajo, da se je motiti človeško, zato naj ne bodo preveč nepopustljivi od naših napakah.

19 let, ženski spol

”

\* Zapisi v moški obliki se nanašajo na oba spola.

svojim delovanjem smo želele ponuditi vsaj eno izkušnjo timskega dela več ter ustvariti izhodišče za nadaljnje interdisciplinarno sodelovanje študentov. A. Polak (2012) piše, da timsko delo vključuje tudi bogate psihosocialne razsežnosti, stališča do njega pa se oblikujejo na intrapersonalni ravni, v skladu s posameznikovimi osebnimi občutki in doživetji. Na kakovost tima vplivajo predvsem procesi, ki jih timsko delo izzove pri posameznih članih tima. Kako posameznik oceni timsko delo, je odvisno od tega, kako zaznava dinamiko v timu, druge člane v timu, probleme, uspehe in spodrsnjaje. Zato je potrebno, da si bodoči pedagoški delavci že v času dodiplomskega študija, razvijajo svoje spretnosti za delo v timu.

Na srečanju je bilo ugotovljeno, da sicer že obstajajo srečanja, ki jih organiziramo študentje in so namenjena povezovanju, a zaradi prostovoljne note niso obiskana v veliki meri. Izražena je bila ironija: želimo si pogostejših stikov, a ko jih imamo študenti na voljo, se jih ne udeležujemo. A. Polak (2009) meni, da se timsko delo začne pri posamezniku; njegovih osebnih motivih, ki se počasi in postopoma razvijajo v timske. Znanje o timskem delu pridobimo z dejanskim aktivnim sodelovanjem v timu ter s študijem strokovne literature o timskem delu in njegovih značilnostih.

Veliko pogovorov med študenti smo namenili predsodkom, ki jih lahko imamo do študentov in študentk drugih smeri. Študentke opažajo, da je za omenjen pojav delno odgovorna tudi klima na fakulteti oz. profesorji in profesorice, ki se jih predsodki bodisi sploh ne dotaknejo ali pa jih ti celo zavestno ali nezavedno širijo. Pri motiviranju pedagoških delavcev za timsko delo je pomembna tudi vloga delovnega okolja in vodstva. Vodstvo je pomemben dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. Tudi aktualni dekan Pedagoške fakultete v Ljubljani je v svojem programu napisal, da se bo v svojem mandatu trudil za povezanost med različnimi strokovnimi službami pri ukvarjanju z istim vsebinskim področjem. To bi dosegel z organizacijo rednih mesečnih sestankov z vodji strokovnih služb in vodstvom fakultete in tako poskrbel k boljšemu pretoku informacij in bolj usklajenemu delovanju (Vogrinc, 2016).

Zaključek našega projekta je bila predstavitev le-tega na okrogli mizi »Refleksija šolskega prostora«, ki jo je organizirala katedra za socialno pedagogiko in je potekala 24. 5. 2019. S tem smo dosegle, da se je med večjim šte-

vilom profesorjem različnih smeri, vodstvom fakultete ter zunanji strokovnjaki, sprožila debata o tej temi, poleg tega pa smo izpostavile tudi našo širšo vizijo namena projekta, ki je vključevala konkretne predloge za nadaljnje, boljše (bolj kontinuirano) sodelovanje.

## VIZIJA

Po vseh pridobljenih ugotovitvah, evalvaciji lastnega dela in odzivih s strani profesorjev vidimo nadaljevanje naših aktivnosti predvsem v načrtovanju dejanskih sprememb in impliciranje le teh v prakso. Zavedamo se, da bi bilo za spremembe na fakultetni ravni nujno potrebna podpora tako s strani fakultetnih entitet in profesorjev vseh smeri, kot tudi s strani vodstva fakultete. Za apliciranje idej o možnostih večjega sodelovanja bi potrebovale skupino študentov, ki bi predstavljali glas vseh o željenih spremembah pri razvijanju sodelovalne klime. Skupina bi lahko delovala kot iniciativni odbor, katere cilj bi bile sprejetje sprememb in idej pri vodstvu fakultete.

Konkretna ideja, kako bi lahko spodbudili sodelovanje in izmenjavo znanja med študenti je skupen termin v urniku študentov vseh smeri, ki bi bil namenjen oblikam dela z namenom medsebojnega spoznavanja in sodelovanja. Ideja, ki se je pojavila na tem mestu je ta, da bi se v tem času tedensko organizirala srečanja, ki bi bila namenjena vsem, ki bi se želeli družiti, spoznavati in se med seboj tudi učiti in pomagati pri študijskih zadevah. Na tej točki se odpira tudi veliko drugih možnosti in oblik dela, ki bi lahko potekale v tem času.

Kot v praksi že izvedena oblika dela, ki se je pokazala kot zelo učinkovita, je preko skupnih nalog izvedeno povezovanje študentov različnih študijskih smeri, ki obiskujejo predmete, ki jih poučuje isti profesor. Tako bi lahko že tako obvezne seminarske naloge ali projekte izvajali v skupinah s člani različnih izobraževalnih smeri. Takšno sodelovanje je lahko logistično zahtevno, a je hkrati odlična priložnost za izmenjavo znanj, poglede iz različnih zornih kotov in medsebojno spoznavanje. Dodati je potrebno, da je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v preteklih letih tak način dela že obstajal, a se na žalost zaradi kadrovskih menjav ni obdržal. Ideja je, da bi takšna oblika dela potekala na vseh študijskih smereh in pri večini profesorjev. K temu bi lahko dodali nekaj skupnih vaj pri pedagoških predmetih, ki so obvezni

“

### Pričakujem

strokovnega učitelja, ki podrobno pozna svojo strokovno, spoštljivega do študentov – takega, ki se zaveda, da smo že samostojni in razviti posamezniki s svojim mnenjem in prepričanji. Glede na to, da nas izobražujejo v dobre pedagoge, pričakujem tudi ustrezno odzivanje ob naših zmotah in napačnih odgovorih.

19 let, ženski spol

”

“

### Pričakujem

zanimivo predstavljanje snovi, veliko primerov, nasvetov za življenje, izkušenj, ki nam bodo pomagale v prihodnosti. Mora biti profesor, ki predava s srcem, nam hkrati dovoljuje izražati svoje mnenje, profesor, ki nas ne vodi, temveč nam daje smernice, saj se bomo lahko le tako dobro pripravili na življenje zunaj predavalnic.

18 let, ženski spol

”



študentom vseh smeri. Tudi same smo imele tovrstno izkušnjo, ki se je s strani vseh sodelujočih izkazala kot zelo uspešna.

Kot eno izmed možnosti povezovanja vidimo tudi pri izbirnih predmetih. Ugotovile smo, da se znotraj izbirnih predmetov navadno združijo študentje istih smeri in tako ne izkoristijo možnosti za sodelovanje, ki jim jo nudi izbirni predmet. Dejansko delo v profilno nehomogenih skupinah prinaša širše poglede in medsebojno učenje.

Nenazadnje pa menimo, da je glavna osnova timskega dela med študenti, timsko delo in povezovanje med profesorji, ki na fakulteti predstavljajo študentom vzor in modelno učenje delovanja na šoli. Kolegialnost lahko obstaja samo v klimi, v kateri so cenjeni in spoštovani pogledi vseh zaposlenih, v katerih se pogledi zaposlenih pretehtavajo v celoti in se zaposlenim zdi, da lahko neobremenjeno, odkrito in z dostojanstvom prispevajo k odločitvam na vseh področjih življenja šole (Finn, 2015).

## VIRI IN LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Finn, A. (2015). Razvijanje profesionalizma in profesionalnih spretnosti pri poučevanju: škotski pristop. V Zbornik povzetkov: IV. Znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju: Sodelovanje v teoriji in praksi, Portorož, 31.marec in 1. april (str. 19). Kranj: Šola za ravnatelje.

Polak, A. (2009). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.

Polak, A. (2012). Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: Realnost ali utvara? Vzgoja in izobraževanje, 3(4), 61-68.

Poslanstvo in vizija Pedagoške fakultete. (b.d.). Pridobljeno s: <https://www.pef.uni-lj.si/poslanstvo.html>

Študijski programi. (b.d.). Pridobljeno s: <https://www.pef.uni-lj.si/studijski-programi.html>

Vogrinc, J. (2016). Program dela izr. Prof. dr. Janeza Vogrinca, kandidata za dekana Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani za obdobje 2016-2020. Pridobljeno s: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteka/Pravni\\_akti/Program\\_dela\\_kandidata\\_za\\_dekana.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteka/Pravni_akti/Program_dela_kandidata_za_dekana.pdf)

## ZAHVALA

*Želimo se zahvaliti mentorju projekta dr. Mateju Sandetu ter vsem sodelujočim profesorjem in študentom.*

Ajda Petek

Center za družboslovno informatiko, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

# ODKLIKNI! – PREPOZNAJMO IN USTAVIMO NASILJE NAD ŽENSKAMI IN DEKLETI NA SPLETU

Ovrstniškem nasilju na spletu (angl. *cyberbullying*) je bilo že veliko napisanega, tudi v tej strokovni reviji. Šole imajo oblikovane in sprejete jasne protokole za obravnavo tega nasilja, izvajajo se preventivni programi za učence, strokovne delavce, starše. O teh temah se govori v javnosti, v strokovni javnosti in gotovo vse več tudi doma med starši in otroki. V zadnjem času pa se v ospredje postavlja še ena oblika spletnega nasilja, ki je bila do zdaj precej spregledana. In sicer spletno nasilje nad ženskami in dekleti. Raziskave kažejo (EK 2018), da so ženske in dekleta 27-krat bolj verjetno izpostavljene nasilju na spletu kot fantje in moški. Zato v okviru Evropske komisije od letos pomladi poteka kampanja #DigitalRespect4Her, ki sta jo zagnali evropska komisarka za digitalno gospodarstvo in družbo Marija Gabriel in evropska komisarka za pravosodje, potrošnike in enakost spolov Věra Jourová. Evropska komisija je prepoznala, da spletno nasilje nad ženskami spodkopava demokracijo, zavira potencialne razvoja družbe in povzroča tudi gospodarsko škodo. O tem se je treba z mladimi pogovarjati tudi v okviru šole in drugih mladinskih organizacij, da jih okrepiamo za prepoznavanje, preprečevanje in pravilno ukrepanje ob tovrstnem nasilju.

## ZAKAJ JE NA SPLETU VEČ NASILJA NAD ŽENSKAMI IN DEKLETI?

Odgovor na to vprašanje lahko poiščemo že v sami opredelitvi nasilja. Če pogledamo zelo široko definicijo, ki nasilje določa kot »... *nedopustno uporabo oz. zlorabo moči ene osebe (skupine) nad drugo, kršenje njenih pravic, poseganje v njeno integriteto in nespoštovanje njenih osebnih meja (pros-*

*torskih, psiholoških, fizičnih, duhovnih, pravnih, intelektualnih, osebnostne nedotakljivosti). Oseba, ki nasilje povzroča, si želi z **nadvlado žrtve doseči svoje interese** na način, da žrtev ogroža ali ji že tako ali drugače škoduje. Tako vedenje pa je posledica **neenakomerne porazdelitve moči** (fizične, psihične, socialne, ekonomske, kulturne, politične) med osebami (ali skupinami)...*«, vidimo, da lahko vzvode za spletno nasilje proti ženskam in dekletom iščemo v neenakosti med moškimi in ženskami ter stereotipih in predsodkih glede družbenih in spolnih vlog, ki so še vedno prisotni v družbi, v isti ali še večji meri pa se bohotijo tudi na spletu. Izraz nasilje zaradi spola tako uporabljamo za vse oblike nasilja, ki so posledica neenakosti med spoloma in so usmerjene proti osebi zaradi njenega spola. Nasilje se ženskam na spletu dogaja samo zato, ker so ženske.

## EVROPSKI PROJEKT ODKLIKNI!

Evropska komisija, ki je prepoznala ta pereči družbeni problem, financira projekte, ki naslavljajo tematiko spletnega nasilja zaradi spola. V Sloveniji od leta 2017 v koordinaciji Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti poteka projekt Odklikni!, ki je sofinanciran iz EU-Programa za pravice, enakost in državljanstvo 2014–2020. Izvajalci projekta so še Fakulteta za družbene vede (Univerza v Ljubljani), Policija (Ministrstvo za notranje zadeve) in Center za izobraževanje v pravosodju (Ministrstvo za pravosodje).

Namen projekta je nadgraditi obstoječe nacionalne dejavnosti za preprečevanje spletnega nasilja z vključitvijo vidika spola v učna in preostala gradiva, izobraževanja in izobraževalne module ter priporočila in

ukrepe. Ne gre namreč za ločen pojav nasilja, ampak za eno od oblik spletnega nasilja in nasilja nad ženskami, ki je pogosto povezana tudi z drugimi pojavnostmi nasilja, kot so zalezovanje, spolno nadlegovanje, psihično nasilje in intimnopartnersko nasilje.

Temeljna sporočila projekta so, da sta spletno nasilje in nadlegovanje žensk in deklet obliki nasilja zaradi spola. Sta nedopustni in izvirata iz spolnih stereotipov in predsodkov, ki so še vedno zakoreninjeni v naši družbi. Zato je podpiranje enakosti med spoli in zoperstavljanje spolnim stereotipom najboljši način za boj proti spletnemu nasilju nad ženskami in dekleti. Ključno je, da spletno nasilje in nadlegovanje zaradi spola žrtve ali priče prijavijo učiteljem, staršem, policiji ali drugim ustreznim organom. Za preprečevanje spletnega nasilja nad ženskami in dekleti, pa tudi prepoznavanje in ukrepanje, ko se tako nasilje že dogaja, je bistvenega pomena tudi razvijanje čuječnosti (zavedanja sebe in svojih občutkov) in empatije (prepoznavanje občutkov drugih). Zelo pomembno pa je tudi aktivno sodelovanje fantov in moških ter njihova zaveza, da ne bodo povzročali, delili, komentirali ali molčali o spletnem nasilju nad ženskami in dekleti.

Cilji projekta so tako:

- večja ozaveščenost in senzibilnost ciljnih javnosti o obstoju spolnih stereotipov in uporabi seksizma na internetu ter spremenjen odnos do preprečevanja spletnega nasilja,
- izboljšano znanje in občutljivost mladih za prepoznavanje, preprečevanje in zaščito pred spletnim nasiljem,
- izboljšano praktično znanje strokovnjakov in strokovnjakinj glede preprečevanja, zaščite žrtev in kaznovanja povzročiteljev ter za bolj

senzibilno in primerno poročanje o spletnem nasilju v medijih,

- izboljšana ozaveščenost in znanje mladih, (potencialnih) žrtev, ranljivih skupin, staršev, (potencialnih) povzročiteljev/-ic in prič o spletnem nasilju (tveganje, pravice, možnost prijave, podporne storitve itd.),
- izboljšana ozaveščenost o obstoju in uporabi ukrepov ter dobrih praks za preprečevanje spletnega nasilja na nacionalni in evropski ravni.

Te cilje želimo doseči s spletnimi in »offline« kampanjami ozaveščanja, mobilno aplikacijo ter izobraževanji. Za mladinsko stroko sta bila pomladi izvedena dva regijska seminarja s 185 udeleženci, prav tako so bila izvedena tri regijska izobraževanja za zaposlene v policiji in pravosodju s 140 udeleženci. V okviru projekta so nastale tudi 90-minutne delavnice, na katerih se mladi seznanjajo tako z resnostjo problematike kot tudi s strategijami, kako preprečevati spletno nasilje nad dekleti in kako ob njem ukrepati. Delavnice so bile v lanskem šolskem letu na osnovnih in srednjih šolah izvedene 130-krat in bodo še 50-krat v letošnjem.

V okviru projekta pripravljamo tudi priročnik za mladinsko stroko, ki bo vseboval informacije in pojasnila o vzrokih, oblikah, posledicah in ukrepanju ob spletnem nasilju proti ženskam in dekletom. Glavni cilj tega priročnika je stroko opremiti z znanji o tej tematiki z namenom nadaljnega preventivnega ozaveščanja mladih.

Več informacij in gradiv projekta se nahaja na spletni strani projekta Odklikni!, <http://odklikni.enakostspolov.si/>. Ozaveščanje in informiranje pa potekata tudi na profilih Enakost spolov na družbenih omrežjih Facebook, Instagram, Twitter in Snapchat.

## KAKŠNE SO OBLIKE NASILJA NAD DEKLETI IN ŽENSKAMI NA SPLETU?

Spletno nasilje nad ženskami in dekleti se kaže v zelo različnih oblikah, ki se med seboj tudi prepletajo. V grobem jih lahko razdelimo na spletno nasilje zaradi spola, spolno nasilje na spletu in intimnpartnerško nasilje na spletu. Med oblikami spletnega nasilja zaradi spola lahko izpostavimo telesno sramotenje,

grožnje in zastraševanje, prelaganje krivde za nasilje na žrtev. Oblike spolnega nasilja na spletu, ki se dogaja predvsem dekletom, so na primer predelava fotografij žrtve v pornografske, izsiljevanje za gole posnetke, spolno sramotenje (slutshaming), deljenje posnetkov spolnega nasilja in spolno nadlegovanje prek spleta. Intimnpartnerško nasilje na spletu pa se lahko kaže kot maščevalna pornografija (oziroma spolna zloraba na podlagi slikovnega gradiva), spolno izkoriščanje, omejevanje spletne komunikacije partnerki in nadzor nad spletno komunikacijo partnerke.

## KAJ JE POKAZALA RAZISKAVA MED SLOVENSKIMI MLADIMI?

V okviru projekta Odklikni! smo na Fakulteti za družbene vede leta 2018 izvedli raziskavo o razširjenosti in prepoznavanju spletnega nadlegovanja med osnovnošolkami in osnovnošolci zadnjega triletja ter srednješolkami in srednješolci. V raziskavo je bilo vključenih 2991 učenk in učencev (49 % deklet) in 2173 dijakinj in dijakov (46 % deklet) iz vseh slovenskih regij.

Rezultati raziskave kažejo, da spletno nadlegovanje večkrat doživijo dekleta, medtem ko so najpogostejši spletni nadlegovalci tako deklet kot fantov fantje. Med osnovnošolkami je 55,3 % takih, ki so že doživele vsaj eno od oblik spletnega nadlegovanja, medtem ko je med osnovnošolci delež nižji (48,6 %). Med srednješolkami je delež deklet, ki so že doživele spletno nadlegovanje zelo visok, 63,9 %, med srednješolci pa jih je spletno nadlegovanje že doživelo 54,1 %.

Dekleta doživljajo spletno nadlegovanje precej drugače od fantov. Fantom je ob spletnem nadlegovanju v veliki meri vseeno (33,7 %), smešno (28,2 %), so jezni (28 %), pravijo, da nadlegovanje nanje nima učinka (20,1 %), oziroma menijo, da gre le za zabavo (17,9 %). Dekleta pa doživljajo predvsem negativen čustven odziv. Počutijo se zaskrbljeno (34,9 %), ježno (32,5 %), stresno (31,7 %), prestrašeno (25,5 %), razburjeno (25,2 %), depresivno (23,7 %), nemočno (22,4 %). Sicer pa je tudi med dekleti nekaj takih (22,3 %), ki so dejala, da jim je bilo ob nadlegovanju vseeno.

Še nekaj pomembnih ugotovitev raziskave Odklikni!:

- fantje spletno nadlegovanje najpogosteje doživljajo s strani oseb z njihove šole, dekleta pa s strani tistih zunaj šolskega prostora,
- dekleta pogosteje doživljajo vrste nadlegovanj, ki so usmerjene na njihovo osebnost ali videz oziroma pomenijo vdor v zasebnost,
- dekleta pogosteje kot fantje prejema sporočila, zaradi katerih jih je strah (2,5-krat več deklet kot fantov),
- mladi določenih oblik spletnega nadlegovanja ne prepoznavajo kot nadlegovanje;
- mladi so pogosto mnenja, da so si osebe (predvsem dekleta) same krive, da doživljajo spletno nadlegovanje,
- fantom se pogosto zdi, da je spletno nadlegovanje predvsem (nedolžna) zabava.

Tudi izkušnje z delavic Odklikni! kažejo podobno sliko. Mladi oblik (spletnega) nasilja ne prepoznavajo in nimajo realne slike o njegovih posledicah na žrtve – bodisi jih napihujejo ali podcenjujejo. Ujeti so v stereotipne vzorce razmišljanja o vlogah moških in žensk (»punce so šibke, seksi«; »fantje so močni in potrebni«), so podvrženi upravičevanju nasilja (»če je nekdo tak do mene, sem lahko jaz tak nazaj«) in normaliziranju nasilja (»to vsi delajo«, »saj ni nič takega«, »bila je samo šala«), obtoževanju žrtve (»zakaj pa je poslala golo sliko«) in spolnemu sramotenju (»če je pa taka cipa«).

Prav zato je pogovor z mladimi vseh spolov, ozaveščanje, izobraževanje in senzibiliziranje poglobitnega pomena za preventivno delovanje in preprečevanje spletnega nasilja nad ženskami in dekleti. V tem lahko pomembno vlogo odigramo vsi, ki v svojem strokovnem delu prihajamo v stik in izobražujemo mlade.

## VIRI IN LITERATURA

Spletna stran projekta Odklikni!: [www.odklikni.enakostspolov.si](http://www.odklikni.enakostspolov.si).

Odklikni! (2018). Baza podatkov.

Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (projekt Odklikni!): <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/nov-projekt-51/>.

Evropska kampanja #DigitalRespect4Her: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-respect4her>, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digitalrespect4her-factsheet>.

Točka ozaveščanja o varni rabi interneta: [www.safe.si](http://www.safe.si)



Dr. Katja Košir

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Oddelek za psihologijo

# OCENA KNJIGE IZKUSTVENO UČENJE



Bibliografski podatki o knjigi:

**Barica Marentič  
Požarnik, Marjeta  
Šarič, Barbara Šteh**

## IZKUSTVENO UČENJE

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2019

163 strani

ISBN 978-961-06-0226-2

Cena: 16,90 €

**A**vgusta je na Oddelku za pedagogiko in andragogiko pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete izšel učbenik *Izkustveno učenje* avtoric dr. Barice Marentič Požarnik, dr. Marjete Šarič in dr. Barbare Šteh.

Učbenik predstavlja v slovenskem prostoru prvi sintezni pregled ključ-

nih pojmov, paradigem in smernic, povezanih z izkustvenim učenjem. Uvodoma avtorice predstavijo in utemeljijo koncept izkustvenega učenja ter opišejo in vzporejajo njegove izvore. Drugo poglavje nadgradi opisani koncept izkustvenega učenja z natančno opredelitvijo metod in načinov, ciljev in namenov izkustvenega učenja; opisani in vzporejani so različni modeli oziroma oblike učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju. V tretjem poglavju so uravnoteženo predstavljeni didaktični in odnosni vidiki, ki so pomembni pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji izkustvenega učenja. Četrto poglavje predstavlja refleksijo kot ključen in nujen proces vsakega izkustvenega učenja; poleg dragocenih iztočnic za spodbujanje refleksije to poglavje vključuje tudi celosten povzetek ključnih spoznanj o povratni informaciji kot procesu, ki je ključen za kakovostno (izkustveno) učenje. Peto, zadnje poglavje, umešča izkustveno učenje v proces profesionalnega razvoja učitelja – učitelj je torej tisti, ki spodbuja izkustveno učenje v procesu poučevanja, obenem pa je izkustveno učenje tudi osrednji proces njegovega poklicnega razvoja. V tem poglavju so predstavljeni tako različni modeli izobraževanja učiteljev kakor tudi metode in pristopi izkustvenega učenja v izobraževanju in poklicnem razvoju učiteljev. Avtorice so skozi celotno delo strokovna in znanstvena spoznanja in raziskovalne ugotovitve odlično prepletle z izjemno bogatimi osebnimi vpogledi in izkušnjami z izvajanjem izkustvenega učenja ter nalogami za študente, ki omogočajo na izkustvu temelječ študij izkustvenega učenja.

Monografija je kot visokošolski učbenik v prvi vrsti namenjena študentom pedagogike in andragogike ter študentom vseh študijskih smeri, ki se izobražujejo za učitelje. Verjamem pa, da ga bodo kot predpisano učno gradivo uporabljali tudi visokošolski učitelji nekaterih drugih, sorodnih študijskih smeri (npr. psihologija, socialno delo, socialna in specialna pedagogika), strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja, strokovnjaki na drugih področjih pri vodenju izkustvenih oblik dela (npr. izkustvene delavnice, supervizija) in raziskovalci s področja pedagogike, didaktike, psihologije oziroma učenja v najširšem smislu.

Gradivo celotno predstavlja izkustveno učenje in bralca/(bodočega) strokovnjaka usposablja za večje in reflektirano načrtovanje, izvedbo in evalvacijo tovrstnega učenja. Pri tem so avtorice izhajale iz relevantne sodobne strokovne in znanstvene literature s posebno skrbjo za ustrezno slovenjenje strokovne in znanstvene terminologije. Posebne odlike učbenika (tako z vsebinskega kot z didaktičnega vidika) so po moji presoji naslednje:

- številni in raznoliki primeri dobro izvedenega izkustvenega učenja iz slovenskega okolja, ki omogočajo boljše razumevanje procesa izkustvenega učenja;
- vaje oziroma naloge ob koncu vsakega (pod)poglavja;
- vključevanje raznolikega gradiva (še zlasti lastnega izkustva), ki je lahko v pomoč pri razumevanju, načrtovanju, izvedbi in evalvaciji tako lastnega izkustvenega učenja kot spodbujanja te izjemno pomembne oblike učenja pri učencih.

V kratkem zaključnem poglavju avtorice izpostavijo akcijski potencial izkustvenega učenja; izpostavljajo, da v času številnih psihičnih, socialnih, ekonomskih, okoljskih in drugih težav kopičenje abstraktnih spoznanj različnih disciplin ne zadostuje. Njihov zaključek lahko beremo tudi kot prijazno povabilo strokovnjakom in bodočim strokovnjakom k proaktivni drži povezovanja abstraktnih idej s konkretnim življenjem tu in zdaj ter k delovanju »iz našega jedra s polno odgovornostjo za našo prihodnost« (str. 142). Verjamem, da ste bralci revije *Vzgoja* in izobraževanje to povabilo že sprejeli – knjiga *Izkustveno učenje* pa naj vas v tej vaši drži dodatno opolnomoči.

# PRAZNUJEMO 30 LET DRUŠTVA KATOLIŠKIH PEDAGOGOVSLOVENIJE IN 20 LET REVIE VZGOJA

**D**ruštvo katoliških pedagogov Slovenije (DKPS) letos praznuje 30 let svojega uspešnega delovanja, revija Vzgoja pa 20 let izhajanja. To sta dva pomembna razloga, da o tem spregovorimo za širšo pedagoško oz. strokovno javnost. Ustanovitev društva sega v leto 1989, le malo pred osamosvojitvijo Republike Slovenije. Naši stanovski kolegi in kolegice so že dolgo čutili potrebo po povezovanju v društvo, v katerem bi lahko našli strokovno in osebno spodbudo za vzgojno-izobraževalne izzive na vseh stopnjah in usmeritvah ter pri delu s starši svojih učencev. Zelo kmalu so se v začeli v društvo, poleg pedagoških delavcev, vključevati tudi starši. Deset let po ustanovitvi društva je začela izhajati še revija Vzgoja, ki je pedagoškim delavcem in tudi staršem ponudila mnoge ideje in spodbude za vzgojne izzive v šoli in v domačem okolju.

## OD POBUDE DO USTANOVITVE DKPS

Do pobude za ustanovitev društva je prišlo na duhovnih vajah, ki jih je leta 1988 vodil p. Lojze Bratina. Na pobudo prof. Francke Umek smo že leto pozneje organizirali prvi sestanek, se dogovorili, da se bomo redno srečevali, da bodo srečanja javna, in določili prvi koordinacijski odbor. Delo je steklo, takrat v okviru Medškofijskega odbora za izobražence, v katerem smo mi bili sekcija pedagogov. Duhovne vaje so rodile društvo in so ostajale stalen vir navdiha in prenove za mnoge učitelje, ne le za naše člane.

Društvo se od drugih pedagoških društev razlikuje v tem, da članstvo povezuje pripadnost krščanski veri,

toda pri delu v javnih šolah sledijo in upoštevajo smernice oz. predpise in pravila, ki veljajo v javnih šolah in pedagoški stroki. Člane društva odlikuje še velika predanost mladim ljudem, ki jih vidimo kot vsestransko razvijajoče se mlade osebnosti. V društvu smo zgodaj začeli razmišljati o etičnih razsežnostih učiteljevega dela. Tako smo svoje moči na začetku usmerili v pisanje etičnega kodeksa za učitelje, ki nas še dodatno usmerja v etično, moralno, pravično, resnicoljubno, človekoljubno in humanistično ravnanje do učencev. Etični kodeks smo pripravili leta 1997 in ta je doma in po svetu doživel dober odmev.

## OD POBUDE DO URESNIČITVE IN ZAVEZANOSTI ETIČNIM NAČELOM

Pobudnica za izdelavo etičnega kodeksa je bila dr. Angelca Žerovnik. Delovna skupina, ki ji je bila zaupana priprava, je trdo delala dve leti. Prek široke javne razprave je besedilo kodeksa dobivalo sedanjo vsebino in obliko, kar ima za učitelje velik pomen. Etični kodeks je naše vodilo in ob njem preverjamo svoje pedagoško oz. vzgojno delo in držo. Še bolj pa je pomembno, da o kodeksu potekajo tudi delavnice, da častno razsodišče daje svoje mnenje o konkretnih primerih, da stalno razmišljamo etično, vrednotimo nove situacije in preverjamo svoje držo. Dobro razvit etični čut pomeni dobre medosebne odnose, slabo razvit etični čut pa hitro povzroča kaos v odnosih. Etični kodeks spodbuja k razvijanju višje moralne presoje, ki presega formalne zakonske predpise. Če učitelji ne

bomo oblikovali etičnega čuta, kdo ga bo v naši sodobni družbi? Bomo kar brez etičnega poslušanja vzgajali nove rodove?

## ZAVEZANOST ETIČNEMU KODEKSU USMERJA DEJAVNOSTI, NAREKUJE ODZIVE DRUŠTVA NA POTREBE V PRAKSI

Če se pogledamo v vse člene Etičnega kodeksa<sup>1</sup> bomo hitro zaznali povezavo med zapisanim in dejavnostmi, ki so v središču delovanja društva. Člani društva smo izjemno dejavni, redno se srečujemo na strokovnih srečanjih, pogovorih in razpravah, ki so vezane na etično, moralno in strpno delovanje med mladimi. Poglobljamo se v izzive, ki jih doživljamo pri vzgojnem delu, in skupaj iščemo odgovore nanje v različnih tematskih predavanjih, diskusijah, vodimo pedagoške delavnice, organiziramo kulturne prireditve, strokovne ekskurzije, pohode in iščemo priložnosti za duhovno poglobljanje (duhovne obnove, duhovne vaje, osebno spremljanje). Društvo od leta 1997 izvaja več programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Na strokovnih seminarjih pridobivamo večino za konkretne vzgojne prijeme v razredu. Naj omenimo nekaj naših strokovnih seminarjev: *Moteči, nevidni in travmatizirani učenci*, *Reflektiranje, ključna kompetenca strokovnega delavca*, *Supervizija za pedagoške delavce*, *Spodbujanje razvoja samozavesti in samospoštovanja*, *Čust-*

<sup>1</sup> [Http://www.dkps.si/uploads/media/Eticni\\_kodeks.pdf](http://www.dkps.si/uploads/media/Eticni_kodeks.pdf), (2. 2. 2019).

## DKPS IN REVIJA VZGOJA SE MEDSEBOJNO DOPOLNJUJETA

Revija Vzgoja izhaja že 20 let. Po svoji uredniški zasnovi je interdisciplinarna. Odpira vprašanja, ki se dotikajo osebnostne rasti mladih – v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter drugih formalnih in neformalnih oblikah vzgoje. Namenjena je učiteljem, vzgojiteljem in staršem. V reviji najdemo strokovne članke, intervjuje z izjemnimi in svetovno znanimi pedagoškimi strokovnjaki in humanisti. V vsaki številki je izpostavljena osrednja tema, ki jo obravnava vrsta rubrik: *Naš pogovor*, *Biti vzgojitelj*, *Vzgojni načrt*, *Starši*, *Področja vzgoje in Duhovni izziv*, *Izkušnje ... Pišemo o mladih*, o družini, o nadarjenih, o spolni zlorabi, o agresivnosti, o samozavesti, o projektne delu, o vlogi univerze, o načrtovanju prihodnosti, o vzgoji za demokracijo, o razvoju samospoštovanja in celostnem razvoju osebnosti, o družboslovju in naravoslovju, umetnosti, o učnih metodah, prostovoljnem delu. V rubrikah so predstavljene izkušnje oz. pragmatični prispevki za delo na posameznih predmetnih področjih, pri razrednih urah ter ideje za roditelske sestanke in govorilne ure.

Ko smo pred 20 leti iskali naslov za revijo, smo se vprašali, o čem bomo pisali, in odgovor je bil preprost: »O vzgoji!« Revijo smo poimenovali Vzgoja. Ime se je bilo lepo sprejeto, saj izraža natančno to, s čimer se ukvarjamo, o tem pišemo in na tem področju vsestransko delujemo.

## IZHODIŠČA DELA SO V MEDNARODNIH PEDAGOŠKIH DOKUMENTIH

Za izhodišče smo vzeli tri dokumente: *Izjava o krščanski vzgoji* (Drugi vatikanski koncil), *Učenje: skriti zaklad* (Unesco) in *Ignacijansko pedagogiko*. Ti dokumenti vsak s svojega zornega kota podajajo vizijo vzgojnega dela za tretje tisočletje.

Dokumenta *Značilnosti jezuitske vzgoje* in *Ingacijanska pedagogika* sta dala današnjim jezuitskim šolam nov

*vena pismenost in kakovost sporazumevanja, Večplastna interpretacija besedila Krst pri Savici, Učitelji, starši, učenci – ustvarjanje spodbudnega odnosa, izkustveno učenje in poučevanje, Krizne situacije v razredu in v šoli, Inteligentna čustva itn.* To vse so 8-, 16-, 24- in 32-urni programi, ki jih pedagoški delavci obiskujejo po nekaj ur tedensko več tednov. Prizadevamo si izboljšati osebno rast učitelja in pedagoške kompetence v zadovoljstvo učencev in njihovih staršev v šolah in posredno v širši družbeni skupnosti. Poleg tega je pomemben poudarek delovanja društva tudi na programu prostovoljnega dela **Človek za druge**.

### Etični kodeks in Šola za starše

*poudarjata pomembnost odnosa med šolo in družino. Sam si želim, da bi ta odnos naredili še bolj iskren in ustvarjal. S Šolo za starše smo se srečali že prej v Španiji, leta 1994. Ko sem nastopil službo šolskega svetovalnega delavca na Škofijski klasični gimnaziji v Šentvidu, sem predlagal uvedbo šole za starše. V desetih letih jo je obiskovalo kakih 400 staršev. Zadnje šolsko leto sem vodil šest šol za starše, obiskovalo pa jo je kakih 200 do 250 staršev. Preko seminarja, ki ga izvaja DKPS Usposabljanje voditeljev šole za starše smo znanje, materiale, članke in izkušnje podali že osemdesetim udeležencem. Nekateri udeleženci so samostojno vodili šolo za starše.*

*Izkušnja p. Silva Šinkovca, Vzgoja 2005, štev. 27*

## PRELONICE V RAZVOJU IN PREPOZNAVNOSTI DKPS

V začetku smo dejavnosti usmerjali predvsem na predavanja. Pogosto se jih je udeležilo 50 do 100 ljudi, imeli smo dve odmevni okrogli mizi na Teološki fakulteti. Ustanovljene so bile

območne skupnosti po Sloveniji, ki so organizirale predavanja, delavnice in druge dejavnosti. V tem obdobju je s svojim žarom in znanjem DKPS posebno zaznamoval gospod Justin Stanovnik. Povezali smo se s sorodnimi organizacijami v Evropi in l. 1992 in postali člani Združenja evropskih katoliških učiteljev (SIESC). V sodelovanju z njimi smo organizirali tri odmevne posvete, prvega leta 1993 v Ljubljani, *Evropska šola in njene krščanske razsežnosti*, drugega leta 2000 tudi v Ljubljani, *Naš čas, mladi, njihovi starši in učitelji* in tretjega 2004 v Mariboru, *Izstopajoči učenci: izziv za učitelja*.

## ODLOČITEV ZA REVIJO VZGOJA

DKPS večina ljudi pozna prek revije *Vzgoja*. Odločitev za revijo je bila prelomna. Dobro leto smo tehtali, ali naj jo začnemo izdajati ali ne. Vedeli smo, da je sami ne bi mogli spraviti na svet, zato smo iskali pomoč. Podprla nas je Družba Jezusova, predvsem takratni provincial p. Lojze Cvikl, ki se je osebno zelo zavzel, da je revija shodila.

Naslednji pomemben korak smo naredili s pripravo izobraževalnih programov stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki smo jih izvajali prek Zavoda RS za šolstvo. Programi so bili pri udeležencih dobro sprejeti.

Vzgoja se lepo dopolnjuje s seminarji za osebno rast (za učitelje in druge, imeli smo že blizu 4000 udeležencev), z delavnicami in s šolo za starše. V šolah je mnogo učiteljev, ki dajejo za vzgojo svojo najboljšo energijo, znanje in ljubezen. Želimo si, da bi jih še bolj podprli v njihovem plemenitem poslanstvu. Na uredništvu Vzgoja si želimo, da bi šole, društva, klubi, redovne skupnosti, mladinska gibanja in župnije spoznali, da svojega poslanstva ne bodo dobro opravili brez tesnega sodelovanja s starši, saj je njihovo starševstvo pogosto na preizkušnji.



polet, iz tega tudi mi črpamo določene usmeritve. Gre za preprosta, večna vodila pri šolskem delu, izražena v jeziku, ki je ljudem razumljiv. Ignacijanska pedagogika poudarja, da je za uspešen učni proces treba upoštevati učenčevo izkušnjo in njegovo okolje. Drugi pomemben poudarek pa je na pravičnosti. Učenci, ki končajo šolanje, naj bi znali in zmogli biti pozorni na ljudi in njihove življenjske pogoje ter si prizadevali graditi pravično družbo. Kaj pomaga, če ljudje imajo visoko izobrazbo, vse znanje pa uporabijo le za svojo promocijo in osebne ambicije, prezrejo pa sočloveka, ki je v stiski, brez glasu, zatiran, izkoriščen. Vzgoja za vrednote, tiste večne, v srce zapisane stvari, je bila stalna skrb jezuitskih šol.

Ignacijanski pedagoški model je odprt, izhaja iz učenčeve izkušnje in na tem pridobiva nova znanja, učenec uči ustvarjalno razmišljati in se opredeljevati do stvari, si oblikovati osebno lestvico vrednot, narediti svoj načrt za celostni osebni razvoj (razvoj telesnih in kognitivnih sposobnosti, čustveno inteligenco, estetski in etični čut, duhovne razsežnosti). Učenec naj bi znal oz. se naučil preverjati svojo rast, izvajal naj bi evalvacijo na vseh področjih, se učil iz izkušenj, ustvarjal zdravo in varno učno okolje – vzgojno skupnost, *cura personalis* (zavzetost za spremljanje razvoja vsakega učenca, kar danes poznamo pod imenom formativno spremljanje), obogatil odnos z družino in bil zavzet za družbene spremembe. Ko pa gre za človekovo dostojanstvo in pravice, naj bi se učenec naučil zdrave komunikacije (ne samo tehnik komunikacije, ampak skrb za resničnost sporočil in spoštovanje sogovornika), prebujanje iskrene osebne motivacije za učenje, ker je lepo raziskovati in vedeti. Ni stvari, ki se je ne bi dalo prenesti v naše šolsko okolje.

## PREPOZNAVOST REVIJE VZGOJA IN DKPS

Naša revija Vzgoja je prepoznavna zaradi interdisciplinarnega pristopa, pluralnosti piscev, strokovnosti, berljivosti in aktualnih tem. Je edina »vzgojna« revija, ki redno vključuje tudi umetnost, duhovne teme in etična vprašanja. Izbiramo vsebine,

za katere se nam zdi, da so premalo poudarjene v šoli, na primer čut za solidarnost, moralni razvoj, vzgoja za vrednote, duhovni razvoj. Med avtorji naših člankov so številni domači in tuji vrhunski strokovnjaki – npr. Hannele Niemi (Finska) Robert Carneiro (Portugalska), Martien Kooyman (Nizozemska), Franc Monks (Nemčija), Vivian Varnekow Rasmussen (WHO, Danska) – ter mnogi praktiki. Revija Vzgoja ima pestro vsebino, ker je življenje društva pestro.

Prepričani smo, da biti danes prisoten v šoli, pomeni pričevati za vrednote, ki so kažipot človeštvu. Vse prepogosto pričakujemo rešitve od politikov, ki naj bi prinesli ugodne spremembe v šolstvu. V šolstvu je vloga politikov manjša, kot jim jo včasih pripisujemo. Dobra praksa raste od spodaj, od dobrih učiteljev. Dobra praksa prinese spremembe tudi v politiki in v dokumentih (zakonodaji, smernicah). Življenje je močnejše od ideologije ter si utira svojo pot, zato je pomembno ustvarjati tam, kjer se vzgoja dogaja.

Revija Vzgoja je v celoti dostopna slepim bralcem na elektronskem informacijskem sistemu Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije. Na tak način so dostopni edino še Delo, Dnevnik, Dolenjski list in Aura. Torej je revija Vzgoja tudi edina strokovna revija, do katere lahko samostojno dostopam. Zaradi njene pestre vsebine v njej najdem skoraj vse. Večkrat se tudi vračam v prejšnje številke, zlasti ko iščem popestritev tem za šolo za starše ali kakšno drugo predavanje, ali pa odgovor na domača vzgojna vprašanja. Lepo je imeti revijo o vzgoji, še lepše pa, če ta revija temelji na enakih vrednotah, kot so moje. Kombinacija med strokovnimi prispevki in prispevki iz prakse daje reviji čudovito uravnoteženost.«

Sonja Pungertnik

Delo v DKPS usmerjamo na strokovno rast učitelja in pridobivanje večšin za zgledno vzgojno delovanje med otroki, učenci in mladostniki. »Prek usposobljenih pedagoških delavcev bo šola s primernim izborom vrednot oblikovala svojo kulturo življenja, kar ji bo dalo razpoznavnost, trdnost in trajnost. Šola bi morala izbrati vzgojni model in vzgojni načrt delovanja, ki bi bil povezan s temeljnim smotrom celostnega razvoja osebnosti.«<sup>2</sup>

F. Pediček je zapisal, »da pedagoško-antropološko stališče pravi, da je vzgoja funkcija osvobojenega, svobodnega človeka in šele nato funkcija, njene politike in ideologije. To tezo podpira tudi Deklaracija o človekovih pravicah in je resnično javna dobrina. Temelji sodobne šole morajo temeljiti na treh stebrih, in sicer na znanju, vrednosti, izobraževanju (logos), na določilih, uredbah, družbeno-pravnih regulativah (nomos) in na vrednotah, vzgoji (etos).«<sup>3</sup>

Vzgajati moramo človeka, ki bo zmožen in sposoben sobivanja, sodelovanja v pogovoru različno mislečih, sodelovanja na različnih ravneh in tudi sožitja v okolju različnih kultur in veroizpovedi, da bo zmožen medkulturnega in medverskega dialoga. Za te vzgojne izzive bi morali biti učitelji strokovno pripravljeni. Le v spoštljivem sodelovanju in medsebojne spoštovanju bomo zmogli vzpostaviti družbeni dialog in resnično pluralno družbo enakovrednih posameznikov. Pedagoški delavci lahko s strokovnimi nasveti in usmeritvami pomagamo staršem pri številnih vzgojnih izzivih.

2 Šinkovec, Silvo (2017). Vzgojni načrt v šoli. Ljubljana: Založba Jutro, Institut Franca Pedička.

3 Pediček, Franc (1998). O prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi. Ljubljana: Založba Jutro.

## MEDKULTURNI IN MEDVERSKI DIALOG

### Identiteta

»Moški in ženske niso zgolj oni sami.

So tudi pokrajina, v kateri so se rodili,  
stanovanje v mestih, vaseh, kjer so shodili,  
igre, ki so se jih igrali, ko so bili otroci,  
pripovedke, ki so jih poslušali,  
hrana, ki so jo jedli,  
šole, v katere so hodili,  
šport, s katerim so se ukvarjali,  
pesniki, ki so jih brali,  
in Bog, v katerega so verovali.«

*Ostrina britve*<sup>4</sup>

Revija Vzgoja ponuja tudi duhovne vsebine, ki so potrebne za celotno oblikovanje in vzgojo osebnosti, so pa te v naši družbi na pedagoškem področju izključene. V zadnjih dveh desetletjih se veliko govori o dialogu med pripadniki različnih kultur, pri tem pa se izključuje duhovna razsežnost, ki je del posameznikove samobitnosti.

Predstavili bomo le drobec medverskega dialoga, doživetega v javni šoli ZDA. V razredu so bili 15-letni učenci, ki so predstavljali prvine lastne verske kulture in isto spoznavali pri sovrstnikih, sošolcih. Lahko rečemo, da so se učili in vadili strpen med-

kulturni in medverski dialog. Ko sem leta 2006 obiskala slovensko skupnost v ZDA (Cleveland),<sup>5</sup> sem imela priložnost tudi hospitirati v ameriški javni šoli. Pouk je imela učiteljica, po poreklu Slovenka. Z učenci obravnavala vsebine, povezane z duhovnim življenjem in izražanjem le-tega. V razredu so bili učenci različnih veroizpovedi. Vsak učenec je dobil nalogo, naj predstavi svojo veroizpoved. Spominjam se učenke (bila je Hrvatca, njeni starši so se tja priselili iz Dalmacije), ki predstavila Marijo – Jezusovo mater. Bila je oblečena kot Marija, o njenem življenju je govorila v prvi osebi. Po tem je sledila tudi Marijina molitev. Sošolcem je povedala, kako pri njih doma častijo Marijo in kdaj. Drugi učenci so predstavili kakega svetnika, učenci muslimanske veroizpovedi pa so predstavili svojo vero.

5 Dragica Motik – soavtorica tega prispevka je leta 2006 kot svetovalka na ZRSŠ za Slovence po svetu službeno obiskala slovenske skupnosti v ZDA. Ob tej priložnosti so ji gostitelji omogočili tudi obisk treh ameriških javnih šol.

Veliko so se pogovarjali. Učiteljica je bila v ozadju, vstopala le občasno, da je pogovor nemoteno potekal. Na koncu so učenci dobili ocene, ki so bile odvisne od aktivnosti učenca v celotni predstavitvi ter spretnosti pri odgovarjanju na vprašanja sošolcev in učitelja. To je bila lepa izkušnja in zgovoren primer dialoga med različno vernimi v razredu.

### IN KAKO JE S TEM V SLOVENIJI?

Verujoči učenci so v našem vzgojno-izobraževalnem procesu prikrajšani za duhovno dimenzijo. Revija Vzgoja si prizadeva vključiti v proces vzgoje in izobraževanja duhovno razsežnost. Predsodki do verujočih rastejo iz nepoznavanja, iz tega tudi nestrpnost. Če želimo strpno in pluralno družbo, moramo v šoli omogočati in spodbujati pogovor o človeških najglobljih motivacijah, ki izvirajo tudi iz verskega prepričanja in čutenja.



4 Somerset Maugham, William (1980). Ostrina britve. Ljubljana: MK.

## Formativno spremljanje v podporo učenju

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi, cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



Že 6. ponatis!

### Priročniki po predmetih in področjih

#### Formativno spremljanje kot podpora učencem s POSEBNIMI POTREBAMI

#### Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

#### Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

#### Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

#### Formativno spremljanje pri delu SVETOVALNIH DELAVCEV







Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

#### NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
5-6/2019 je 25,00 €.

**Letna naročnina  
(6 številk):**  
50,00 €  
za šole in druge ustanove  
37,50 €  
za individualne naročnike  
18,50 €  
za dijake, študente,  
upokoјence

V cenah je vključen DDV.