

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Aleksander Šparemblek

**RAZISKOVANJE DRUŽBE Z UPORABO IKT PRI
PREDMETU FILOZOFIJA ZA OTROKE – JAZ IN DRUGI**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2006

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Aleksander Šparemblek

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**RAZISKOVANJE DRUŽBE Z UPORABO IKT PRI
PREDMETU FILOZOFIJA ZA OTROKE – JAZ IN DRUGI**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2006

Hvala mentorici dr. Alojziji Židan.

*Hvala mojima Lipki in Aglaji za potrpežljivost ter vse žrtvovane
dneve in ure, ki bi jih sicer lahko preživali skupaj.*

RAZISKOVANJE DRUŽBE Z UPORABO IKT PRI PREDMETU FILOZOFIJA ZA OTROKE - JAZ IN DRUGI

Demokracija kot vrednota 21. stoletja postaja vse pomembnejša, učenje in vzgoja za demokracijo pa ena najpomembnejših nalog izobraževalnega sistema. Demokratične družbene spremembe morajo odsevati tudi na področju izobraževanja. Demokratična načela morajo biti umeščena v sam proces izobraževanja. Eno od možnih poti umeščanja demokratičnih načel v izobraževalni sistem prikazuje to delo. V njem je kot eden od načinov vzgoje otrok za demokracijo predstavljen program Filozofija za otroke. Poudarek pri obravnavi tematike je na teoretičnem delu. Vendar je zelo pomemben tudi praktični prispevek, ki ga sestavljajo vzorci možnih didaktičnih izpeljav izbranih učnih vsebin. Didaktični vzorci predvidevajo aktivno vlogo učečih se. Ta je ena od zahtev sodobnih izobraževalnih konceptov, kakršen je npr. konstruktivizem. V didaktične vzorce so vključeni tudi različni načini uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). IKT ima na področju izobraževanja pomembno vlogo, saj zaznamuje prehod v informacijsko družbo.

Ključne besede: demokracija, izobraževanje, vzgoja, didaktika, informacijsko-komunikacijska tehnologija.

SOCIAL ENQUIRY WITH THE USE OF ICT AT THE SUBJECT PHILOSOPHY FOR CHILDREN - ME AND OTHERS

Democracy, as a value of the 21st century, is becoming more and more important, while learning and upbringing democracy, one of the most important duties of the educational system. Democratic social changes must as well be seen in the educational area. Democratic principles should be placed in the process of education itself. One of the possible ways of placing democratic principles into the educational system is represented and described in this work. It contains and represents a programme called Philosophy for children, as one of the ways in which we can educate children for democracy. The emphasis of the topic discussed in the work, is on the theoretical part. However, its practical contribution is also important, for it is composed of samples, which give possible didactic ways off carrying out the chosen learning contents. Didactic samples foresee the active role of the ones who learn. This is one of demands that modern educational concepts, such as constructivism, have. Didactic samples also include various ways of use of information and communication technology. ICT has a very important role in the educational area, for it denotes the transition into the informational society.

Key words: democracy, education, upbringing, didactics, information and communication technology.

KAZALO

1. UVOD	6
1.1 Zakaj izbrana tema.....	6
1.2 Struktura naloge.....	7
2. SPLOŠNI TEORETIČNI OKVIR	9
2.1 Demokratične družbene spremembe in izobraževanje.....	10
2.2 Še o filozofiji za otroke, šoli in demokraciji.....	12
2.3 Konstruktivizem kot odgovor na nove izzive.....	16
2.4 Kakovosti v izobraževanju.....	20
3. IKT IN IZOBRAŽEVANJE	23
3.1 Uporaba IKT v izobraževanju.....	23
3.2 O blogih (in njihovi uporabnosti).....	27
4. PREDSTAVITEV PROGRAMA FILOZOFIJA ZA OTROKE (FZO)	32
4.1 Zgodovina razvoja programa FZO.....	32
4.2 Osnovni elementi programa FZO.....	33
4.3 O učnem načrtu FZO in predmetu Jaz in drugi.....	40
4.3.1 O diskusiji pri FZO.....	42
4.3.2 Skupnost raziskovanja (community of enquiry) in vloga profesorja.....	45
4.3.3 Še o nekaterih didaktičnih priporočilih.....	47
4.4. Praktični del: Vzorci možnih didaktičnih izpeljav izbranih učnih vsebin iz programa FZO - Jaz in drugi.....	50
4.4.1 Vzorec možne didaktične izpeljave za "Naše prvo srečanje" ali "Rojstvo skupnosti raziskovanja".....	51
4.4.2 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Demokracija - prvič".....	53
4.4.3 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Demokracija - drugič: Zahteve demokracije".....	56
4.4.4 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Priateljstvo".....	58
4.4.5 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Skupnost".....	60
4.4.6 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Volitve".....	62
4.4.7 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Družina".....	64
5. EMPIRIČNI DEL	67
5.1 Predstavitev in analiza dostopnih rezultatov raziskave o rabi IKT v izobraževanju v Sloveniji.....	67
5.2 Analiza rezultatov ankete med profesorji družboslovja štirih OŠ zasavske regije.....	72
6. ZAKLJUČEK	81
7. LITERATURA	84
8. PRILOGE	90
PRILOGA A: Pariška deklaracija o filozofiji	
PRILOGA B: Vaja za temo "Demokracija - prvič"	
PRILOGA C: Vaja za temo "Priateljstvo"	
PRILOGA Č: Vaja za temo "Volitve"	
PRILOGA D: Vprašalnik za profesotje	
PRILOGA E: Izpis osnovnih statistik za spremenljivke: "SPOL", "IZOBRAZBA", "DELOVNA DOBA" in "STAROST" (program SPSS 12.0 za Windows)	
PRILOGA F: Izpis osnovnih statistik za spremenljivke: "UČINKOVITOST IKT ZA RAZLAGO"; "STANDARD ZNANJ"; "ODZIV UČENCEV PO UPORABI IKT"	
PRILOGA G: Primeri dobrih praks - uspešnega sodelovanja slovenskih šol v mednarodnih projektih (tudi z družboslovnimi vsebinami) in spletni naslovi, prek katerih se šole lahko vključujejo v projekte	
PRILOGA H: Posnetek prve strani spletnega dnevnika (bloga) "Kontekst"	

1. UVOD

1.1 Zakaj izbrana tema

"Predpostavka programa je radoveden, razmišljajoč, ustvarjalen in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki mu izobraževanje mora dati priložnost za razvoj tistih lastnosti, s katerimi se bo učinkovito vključil v življenje demokratične družbe in bo lahko kos spremembam, ki jih prinašajo hiter znanstveni, tehnološki in kulturni razvoj" (Učni načrt Filozofija za otroke, 1999: 4).

Gornji citat je del besedila, ki opredeljuje program Filozofija za otroke (FZO) in je zapisan v začetnem skupnem delu učnega načrta za izbirne predmete Kritično mišljenje, Etična raziskovanja ter Jaz in drugi v zadnjem triletnju. Navedeni odlomek deloma že tudi opiše vzroke, zaradi katerih sem izbral temo diplomskega dela. Razlogi so subjektivne (razmišljanja, dileme, izkušnje, videnja, vprašanja) in objektivne narave in nimajo vsi enake "teže", so pa vsak po svoje prispevali k odločitvi.

Najprej je to izbira Didaktike družboslovja kot izbirnega predmeta v zaključnem letniku študija. Ta izbor nikakor ni naključen, saj sem se med prekinitvijo študija zaposlil in sem še vedno zaposlen v (osnovni) šoli. V več kot desetletnem delu z otroki (sicer predvsem z otroki s posebnimi potrebami) sem si pridobil tudi nekaj izkušenj s poučevanjem. Opažam, da izvajanje izobraževalno-vzgojnega procesa še vedno poteka na tradicionalen način, pretežno ex-cathedra. Tako je precej pogost pojav premajhna aktivnost ali celo neaktivnost oz. zdolgočasnost učečih se pri pouku. Za doseganje kakovostnega izobraževanja pa se vse pogosteje poudarja zahteva po aktivnosti učečih se in po drugačni, spremenjeni vlogi učitelja oziroma profesorja.

Potem je tu moje zanimanje za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, njen razvoj in možnosti uporabe (v izobraževanju), ki jo ponuja. A možnosti so eno, izkoriščanje teh možnosti v praksi pa nekaj drugega. Profesorji, po mojem mnenju, premalo uporabljajo informacijsko tehnologijo pri pouku in ne spodbujajo njene (smotrnejše) rabe pri učencih. Ti sicer radi uporabljajo računalnike in internet tudi med tistim delom prostega časa, ki ga preživijo še v šoli. Tudi zato sem prepričan, da je pouk (tudi družboslovnih predmetov) z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) možno izvajati na zanimivejši (morda celo inovativen) način. Uporaba IKT pri pouku družboslovnih predmetov lahko učinkuje na učence kot močan motivacijski element, različne možnosti uporabe IKT v

izobraževanju pa so vsakič znova aktualne tudi z vidika razvoja informacijske družbe nasploh.¹

Dalje so tu izredno dinamične družbene spremembe in vprašanje, kako naj se odražajo v procesih izobraževanja, saj se naša družba (še zlasti pa mladi ljudje) srečuje s krizo "tradicionalnih" vrednot in krepitvijo novih, npr. individualizma in materializma. Zato menim, da je doseganje ciljev, ki jih opredeljuje uvodni citat, v celoti možno le z uvajanjem in izvajanjem predmetov iz programa FZO. Pri tem je lahko problematičen neustrezen družbeni odnos do filozofije, ki se kaže tudi v "odrinjenosti" družboslovja v osnovnošolskem izobraževanju. Po mojem mnenju so družboslovne vsebine in družboslovni predmeti premalo zastopani v osnovnošolskih izobraževalno-vzgojnih programih. Tako se v šoli, kjer sem zaposlen, predmetov iz programa FZO ne izvaja. Deloma je to posledica "izbirnosti" programa FZO, ki si bo v bodoče šele moral izboriti mesto v (obveznih) učnih načrtih.

Potem je tu moje "nagnjenje" k razmišljujočemu, kritičnemu pogledu na svet ter vedno vnovično (za)čudenje nad pripravljenostjo celo majhnih otrok in mladostnikov, da sodelujejo v "filozofskih" pogovorih. Nazadnje naj omenim še zelo dragocene in pozitivne izkušnje pri sodelovanju v projektu mladinskih delavnic (še v času zaposlitve v okviru javnih del), tako med usposabljanjem za njihovo vodenje kot kasneje pri vodenju le-teh.

Vse naštetu je krepilo moja razmišljanja, ki jih lahko strnem takole: izdelati takšno diplomsko delo, temelječe na temah, ki me zanimajo (družba, IKT, filozofija), ki bo hkrati možna podlaga za nadaljnje delo, navdih za dodatno strokovno izpopolnjevanje in razvoj osebnega profesionalnega profila profesorja družboslovja.

1.2 Struktura naloge

Delo je razdeljeno v več medsebojno ločenih, a vsebinsko povezanih poglavij.

Najprej izbrano temo v splošnem, teoretičnem uvodu poskušam umestiti v širši teoretični kontekst, ki ga tvori razvojni trikotnik družba – informacijsko-komunikacijska tehnologija - šola.

¹ Tudi letos bo pri nas (znova v oktobru, tako kot lani) potekala mednarodna konferenca z naslovom "Informacijska družba - IS'2006 - Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi".

Družbo najprej obravnavam v kontekstu izredno dinamičnih družbenih sprememb (v naši državi) v zadnjih letih (članstvo RS v EU in drugih mednarodnih organizacijah, demokratične spremembe) in kako naj se oziroma se morajo te spremembe odražati tudi na področju vzgoje in izobraževanja.

V naslednjem poglavju obravnavam IKT in zlasti vidik uporabe le-te v izobraževalno-vzgojnem procesu.

V tretjem, osrednjem delu naloge predstavljam predmet Filozofija za otroke ter v (praktičnem delu poglavja) prikažem vzorce možnih didaktičnih izpeljav za obravnavo izbranih vsebin pri predmetu Jaz in drugi z uporabo IKT.

Empirični del naloge najprej obsega analizo dostopnih rezultatov raziskav o rabi IKT v slovenskih osnovnih šolah. Dodana bo tudi analiza rezultatov ankete, ki sem je opravil med osnovnošolskimi profesorji družboslovnih predmetov oziroma predmetov, pri katerih poučujejo tudi družboslovne vsebine, na štirih osnovnih šolah zasavske regije. V tem delu preverjam naslednje hipoteze:

H1: Profesorji pogosteje uporabljajo IKT za pripravo na pouk.

H2: Profesorji se zavedajo možnih pozitivnih učinkov uporabe IKT v izobraževalnem procesu.

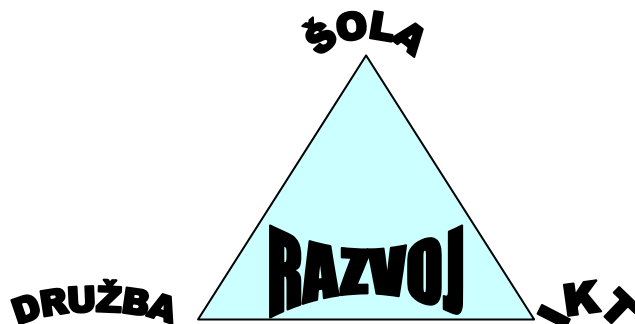
H3: Profesorji pri poučevanju družboslovnih vsebin večinoma ne uporabljajo IKT.

H4: Uporaba IKT pri pouku ali pri pripravi na pouk je odvisna od tega, ali so se profesorji dodatno izobraževali za poučevanje družboslovnih predmetov.

Zaključni del naloge namenjam povzetku vsega povedanega, dodani so primeri uspešnega (so)delovanja slovenskih šol v mednarodnih projektih, kjer gre za uporabo IKT pri obravnavi družboslovnih vsebin.

2. SPLOŠNI TEORETIČNI OKVIR

Idejna zasnova za moje diplomsko delo je nastajala dalj časa. Oblikovala se je pravzaprav s stalnim razmišljanjem o demokratičnih družbenih spremembah na eni strani in mojim zanimanjem za tehnološke, informacijske novosti, zlasti tiste, ki jih prinaša razvoj interneta, na drugi strani. Tako demokratične družbene spremembe kot razvoj IKT se morajo na ustrezne načine odraziti tudi na področju šolstva. Ključni pojmi iz naslova diplomskega dela: družba (demokratične spremembe pri nas) - IKT (razvoj le-te, internet) - šola (izobraževalno-vzgojni programi) tvorijo razvojni trikotnik:



Slika 1.1: Razvojni trikotnik

Vsa razvojna dogajanja postavljajo pred nas nove izzive. Nanje se je treba ustrezno odzvati. V dokumentu Eurodyce z naslovom "Državljska vzgoja v Evropi" med drugim piše, da "je Lizbonska strategija načrtovala pot ekonomiji, ki temelji na znanju, in novo evropsko socialno agendo do leta 2010." Med političnimi cilji sta dva, ki imata v tej strategiji središčni pomen. To sta družbena vključenost in dejavno državljanstvo. Izobraževalni sistem naj bi bil "medij posredovanja in prikaza načel enakosti, vključevanja in povezanosti." (Državljska vzgoja v Evropi; str. 15). Širitev EU in vse večja povezanost ter globaliziranost družbe povečuje potrebo po tem, "da se mladim pojasni pomen odgovornega državljanstva v družbi, ki temelji na demokraciji." Učeči se naj bi že v šoli spoznali, "kaj pomeni biti dober državljan, katere so pravice in dolžnosti državljana ter kako ravna t.i. dober državljan."(prav tam).

Večina držav članic EU podpira idejo o t.i. "demokratični šoli". V takšni šoli prevladujejo demokratične vrednote in metode poučevanja, spodbujajo odgovorno in dejavno sodelovanje učečih se, še piše v dokumentu ("Državljska..."; str. 69). Vendar pa se med državami kažejo precejšnje razlike v pristopu k državljski vzgoji. Pri nas je predmet "Državljska kultura" eden od izbirnih predmetov v 9. razredu osnovne šole. V sedmem

in osmem razredu pa imamo predmet "Državljska vzgoja in etika". Lahko bi rekel, da gre pri nas za nekakšno razdrobljenost istih vsebin na več (izbirnih) predmetov, predvsem v zadnjem triletju. Tudi predmeti iz programa FZO so namreč med izbirnimi predmeti zadnje tretjine osnovnošolskega obdobja izobraževanja. Prednost programa FZO v celoti pa je po mojem mnenju v tem, da je zasnovan tako, da bi ga bilo možno kontinuirano izvajati že od 1. razreda naprej. In ker je med pomembnejšimi deli programa FZO (tudi) vzgoja za demokracijo, bi to pomenilo, da bi se na to pomembno vrednoto 21. stoletja učeči se lahko "navajali" ves čas obiskovanja osnovne šole.

2.1 Demokratične družbene spremembe in izobraževanje

Demokracija je torej pojem, s katerim se dandanes srečujemo vsak dan. Pojem vsekakor ni enoznačen. Za samo definicijo besede vemo, da pomeni vladavino ljudstva. Vendar je pojem kompleksnejši, zato ga lahko obravnavamo z različnih vidikov, mu pripisujemo takšne in drugačne pomene. Kot pravi Šimenc, "je demokracija notorično večznačen pojem." Takšen ni "zgolj zaradi svoje zgodovine in različnih filozofskih konceptualizacij, temveč morebiti predvsem zaradi splošnega sprejemanja, ki ga je deležen danes. Tudi če pustimo ob strani velike konceptualne razlike, ostanejo različni poudarki glede obsega, ki naj bi ga z demokracijo neposredno zajeli." (Šimenc, 2002: 52)

Vsekakor pa ni vrednotno nevtralen in tudi samo demokracijo pogosto razumemo kot vrednoto. Zato ni naključje, da se demokracijo kot pomembno vrednoto vse pogosteje obravnava tudi na področju izobraževanja in vzgoje. Še več. Vse bolj je v ospredju potreba po izobraževanju in vzgoji za demokracijo. To potrebo lahko uresničujemo le na način, da bodo elementi demokracije vključeni v organizirano izobraževanje. V 2. členu Zakona o osnovni šoli tako med drugim piše: "...vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter s tem sposobnosti za življenje v demokratični družbi." (Uradni list RS 12/1996)

V nadaljevanju istega člena piše, da je eden od ciljev osnovnošolskega izobraževanja tudi "pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja", kar se mi zdi pomembno z vidika moje teme, saj so to cilji, ki naj bi jih dosegli (tudi) z izvajanjem predmetov iz programa Filozofija za otroke, kot bom pokazal pri predstavitvi samega programa in kot sem deloma že v uvodu.

Pomen demokracije ter njena vloga v izobraževanju je tema, ki jo vsebujejo številni dokumenti, ki so bolj ali manj zavezujoči tudi za našo državo, ki je z družbenimi spremembami in vstopom v EU sprejela nase del odgovornosti, da se bo razvijala kot demokratična družba. V uvodu (spremni besedi) k prevodu že omenjenega dokumenta "Državljska vzgoja v Evropi" Mitja Sardoč piše takole:

"Vstop Slovenije v EU in uresničevanje Lizbonske strategije sta v središču pozornosti izobraževalnih politik ter organizacije javnega sistema vzgoje in izobraževanja umestila pomen znanja za blaginjo družbe ter upoštevanje in uresničevanje pravic državljanov, njihovo ozaveščanje o pravicah in odgovornostih ter krepitev temeljnih načel demokratične politične ureditve. Med prednostne cilje programa Evropske komisije "Izobraževanje in usposabljanje 2010", enega temeljnih dokumentov skupne evropske izobraževalne politike, spadata tudi individualni razvoj posameznika in razvoj družbe, ki zlasti s krepitvijo demokracije zmanjšuje razlike in neenakosti med posamezniki in skupinami." (2005: 3).

Sardoč meni, da so "te usmeritve med najpomembnejšimi skupnimi smernicami uresničevanja Lizbonske strategije na področju vzgoje in izobraževanja v EU." (prav tam) Kako uresničevati ta načela, usmeritve? Zelo pomembno vlogo pri tem imajo profesorji. Če želimo v naši družbi dejansko (o)krepiti temeljne demokratične standarde, če želimo postati uspešna, na znanju temelječa družba, potem je ključnega pomena kakovostno izobraževanje, v katerem pa mora imeti pomembno vlogo (tudi) družboslovno izobraževanje.

Da so družboslovna znanja pomembna in da pridobivajo na pomenu, meni tudi Židanova, ki pomenu družboslovnih znanj namenja pozornost že v uvodu svojega dela Za kakovostnejša družboslovna znanja. Ta znanja lahko pomembno in celovito vplivajo na razvoj mladostnikove osebnosti, kar pomeni, da mora družboslovno izobraževanje izpolnjevati "številne pomembne naloge", ki jih Židanova strne v "vednost in objektivno kritična moč razsojanja; državljanska in družboslovna pismenost; edukacija za strpnost in individualnost, njeno razvijanje ter spoštovanje; edukacija za multikulturalnost; samoizobraževanje; družboslovna ozaveščenost; kultivacija, civiliziranost, plemenitost, humanost, človečnost; edukacija za demokratično izobraževanje; oblikovanje identitete; učenje državljanske kulture; izobraževanje za človekov (human) razvoj in vseživljenjsko učenje." (2004: 15)

Vse te naloge lahko po mojem mnenju pomaga uresničevati tudi program Filozofija za otroke tako z vsebinami, ki so vanj vključene, kot z načini, s katerimi naj bi program izvajali.

Zelo pomembna vloga pri kakovostnem (družboslovnem) izobraževanju je, kot že rečeno, namenjena profesorju, saj lahko le kakovosten profesor izobražuje kakovostno. Doseganje ustreznega standarda kakovosti pri poučevanju in učenju mora biti temeljno vodilo slehernega profesorja. Da bi želeno stopnjo kakovosti stalno nadgrajeval, se mora tudi sam strokovno izpopolnjevati. Doseganje kakovosti, ali še bolje, odličnosti pri poučevanju, naj bo primarna usmeritev slehernega profesorja. To še posebej velja za profesorje - družboslovce. Ker je naše področje – družba – stalno spreminjajoč "organizem", mi in učeči se pa njen del, se morajo družbene spremembe odražati tudi v izobraževalno-vzgojnem procesu. Če v družbi vlada demokracija, potem je nujno, da se demokratična načela odražajo tudi v procesu učenja. In sicer učenja oziroma vzgoje za demokracijo v najsplošnejšem smislu in v smislu številnih nalog, ki naj jih takšno učenje in vzgoja izpolnita.

Teme o demokraciji in njeni vlogi v izobraževanju seveda ni mogoče v celoti izčrpati le z do sedaj povedanim in jo je moč še dalje nadgrajevati in dopolnjevati z različnih vidikov, a se v nadaljevanju poskušam osredotočiti nanjo tako, da ostanem v vsebinskem kontekstu svojega diplomskega dela.

2.2 Še o filozofiji za otroke, šoli in demokraciji²

V tem delu naloge poskušam prikazati, zakaj je program FZO pomemben z vidika razvijanja demokratičnih načel in njihovega umeščanja v sam proces izobraževanja. Tu ne morem mimo avtorja, ki je tematiki demokracije in izobraževanja v celoti posvetil eno svojih del in je imel odločilen vpliv na Matthewa Lipmana, ki je zasnoval in oblikoval program FZO, kot ga kasneje tudi podrobneje predstavljam. Gre za Johna Deweya³, ameriškega filozofa in enega od vodij t.i. pragmatizma ter njegovo delo Demokracija in izobraževanje. Njegovim pogledom dodajam še nekatere misli drugih avtorjev.

Čeprav je Deweyevo delo Demokracija in izobraževanje staro skoraj sto let, ponuja nekatera pomembna spoznanja in premisleke, ki se, prilagojena današnjim družbenim

² Naslov poglavja sem si pravzaprav sposodil. Članek Marjana Šimenca v Sodobni pedagogiki iz leta 2002 nosi naslov "Demokracija, šola in filozofija za otroke."

³ John Dewey se je rodil 20. oktobra 1859 v Burlingtonu, Vermont (ZDA) in umrl 2. 6. 1952 v New Yorku. Delo, ki ga obravnavam, je izšlo l. 1916 in velja za eno njegovih najpomembnejših prispevkov k teoriji izobraževanja.

razmeram, znova vračajo v sodobne koncepte teorije (in prakse) izobraževanja. Dewey je svoje delo podnaslovil kot Uvod v filozofijo izobraževanja. Izobraževanje najprej opredeli kot življenjsko potrebo, kar se zdi samoumevno, a si tu lahko takoj postavim hipotetično vprašanje, ki izhaja iz lastnih (pedagoških) izkušenj: Ali današnja mlada generacija tudi dojema izobraževanje kot življenjsko potrebo?⁴ Menim, da je (tudi) to vprašanje aktualno. Sicer se v prizadevanjih za dvig izobraževalne kulture ne bi poudarjalo, da je tudi izobraževanje vrednota. Ali kot pravita Šebart Kovačeva in Medveš, ki kot eno od treh razsežnosti koncepta demokratičnega izobraževanja opredelita "izobraževanje kot vrednoto za razvoj vsakega posameznika zaradi njega samega." (2002: 7)

Dewey dalje opredeli izobraževanje kot družbeno funkcijo. S tem v zvezi spregovori o okoliščinah, v katerih izobraževanje poteka, o vplivu družbenih okoliščin, o družbenih skupnostih kot dejavniku, ki vpliva na izobraževanje, ter o šoli kot posebni skupnosti. Ker mladi prehajajo iz enega okolja v drugega, iz ene skupnosti v drugo, so po Deweyu "izpostavljeni različnim silam". Zaradi tega je mlad človek v nevarnosti, da "postane bitje, ki ima v različnih priložnostih neenaka merila vrednotenja in čustvovanja". Naloga šole je, da "ustvarja trdne in popolne osebnosti". (1966: 20) Danes lahko ugotavljamo, da je raznovrstnih (seveda tudi škodljivih) vplivov na mlade vse več. Ta raznovrstnost vplivov, ki so pogosto nasprotujoči, mlade begajo, zato se soočajo z vse večjimi težavami. Posledica (vsaj navidezne) nerešljivosti težav je lahko t.i. kriza vrednot. Zato je tudi oblikovanje (demokratičnih) vrednot in njihovo sprejemanje pomembna naloga sodobne šole.

V delu, kjer Dewey govori o izobraževanju kot procesu usmerjanja, se med drugim sprašuje, kako je možno, da je v pedagoški praksi še vedno tako zakoreninjeno poučevanje s "pomočjo pasivnega sprejemanja". Mar ni "poučevanje kot vlivanje znanja v učence" preživeto? Rekel bi, da je takšno vprašanje aktualno tudi v današnji pedagoški praksi. Pozivi k oblikovanju takšnih izobraževalno-vzgojnih praks, kjer bo (mora biti) poudarjena aktivna vloga učečih se, so več kot upravičeni. Tudi Dewey pravi, da je izobraževanje "aktiven in konstruktiven proces". (1966: 31)

Naslednji vidik izobraževanja po Deweyu je človekova osebna rast, ki naj se odvija skozi celo življenje. Danes temu rečemo koncept vseživljenjskega učenja, ki postaja, npr. z vidika konkurenčnosti na trgu delovne sile, nujen tudi za odrasle, zaposlene posameznike.

⁴ Kolikokrat slišimo v šolskih klopeh: "Brez veze, da se moramo toliko učiti!" Mar ni to vse pogostejši vzklik med mladimi? Ali je dandanes mladim izobraževanje v vse večje breme? Upam, da ne.

Zaposleni ljudje so najpogosteje zelo obremenjeni in jim primanjkuje časa. Pa tudi prostorsko so šolske institucije razpršene oziroma oddaljenost marsikomu pomeni oviro pri njegovi želji, da se permanentno (dodatno) izobražuje. Zato lahko v bodočnosti poseben pomen za uresničevanje strategije vseživljenjskega učenja pripišemo t.i. e-izobraževanju oziroma izobraževanju na daljavo.

Naj se vrnem k odnosu med demokracijo in šolo oziroma izobraževanju nasploh. Dewey pravi, da je "demokracija predana ideji izobraževanja". Demokracije ne razume le kot obliko vladavine, pač pa " predvsem kot obliko skupnega življenja, skupnega izmenjavanja izkušenj." Demokratična družba je dinamična družba. Je odprta za spremembe, ki se dogajajo povsod v njej. Taka družba, meni Dewey, "mora poskrbeti, da se njeni člani izobražujejo tako, da le-to spodbuja osebno iniciativo in prilagodljivost." (1966: 64) Spodbujanje iniciativnosti vsakega posameznika, prilagodljivost oziroma medsebojna toleranca, soodgovornost pri oblikovanju skupnega življenja, odzivnost družbe na vse hitrejša spremembe, vse to so tudi značilnosti sodobnih demokratičnih družb.

Z vidika odnosa družba - šola se mi zdi pomembna misel, da demokratična "družba mora imeti takšno vrsto izobraževanja", ki bo pri "posameznikih vzpodbujalo osebni interes za družbene odnose in kontrolo". Izobraževanje v demokratični družbi naj posamezniku omogoči, da "oblikuje tiste navade duha, ki omogočajo družbene spremembe". (Dewey, 1966: 72) Danes bi lahko ekvivalent temu našli v besedni zvezi demokratična šola za demokratično družbo. Gre pravzaprav za odnos med demokracijo in šolo. Tu je seveda potreben razmislek o medsebojni odvisnosti med pojmom.⁵ Tok vplivanja je lahko dvostranski. Če v konkretni izobraževalni praksi ugotavljamo, da imajo demokratične vrednote družbe (še) premajhen vpliv na šolo, potem je še toliko pomembneje, da poskušamo te vrednote krepiti v šoli sami. Učeče se vzgajati za demokracijo. Tako da bodo

⁵ Do sedaj tega odnosa nisem problematiziral. Še posebej imam v mislih dejstvo (izhajajoč iz lastnih izkušenj), da si demokratična načela ponekod s težavo utirajo pot v naše (osnovno) šolstvo. Menim, da je demokratična šola pri nas (v okolju, v katerem delam) vsaj za zdaj le "deklarativni postulat". S tem mislim, da v teoriji sicer velja, da "morajo v šoli vladati demokratični odnosi, ker je šola del demokratične družbe." (Šimenc, 2002:53) Žal pa je v praksi na marsikaterem nivoju moč opaziti "odpor" tradicionalnega hierarhičnega reda do enakopravnejših, demokratično oblikovanih odnosov. Na eni strani gre za odnose med profesorji in učenci, kjer prvi pogostokrat nastopajo avtoritativno, ko bi se lahko potrudili tudi za doseganje demokratičnega konsenza. Učenci pa npr. velikokrat izražajo nestrpnost, netolerantnost zlasti do vrstnikov pa tudi do profesorjev. Z vidika odnosov med profesorji se npr. dogaja, da so merilo uspešnosti dosežki, ki so vsečni predpostavljenim, ne pa tisti, ki so rezultat strokovnega, odgovornega, ustvarjalnega dela. In nenazadnje, tudi profesorji s(m)o podvrženi krutim zakonitostim trga delovne sile, pri čemer pa je odločanje o zaposlitvi (ali tudi odpustitvi) prepuščeno zgolj eni osebi - ravnatelju. Ob tem pa pogostokrat odpovejo merila, ki naj bi veljala pri zaposlovanju, npr. izkazana strokovna usposobljenost - ustreza izobrazba in druge profesionalne reference. Našteto so samo nekateri vidiki nedemokratičnosti v šoli.

postali demokratični državljani, ki so, kot pravi Šimenc, "pogoj za demokracijo". (2002: 53)

Izrečem lahko, da naj se medsebojni vpliv demokracije na šolo in obratno krepi. Odnosi med profesorji in učenci naj se spreminjajo tako, da bodo ustrezali razvoju družbe. Družba pa naj, če želi ostati demokratična, ustvarja takšne pogoje v šoli, da bodo takšni (demokratični) odnosi mogoči. To lahko dosežemo (tudi) z uvajanjem programov⁶, kot je program FZO. Čeprav med cilji, ki naj bi jih dosegli, ni eksplicitno navedeno, da s programom FZO vzgajamo za demokracijo, je to evidentno že iz programa samega, še bolj pa iz tega, na kakšen način je predvideno, da naj bi se program izvajal. Prispevek, ki ga k vzgoji za demokracijo lahko dá FZO, je v tem, da "vzgaja samostojnega misleca, ki je sposoben kritične presoje, in ker presojo tudi prakticira, je navajen kritično presojati", kot pravi Šimenc (2002: 63). Ker učenci delujejo v skupini (raziskovalni skupnosti), morajo "spoštovati drugega in biti odprti za drugačna mnenja. To pa so vrednote, ki so povezane z demokratičnim odločanjem." (prav tam)

Vzgoja samostojnega misleca oziroma razvijanje samostojnega (kritičnega) mišljenja je eden od konkretnih ciljev programa FZO, ki jih opredeljuje tudi učni načrt, kot bomo videli kasneje.

O pomenu mišljenja v izobraževanju je pisal tudi Dewey in morda je prav s to temo vplival na Lipmana, da je zasnoval program FZO. Po Deweyevem mnenju je "edino, kar lahko ali mora šola storiti za učence, če govorimo o njihovem duhu, to, da razvije njihovo sposobnost, da mislijo." (1966:109) Kasneje, ko govori o individualnosti kot dejavniku, ki ga je v izobraževanju treba upoštevati, pravi, da "človek predstavlja individualnost samo, če ima svoj lastni cilj in problem in če misli sam za sebe. In če človek ne misli za sebe, potem ne misli. Le z lastnimi opažanji, razmišljanjem, predstavljanjem in preverjanjem lahko učenec razširi in "popravi" to, kar že ve." (1966: 212) Lipman, sklicujoč se na Deweya, trdi, da "se moramo naučiti, kako učiti otroke razmišljati za njih same, če imamo demokracijo za dobrino." In nato, "da je Deweyeva vizija o povezavi med demokracijo in izobraževanjem silno prepričljiva." (Lipman, 1991: 106)

Povezanost demokracije in izobraževanja je eno temeljnih načel (tudi) sodobne šole. Ob tem pa se vse bolj poudarja individualnost slehernega učenca. Kako v šoli "soočiti"

⁶ Program, namenjen utrjevanju demokracije, je tudi program "Korak za korakom - vzgoja za demokracijo", ki ga je oblikoval George Soros. Ta program je bil poskusno vpeljan tudi v Sloveniji, in sicer v nekatere vrtce in osnovne šole, kot navaja Židanova (2004: 45,46). Menim, da lahko uspešna vpeljava takšnih programov (celo v vrtce) pripomore k temu, da bodo zaživel tudi programi FZO. Tudi ti so namenjeni ne le osnovnošolcem in mladostnikom tja do konca najstniških let, pač pa tudi otrokom, starim 6, 7 let.

vrednoti, ki se lahko izključujeta? Ena možnost je prav gotovo tudi filozofija za otroke. V njej je dovolj prostora za individualizem in demokracijo, saj se oboje na svojevrsten način prepleta. Z vključitvijo v program FZO lahko vsak učeči se oblikuje zavedanje o tem, kaj je srž demokracije. Kajti demokracija se začne najprej pri vsakem posamezniku in se konča tisti hip, ko trči v demokratično polje drugega posameznika. Demokracija se vzpostavlja najprej na (med)osebnem nivoju, kjer naj v medsebojnih odnosih vladajo načela strpnosti, spoštovanje drugačnosti itd. Zato je pomembno, še zlasti za profesorje družboslovja, da za življenje v demokratični družbi pripravljamo vsakega posameznega učenca, učečega se posameznika. Tudi pri samem izvajanju učnega procesa morajo prevladovati demokratična načela. V središču tega procesa pa morajo biti učeči se posamezniki. Ti naj do novih spoznanj pridejo na dejaven način in samostojno. To smo videli tudi pri Deweyu, ko izobraževanje opredeli kot aktiven in konstruktiven proces.

Aktivna vloga učencev v izobraževalno-vzgojnem procesu, se pravi pridobivanje novega znanja in spoznanj na aktiven način, pa se vse bolj poudarja tudi danes.

2.3 Konstruktivizem v šoli kot možni odgovor na nove izobraževalno-vzgojne izzive

Kaj je konstruktivizem v izobraževanju? Gre za teorije znanja, kot pravi Plut-Pregljeva, in iz njih izpeljane teorije učenja. Te teorije "temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt, pa naj bo posledica človekove individualne, ožje socialne oziroma širše družbene dejavnosti." Plut-Pregljeva pravi, da "so se oblikovali različni konstruktivizmi (kognitivni, radikalni, sociohistorični, socialni, socialnopragmatistični, emancipatorični itd.), ki imajo različne poglede na nastajanje znanja in seveda različne posledice za šolo in pouk. Prav vsi pa se ukvarjajo z vprašanjem, kako voditi učenca do znanja z razumevanjem, in pri tem poudarjajo pomen učenčeve dejavnosti." (Plut-Pregelj, 2004: 22,23) Podobnost med to opredelitvijo konstruktivizma in Deweyevimi idejami je očitna, tako npr. Marentič-Požarnikova pravi, da je "na pedagoškem področju pot konstruktivizmu utrl Dewey." (2004: 47) Pa Dewey ni edini avtor, ki "poveže" FZO v kontekst konstruktivizma. Marentič-Požarnikova navaja še dva, ki naj ju omenim, ker sta s svojimi koncepti nedvomno vplivala na Lipmana. Prvi je Piaget, ki je po Marentič-Požarnikovi "individualni oziroma kognitivni konstruktivist." Piaget "je pojmoval učenje kot aktiven proces prilagajanja - adaptacije svetu." Pri tem je pomembno njegovo

spoznanje, pravi Marentič-Požarnikova, da vsebuje učenje tudi pojmovne spremembe, ki jih sproži kognitivni konflikt - neskladne izkušnje. Drugo ime pa je Vigotski, ki je utemeljitelj socialnega konstruktivizma. Ta " poudarja vlogo socialne interakcije, dialoga pri gradnji znanja oziroma razumevanja ter pri razvoju višjih miselnih procesov." (2004: 47)

Pri filozofiji za otroke sta vlogi socialne interakcije in dialoga poudarjeni s samim konceptom učenja v skupnosti raziskovanja. Piaget in FZO pa se "ujemata" v vsaj dveh temeljnih idejah, kot ugotavlja Thomas. Ta meni, da sta ti skupni ideji konstruktivizem in ideja o socialnem izvoru mišljenja. Prvo, pravi Thomas, so Lipman, Sharpova in Oscanyan izrazili takole: "Spoznanj se ne da razdajati. Ne da se jih predati otrokom. Treba jih je doseči, pridobiti. Zato je treba ustvariti pogoje in možnosti, da bodo otroci s svojo radovednostjo sami prišli do določenih spoznanj. Treba jih je naučiti misliti. Kajti mišljenje je večšina *par excellence*, ki nam omogoča, da sami pridobimo nova spoznanja." (Thomas, 1992: 98, 99)

Na drugem mestu Marentič-Požarnikova in Cencičeva pravita, da gre pri konstruktivizmu za premik v opredelitvi ciljev izobraževanja. Ta premik je bilo zaznati v dokumentih, ki so bili osnova šolskih reformnih procesov v zadnjih letih. Tako je bilo, kot pravita avtorici, leta 1996 v izhodiščih kurikularne preнове poudarjeno, da je treba povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja. To naj bi dosegali z razvijanjem različnih strategij mišljenja. Razvijati je treba tudi sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja. Tako bomo učeče se usposobili, da se bodo samozavestno srečevali z življenjskimi problemi in jih reševali. (Cencič, 2003: 36) V predstavitvi programa FZO bomo videli, da so cilji programa identični pravkar navedenim.

Katera so osnovna načela konstruktivistično usmerjenega pouka? Cencičeva in Požarnikova jih strneta takole:

1. Osrednje mesto je namenjeno učencu.
2. Naloga profesorja je, da oblikuje spodbudno učno okolje. Raznolike situacije naj spodbudijo procese aktivnega razmišljanja, eksperimentiranja, sodelovanja in skupinske dinamike.
3. Več časa naj bo namenjenega plodnemu dialogu, projektnemu učenju, samostojnemu iskanju podatkov po virih in sodelovalnemu učenju.

4. Konstruktivizem zahteva tudi aktivnega profesorja. Profesor naj tudi sam gradi in izpopolnjuje svoje znanje na osnovi lastne refleksije, delovanja in raziskovanja. V zvezi s tem navajata znano misel, da so najboljši profesorji hkrati najboljši učenci. (2003: 37, 38)
5. Tudi iz gornjih načel in opredelitev konstruktivizma je razvidno, da program FZO, kot bomo videli kasneje, vsebuje konstruktivistične "poteze".

Konstruktivizem torej poudarja aktivnost učencev. Raziskovalci namreč ugotavljajo, da je pojmovanje, po katerem je možno znanje učencem vlivati v glave, preživeto. Toda tudi danes še vedno lahko opazujemo, da je praksa v naših šolah pogosto drugačna. Za preseganje takšnega stanja s(m)o odgovorni profesorji. Še zlasti profesorji družboslovja, ki lahko obravnavamo vsebine izhajajoč (tudi) iz konkretnih življenjskih situacij. Takih, ki so učencem blizu.⁷ Rutar Ilčeva ponuja npr. konkreten primer obravnave učnega cilja, ki bi lahko bil tudi učni cilj predmeta Jaz in drugi. Avtorica pravi, da lahko učenci z analizo primerov iz lastnega okolja, na primer razreda, družine, odnosov s prijatelji, spoznavajo razlike med ljudmi v skupnosti oziroma razlike med njimi samimi. Spoznavati morajo, da le-te pogojujejo različne oblike medsebojnega sodelovanja. Pomena principa strpnega sodelovanja v vsakdanjih življenjskih situacijah se lahko zavejo tudi s (s)poznavanjem odmevnih družbenih konfliktov v zgodovini. Ali pa s kritičnim presojanjem aktualnih družbeno-političnih razmer v svetu. Morda si začnejo postavljati vprašanja kot: Ali je svet brez vojn sploh mogoč? Kako preseči konflikte med ljudmi na konstruktiven način? Zakaj se ljudje prepiramo? in Ali je zaradi razlik med ljudmi sploh mogoče živeti v sožitju? (2004: 199)

Z iskanjem odgovorov (tudi) na takšna in podobna vprašanja se morajo pri učencih sprožiti globlji miselni procesi. Tako se lahko uresničuje t.i. samoaktivno učenje, ki ga zagovarja konstruktivizem. Pri tem pa ima odločilno vlogo profesor, kot pravi Špoljarjeva. Profesor mora ustvariti ugodne pogoje za procese učenja. Ustvariti mora vzpodbudno okolje in socialno ozračje. Samo tako (bi) bo lahko sprožil procese dejavnega, samostojnega pridobivanja spoznanj. Da bi profesor lahko izvajal take procese, mora imeti posebne osebne kvalitete in mora uporabljati učinkovite strategije delovanja. Biti mora

⁷ Zgodbe v delovnem zvezku za predmet Jaz in drugi pripovedujejo prav o vsakdanjih stvareh, ki jih doživljajo mladi. Nasploh so vsa berila, ki so podlaga programa FZO, napisana tako, da junaki v zgodbah doživljajo podobne stvari kot mladi v svojih življenjih. Več o tem pri sami predstavitvi programa Filozofija za otroke.

fleksibilen, odprt, strpen, sposoben vzpodbuditi zanimanje in navdušenje, izvirnost, pripravljen upoštevati drugačna stališča in mnenja. (Špoljar, 2004: 65, 66)

Cencičeva in Požarnikova ugotavljata, da je konstruktivizem v naših šolah hkrati znan in neznan, razumljen in uveljavljen. Pravita, da "naj bi v šoli oblikovali kritične, ustvarjalne, samostojne učence s prožnim, v novih situacijah uporabnim znanjem", kar so cilji, ki jih želi dosegati tudi program FZO. Na drugi strani pa postaja glavno merilo kakovosti pouka doseganje natančnih, vnaprej določenih, objektivno merljivih standardov znanja. Avtorici na koncu ugotavljata, da konstruktivizem ni čarobna palica, ki bi lahko rešila vse probleme in težave v našem šolstvu. (2003: 38)

Sam bi dodal še tole. Če izvzamem le profesorje družboslovja, menim, da je pred nami naporno in odgovorno delo. Najprej zato, ker morajo znanja z "našega" predmetnega področja dobiti ustrezno veljavo in potrditev tudi tako, da bo v učnih načrtih več družboslovnih predmetov, ki ne bodo "le" obvezni izbirni, ampak kar obvezni. Želel bi si, da bi bila med temi predmeti tudi filozofija za otroke. Med drugim tudi zato, ker program FZO ponuja predvsem precej drugačen pristop k pridobivanju znanja, kot so ga učeči se vajeni, kar bi lahko povečalo njihov interes za izobraževanje nasploh. Pa tudi zato, ker so v programu opredeljeni cilji, kot sem že nekajkrat opozoril, povsem v skladu s sprejetimi, splošno veljavnimi cilji izobraževanja. Če želimo vzgajati demokratične, samostojne, kritično razmišljajoče itd. osebnosti, moramo biti demokratični, samostojni, kritično razmišljajoči najprej profesorji sami. Da bi lahko bili takšni v konkretnih situacijah izobraževalno-vzgojnega procesa, pa to od slehernega profesorja zahteva visoko stopnjo kakovosti ne le v strokovnem, pač pa tudi v čisto človeškem smislu.

Zato se mi zdi potrebno, da k razmišljanjem o vzgoji za demokracijo, o filozofiji za otroke in demokraciji ter kratkemu vpogledu v konstruktivistično paradigmo dodam še nekaj misli, ki zadevajo eno temeljnih zahtev sodobnega izobraževanja. Gre za zahtevo po kakovostnem izobraževanju, ki seveda pomeni tudi kakovostne profesorje.

2. 4 Kakovosti v izobraževanju družboslovja

Pomembnost vloge profesorjev in njihovega izobraževanja je poudarjena tudi v Zelenu knjigi o izobraževanju profesorjev v Evropi: Kakovostno izobraževanje za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju.⁸

V njej med drugim piše da sta "zelo dobri učitelji in njihovo izobraževanje osrednji sestavini sicer številnih najrazličnejših ukrepov za uresničenje kakovostne vzgoje, izobraževanja in usposabljanja ter ideje o Evropi znanja." (Zelena knjiga: 14)

Izredno dinamične družbene spremembe so vplivale tudi na "spreminjanje položaja vzgoje, izobraževanja in usposabljanja," kot piše v dokumentu. Gre za spremenjene vrednote, globalizacijske procese, spremembe v organizaciji dela, novo informacijsko tehnologijo in podobno. Vse to vpliva tudi na spreminjanje strokovne naloge in vlogo profesorskega poklica. (prav tam)

Seveda na zahtevo po čim bolj kakovostnem izobraževanju (tudi ali predvsem družboslovja) brez problema pristanemo vsaj na načelni ravni vsi profesorji, ki "delujemo" na teh predmetnih področjih. Toda, ali se profesorji resnično zavedamo pomena pojma kakovost? Židanova sodi, "da je kakovost procesna, dinamična, izzivna raznovrstna kategorija." Če naj se profesorji (družboslovja) zavemo pomena kakovostnega izobraževanja, potem je treba najprej odgovoriti na vprašanje, zakaj je kakovost tako poudarjena. Židanova v odgovoru na to vprašanje našteje naslednje bistvene vzroke:

- konkurenčne razmere;
- doseganje evropskih izobraževalnih standardov;
- profesorju mora biti kakovost osebni izziv;
- k doseganju kakovosti je profesor etično poklicno zavezan oziroma je to njegova moralna dolžnost;
- kakovostno delo izpričuje profesorjevo kakovostno profesionalizacijo. (2004: 38)

Židanova opredeli tri vidike doseganja kakovosti profesorjev družboslovja. Ti trije vidiki, ki se medsebojno prepletajo, so: strokovna, didaktična in odnosna kakovost.

Profesor družboslovja lahko uresniči svojo strokovno kakovost tako, da vzpostavi ustrezno razmerje med količino snovi in temeljitostjo njene obravnave, pravi Židanova in dodaja, da mora biti vodilo profesorjev družboslovja krepitev, dvig kakovosti in razbremenitev

⁸ Slovenski prevod je izšel leta 2001, original (Green paper on teacher education in Europe) pa leto prej.

količine. (2004: 39) Učenci naj spoznajo veliko življenjsko moč družboslovnih znanj, trdi Židanova. Kakšna naj bodo ta znanja? Za vsa znanja (ne le družboslovna), ki naj bi jih učeči se pridobili v času obveznega šolanja (pa tudi kasneje), bi moralo veljati, da so to kakovostna znanja.

Kakovostno znanje Plut-Pregljeva opredeli kot "znanje z razumevanjem, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo." Pravi, da "kakovostno znanje v splošnoizobraževalni obvezni šoli ne more biti za vse enako, mora pa imeti stične točke, ki omogočajo sobivanje ljudi v politično in kulturno pluralnih družbah." (Plut-Pregelj; 2004: 17)

Kar zadeva didaktično kakovost profesorjev družboslovja, Židanova meni, da naj profesorji uporabljajo "sodobne, dinamične, ustvarjalne, participatorne didaktične delovne strategije." (2004: 39)

Podobno tudi Lipman postavi zahtevo po vpeljevanju sodelovalnih procesov v izobraževanje. Pravi, da "če želimo državljane, ki niso le izobraženi, ampak razmišljajoči, pozorni, odprti, potem moramo izvajati izobraževalni proces odprto, pozorno, razmišljajoče." Ker so "dobri državljani najprej in predvsem razumni ljudje." (Lipman; 2004: 19)

Ko Židanova govori o odnosni kakovosti profesorja, torej o odnosu med profesorjem in učečim se, pravi, da mora biti odnos med njima "demokratičen, sokreativen, ustvarjalen, človečen, etičen." S takimi odnosi je možno negovati vrednote, kot so človekove pravice, demokracija, strpnost, solidarnost, pravna država. Tako bo šola "vzor demokratične prakse." (Židan, 2004: 40)

K temu naj dodam še eno misel, ki jo avtorica izreče na drugem mestu, in po mojem mnenju še slikoviteje izrazi gornjo trditev. Profesor, ki vzgaja za demokracijo, mora biti pri svojem delu odprt za vprašanja, ki mu jih postavljajo učenci, pravi. Gojiti mora odprt slog poučevanja. "Profesor družboslovja mora biti vedno pripravljen sprejemati in vrednotiti vprašanja mladih, ki lahko povzročijo nepričakovan zasuk učne ure. Samo z dopuščanjem tudi nepredvidljivega lahko postane družboslovna učna ura trenutek družbene realnosti." (Židan; 2005: 380)

Vrednote, kot so demokracija, strpnost, enakost, svoboda, pravičnost, se morajo uveljavljati tudi v šoli, a je vrednotno oblikovanje šolajočih zelo zahtevna naloga. Profesor družboslovja, ki izvaja to zahtevno nalogo, mora imeti za kakovostno poučevanje veliko

kakovostnih lastnosti. Poleg tistih, ki bi jih moral imeti vsak profesor, potrebuje še "avtonomnost, sposobnost kritične presoje, moralne in etične vrednote in podobno." (Cvetek; 2004: 459)

Vse naštetu morajo upoštevati vsi profesorji in velja tudi za profesorje, ki poučujejo ali bodo poučevali predmete iz programa FZO. Menim, da je ena od kakovosti programa FZO njegova odprtost, in sicer v smislu misli, ki jo izreka Židanova. V skupnosti, ki se oblikuje pri filozofiji za otroke, mora profesor⁹ ves čas sprejemati in vrednotiti vprašanja učečih, sprejemati njihove pobude ipd., skratka usmerjati pogovor tako, da bo le-ta ustvarjal. V takšen pogovor se enakopravno vključujejo vsi člani skupnosti. Če bodo učeči se v tej skupnosti krepili občutek enakopravnosti, bodo enakopravneje in bolj samozavestno vstopali tudi v odnose v širši družbeni skupnosti. V njej pa, kot je bilo že večkrat povedano, je ena temeljnih vrednot demokracija. In to takšna vrednota, pri kateri naj bi bilo vsakemu posamezniku omogočeno, da razvije svoje mišljenje, ki pa ga mora znati argumentirano zagovarjati. S tem pa se tudi sam razvija v demokratično vzgojeno osebnost, v kritično mislečega posameznika.

⁹ Vloga profesorja je v marsičem specifična, kot bo razvidno iz predstavitve programa FZO. Menim, da lahko prav specifična vloga, ki jo ima profesor, še izraziteje bogati in nadgrajuje njegovo kakovost.

3. IKT IN IZOBRAŽEVANJE

3.1 Uporaba IKT v izobraževanju

Informacijska-komunikacijska tehnologija in demokracija imata gotovo nekaj skupnega. Oboje je del različnih dokumentov, ki obravnavajo področje vzgoje in izobraževanja, kakršno naj bi to bilo oziroma kako naj se odziva na dinamiko družbenih sprememb. V primeru IKT so spremembe še toliko intenzivnejše, saj je področje informacijskih in komunikacijskih tehnologij eno najhitreje spreminjajočih se področij. Kadar želimo poudariti tehnološko dimenzijo družbenih sprememb, govorimo o t.i. informacijski družbi. Pod pojmom informacijska družba različni avtorji različno opredeljujejo karakteristike takšne družbe. Meni je nekako najbolj blizu opredelitev, ki jo uporabljajo nekateri avtorji, namreč da je informacijska družba enako učeča se družba. Da je to družba znanja. Pri čemer pa pridobljeno znanje ni nikoli nekaj dokončnega. Ljudje v taki družbi nenehno pridobivajo nova znanja. Se pravi, da se učijo vse življenje. Zdi se mi, da takšna opredelitev celovito zajame vse značilnosti informacijske družbe, ki je dinamična, hitro razvijajoča in tehnološko visoko razvita družba. Tako informacijsko družbo kot učečo se družbo opredeli tudi Wechtersbach, ki pravi, da je učenje temeljni proces informacijske družbe. V učnih procesih se uporablja tudi računalnike in informacijsko tehnologijo, kar lahko omogoči povečanje umskih sposobnosti učečih se. Profesorjem pa npr. uporaba računalnika odpira možnosti, da pouk posodobijo in ga naredijo pestrejšega. (2002: 57)

Kadar govorimo o informacijski družbi, govorimo tudi o informatizaciji izobraževanja. In če govorimo o nujnosti, da izobražujemo za demokracijo, potem hkrati lahko govorimo tudi o nujnosti, da izobražujemo za informacijsko družbo. Nenazadnje se pojma demokracija in informacijsko-komunikacijska tehnologija združita v sintagmi e-demokracija¹⁰, ki zelo poenostavljeno pomeni informatizacijo demokracije.

Da je tudi naša družba že močno zakorakala na pot informatizacije¹¹, je vidno na vsakem koraku. Zlasti mlada generacija odrašča ob različnih tehnologijah in z njihovo uporabo

¹⁰ Za uresničevanje "vizije" e-demokracije morata biti izpolnjena vsaj dva pogoja: dostop vseh državljanov do interneta in poznavanje uporabe sodobne tehnologije.

¹¹ Resnici na ljubo je treba povedati, da (tudi) po stopnji informatizacije družbe zaostajamo za tehnološko najrazvitejšimi državami. To kažejo npr. tudi raziskave o rabi interneta v Sloveniji (RIS), saj so raba interneta oziroma dostop do svetovnega spleta ter z internetom povezani indikatorji med pomembnimi kazalci informatizacije družbe.

močno spreminja tradicionalne vzorce komuniciranja. Pravzaprav je precej nenavadno, če mlad človek danes ne uporablja npr. mobilnega telefona. Ali če srečamo šolarja, ki mu je tuje ravnanje z računalnikom in ga je treba "rokovanja" z njim še naučiti. Veliko pogosteje se (na žalost) dogaja, da ravnanja z računalniki niso vajeni profesorji. Tudi zaradi tega dejstva se informatizacija izobraževanja v Sloveniji¹² najbrž ne odvija tako hitro in učinkovito, kot bi si želeli načrtovalci šolske politike.

V različnih dokumentih je npr. poudarjeno, da naj profesorji v učilnicah učinkovito uporabljajo informacijske in komunikacijske tehnologije. To je zapisano tudi v Zelene knjigi, katere vodilna tema je kakovostno izobraževanje. V njej med drugim piše tudi o "preobrazbi evropskih družb v učeče se družbe." Dejavniki te preobrazbe so kakovostna vzgoja, izobraževanje in usposabljanje. Med ukrepe, ki naj kakovostno izobraževanje omogočijo, avtorji Zelene knjige štejejo npr. reforme v organiziranosti šolstva pa tudi "učinkovitejšo uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij in podobno." (2001: 13,14)

Še nekoliko konkretnije so pomen vloge IKT v izobraževanju opredelili evropski ministri za izobraževanje na njihovem srečanju v Rigi leta 2001. Med drugim so v sklepne dokumente zapisali tudi:

- vloga učenja s pomočjo IKT je pomembna pri uresničevanju koncepta prožnega in individualiziranega učenja;
- IKT širijo dostop do znanja;

¹² Nekaj zanimivih poudarkov, ki sem jih zasledil v poročilu z ene od okroglih miz (z naslovom Poti in stranpoti informatizacije slovenskega šolstva) v okviru osme mednarodne računalniške konference (MIRK 2003):

- profesorji, ki delajo z informacijsko tehnologijo, so se med drugim spraševali, zakaj niso dodatno stimulirani in zakaj ni to vgrajeno v sistem napredovanja v plačilne razrede;
- statistični podatki iz raziskave "Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah" za leto 2003 niso bili spodbudni, saj kažejo negativni trend;
- projekt Računalniško opismenjevanje je bil nedvomno prelomnica in je veliko prispeval k informatizaciji šole;
- IKT naj bo prisotna pri vseh predmetih in v vseh učnih načrtih;
- za informatizacijo šole se morajo predvsem nenehno izobraževati profesorji;
- razvijati je treba nove metode poučevanja, učenja in igranja;
- profesorjem, ki to želijo, bi moralo ministrstvo zagotoviti prenosni računalnik;
- profesorjem se priložnosti ponujajo, a jih ne morejo udejaniti, ker nimajo podpore pri ravnateljih;
- predstavnik ministrstva je povedal, da imajo profesorji dobre pogoje za uporabo računalnikov v razredu ter da bodo šole, ki bodo bolj odprte v lokalno skupnost in imele bolj informatiziran pouk, dobile več iz proračuna za opremo. (povzeto po Makuc; 2003: 14)

Moj komentar: prva in zadnja alineja kažeta, da se očitno tudi informatizacija slovenske šole začne in konča pri denarju!

- zaradi različnih učnih sposobnosti in različnih izkušenj je potrebno izkoristiti možnosti, ki jih zagotavljajo IKT za pomoč posamezniku na njegovi lastni stopnji;
- posameznik bo sčasoma sam usmerjal svoje učenje v skladu s svojimi izobraževalnimi potrebami;
- še naprej je treba razvijati metodologijo poučevanja in učenja z uporabo IKT;
- nova tehnologija ponuja možnosti preoblikovanja vzorca učenja;
- uporaba IKT je orodje za "demokratizacijo" učenja z odpiranjem možnosti za učenje vsem;
- izkoriščati je treba zmožnosti medmrežja, okolja večpredstavnosti in virtualnega učenja. (povzeto po Vrhovski; 2004: 5, 6)

Pri nas je eden vodilnih avtorjev, ki obravnavajo tematiko IKT v izobraževanju, dr. Ivan Gerlič, ki to področje s sodelavci tudi periodično raziskuje.¹³ Gerlič je mnenja, da so računalniška znanja pomembna, ker bodo mladi, opremljeni s temi znanji, pripravljeni za življenje v informacijski družbi. Zanj pa so značilni drugačni načini razmišljanja in računalnik nam pri takšnem razmišljanju lahko pomaga. Gerlič, ki povzame Dugueta, opredeli različne splošne cilje, ki naj bi jih dosegali z uvajanjem računalnikov v izobraževanje. Glede izboljšanja pogojev za učenje in poučevanje loči več vidikov. Najprej je to "izboljšanje kakovosti učnega procesa s pomočjo dosežkov sodobne (učne) tehnologije." In dalje "spodbujanje osvajanja višjih oblik miselnih procesov (npr. sposobnosti analiziranja in sintetiziranja, kritične presoje, raziskave, komunikacije na različnih ravneh itd.), ki bodo omogočili vključevanje vsakega posameznika v sodobne informacijske tokove." (2000: 7, 8)

Vidimo lahko, da gre tudi pri uvajanju IKT v izobraževanju na najsplošnejši ravni spet za podobne cilje, kot so opredeljeni v programih filozofije za otroke: za navajanje na fleksibilnost razmišljanja in spodbujanje višjih oblik miselnih procesov.

Gerlič dalje loči "tri pomembna področja uporabe računalnikov v izobraževanju."

Prvo področje je področje računalniškega izobraževanja. V to področje, pravi Gerlič, spadajo vse tiste aktivnosti, s katerimi učeče se seznanimo z delovanjem in uporabo računalnika.

¹³ Povzetke nekaterih rezultatov raziskav predstavljam v empiričnem delu naloge.

Drugo področje, ki me še posebej zanima, je uporaba računalnika (in drugih IK tehnologij) v samem izobraževalnem procesu. Sem Gerlič šteje vse tiste aktivnosti, ki so vezane na neposredni vzgojno-izobraževalni proces na katerem koli predmetnem področju. Računalnik je lahko vključen v vse ali pa le nekatere faze učnega procesa.

Tretje področje pa zajema uporabo računalnika v dejavnostih, ki spremljajo izobraževanje, in aktivnostih, ki se v končni fazi logično povezujejo v informacijski sistem vzgoje in izobraževanja. (2000: 13)

Sam zgodovinski razvoj uporabe računalniške tehnologije v izobraževanju se je odvijal z bliskovito naglico, in sicer po Gerliču:

- od zgodnjega obdobja uporabe računalnikov v izobraževanju, ki se deli na začetno obdobje uporabe računalnikov v izobraževanju in terminalsko obdobje;
- preko mikroračunalniškega obdobja;
- do obdobja (izobraževalnih) računalniških omrežij¹⁴ in interneta. (2000: 26)

Pomemben del razvojnih procesov v zvezi z uporabo IKT v izobraževanju ter z zagotavljanjem potrebnega znanja o tehnologiji in njeni uporabi je dandanes seveda povezan s slednjim obdobjem. Predvsem z razvojem in uveljavljanjem interneta in navdušenjem nad njim.

S storitvami, ki jih nudi internet, je ta postal zelo pomemben tudi na področju izobraževanja. S pomočjo interneta lahko npr. dostopamo do oddaljenih izobraževalnih virov po vsem svetu. Šole, učenci in profesorji se lahko vključujejo v formalna (in neformalna) združenja, ki podpirajo različne izobraževalne projekte in se združujejo preko svetovnega spleta in podobno.

Moram reči, da sam spadam med "zmerne in racionalne" navdušence nad internetom. Da pa rad (včasih čisto po naključju) odkrivam možnosti, ki mi jih ponuja tehnologija interneta. To me vedno znova izzove, da te možnosti raziskujem in jih včasih preizkušam tudi pri svojem delu. V bodoče bo to še pomembneje, saj mora tudi didaktika družboslovja, kot pravi Židanova, "upoštevati številne nove izzive, ki jih vnašata v pedagoško delo informacijska in komunikacijska tehnologija." (Židan; 2004: 24)

Ena od novejših možnosti, ki jih ponuja internet, so t.i. blogi. Ker sem blog(e) umestil tudi v vzorce možnih didaktičnih izpeljav za obravnavo vsebin iz programa FZO, naj tehnologijo blogov predstavim.

¹⁴ Leta 1992 smo v Sloveniji dobili javni zavod ARNES (Academic and Research Network of Slovenia). Njegovo omrežje je del svetovnega interneta in omogoča vse storitve, ki jih nudi internet, od elektronske pošte, iskanje informacij, prenos datotek, povezavo z oddaljenimi računalniki, IRC itd.. (Gerlič; 2000: 95-97)

3.2 O blogih¹⁵ (in njihovi uporabnosti)

Kaj je sploh blog? Izraz je okrajšava angleške besede weblog, ki se v slovenščini najpogosteje prevaja kot »spletni dnevnik«. Ker pa je s slovenjenjem izrazov (skoraj) vselej problem, tudi izraza spletni dnevnik ne gre privzeti brez zadržkov. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je dnevnik opredeljen kot »osebni zapiski o dnevni dogodkih«. Že hiter ogled kakšnega bloga pokaže, da so blogi še vse kaj več kot osebni zapiski o dnevni dogodkih. Razmah blogov je razširil njihov pomen in rabo. Zato se je (tudi v strokovni javnosti) ustalil kar angleški izraz blog. Številne definicije bloga, ki jih lahko preberemo na spletu, bi lahko strnil v pojasnilo, da je blog osebna spletna stran, ki:

- vsebuje zlasti pisne objave – nove komentarje, novice, mnenja, zapise, lahko tudi fotografije, video in avdio posnetke ter povezave,
- je redno posodobljena,
- je v obliki dnevnika (najnovejše objave so na vrhu strani), večina objav pa je (kronološko) urejenih in (vsebinsko) kategoriziranih,
- je bila postavljena z uporabo posebnega interaktivnega orodja,
- jo ponavadi ustvari in upravlja oseba (včasih anonimni posameznik), lahko pa jo so-ustvarja tudi skupina posameznikov, kar je pomembno, kadar isti blog "uporablja" več posameznikov, ki jih družijo skupni interes; v našem primeru bo to raziskovanje družbe v okviru programa FZO.

¹⁵ Nastanka blogov se sicer ne da časovno opredeliti in njihovega »rojstva« ne moremo določiti z datumom. Lahko pa njihov nastanek poskušamo pojasniti z nizom dogodkov, ki so vplivali na pojav spletnih dnevnikov. Blog naj bi prvotno služil prav temu, zaradi česar ga imenujemo (tudi) spletni dnevnik, namreč pisanju on-line dnevnika, v katerem ljudje opisujejo dogodke iz svojih življenj. Tako so se blogi najbrž pojavili kot rezultat »dela« večjega števila ljudi. Gotovo pa blogi niso bili del kakšnega posebnega raziskovalnega projekta ali da bi bili izum inovativnega posameznika. Kot piše Mark Brady (2005), je leta 1993 »Mosaic«, firma z razvijajočim spletnim brskalnikom, objavila stran na svoji spletni strani z naslovom »What's New!«. Na njej so bili naštet in povezane nove strani na spletu, do katerih so lahko dostopali uporabniki njihovega brskalnika. Sčasoma se je s širjenjem svetovnega spleta med uporabniki pojavila potreba, da bi ustvarili povezave do novih in zanimivih strani, na katere so naleteli deskajoč po spletu. Te strani in povezave do njih so začeli objavljati na svojih (osebnih) domačih straneh. V zvezi z vse bolj razširjeno rabo tovrstnih spletnih strani in posledično potrebo po njihovem poimenovanju se omenja dvoje imen. Jorn Barger je bil prvi, ki je leta 1997 uporabil termin »web log«, Peter Merholz pa je leta 1999 na svoji spletni strani uporabil besedno zvezo »we blog«, kasneje pa se je uveljavil skrajšani izraz »blog«. Za izredno širitev blogov v naslednjih letih je bilo ključnega pomena, da so se razvili programi za kar se da enostavno kreiranje in objavo ter posodabljanje blogov. Razvoj tovrstnega softvera je omogočil, da so začeli bloge ustvarjati številni uporabniki interneta, tudi tisti z malo ali nič (računalniškega) znanja.

Ustvariti blog, ga upravljati ali dodajati prispevek v obstoječi blog se imenuje bloganje. Posamezni prispevki v blogu se imenujejo »objave«, »vnosi« ali »vpisi«. Oseba, ki upravlja z blogom in/ali prispeva vanj, se imenuje bloger. Poglejmo še nekaj drugih izrazov, ki so vzniknili skupaj z razvojem blogov. Večino bom predstavil v izvorniku (angleščini), saj jih povsem nazorno pojasnjuje njihov opis, iskanje slovenskih ustreznice pa pogostokrat vnaša le pojmovno zmedo. Blogosfera (blogosphere) so vsi blogi, tudi »blogajoča« skupnost. Blogi so med seboj povezani, saj lahko blogerji berejo druge bloge, lahko se povezujejo na druge bloge, vzajemno sodelujejo s komentarji v drugih blogih. Blogroll je izraz za spisek zunanjih povezav, ki so prikazane na blogu. Te povezave običajno vodijo k drugim blogom in se običajno nahajajo na »domači« (glavni) strani bloga. Blogware je programska oprema, s katero upravljamo blog(e). Objave v blogu (post) so običajno v obliki teksta, ki vsebuje tudi zunanje povezave. Včasih so v blogu objavljene tudi slike, vedno pogosteje pa tudi zvočni in video posnetki. Vsebine bloga lahko obiskovalci le-tega dopolnjujejo s svojimi mnenji in komentarji. Objave v blogu se v njem shranijo in je možno do njih neomejeno dostopati.

Vnos (post) v blog običajno vsebuje naslednje:

- naslov prispevka, objave,
- vsebino prispevka, objave,
- spletni naslov prispevka, poslanega na blog,
- datum in čas objave prispevka.

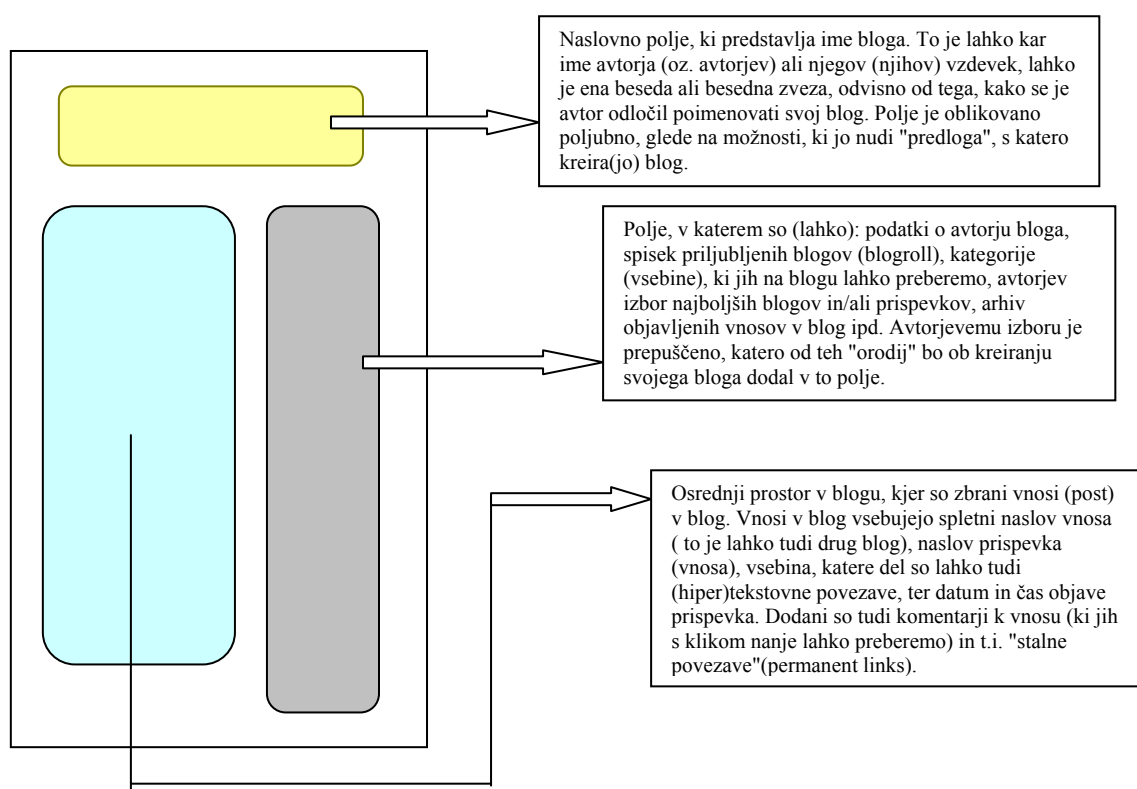
Lahko pa vsebuje tudi komentarje bralcev bloga, ključne pojme, teme, ki so predmet diskusije v prispevku, povezave na druge strani, ki se nanašajo na prispevek.

Blog ima določene lastnosti, po katerih se razlikuje od standardnih osebnih spletnih strani. Prednost je gotovo v njegovi interaktivnosti. Blog omogoča, da ga njegovi obiskovalci in bralci njegovih vsebin in tem, ki se v njem pojavljajo, s svojimi mnenji, prispevki, vnosi ves čas spreminjajo. Blog namreč »živi«, če se z novimi vnosi (samo) izgrajuje, širi, raste.

Zdi se, da so preprost način vzpostavitve bloga, enostavnost uporabe, komunikacijski elementi tiste značilnosti tega »medija«, ki so bloge naredile tako popularne. Tako je danes možno, da sleherni uporabnik osebnega računalnika z dostopom do interneta objavi svoj

blog na spletu, vanj pa zapisuje svoje misli, ki jih lahko vsak drug uporabnik prebere, komentira, dodaja svoja mnenja o določeni temi. Če želimo kreirati svoj blog, se lahko preprosto povežemo na katero od spletnih mest, ki nam omogočajo izdelavo bloga. Takšna spletna mesta so podprta z ustrežno programsko opremo, s katero lahko dejansko vzpostavimo svoj blog. Več kot ima uporabnik možnosti oblikovanja, bolj privlačen je lahko njegov blog na videz. Na splošno pa je blog videti takole (slika 2.1.1):

(Slika predstavlja kar se da poenostavljen videz bloga, ki običajno vsebuje prikazane elemente.)



Slika 2.1.1: Videz bloga

Ker so se blogi tako zelo razširili¹⁶, njihovi avtorji pa jih uporabljajo v zelo različne namene, se je kmalu pojavila potreba po nekakšni klasifikaciji blogov. Tako lahko bloge npr. delimo na:

- osebne bloge (oziroma on-line dnevnike) – prvotno so bili blogi namenjeni prav opisovanju vsakodnevnih doživetij, pisanju pesmi in proze in podobnemu, z možnostjo, da so v tak dnevnik prispevali tudi drugi – bralci dnevnika,
- strokovne ali poklicne (profesionalne) bloge, ki so osredotočeni na posameznikove strokovne ali poklicne interese,
- vsebina kulturnih blogov so teme s področja kulture – glasba, gledališče, film, popularna kultura ipd.,
- tematski blogi se navezujejo izključno na eno samo temo, npr. blogi, ki obravnavajo lokalno problematiko nekega »fizičnega« okolja, specifično tematiko;
- poslovni blogi pokrivajo področja borznega trga, ekonomije in podobno,
- izobraževalni blogi – v smislu uporabe blogov v izobraževalnem procesu, lahko npr. kot interakcija učencev med seboj, med učenci in profesorjem ipd.

Pri slednji skupini blogov se nakazuje le eno od možnosti uporabe v izobraževalne namene. Tehnologija blogov omogoča, da le-ti, tudi pri uporabi v samem procesu izobraževanja, ne opravljajo le komunikacijske funkcije. Pogosto se šele z njihovo uporabo pokažejo možnosti, ki jih nudijo. Pa tudi omejitve in slabosti.

Ena funkcija bloga je lahko npr. publicistična ("objavna"). S pomočjo bloga lahko vsak posameznik, ki ima dostop do interneta, javno objavi svoje misli, ideje, poglede ipd. To pa je dostopno drugim uporabnikom interneta. Vse, kar bomo v naši filozofski raziskovalni skupnosti počeli s pomočjo bloga, bo torej javno dostopno drugim uporabnikom interneta. Glede na to, da blog omogoča shranjevanje oziroma arhiviranje v blogu objavljenih vnosov, blogi lahko odigrajo tudi "spominsko", arhivsko funkcijo. Vsaka vsebinsko "zaključena" diskusija, ki se bo (deloma ali v celoti) odvijala v našem blogu, bo ostala shranjena v njegovem arhivu in jo bo možno znova "obuditi", nadaljevati in razvijati naprej.

¹⁶ Najbolj verodostojni podatki (za celoten svetovni splet) so najbrž na voljo na spletni strani iskalnika po spletnih dnevnikih Technorati (<http://www.technorati.com>).

Nadalje lahko blogi odigrajo tudi socialno funkcijo, saj se lahko blogerji "združujejo" v različne (interesne) skupine oziroma se med seboj bolj ali manj pogosto povezujejo. Tu se seveda tudi naši raziskovalni skupnosti odpirajo raznolike možnosti povezovanja. Morda se našim diskusijam priključi(jo) tudi kdo, ki ni(so) član(i) raziskovalne skupnosti.

Možnosti, ki nam jih ponuja tehnologija blogov, se mi zdijo zelo privlačne in primerne za uporabo (tudi) pri raziskovanju družbe v okviru predmeta Jaz in drugi, zato odločitev, da predvidim uporabo blogov tudi pri načrtovanju vzorcev možnih izpeljav za obravnavo učnih vsebin iz programa.¹⁷

¹⁷Primer slovenskega, izobraževalnega, skupinskega bloga je "Kontekst" (na spletni strani <http://kontekst.blogspot.com/>.(priloga I). Podobno bi lahko oblikovali tudi blog skupnosti raziskovanja pri FZO.

4. PREDSTAVITEV PROGRAMA FILOZOFIJA ZA OTROKE (FZO)

O kakšnem velikem razmahu ali razvoju programa Filozofija za otroke in njegovem kontinuiranem izvajanju v slovenskih šolah ne moremo govoriti. Tudi dostopne literature v slovenskem jeziku o programu ni veliko.¹⁸ Kljub temu je program v nekaterih šolskih okoljih zaživel, kar je najbrž posledica zagnanega dela profesorjev, ki jih je program navdušil, ko so se z njim seznanili.

Najbolj znano ime, ki ga zasledimo v povezavi s FZO pri nas, je že dr. Marjan Šimenc, docent za didaktiko filozofije na Filozofski fakulteti. Poleg njega v neposredni zvezi s FZO lahko imenujemo še Alenko Hladnik. Hladnikova v uredniškem komentarju k prevodu Lipmanovega prispevka "Vodenje filozofskega dialoga" pravi, da je do takrat (l. 1996) o programu FZO pri nas pisal le dr. Bojan Borstner, ki je v drugi polovici osemdesetih let na ravenski osnovni šoli dve leti vodil tečaj filozofije za otroke. (Hladnik, 1996: 100)

4.1 Zgodovina razvoja programa FZO

Začetnik programa FZO je Američan Matthew Lipman. Program je začel razvijati v šestdesetih letih 20. stoletja. Nekaj strnjenih podatkov o zgodovinskem razvoju FZO sem našel v članku Miša Dačića¹⁹, kjer piše, da je bil leta 1974 na Montclair State Collegeu (New Jersey) ustanovljen Institut za razvoj filozofije za otroke (The Institute for Advancement of Philosophy for Children - IAPC). Vse, ki se ukvarjajo s FZO, pa združuje organizacija ICPIC - The International Council for Philosophical Inquiry with Children. Ta organizacija ima svoja srečanja - konference v različnih deželah po celem svetu.²⁰ Sicer pa je program FZO postal popularen v posttotalitarnih državah vzhodne Evrope, Južne Amerike, Afrike kot eno od sredstev demokratizacije in oblika reforme izobraževanja. (Dačić: 2003)

Po podatkih, ki jih navaja Žumerjeva (2005: 37), je danes v svetu približno 16.000 osnovnih in srednjih šol v 45 državah, kjer tako ali drugače izvajajo filozofijo za otroke.

¹⁸ Če v Cobiss-u pri iskanju s ključnimi besedami odtipkamo besedni niz "filozofija za otroke", dobimo v vzajemni bibliografsko-kataložni bazi podatkov (COBIB.SI) 24 zadetkov. Med temi so učni načrt FZO, vsi trije učbeniki oziroma delovni zvezki, tri diplomska dela ter članki, ki jih največ objavljajo v reviji Filozofija na maturi - filozofska revija za profesorje filozofije, dijake in študente.

¹⁹ Mišo Dačić je profesor filozofije na Gimnaziji Kranj.

²⁰ Na spletni strani ICPIC www.icpic.org napovedujejo 13. konferenco za leto 2007 v začetku julija v Jeruzalemu (Izrael) z naslovom: Filozofsko raziskovanje z otroki: stičišče med kulturami in identitetami.

Članek z naslovom "Drugačen pristop k filozofiji za otroke" je zelo aktualen za temo, ki jo obravnavam v svoji nalogi. V njem avtorica piše o dvojici britanskih filozofov, Rogerju Sutcliffeu in Steveu Williamsu, ki sta ustanovila organizacijo SAPERE. Na spletni strani²¹ te organizacije sicer najdemo podatek o kar 60 državah, ki jih združuje ICPIC. Pomembneje pa je, da sta omenjena strokovnjaka napisala več krajših priročnikov za poučevanje FZO. Njun projekt sloni na enakih izhodiščih in ciljih kot Lipmanov, razlikuje se po bolj dinamičnih in raznovrstnih metodah in oblikah dela. (Žumer, 2005: 37) Projekt skupaj s sodelavci izvajata in nadgrajujeta še naprej, kar je razvidno, če obiščemo njihovo spletno stran.

Sicer pa so dejavni tudi drugod po svetu. Člani ICPIC ustanavljajo tudi svoje centre, zveze in programe neodvisno od IACP. Izvajalci programa FZO iz najrazličnejših koncev sveta se pogosto predstavljajo s svojim delom na internetu in tako delijo svoje izkušnje praktično z vso zainteresirano (svetovno) javnostjo.

4. 2 Osnovni elementi programa FZO

Če uporabljamo neko besedo (filozofija), pa o njenem pomenu še nismo ničesar povedali, je vzrok morda v tem, da mislimo, da o pojmu že vse vemo in ga brez problemov izgovarjamo v vsakodnevni komunikaciji z drugimi, pa pri tem ne prihaja do nesporazumov. A se moram na tem mestu vendarle vprašati: Kaj je filozofija za otroke? Oziroma najprej: Kaj je filozofija²²? Da bi na to vprašanje lahko izčrpno odgovoril, bi moral preseči okvir svoje naloge. Zato poskušam poiskati takšen odgovor, ki bo pokazal, kako je pojem filozofije mišljen v programu FZO.

V slovarjih²³ običajno besedo razčlenijo in jo pojasnijo z njenimi sestavnimi deli. Seveda se pojma filozofija ne da razložiti na tako enostaven način. Niti se ne da odgovora stlačiti v definicijo, kot piše Karl Vorländer v uvodu Zgodovine filozofije. In dalje pravi, da to, kaj je filozofija, lahko izvemo, izkusimo in se naučimo le s filozofiranjem. (1977: 11)

²¹ <http://sapere.org.uk/>.

²² Med priloge sem dodal tudi t.i. Pariško deklaracijo o filozofiji. (priloga A)

²³ V Dtv-atlas filozofije (DZS, 1997) piše: pojem "filozofija", ki izvira iz grščine, pomeni toliko kot *ljubezen do modrosti* in ustrežajoče pomeni filozof *prijatelja modrosti* (philos = drag, prijateljski, sophia - umetnost, modrost. (Uvod, str. 11)

Podobno v Malem filozofskem leksikonu (Založba Obzorja, 1985): gr. filos - prijatelj; sofia - modrost; gr. filozofia - ljubezen do modrosti. (str.84)

Podobno se opredelitve programa FZO loti Šimenc (2002: 4), ki začne svoj prispevek s predstavitevijo dvojnosti opredelitve glagola "filozofirati". V Slovarju slovenskega knjižnega jezika namreč piše, da filozofirati pomeni:

1. razmišljati, razpravljati o čem kot filozof: teoretizirati in filozofirati o poeziji, filozofirali so o skrivnostnih globinah človeške duše;
2. ekspr. razpravljati o kaki stvari po nepotrebem: zdaj, ko bi morali prijeti za delo, filozofirajo. (SSKJ; elektronska verzija)

Nato Šimenc razvije svojo misel naprej, da je po nekem splošnem prepričanju filozofija neko odvečno "nakladanje", kar se seveda sklada z drugo razlago iz SSKJ. In verjetno je vsak, ki je "nagnjen" k filozofskemu debatiranju, že doživel, da so njegovo govorjenje pospremili z omalovažujočim komentarjem: "Poslušajte no, tega filozofa!" Ljudje se pogostokrat ne čutimo sposobne "govoriti o najglobljih skrivnostih človeškega duha." (Šimenc, prav tam) Verjetno tudi zaradi tega, ker smo se nekaj že učili o tem, kar so nam o skrivnostih življenja razkrili modreci preteklosti. In si rečemo, da so tako ali tako filozofi že vse povedali, zato je filozofiranje le izguba časa. Le zakaj bi s filozofijo "utrujali" še otroke?!

Program Filozofija za otroke trdi ravno nasprotno: filozofija je dostopna prav vsakomur. (Šimenc, 2002: 4) In otroci, kot radovedna bitja, si v bistvu ves čas postavljajo (tudi) filozofska vprašanja.

Program filozofskega raziskovanja z otroki je, kot že rečeno, zasnoval in začel razvijati Mathew Lipman. Kot piše Šimenc, se je Lipman razvoja programa lotil sprva zgolj zato, da bi spodbujal otroke k samostojnemu in kritičnemu mišljenju. Lipman (1992: 116) poda takšno definicijo kritičnega mišljenja. To je "mišljenje, ki:

(1) pospešuje razumevanje, ker (2) se nanaša na kriterije oziroma merila, (3) je samokorigirajoče in (4) zelo občutljivo in odvisno od konteksta." Kritično mišljenje je po Lipmanu kognitivna odgovornost. Če profesorji jasno izražajo kriterije, ki jih uporabljajo, spodbujajo učence, da ravnajo podobno. Pod pogoji t.i. intelektualne odgovornosti profesorji izzovejo pri učencih, da le-ti prevzemajo nase odgovornost za svoje mišljenje in v širšem smislu za svojo lastno izobrazbo. (Lipman, 1992: 118) Po njegovem mnenju je bistveno, da morajo biti učenci spodbujeni k temu, da postanejo razumni za njihovo lastno dobro (kot korak k njihovi avtonomnosti) in ne le zato, ker to od njih "zahtevajo" družbene okoliščine.

Ena od mnogih stvari, o katerih lahko govorimo ali razmišljamo, je naše lastno razmišljanje. Lahko razmišljamo o svojem razmišljanju, a to lahko počnemo na način, ki je nekritičen. Posameznikovo kritično mišljenje pa predpostavlja tudi korekcijo njegovega ali njenega lastnega mišljenja. (Lipman, 1992: 121)

Mišljenje, ki je občutljivo na kontekst, mora upoštevati tudi izjemne ali neenake okoliščine. Lipman to opiše s primerom, da običajno sodimo o resničnosti izjav neodvisno od značajskih lastnosti govorca. Na sodišču pa, po njegovem, lahko karakter priče postane relevanten pogoj presojanja. Dalje pravi, da lahko nekatere zakonitosti, ki veljajo v nekem kontekstu, "odpovedo" v drugačnem kontekstu. Pomen celostnega pogleda je tudi pomemben. Lipman pravi, da se lahko neka pripomba, vzeta iz konteksta, zdi popolnoma napačna, v luči razprave kot celote pa se pokaže kot veljavna in točna. Kritično mišljenje mora biti občutljivo tudi na možnost, da je dokaz neznačilen, netipičen. Kot primer Lipman navede posplošitev o narodovih volilnih preferencah, ki temelji na majhnem regionalnem vzorcu etnično homogene skupine posameznikov. Občutljivost mišljenja na kontekst pomeni tudi upoštevanje možnosti, da se nekaterih pomenov ne da prenesti iz enega konteksta ali področja v drugega. (Lipman, 1992: 132) Tako definirano kritično mišljenje Lipman imenuje funkcionalna definicija kritičnega mišljenja.

Lipmanov cilj, pravi Šimenc, je bil torej, da bi s programom FZO razvijal to, čemur danes rečemo višje kognitivne ravni. Program izhaja iz prepričanja, da so "otroci po naravi filozofi, saj se znajo od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okrog sebe" (Šimenc, 2002: 4).²⁴ To ugotovitev je Lipman strnil v vprašanju in začudenju nad kasnejšo pasivnostjo otrok: "*Zakaj so štiriletni, petletni in šestletni otroci radovedni, ustvarjalni in motivirani ter kar ne nehajo spraševati, do osemnajstega leta pa postanejo pasivni, nekritični in jih učenje nadvse dolgočasi?*" (Lipman v Šimenc, 2002: 4) Odgovor na to vprašanje išče Šimenc v odraslih, ki smo krivi, da so otroci prenehali spraševati, ker odrasli ne vemo, kaj bi počeli z njihovimi nenavadnimi vprašanji. Šola otrokom sicer daje veliko znanja, a jim, po njegovem mnenju, v zameno za to "v celoti odvzame radovednost duha in jim poleg tega vcepi odpor do razmisleka." (prav tam) Kot šolnik, ki z ustrežno mero kritičnosti lahko neposredno spremljam in ocenjujem dogajanja v našem (osnovnem) šolstvu, se s to ugotovitvijo povsem strinjam. Z vidika omenjene "prikrajšanosti" je uvajanje predmeta FZO in/ali filozofskega obravnavanja učnih vsebin tudi pri ostalih

²⁴ Štiriletna hčerka je, listajoč slikanico Zemlja – modri planet, ob sliki, ki prikazuje Zemljino notranjost v prerezu, vprašala: "Mami, zakaj je v naši zemlji žareča žoga? Zakaj se ne opečemo?"

predmetih gotovo upravičeno. Poglejmo še nekaj razlogov v prid večje prisotnosti filozofije (za otroke) v osnovni šoli. Gre za nekatere poglede strokovnjakov in izkušnje tistih, ki se s FZO ukvarjajo.

Rudi Kotnik (1996: 6) v zborniku prispevkov k didaktiki filozofije povzame razmišljanje Ernsta Blocha, ki mišljenje razume kot sredstvo, da bi se človek počutil doma tudi tam, kjer se sicer ne. Za izvor potrebe po filozofiji je že Platon postavil čudenje. "Človek stoji z odprtimi usti pred čim in se sprašuje, denimo: Zakaj dežuje?" (prav tam). Blochovo razmišljanje gre potem v podobno smer kot Lipmanovo. Pravi, da otroci sprašujejo zelo veliko in da imajo še neznansko "zastremevanje" v svet in tudi najstniki do dvajsetega leta še sprašujejo, če so kaj prida. Kdor je nehal spraševati, je otopel, neha biti filozofska natura, kot so še skoraj vsi mladi ljudje. Pet-, šestletni otroci po Blochu se čudijo na način, ki ga je možno formulirati v filozofsko vprašanje. Takšno je na primer otroško vprašanje: Zakaj je sploh nekaj in ne nič? (Kotnik, prav tam) Kotnik meni, da je Blochovo sporočilo, "da so vsi mladi ljudje filozofske nature, spodbudno. Da je prav, da se z njimi ukvarjamo, ker tako filozofska radovednost ne bo zamrla. Filozofija z otroki je ne le mogoča, temveč zaželena." (Kotnik, prav tam)

Koder to zaželenost uresničujejo, ugotavljajo, da²⁵:

- je program FZO presegel svoj prvotni namen in ni le program za razvijanje veščin kritičnega in kreativnega mišljenja, ampak je mnogo več. FZO gradi na učenčevem čudenju in radovednosti o zamislih, ki so vitalnega pomena za njih same;
- teme, ki jih vsebuje program FZO, so podprte tako z izkušnjami iz človeškega življenja kot s spoznanji znanstvenih strok in so prisotne ves čas, vsak dan (le da se tega premalo zavedamo). FZO obravnava npr. pojme kot resnica, resnično, znanje, dokaz, svoboda, pravica, dobrot, identiteta, ljubezen, prijateljstvo, pravila, pravičnost, obstoj, lepota, čas, misel ipd.;
- program FZO spodbuja otroke, da razmišljajo zaradi sebe in hkrati k razmišljanju z drugimi;
- FZO lahko pripomore k posameznikovemu razumevanju njegovih lastnih izkušenj iz vsakdanjega življenja (iskanju povezav, alternativ, upoštevanju vzrokov, razumevanju vzročno-posledičnih zvez, odkrivanju in prepoznavanju protislovij;

²⁵ Povzeto po zapisih z internetnih virov.

- FZO deluje kot živ organizem: zgodbe, ki so podlaga in izhodišče za delo prvotnega programa, zamenjujejo nove, ki jih sproti prilagajajo času in okoliščinam, v katerih program izvajajo;
- s pomočjo programa FZO učenci pridobivajo občutek, da lahko svobodno izražajo ideje in postavljajo vprašanja, ki se npr. tičejo problemov, povezanih z življenjem v šoli;
- filozofija uči otroke, da spoštujejo ideje in mnenja drugih, da poslušajo drugačna mnenja, da sodelujejo in argumentirano zagovarjajo svoja stališča;
- FZO upošteva interese otrok in obravnava teme, ki otroke najbolj spodbujajo, delo v skupinah je skrbno načrtovano;
- program se izvaja v skupinah, katerih člani trdo delajo, da bi se usposobili razumevati različne poglede;
- FZO združuje: ideje programa se z internetom širijo po vsem svetu²⁶, izvajalci programa si lahko izmenjujejo izkušnje in se povezujejo, s čimer se potencialno tkejo nove prijateljske vezi.

Po mojem mnenju najprepričljivejše razmišljanje o smiselnosti filozofije za otroke poda dr. Dean Komel. Komel ugotavlja, da se FZO pri nas "sprejema z zadržki predvsem v filozofski stroki", češ da to niti ni niti ne more biti prava filozofija. (2005: 289) Vendar, če naj bi "filozofija za otroke ponudila učencu možnost, da izrazi svojo osebnost s tem, da razvije zmožnost individualnega razmišljanja, čustvovanja in hotenja", potem Komel vidi v takem izhodišču pglavitni razlog za uvajanje filozofije v osnovnošolski pa tudi predšolski pouk. Dalje pravi, da se "takšno izhodišče ujema z izvornim smislom filozofije", ki da nas vabi k razgovoru. "Individualni nagovor filozofije je tak, da razvija v nas možnost in zmožnost razgovora." (Komel, 2005: 290) Filozofija se je, pravi Komel, že zdavnaj razvila kot "pouk v razgovoru, ki spoštuje individualnost udeležencev razgovora." Danes je v ospredju to, kako naj izgledamo za druge, ne pa individualnost. "T.i. medijska komunikacija zato ne more izključiti možnosti manipulacije z individualnostjo." V tem se, po Komelu, "nedvomno skriva velik kritični potencial filozofije." (2005: 291)

V svojem razmišljanju se ozre tudi na vlogo filozofije v današnji, visoko tehnološko in informacijsko razviti družbi. Sprašuje se, ali "nas pritisk avdio-vizualnih aparaturne

²⁶ Na spletnih straneh IAPC-a (glej elektronske oziroma internetne vire) najdemo na štirinajstih straneh spisek članov združenja iz držav od Argentine do Venezuele. V Sloveniji sta to Marjan Šimenc in Alenka Hladnik.

odvrača od nas samih in ali je sploh še možno pogovarjanje z drugimi?" Po drugi strani pa nam, po Komelu, "informacijska tehnologija odpira možnosti razumevanja človeškosti in medčloveškega komuniciranja." (2005: 293) Teh možnosti ne odklanja, ampak jim je treba dati smisel, saj ugotavlja, da so produkti informacijske tehnologije veliko bolj omrežili mlade kot pa odrasle. "To pa bistveno spreminja tudi funkcijo šole. Ni dovolj, da nudi znanje, marveč da ponudi tudi orientacijo v znanju." (Komel, 2005: 294)

Po Komelu je smiselno "ukvarjanje s filozofijo že pri samih začetkih osvajanja različnih znanj." (prav tam) Otrokom je najprimerneje posredovati filozofske vsebine s pripovedovanjem zgodb. Tak način jim je najbolj razumljiv. Vendar pa je "neprimerno poenostavljati probleme." Komel pravi, da "otroci samodejno razvijajo posebno občutljivost za probleme" in da "je tej občutljivosti potrebno zgolj pridati smiselno orientacijo, da pride do besede." Otrokom pa je treba nekako privzgojiti tudi samospoštovanje do besede. Doseganje občutka samospoštovanja bi moral biti ključni cilj filozofije za otroke. (Komel, 2005: 295)

Na koncu pravi takole:

Filozofija je skozi svoj razvoj izoblikovala merodajna pojmovanja o družbeni pravičnosti in individualni svobodi, ki so prešla v institucijo človeških pravic. Filozofija ostaja nezamenljivi način komuniciranja tudi v času globalne komunikacije, ker lahko komunicira z vsem in z vsakim. Filozofiji za otroke pa v našem času pripada še posebna naloga, da se smiselno približa otroški osebnosti in jo kot tako priznava in upošteva ter tako korigira pedagoško ekskluzivnost. Ta je vsebovana že v sami besedi otrok, ki prvotno označuje nekoga, ki je brez besede. Morda je ključni problem filozofije za otroke prav v načinu, kako dati besedo nekemu, ki ima besedo na ta način, da je pravzaprav še nima. Kaj pomeni pravica otroka do besede in kako se združuje z igro? Kaj je smisel otroškega bivanja v igri? Filozofija za otroke se zato ne sme reducirati zgolj na veččino mišljenja, marveč mora hkrati prebuditi vest o tem, kako biti. O tem odloča vsak zase in je v taki odločenosti tudi odgovoren do drugega. Torej si mora pustiti tudi možnost za drugače-biti. Kako je isto v istem lahko drugačno v drugačnem, pa od vseh iger najboljše uči ravno filozofija. (Komel, 2005: 296, 297)

Menim, da Komelovo razmišljanje daje celovit odgovor na vprašanje z začetka tega poglavja: Kaj je filozofija za otroke? Pa tudi odgovor na vprašanje: Zakaj sploh filozofija za otroke?

Preden podrobneje predstavim tisti del programa FZO (učni načrt), ki je del obveznih izbirnih predmetov v zadnjem triletju pri nas, na kratko povzemam celoten nabor vsebin, kot jih je zasnoval Lipman.

Najprej je Lipman leta 1969 napisal čitanko *Odkritja Harryja Stettlemeierja (Harry Stettlemeier's Discovery)* in prav to delo pomeni začetek filozofije za otroke. (Hladnik, 1996: 100) Skupno pa program sestavlja sedem beril za učence (oziroma delovnih zvezkov), ki jih spremlja podroben priročnik za profesorje. Šimenc (2002: 4) na kratko takole predstavi posamezno čitanko glede na starost otrok, ki jim je namenjena:

* prva čitanka je *Elfie*, ki je namenjena 6- do 7-letnim otrokom, poudarek je na razmišljanju o mišljenju, priročnik za profesorje je *Zberimo misli (Getting Our Thoughts Together)*:

- ❖ *Kio in Gus* je berilo, namenjeno 7- do 8-letnim otrokom. Teme so povezane z naravo in širše z okoljsko vzgojo. Priročnik za profesorje je *Čudenje svetu (Wondering at the World)*
- ❖ *Pika (Pixie)* je namenjena 8- do 10-letnim otrokom. Glavna tema berila je jezik, širše tematsko področje pa jezik in umetnost. Priročnik za profesorje je *Iskanje pomena (Looking for Meaning)*,
- ❖ že omenjeni *Hari* je namenjen 10- do 13-letnikom in je namenjen osnovam miselnih spretnosti, širši področji sta mišljenje in logika. Priročnik za profesorje nosi naslov *Philosophical Enquiry* (Filozofsko raziskovanje),
- ❖ *Liza* je namenjena 12- do 14-letnim otrokom. Širše tematsko področje je moralna vzgoja, ožje pa razmišljanje o etiki. Priročnik za profesorje ima naslov *Ethical enquiry* (Etično raziskovanje),
- ❖ *Suki* je čitanka namenjena 14- do 15-letnikom. Glavna tema je razmišljanje v jeziku, širša pa pisanje in literatura. Priročnik za profesorje nosi naslov *Writing: How and Why* (Pisanje: kako in zakaj),
- ❖ zadnje, sedmo berilo je *Mark* in je namenjen 15- do 18-letnikom, osrednja tema je razmislek o družbi, profesorski priročnik pa ima naslov *Raziskovanje družbe (Social Enquiry)*.

Vse naštetu je, kot pravi Šimenc, materialna osnova celotnega programa FZO, hkrati pa je s priročniki za profesorje podrobno didaktično in metodično dodelano. (2002: 4)

Pri nas je FZO skupno ime treh obveznih izbirnih predmetov v zadnjem triletju devetletne osnovne šole: Kritično mišljenje (v 7. razredu), Etična raziskovanja (v 8. razredu) in Jaz in drugi (v 9. razredu). Od prej naštetih beril so v posameznem razredu predvidena tale berila:

- delovni zvezek za 7. razred ima naslov Harijeva odkritja;
- delovni zvezek za 8. razred ima naslov Liza in etična raziskovanja;
- delovni zvezek za 9. razred ima naslov Marko in raziskovanje družbe.

4.3 O učnem načrtu²⁷ FZO in predmetu Jaz in drugi

V poglavju povzemam nekatere bistvene poudarke splošnega dela učnega načrta (UN), ki je skupen vsem trem predmetom, vsebinsko podrobneje pa tisti del, ki se nanaša na predmet Jaz in drugi.

Za posamezen predmet je predvidenih 105 ur pouka oziroma 1 ura tedensko. Vsebine posameznega predmeta tvorijo samostojno celoto in so v izogib zamenjavam poimenovane glede na specifikko obravnavanih tem. V 7. razredu se predmet imenuje Kritično mišljenje, v 8. razredu Etična raziskovanja in v 9. razredu Jaz in drugi.

Program v celoti "meri na samostojno mišljenje učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti". (UN: 4) V nadaljevanju v učnem načrtu piše, da "je prav otroštvo psihološko razvojno obdobje, ko je pravi čas za oblikovanje višjih kognitivnih procesov". (prav tam) Vsako leto je izhodišče pouka drugo berilo. V berilih so zgodbe iz življenja otrok. O zgodbah se otroci pri pouku pogovarjajo. Pogovor poteka v obliki vodenega dialoga. Otroci tako oblikujejo skupino - skupnost raziskovanja. V tako oblikovani skupnosti raziskujejo probleme, ki so vpleteni v zgodbe. Vsakega od beril naj bi spremljal tudi do podrobnosti dodelan didaktični priročnik za profesorja.²⁸

²⁷ Učni načrt za program Filozofija za otroke je bil sprejet na 24. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 14. 1. 1999. Pri pripravi učnega načrta sta sodelovali dve komisiji: predmetna kurikularna komisija za filozofijo v sestavi: Bojan Borstner (predsednik), Marjan Šimenc, Andrej Ule, Valentin Kalan, Tone Jamnik in Alenka Hladnik ter predmetna kurikularna komisija za državljsko vzgojo in etiko v sestavi: Janez Justin (predsednik), Andreja Barle, Jana Bezenšek, Maca Jogan, Vinko Potočnik, Vilma Nečimer in Rado Kostrevec. Avtorja besedila UN sta Alenka Hladnik in Marjan Šimenc.

²⁸ V stavku sem namenoma uporabil pogojnik, saj, kolikor mi je znano, vsi priročniki za profesorje v slovenskem jeziku (najbrž) še niso na voljo. Tudi v opombi k učnemu načrtu, kjer so navedeni originalni viri, piše, da so "nekateri deli čitank in priročnikov že prevedeni in prilagojeni slovenskim razmeram." (UN:23) Priročnike k čitankam so v glavnem objavljali v reviji Filozofija na maturi. Tako je priročnik za čitanko Marko in raziskovanje družbe Matthewa Lipmana v prevodu Bojana Vučka na voljo v reviji FNM, letnik 11,

Potek posamezne ure ni vnaprej določen, saj se predvideva, da je (bo) ura rezultat skupnega prizadevanja - raziskovanja učencev. K temu naj dodam še svojo misel, da tako opredeljena izhodišča za izvajanje pouka pri predmetih iz programa FZO, kažejo, da gre tu za sodoben vzgojno-izobraževalni koncept, ki v učni proces usredinja učeče se in spodbuja njihovo aktivnost.

Splošni cilji programa FZO so v učnem načrtu opredeljeni takole:

- filozofsko raziskovanje etičnih, socialnih, spoznavnih in ontoloških problemov,
- razvijanje avtonomnega, kritičnega, refleksivnega mišljenja,
- razvijanje domišljije in kreativnosti,
- razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje stališč drugih itd.),
- razvijanje miselnih spretnosti (oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov). (UN: 4, 5)

Ti cilji, menijo sestavljavci učnega načrta, se nanašajo na vsa področja osebnostnega razvoja od vzpodbujanja radovednosti, krepitev samopodobe²⁹, pozitivnega doživljanja sebe in drugih, enakopravnega sodelovanja, vzpodbujanja ustvarjalnosti, razvijanja strpnosti, humanosti do zavedanja človekovih pravic.

Glede opredelitve operativnih ciljev za posamezen predmet je v učnem načrtu pojasnilo, kjer piše, da je predlagana členitev načrta zgolj "ena od možnih poti izvedbe kompleksnega procesa filozofskega raziskovanja skozi dialog, ki se bo razvil na podlagi interakcije med učenci, filozofsko čitanko in profesorjem." (UN: 5)

V 9. razredu se predmet iz programa FZO, kot že rečeno, imenuje Jaz in drugi. Obsega razmišljanja o družbi in posamezniku. Učenci naj bi ob branju in nato razmišljanju o problemih, ki jih zgodbe odpirajo, "razvili refleksijo o temeljnih načelih življenja v družbi." Osnovne teme, ki jih program obsega, so razlika med naravo in družbo, družbeni odnosi, vloga zakona, vprašanje pravičnosti in teme, ki se na te pojme navezujejo. Izhodišče so zgodbe, ki so opisane v delovnem zvezku. Nanje lahko učenci navežejo lastne

št.3,4;2004. Deli priročnika pa so sicer dodani k posameznim zgodbam v delovnem zvezku samem, ki je izšel pri založbi Krtina l. 2005.

²⁹ Samopodoba (predstava posameznika o samem sebi) pogosteje obravnava (socialna) psihologija. Psihologi tako razlikujejo npr. zaželeno in nezaželeno samopodobo, idealno in dejansko, idealno in normativno samopodobo itd. Oblikovanje samopodobe poteka tudi v interakciji z drugimi ljudmi. V t.i. postmoderne družbi je posameznik izpostavljen obilju možnosti komuniciranja po vsem svetu, kar ima močan vpliv na oblikovanje samopodobe, identiteto oblikuje mreža odnosov, posameznik je socialno zasičen ter "spreminja življenjska tveganja v pustolovščine, svoje namere v predstave in želje v dramo." (Ule, 1997: 483-489)

izkušnje. Pri tem ne gre za "učenje vnaprej podane snovi", ampak bodo znanja učenci pridobili s svojim lastnim raziskovanjem. Tako oblikovana raziskovalna skupnost bo "sama model skupnega življenja". (UN: 17)

V okviru posameznih vsebinskih sklopov naj bi učenci dosegli naslednje operativne cilje:

1. *Družba*: spoznajo razliko med naravnim in družbenim, razumejo povezanost naravnih in družbenih dejstev, razlikujejo med socialnimi in drugimi odnosi (prostorskimi, zaznavnimi, estetskimi, geografskimi, logičnimi itd.).
2. *Zakon*: raziskujejo namen zakonov, analizirajo vlogo zakonov v vsakdanjem življenju, razpravljajo o razliki med maščevanjem in kaznijo ter med kaznijo in restitucijo, raziskujejo razliko med "kar ni prepovedano, je dovoljeno" in "narediti se sme samo, kar zapoveduje zakon", razpravljajo o tem, kaj je normalno, spoznavajo pomen trditve, da so sodišča nepristranska.
3. *Pravičnost*: spoznavajo odnos med pravičnostjo in svobodo: pravičnost kot ustvarjanje možnosti za svobodo, analizirajo odnos med pravičnostjo in zaslugami (pravično je, da vsak dobi, kar si je zaslužil), spoznavajo odnos med pravičnostjo in spoštovanjem pravic posameznika, raziskujejo, ali se priložnosti preprosto pojavijo ali pa jih družba aktivno ustvarja, raziskujejo pomen trditve, da je pravica slepa, analizirajo povezavo med pravičnostjo in neenako porazdelitvijo dobrin, razpravljajo o tem, ali je pravičnost v tem, da vse obravnavamo enako. (UN: 18, 19, 20)

Vse našete cilje naj bi učenci dosegali z različnimi dejavnostmi in metodami učenja. Kot osnovna metoda pa je predvidena vodena diskusija.

4.3.1 O diskusiji pri FZO

Diskusija ali razprava je ena od vrst metode razgovora. Mednje štejemo še npr. vodeni razgovor, prosti razgovor, Sokratovo metodo itd.. Za diskusijo npr. Poljak pravi, da je "najvišja in hkrati najbolj ekstenzivna oblika razgovora". (1974: 127) Nekateri didaktiki menijo, "da je diskusija kot oblika dialoga značilna za demokratični družbeni sistem in da se z uporabo diskusije pri pouku izvaja demokratizacija sistema življenja in dela v šoli." (Poljak; ibidem)

(Demokratična) razprava je za udeležence in tistega, ki diskusijo vodi oziroma usmerja (profesorja), zahtevno opravilo. Najbrž je tudi zaradi tega, po Strmčniku, primerna za

starejše učence. Ti že imajo določena (pred)znanja in razvite govorne sposobnosti. To se seveda sklada z dejstvom, da je program Jaz in drugi namenjen učencem 9. razreda OŠ. Diskusija je primerna tako za obravnavo in spoznavanje nove snovi kot pri poglobljanju (utrjevanju) in nadgrajevanju že osvojenih znanj. V razpravi se vloge in položaji učencev in profesorja spreminjajo, pravi Strmčnik. (2003: 364) Ta fleksibilnost vlog in princip oblikovanja raziskovalne skupnosti pri FZO postavlja profesorja še pred zahtevnejšo nalogo. Več o tem pri prikazu raziskovalne skupnosti in vlogi profesorja v njej.

Pogoj za sodelovanje v razpravi je, po Strmčniku, da so tako učenci kot profesor nanjo dobro pripravljeni. Tudi ta zahteva v primeru raziskovalne skupnosti pri FZO pomeni veliko medsebojnega usklajevanja in demokratičnega dogovarjanja.

Diskusija mora seveda temeljiti na argumentih. Po Strmčniku mora biti za uspeh diskusije potrebno naslednje:

- dobro poznavanje problema;
- interes udeležencev;
- sposobnost za sodelovanje in vodenje razprave;
- sposobnost govornega izražanja;
- pozitivne lastnosti udeležencev (strpnost do sogovorcev, poslušanje vseh razpravljavcev, obzirnost do drugih, medsebojno spoštovanje).

Diskusija ima tudi vzgojno vrednost, saj učence navaja na socialno interakcijo. (Strmčnik; 2003: 364)

Da je uspešnost diskusije v veliki meri odvisna od profesorja, je razvidno tudi iz Lipmanovega izvajanja. Lipman je seveda diskusiji namenil posebno pozornost. Pred profesorja FZO "postavi" resnično zahtevno nalogo, če naj le-ta diskusijo vodi in usmerja kakovostno.

Lipman izhaja iz prepričanja, da je dobro diskusijo mogoče vzpodbuditi. Najprej pa moramo vedeti, pravi, kaj želimo doseči. Dobra diskusija se lahko, po njegovem mnenju, razvije o kateri koli temi. Tudi ni treba, da se vanjo vključi vsak, saj se nekateri več naučijo s poslušanjem. Ne glede na temo, pravi Lipman, rezultat dobre diskusije prepoznamo kot jasen napredek v primerjavi z začetnim stanjem. Po njegovem gre lahko za napredek v razumevanju ali pa le za napredek pri formulaciji problema. (1996: 101)

Dobra diskusija je kumulativna. Pomembno je, da se prispevki udeležencev v razpravi drug ob drugem krepijo. Vsak se uči iz tega, kar so rekli drugi in kar je rekel sam, pravi Lipman. (1996: 102)

Kar se tiče profesorja, Lipman pravi, da si mora za vodenje (filozofske) razprave razviti občutek za to, katero vprašanje ustreza dani situaciji ter kdaj ga lahko zastavi. (1996: 103) Vprašanja, ki jih zastavi profesor, morajo popolnoma ustrezati okoliščinam. Da bi profesor vedel, katero vprašanje postaviti v določenem trenutku, je po Lipmanu stvar "izkušenj v razredu, filozofskega vpogleda in takta." (1996: 113) Idealno tipsko bi seveda bilo, da bi vsako vprašanje lahko oblikovali tako, da se povsem prilega diskusiji. Najbolj izkušeni profesorji bi si lahko sestavili seznam vprašanj. Iz tega seznama bi nato lahko hitro uporabili ustreznega. Vendar bi učenci, meni Lipman, hitro dojeli, da profesor uporablja "pripravljena" vprašanja. Tako bi kmalu imeli pripravljene odgovore nanje. "Edina rešitev je prevzem takega sloga pogovora, ki omogoča nenačrtno, improvizirano postavljanje različnih vprašanj." Tako bi dosegli, da vprašanja ne bi izzvenela kot prekinitve razprave, ampak kot spodbujevalci razprave. (prav tam)

Lipmanovo mnenje je, da se spretnosti poučevanja filozofije (za otroke) ne da pridobiti na hitro. Lahko se tudi zgodi, da profesor doseže raven, ki jo je težko preseči. Včasih pa ima občutek, da si prizadeva že mesece, pa ni nobenega vidnega napredka. Potem pa nenadoma odkrije, tako Lipman, da poučuje povsem naravno. (1996: 114)

V nobenem primeru pa dober, se pravi kakovosten profesor filozofije "ne doseže stopnje, na kateri bi se zdelo, da je čudenje odveč." Ves svet nas neizmerno čudi, pravi Lipman, čudenje pa je težko razložiti in ga izraziti, niti se ga ne da zaigrati, saj mora pognati iz lastnega izkustva. (1996: 115)

Profesor mora diskusijo usklajevati tudi tako, da npr. združuje ideje, povezuje, razlikuje, posplošuje, kadar je katera od teh "akcij" potrebna.

Vse naštetu so tako rekoč standardi dobre (filozofske) diskusije, katere cilj je seveda ta, da je uspešna. Eden od pogojev uspešnosti razprave je spretnost vodenja le-te. V (raziskovalni) skupnosti, kakršna se oblikuje pri FZO, pa je pogoj uspešnosti razprave (tudi) razvijanje demokratičnih in sproščenih medsebojnih odnosov.

4.3.2 Skupnost raziskovanja (community of inquiry) in vloga profesorja

Pri filozofiji za otroke se oblikuje posebna skupnost raziskovanja, za katero veljajo določena pravila. Gre za preoblikovanje "običajnega razreda" v skupnost, ki se od razredne razlikuje predvsem s tega vidika, kako se oblikujejo odnosi med udeleženci v njej. Razlika pa je tudi v organiziranosti "pouka" in načinu dela. Skupnost raziskovanja se oblikuje na

načelih sodelovanja, enakopravnosti, vzajemnosti, medsebojne pomoči, medsebojnega spoštovanja itd.. Skupnost raziskovanja naj bi bila torej izrazito demokratična tvorba.

Thomas opredeli skupnost raziskovanja z naslednjimi temeljnimi elementi njenega delovanja:

1. učenci se vključujejo v proces raziskovanja izhajajoč iz njihovih interesov;
2. v skupnosti se diskutira, govori in poslušaja;
3. v skupnosti se izrečeno argumentira;
4. skupnost temelji na vzajemnem spoštovanju;
5. v skupnosti vsak razmišlja zase, a svoje misli deli z drugimi. (Thomas, 1992: 101, 102)

Šimenc pa takole strne temeljne značilnosti skupnosti raziskovanja. Učenci imajo isto izhodišče, saj skupaj preberejo zgodbo. Profesor spodbudi učence, da tisto, kar se jim v zgodbi zdi zanimivo, izrazijo v obliki vprašanj. Le-ta zapiše na tablo in doda ime tistega, ki je vprašanje postavil. Tako je vsak predstavljen s svojim vprašanjem. Vsi skupaj nato razpravljajo o vprašanjih, njihov vrstni red pa lahko določijo na različne načine. Lahko npr. glasujejo o vprašanju, ki se jim zdi najzanimivejše.

Zelo pomembna so pravila delovanja skupnosti. Ta pravila vključujejo naslednje:

- vedno govori celotni skupini;
- bodi tiho, kadar ne govoriš celi skupnosti;
- govorca vsi poslušajo, torej govori le eden;
- govori dovolj glasno in podobno.

Pravila naj bi določila skupnost sama, lahko jih seveda dopolni še s kakšnim pravilom, za katerega sčasoma ugotovijo, da bi ga bilo smotrno upoštevati.

Sedežni red v skupnosti raziskovanja je v krogu ali v obliki črke "U".

Profesor ima v skupnosti različne vloge. Je enakopraven član, predvsem pa (še posebej v začetku vzpostavljanja skupnosti), spodbuja in organizira, vodi razpravo. (Šimenc; 2002:

6) Vlogo profesorja pri FZO, pravi Šimenc, nekateri slikovito primerjajo s sodnikom pri nogometu. Dober nogometni sodnik se namreč ne vmešava v igro, ampak le skrbi, da igra poteka po pravilih. Pri FZO so to seveda pravila skupnosti raziskovanja. V primerjavi z nogometnim sodnikom ima profesor posebno orodje, ki pa je zelo učinkovito. Ko vodi razpravo, z njim usmerja učence in opozarja na možnosti. To orodje so vprašanja. (2002:

8)

Z vprašanji lahko profesor najprej izvablja poglede in mnenja učencev o prebranem, s čimer se razprava v bistvu začneja. Lipman predlaga, da profesor to stori npr. z vprašanji kot: Zakaj se ti zdi zanimiv prav ta dogodek? Ali poznaš podobne dogodke? Profesor, ki odkrije še ustrežnejša vprašanja, kot sta ti dve, naj se nikar ne obotavlja, pravi Lipman, in naj "nemudoma uporabi najbolj primerna." (1996: 104)

Profesor pogosto odkrije, da imajo nekateri učenci težave z izražanjem svojih stališč. Zato jim je pri pojasnitvi in preoblikovanju stališč dolžan pomagati. Takšne učence naj poskusi vzpodbujati. To lahko stori tako, da uporabi določene fraze, s katerimi naj poskusi pripraviti učenca k pojasnjevanju. Na primer: "Ali bi bilo smiselno, če bi tvoje stališče predstavil takole ...", "Zanima me, če lahko to, kar si rekel, povemo takole ...", "Ali bi pomagalo, če bi tvoje mišljenje izrazil takole ...". (Lipman; 1996: 104)

Včasih bi profesor rad več kot le pomagal učencem pri oblikovanju njihovih misli, pravi Lipman. Kadar želimo raziskati še pomen tega, kar je povedal učenec, če želimo še natančnejše pojasnilo, potem sta na mestu npr. vprašanji: "Ali resnično trdiš, da ...?", "Kaj bi rad v povedanem poudaril?" (1996: 105)

Profesor mora biti pri vodenju (filozofske) razprave pozoren tudi na interpretacije različnih učencev. Tako lahko profesor (raz)tolmači, kar so učenci že povedali, npr. takole:

"Iz rečenega sklepam, da ..."; "Če se ne motim, bi tvoje stališče lahko interpretirali takole ..."; "Če prav razumem, se zdi logično ...". (1996: 107)

Dalje je, po Lipmanu, dobro, če profesor v diskusiji odpre vprašanje konsistentnosti. Če se mu zazdi, da se nek termin v istem kontekstu pomensko drugače uporablja, naj to preveri z vprašanji kot: "Ali nisi poprej besede _____ uporabil drugače kot zdaj?" (prav tam)

Kadar profesor ugotovi, da je potrebno nek pojem definirati, naj to stori tako, da učenca npr. vpraša: "Ko uporabljaš besedo _____, kaj misliš z njo?"; "Ali lahko definiraš besedo _____, ki si jo ravnokar uporabil?" (1996: 108)

Zelo pomembno je tudi, da profesorji opozarjajo na logične napake. Lipman meni, da bodo sčasoma učenci začeli sami popravljati drug drugega. Profesor, ki spregleduje napake učencev, jih, po Lipmanu, vzpodbuja k nemarnemu mišljenju ter jih hkrati ne nauči spoznati, kaj so slabi argumenti. In če učenci res ne morejo najti najboljših argumentov, naj se ne izmuznejo z najslabšimi. (1966: 109, 110)

Lipman nadalje opozarja, da se učenci običajno ne obremenjujejo z utemeljevanjem svojega mnenja ali prepričanja. "Zato bi se moral profesor potruditi in zahtevati od njih

razloge, s katerimi bi jih utemeljil", pravi. Vprašanja, s katerimi "izvabljam" razloge, so npr.:

"Kaj je razlog za tvojo trditev ...?; Kaj te je navedlo k misli, da ...?; Na podlagi česa si prepričan, da ...?; Ali lahko argumentiraš svojo izjavo, da ...?"

Profesor mora pomagati učencem tako, da bodo znali razlikovati med stališči in razlogi, ki jih imajo za določena stališča. Pomagati jim mora poiskati najboljše razloge, ne glede na to, kako sam vrednoti njihova stališča. (1966: 110, 111)

Zelo uporabno je tudi vprašanje: "Kako veš?", pravi Lipman, ker spodbudi učence, da razložijo svoja stališča.

Nenazadnje je profesor dolžan poskrbeti tudi za to, da učenci spoznavajo, da obstajajo tudi alternativni pogledi. Da torej ni samo njihov pogled na stvari edini možen. Alternativne poglede lahko profesor izvablja z vprašanji kot: "Ali bi lahko rekel, da so mogoča tudi drugačna prepričanja?; "Ali bi lahko še drugače pogledali na to zadevo?" ali pa s pripombo: "Nekateri ljudje mislijo ...". (1966: 111, 113)

Iz vsega navedenega sledi, da je profesorjeva vloga izredno pomembna, kar izrecno piše tudi v učnem načrtu predmeta Jaz in drugi. V njem je v zelo strnjeni obliki, ki v bistvu povzema prej nanizana vprašanja, profesorjeva vloga opredeljena takole:

Profesor z vprašanji najprej pomaga, da učenci povejo svoja stališča in mnenja, jim pomaga pri izražanju, oblikovanju in interpretaciji pogledov, iskanju konsistentnosti, analizi uporabljenih pojmov, iskanju predpostavk, odkrivanju logičnih napak, utemeljevanju, iskanju alternativnih pogledov. (UN;1999: 21)

4.3.3 Še o nekaterih didaktičnih priporočilih

Pri programih FZO gre gotovo za poseben odnos med didaktiko in drugimi družbenimi vedami. Pomen povezovanja didaktike z drugimi družbenimi in humanističnimi vedami je pomemben z različnih vidikov. V primeru predmeta Filozofija za otroke - Jaz in drugi, kjer gre za raziskovanje družbe, se didaktika še izraziteje kot pri drugih predmetih povezuje s filozofijo in sociologijo. O povezavi didaktike in filozofije na najsplošnejši ravni pravi Strmčnik, da se slednja "... ukvarja z najsplošnejšimi zakonitostmi in večnimi problemi sveta, življenja ter antropogeneze, z odnosi med bitjo in zavestjo, s človekovim trajnim zanimanjem za temeljni smisel in vrednote lastnega bivanja." (2003: 22) In dalje, da je "najpomembnejši namen didaktike prispevati k zgodovinskemu in zdajšnjemu oblikovanju

človeka kot zavestnega svobodnega bitja." (prav tam) Pomembno je tudi povezovanje med sociologijo in didaktiko. Tu Strmčnik najprej poudarja socialno funkcijo pouka. V najsplošnejšem smislu gre za prenašanje znanja, izkušenj in vrednot na vedno nove generacije. "Pouk kot socialno delovanje neposredno ne spreminja nove narave in družbe, pač pa spreminja učence, ko jih usposablja za ustvarjalno in kritično angažiranje v družbi in naravi zdaj in še bolj v bodočnosti." (Strmčnik, 2003: 23)

V programih FZO se te (interdisciplinarne) povezave povsem jasno kažejo. Še enkrat naj poudarim, da je pri FZO profesorju "dodeljena" precej specifična naloga. To je razvidno že iz prejšnjega poglavja. Zato je še toliko pomembneje, da so profesorjem, ki bodo izvajali program, na voljo nekatere smernice, didaktična priporočila. Ta so deloma zapisana v samem delovnem zvezku, nekaj priporočil je na voljo v učnem načrtu, predvsem pa v priročniku za profesorje. Bistvene elemente, ki naj bi jih profesor pri didaktizaciji upošteval, poskušam strniti v nadaljevanju.

V učnem načrtu med drugim piše, da naj profesor pri obravnavi učnih vsebin programa Jaz in drugi poleg vodene diskusije uporablja še projektno delo, simulacije, igre, raziskovalno učenje, pisanje krajših sestavkov itd.. Skratka, predvsem metode dela, ki zahtevajo aktivnost učečih se.

V desetih točkah pa je konkretizirano, česa naj profesor ne počne, in sicer:

- ne vsiljuje vrstnega reda iz priročnika, narekujejo naj ga učenci;³⁰
- ne razlaga filozofskih pojmov in predava o njih;
- ne dopušča dolge razprave o stvareh, ki so nerelevantne;
- ne izpušča vaj iz priročnika, ne sme pozabiti pokazati, kako s povezane s temami iz beril;
- ne preprečuje pogovorov med učenci;
- ne pozabi pokazati, da tudi on razmišlja;
- ne vztraja pri tem, da on vodi razpravo;
- ne vsiljuje svojih pogledov;
- ne daje vaj samo za domačo nalogo; učenci naj jih "rešujejo" tudi v razredu;
- ne poudarja le spoznavnih niti le čustvenih momentov. (UN; 1999: 21)

³⁰ Po mojih izkušnjah, je ta "zahteva" lahko (tudi) problematična. Menim, da bi bil potreben določen čas, da bi se učenci dejansko navadili na možnost izbire teme konkretne učne ure. Verjetno bi bilo smotno, da bi se ob koncu vsake učne ure skupnost odločila, s katero od zgodb v berilu bomo nadaljevali. Oziroma kadar tema določene ure še ni "izčrpana", da se z njo nadaljuje na prihodnjem srečanju. Z izrečenim seveda ne mislim, da so lahko teme kakor koli "dokončno" obdelane.

Nekatere "prepovedi" konkretizira tudi Lipman v priročniku k berilu Marko in raziskovanje družbe. Lipman pravi, da ni zaželeno, da bi se profesor vrnil k predavanju. Poudarek naj bo na (ustvarjalnem) pogovoru. Profesor tudi nima izključne pravice nad interpretacijo beril. Po Lipmanu berila z objavo ne pripadajo več avtorju niti profesorju. Pravi, da pripadajo učencem, ki berila berejo. (Lipman; 2004: 26, 27)

Sicer pa lahko njegova didaktična priporočila strnem takole:

1. "vodilne misli": te so v vsakem poglavju berila. Vodilne misli so namenjene profesorjem. Z njimi si pomaga pri raziskavi ozadja posameznega poglavja;
2. o dialoški programi: v razredu poteka pogovor med učenci in profesorjem. Ta dialog mora biti nadzorovan in discipliniran, pravi Lipman. Poudari tudi pomembnost pogovora o pojmi pri pouku družboslovja;
3. o vajah: tudi vaje so v vsakem poglavju berila. Namenjene so krepitvi kognitivnih sposobnosti in razvijanju miselnih spretnosti. Prva vrsta vaj zadeva uporabo miselnih spretnosti na gradivu iz družboslovja, druga vrsta pa "spodbuja razmislek o sprejetih posplošitvah iz družboslovnih znanosti in o splošno sprejetih trditvah o družbi iz vsakdanjega življenja." (Lipman; 2004: 25) Kot primer takšne (vsakdanje) posplošitve Lipman navede trditev, da je napad rezultat frustracije. Pravi, da je o takšni posplošitvi potrebno razmisliti. In sicer, ali ta trditev velja ne glede na razmere, zakaj ljudje verjamejo tej trditvi, ali je možno najti izjeme in podobno. Kot tretjo skupino vaj Lipman našteje še tiste, ki spodbujajo uporabo učenčevega kritičnega razumevanja v nekaterih položajih. (prav tam)

Če profesor naleti na tak načrt razgovora ali vaje, ki se zdi, po Lipmanu, usmerjen v en sam vnaprej določen sklep, potem naj vaje ustrezno spremeni. Na ta način se bo izognil pristranskosti.

Profesor naj pripravlja delo tako, da bodo učenci sodelovali kot skupina. Pogovora naj se loti tako, da pri vsakem vprašanju spodbuja izražanje različnih stališč - nekakšen pro et contra.

Lipman dalje predlaga, da si učenci npr. že pri branju razdelijo vloge. V razgovoru naj nato zagovarjajo trditve, ki so jih postavili kot "igralci vlog". Seveda je možno berila tudi dramatizirati, za kar je potreben predhodni dogovor.

Mogoče bo profesor ugotovil, pravi Lipman, da so učenci našli nove teme ali ideje za pogovor. Profesor naj bo zato dovolj prožen.

Če se izkaže, da so določene vaje bile neuspešne, naj profesor poskuša z drugimi. Lahko jih pripravi sam, temeljijo pa naj na interpretacijah učencev, še svetuje Lipman. (2004: 26)

Vse povedano naj profesorju pomaga pri načrtovanju njegovega dela. Ker gre za priporočila, jih razumem predvsem kot smernice za načrtovanje kakovostnega dela. Iz teh smernic nastali vzorci možnih obravnav pa naj ne bodo "stroge, nespremenljive didaktične obligacije". (Židan; 2004: 84) Takšne sem poskušal oblikovati tudi sam in jih sedaj predstavljam.

4.4 Praktični del: Vzorci možnih didaktičnih izpeljav izbranih učnih vsebin iz programa FZO - Jaz in drugi

Naj najprej dodam (še) nekaj pojasnil. Pri oblikovanju vzorcev možnih didaktičnih izpeljav sem upošteval (specialno)didaktična priporočila in vaje iz priročnika Družbeno raziskovanje. Upošteval sem tudi priporočilo profesorjem v učnem načrtu, da se gornjega naj ne drži(jo) togo. Sledil sem logiki in pravilom delovanja skupnosti raziskovanja, a sem hkrati raziskovanje družbe načrtoval s čim bolj zanimivimi oblikami dela, ki so usmerjene v aktivnosti učencev. Vzorce sem poskušal oblikovati tudi tako, da bodo, kot pravi Židanova, odprtega značaja. To pomeni, da "bodo odprti za stalno izboljševanje in nadgrajevanje." (Židan; 2004: 84) V tem smislu bodo vzorci namenjeni tudi temu, da naj bi jih preizkusil(i) v konkretni pedagoški praksi. Torej bodo namenjeni praktični realizaciji. Po Židanovi je v praksi večkrat preizkušene vzorce kasneje možno pretvoriti v didaktične modele. Ti so bolj "obvezujoči" od didaktičnih vzorcev. Lahko pa so spet vir, iz katerega profesor sestavlja še kakovostnejše, vedno nove, "sveže" didaktične vzorce. (2004: 85)

V vzorcih sem načrtoval tudi uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije oziroma računalnika in interneta (bloga). Poskušal sem seveda upoštevati vsa (sodobna) didaktična načela.

Posamezni vzorci (so) bodo enako pomembni, v večini sem predpostavljajal že določeno "trdnost" oblikovane skupnosti raziskovanja. Vseeno pa moram izpostaviti prvega, ki pomeni možno izpeljavo "konstitutivnega" srečanja skupnosti. Izhajam iz prepričanja, da bo lahko vsaka nova skupnost uspešna le, če bodo že vnaprej pojasnjeni vsi potrebni

elementi njenega delovanja, posebnosti, pravila, vsebine. Vendar le do te mere in toliko, da bo vse skupaj pripomoglo k lažjemu začetku.³¹

4.4.1 Vzorec možne didaktične izpeljave za "Naše prvo srečanje" ali "Rojstvo skupnosti raziskovanja"

Konstitutivno srečanje nove skupnosti raziskovanja naj poteka v učilnici, v kateri bodo običajno potekale ure FZO. Stoli naj bodo razporejeni v krogu. Za "prebijanje ledu" naj profesor vpraša učence po njihovem počutju. Če se učenci in profesor že poznajo, potem predstavljanje ni potrebno. Lahko pa se vsak član skupnosti tudi predstavi in na kratko pove kaj o sebi, če to želi. Za sprostitev vzdušja se lahko poigrajo z asociacijami na besedo filozofija, ko vsak pove prvo stvar, besedo, pojem, ki mu pade na pamet ob tej besedi. Profesor lahko na primer v sredino kroga razgrne vnaprej pripravljen plakat s kakšno mislijo znanega filozofa (npr.: "Vem, da nič ne vem.") ali mislijo, ki slikovito opisuje filozofijo. O asociacijah na besedo filozofija se lahko tudi na kratko pogovorijo. Profesor lahko tudi povpraša učence o njihovih pričakovanjih glede predmeta, ki so ga izbrali. Pa morda tudi o vzrokih, zakaj so izbrali prav FZO.

Sicer pa bi moral profesor v nadaljevanju člane nastajajoče raziskovalne skupnosti seznaniti:

- s pravili delovanja skupnosti, kadar se v njej razvija razprava;
- s predvidenimi vsebinami iz učnega načrta za predmet Jaz in drugi (pravica, svoboda, demokracija, avtoriteta, družina, zakon in zločin, prijateljstvo, delitev dela, tradicija, raznolikost, skupnost in zveza, tekmovanje in sodelovanje, status, uporaba meril);
- z nezavezanostjo vrstnega reda obravnavanja vsebin;
- z delovnim zvezkom Marko in raziskovanje družbe;
- s standardi znanja;
- v našem primeru tudi z blogom kot (komunikacijskim in učnim) orodjem oziroma pripomočkom, ki naj bi ga uporabljali vsi člani skupnosti.

V zvezi z imenom bloga profesor lahko predlaga, da do naslednjega srečanja učenci pripravijo nekaj predlogov zanj. Ime bi nato določili tako, da bi člani skupnosti s

³¹ Tudi če bi učence, ki bi se odločili za izbirni predmet Jaz in drugi, že seznanili s tem, za kakšen pouk se pravzaprav odločajo, bi še vedno ostalo kaj, s čimer jih ob predstavitvi izbirnih predmetov morda ne bi informirali.

konsenzom izbrali tistega, ki bi jim bil najbolj všeč. To bi bila hkrati tudi prva, na principu demokratičnega odločanja sprejeta skupna odločitev skupnosti.

Sicer pa bi moral profesor ob predpostavki, da učenci tehnologije blogov večinoma ne poznajo, predstaviti ta medij npr. tako, da bi pripravil njegovo predstavitev v power-point prezentaciji. Še boljše in učinkoviteje pa bi bilo, če bi v razredu uporabil računalnik z dostopom do interneta in predvajalnik oziroma projektor. Za namen predstavitve bi lahko uporabil lasten blog, če ga ima. Lahko pa uporabi kakšen blog, ki je še posebej privlačno oblikovan, vsebinsko pa npr. povezan s kakšno od "družbenih" tem. Tako bi lahko pravzaprav z neposredno demonstracijo pojasnil, kako in kaj se z blogi lahko počne in kakšne so možnosti njihove uporabe. Prikaže lahko tudi primer skupinskega bloga.

V zvezi z blogom, ki ga bo skupnost raziskovanja uporabljala, je potrebno sprejeti še nekaj načelnih dogovorov. Blog naj bi "upravljali" profesor, soustvarjali in nadgrajevali pa ga bodo s svojimi prispevki vsi člani skupnosti. To bodo preprosto počeli tako, da bodo v blog pisali svoja mnenja, razmišljanja o temah, ki bodo predmet diskusije v razredu. V blogu se bo lahko odvijal le del razprave, kot nekakšno nadaljevanje tiste v razredu. Lahko pa, da se bo v blogu začela nova diskusijska tema, ki bo v celoti potekala prek računalnika. Tudi k takšni "razširitvi" razprav v blogu naj profesor povabi učence že na prvem srečanju.

Učenci bodo v blog pisali krajše sestavke v skladu z nalogami, ki jih bodo dobili. Na primer odgovarjali na vprašanja, povezana s temami, ki bodo predmet razprave v razredu, ali pa bodo "reševali" različne naloge.

Profesor naj predstavi možnost, da v blogu oziroma prek bloga skupnost lahko ocenjuje svoje lastno delo pa tudi delo profesorja.

Prav tako naj učenci dobijo vpogled v možnost, da sami kreirajo blog, ki pa naj bo s t.i. blogrollom povezan s skupinskim blogom.

Našteto so seveda le izhodišča za kasnejšo aktivno uporabo bloga. Pomembno pa je, da učence seznanimo s tem, da bodo (bomo) uporabljali tudi IK tehnologijo oziroma računalnik.

Skozi delovanje skupnosti in kontinuirano uporabo bloga se bodo sicer nekatere stvari najbrž izkristalizirale. Pričakovati je, da se bodo nekatere aktivnosti v blogu pokazale kot uspešne in jih bodo učenci radi uporabljali, druge morda ne.

V zaključni fazi prvega srečanja naj profesor prisluhne in odgovori na vprašanja, ki mu jih bodo verjetno postavili učenci. Na koncu naj jih povpraša po njihovem počutju in jim zaželi veliko uspeha pri raziskovanju družbe.

4.4.2 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Demokracija - prvič"

Kratek povzetek zgodbe iz berila, ki temo uvaja:

Ko je Marko prispel v šolo, se je zvonec že oglasil. Pravzaprav ni čisto jasno, ali je še odmor ali se je že pričel pouk. Profesorica je sicer v razredu in se pogovarja z Robertom. Približata se še dva učenca, kasneje pa še nekateri drugi. Kmalu je v neformalen pogovor vključen ves razred. Robert uporabi izraz "svobodni svet" in sproži živahno diskusijo med sošolci. Ko Laura izreče besedo demokracija, za nekaj trenutkov vsi utihnejo. Trenutek tišine izkoristi gospa Vilčnik in vpraša: "Kaj pa je demokracija?" Vprašanje seveda vzpodbudi še živahnejšo razpravo med otroki. Ti se nikakor ne morejo zediniti o tem, kaj beseda demokracija pomeni in katero merilo je tisto, ki demokracijo določa.

Ključne besede: svoboda, demokracija, merila.

1. varianta:

Potem ko učenci preberejo berilo, lahko pogovor usmerimo na več načinov. Ena možnost je ta, da učenci o prebranem postavijo vprašanja, ki so se jim utrnila ob branju berila. Vprašanja sprti beležimo in se npr. odločimo o najzanimivejšem, o katerem nato razpravljamo. Če je to npr. vprašanje, ki sprašuje o tem, kaj je demokracija, lahko profesor predstavi, kako je pojem opredeljen v nekem slovarju:³²

1. vlada, v kateri ljudje vladajo neposredno ali prek izvoljenih predstavnikov; vlada vladanih;
2. dežela, država, ki ima takšno vlado;
3. oblast večine;
4. preprosti ljudje, ki upravljajo skupne zadeve.

Gornje naj profesor predstavi s pomočjo grafoskopa na prosojnici. Lahko pa tudi na plakatu, na katerega lahko učenci kasneje dodajajo še druge opredelitve demokracije, ki se bodo "izluščile" med razpravo. O posameznih točkah opredelitve demokracije naj v nadaljevanju poteka razprava, v kateri lahko učenci npr. ugotavljajo in argumentirajo, kako se gornje opredelitve kažejo v dejanskosti. Ali te značilnosti veljajo v vsaki demokratični družbi? Ali so možne izjeme? Ali gornje velja za Slovenijo? Profesor naj razpravo spodbuja še z dodatnimi vprašanji, učenci naj svoje trditve čim bolje argumentirajo.

³²Po Lipmanu v priročniku za profesorje. Te štiri točke so tudi sestavni del vaje v berilu, ki naj bi jo učenci naredili v nadaljevanju. Celotno besedilo vaje sem dodal med priloge.

Profesor lahko doda še kakšno od opredelitev demokracije in z dodatnimi vprašanji vzpodbudi razpravo o posameznih opredelitvah.

Učenci naj naredijo tudi vajo iz berila Kaj je demokracija. (priloga B) V ta namen naj učenci oblikujejo šest skupin. Skupine po končanem delu poročajo vsem ostalim o opravljeni nalogi.

Če ostane še kaj časa, naj učenci izdelajo plakat z naslovom Kaj je demokracija.

2. varianta:

Podobno izhodišče (vprašanje "Kaj je demokracija?" namreč) lahko profesor usmeri tudi v sledeče:

učenci bi lahko za začetek iskali besede, ki so povezane s pojmom demokracija - iskali bi nekakšno abecedo demokracije. Asociacije učencev profesor sproti zapisuje na tablo ali v računalnik in prek projektorja na projekcijski zaslon. Besede, ki so jih učenci izrekli kot asociacije na pojem demokracija, preberejo. Nato naredijo izbor:

najprej vsem napisanim besedam dodajo znaka + (plus) in - (minus). Vsak učenec naj izbere eno besedo s seznama, ki je po njegovem mnenju močno ali najmočneje povezana s pojmom demokracija, in eno, ki je najšibkeje povezana z njim. V tej fazi naj učenci še ne argumentirajo svojega izbora. Ko so vse besede (ali pa tudi ne) "opremljene" z znakoma, nadaljujejo delo takole:

- poiščejo besedo, ki je po mnenju večine "najmočneje" povezana s pojmom demokracija - se pravi tisto, ki "najbolje" opiše ta pojem ali bi lahko bila celo sinonim zanj. Najverjetneje bo to beseda, ki bo dobila največ znakov +. Če imata dve besedi ali celo več besed enako število pozitivnih znakov, lahko v nadaljevanju v razpravi upoštevajo vse take besede;
- na enak način poiščejo tudi besedo, ki je "najšibkeje" povezana z demokracijo, se pravi, da jo najmanj dobro "zastopa". Tudi takih besed je seveda lahko več. Nato soočijo oba pola.

(op.: Možno je, da bo katera od besed dobila tako pozitivne kot negativne znake. Če je enih in drugih približno enako število, lahko o tej besedi poteka posebna diskusija. Lahko pa tako besedo profesor zabeleži in razpravo o njej "preseli" v blog. Ob koncu ure naj opozori na besedo in učence pozove, da v blogu zapišejo svoje argumente "za ali proti" povezanosti te besede s pojmom demokracija.)

Ko je evidentno, kateri besedi (ali besede, če jih ima več enako število istih znakov) izstopata, lahko profesor spodbudi diskusijo tako, da učenci čim bolj argumentirano odgovarjajo na vprašanja, kot npr.:

- Ali bi demokracija še bila demokracija, če ne bi bilo "najmočnejše" besede?
- Če da, zakaj? Kaj bi jo lahko nadomestilo?
- Ali bi demokracija lahko "shajala", če ne bi bilo prisotne "najšibkejše" besede?
- Kaj je tisto, kar opredeljuje demokracijo?
- Zakaj demokracija ni več demokracija, če je odsotno to in to?
- Kdaj je demokracija še demokracija?
- Kaj je lahko še odsotno, da je družba še demokratična?

Ko je razprava o prvem paru besed "izčrpana", lahko odpremo diskusijo o naslednjem paru besed s pozitivnega in negativnega pola.

Na koncu naj učenci izdelajo plakat (lahko tudi več plakatov po skupinah ali v dvojicah), ki naj nosi naslov Brez česa ni demokracije. Slednje je lahko tudi njihova domača naloga.

Druga možna pot k razpravi:

Zbrane asociacije učencev na pojem demokracija profesor sproti zapisuje na tablo ali v računalnik in prek računalniškega projektorja na platno. Učenci naj k vsaki besedi dodajo znak plus ali minus. Kriterij je močna ali šibka povezanost besede s pojmom demokracija. Znak naj predlaga učenec, ki je na vrsti. Še najbolje je, če "ocenjuje" besedo, ki jo je izrekel nekdo drug. Če se učencu zdi, da beseda močno "podpira" demokracijo, jo profesor opremi z znakom + in obratno. Na koncu naj ima vsaka beseda dva znaka. Ko so vse besede opremljene z dvema znakoma, profesor odpre podobno diskusijo kot v prvem primeru. Razpravo lahko spodbuja s katerim od naslednjih vprašanj:

Ali bi bila demokracija še demokracija, če ne bi bilo katere od besed z obema pozitivnima znakoma? Ali bi demokracija lahko obstajala brez katere od besed z dvema minusoma? Kaj pa besede, ki imajo po en plus in minus? Kaj bi pomenilo, če v demokratični družbi ne bi bilo katerega od teh elementov? Ali je katera od naštetih stvari pogoj za demokracijo oziroma za to, da je neka družba demokratična? Ali je kaj od naštetega morda posledica demokracije? Ta in podobna vprašanja naj seveda učence spodbujajo h kakovostnemu in argumentiranemu dialogu.

Profesor lahko delo, če mu čas še dopušča, nadaljujejo takole:

- s pomočjo projektorja naj prikaže na platnu člene ustave RS, ki govorijo o tem, da je Slovenija demokratična država:

1. Slovenija je demokratična republika.
2. V Sloveniji ima oblast ljudstvo.
3. Državljeni in državljanke jo izvršujejo neposredno in z volitvami, po načelu delitve oblasti na zakonodajno, izvršilno ter sodno.
4. Država na svojem ozemlju varuje človekove pravice in temeljne svoboščine. Vrsto ter obseg teh pravic določa zakon.

Razpravo lahko profesor nato spodbudi z naslednjimi vprašanji: Kako se gornje ustavne določbe kažejo v praksi? Poskusite opredeliti pojme, ki so zapisani v posameznih členih ustave! Kaj pomenijo? Ali morda veste za primere, ko je (bil) kateri od omenjenih členov kršen? Zakaj menite tako?

Ob koncu razprave naj profesor povabi učence k razmisleku o besedah, s katerimi so temo odprli (z asociacijami na pojem demokracija). H kateremu členu slovenske ustave bi lahko pridali posamezno besedo? Če za zaključni razmislek ni dovolj časa, naj slednjo nalogo učenci opravijo doma. Lahko pa jo profesor na ustrezen način pripravi kot vajo v blogu.

4.4.3 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Demokracija - drugič: Zahteve demokracije"

Izhodišče je še vedno isto kot pri prvem vzorcu - zgodba oziroma berilo številka 2 iz delovnega zvezka Marko in raziskovanje družbe. Vzorec je oblikovan na podlagi predlagane vaje iz priročnika za profesorje. (Lipman; 2004: 37) Te vaje sicer v berilu ni.

Profesor lahko uvodoma učence motivira tako, da pred njimi (skupina je najbrž že vajena krožnega sedežnega reda) v sredino kroga razgrne plakat z naslednjimi besednimi zvezami:

1. izobraženi državljani
2. intelektualna svoboda
3. gospodarska varnost
4. oblast večine
5. svoboda za ustanavljanje političnih strank
6. splošno strinjanje, da bo demokracija delovala
7. pomemben je vsak posameznik.

Učenci naj si besedne zveze preberejo in na kratko razmislijo o njihovem pomenu. Profesor naj učence povpraša o tem, kaj te besedne zveze, po njihovem mnenju, predstavljajo. Skupna ugotovitev uvodnega razmisleka bo najbrž ta, da besedne zveze predstavljajo možni spisek "zahtev demokracije".

V nadaljevanju profesor organizira delo tako, da oblikuje najmanj dve skupini s po sedmimi člani. Delitev v skupine je seveda odvisna od števila učencev v skupnosti raziskovanja. Pomembno je, da bodo zahteve za demokracijo enakovredno obravnavane oziroma da bo posamezno besedno zvezo raziskovalo več (vsaj dva) učencev iz različnih skupin.

Vsak član skupine si izbere eno od zahtev in jo razišče. Med delom v skupinah naj profesor za prijetnejše delovno vzdušje predvaja glasbo s CD predvajalnika. Po potrebi lahko pomaga pri raziskovanju, vendar naj ne sugerira svojega mnenja in odgovorov. Posamezen učenec naj samostojno razmisli o besedni zvezi in odgovori na vprašanje:

Kaj pomeni besedna zveza _____?

Razmisli naj tudi o morebitnih posledicah, ki bi jih za demokratično družbo imela "odsotnost" oziroma neizpolnitev zahteve, ki jo raziskuje. To nalogo opravi tako, da imenuje tri posledice oziroma načine, kako bi se življenje v Sloveniji spremenilo, če ta zahteva ne bi bila izpolnjena. Odgovore bi lahko oblikoval npr. takole:

Če v Sloveniji ne bi bilo (npr. oblasti večine), potem bi _____.

Učenca ali učenci iz različnih skupin, ki so obravnavali isto zahtevo, nato primerjajo svoje zapiske. Vsak učence naj svojim odgovorom doda tisti(e) odgovor(e) sošolca(ev), ki se mu zdi(jo) najzanimivejši ali se npr. celo bistveno razlikuje(jo) od njegovih odgovorov.

Nato se vrnejo v prvotno skupino in za predstavitev preostalemu razredu pripravijo plakat z naslovom "Zahteve demokracije - kako vplivajo na naše življenje".

Po predstavitvi plakatov sledi še zaključna skupna diskusija. To naj profesor usmerja tako, da bodo učenci iskali povezave med sedmimi zahtevami demokracije. Vsak učenec naj razišče, kako je z ostalimi šestimi zahtevami povezana tista, ki jo je obravnaval. Poišče naj vsaj eno povezavo in jo argumentirano utemelji.

Ob zaključku srečanja se profesor s člani skupnosti dogovori, da bodo naredili še katero od vaj v berilu. Lahko pa jim sam pripravi vajo (iz priročnika) bodisi na delovnih listih bodisi v blogu. Rešene vaje so lahko izhodišče krajše (uvodne) razprave prihodnjega srečanja skupnosti.

4.4.4 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Prijateljstvo"

Izhodišče za obravnavo teme je lahko 17. poglavje v berilu Marko. Kratak povzetek vsebine berila:

Liza in Marko se po naključju srečata. Liza v pogovoru omeni, da je med njo in Gregom konec. Marko hoče izvedeti, zakaj je Liza končala z njim (z Markom, namreč). Ona mu odgovori, da je nekaj manjkalo, a ni vedela, kaj. A Marko je mislil, da sta bila prijatelja, celo več kot prijatelja. Liza pa meni, da sta se sicer res veliko družila, a sta bila le kolega. Marka vseeno zanima, kaj je manjkalo, a mu Liza obljubi, da mu bo poskusila razložiti kdaj drugič.

Po branju berila lahko profesor učence motivira za delo tako, da si ogledajo krajši odlomek iz priljubljene serije "Prijatelji".

Preden skupnost "odpre" diskusijo o prijateljstvu, naj učenci opravijo še naslednjo nalogo:

1. najprej naj pomislijo na svojega prijatelja/prijateljico in z nekaj besedami opišejo, kako se njun odnos kaže kot prijateljski;
2. nato naj pomislijo na osebo, ki jo imajo za znanca. Z nekaj besedami naj opredelijo tudi ta odnos;
3. potem naj pomislijo na odnose, ki se spletajo med člani neke skupine npr. kar skupnosti raziskovanja (ali kakšne druge skupine).

Ko učenci "poročajo" o svojih opredelitvah vsakega "tipa" odnosov, njihove opise profesor sproti zapisuje v ustrezen stolpec (lahko na tablo ali v pripravljeno predlogo prek računalnika in projektorja na ustrezno površino v razredu). Zapisano je ves čas diskusije v pomoč učencem pri njihovem razmišljanju. Hkrati so opisi treh vidikov odnosov izhodišče za razpravo o prijateljstvu in drugih vrstah odnosov, v katerih se učenci v bistvu "znajdejo" vsak dan.

Profesor naj usmerja razpravo z naslednjimi vprašanji (prirejena po vaji v berilu Marko in raziskovanje družbe str. 101):

- Ali lahko rečemo, da bolj ko nam drugi ljudje postanejo znani, večja verjetnost je, da bomo z njimi postali prijateljski? Kako pogosto se opisano lahko zgodi (nikoli, včasih, običajno, vedno) in zakaj?
- Ali lahko rečemo, da si za prijatelje (običajno) izberemo tiste ljudi, ki imajo podobne vrednote kot mi? Manj pa tiste, ki so nam podobni?

- Ali lahko rečemo, da se ljudje običajno pridružujemo skupinam, ki imajo enake vrednote?
- Če si član(ica) dveh različnih skupin in se ti dve skupini spreta, ali se boš vedno umaknil(a) iz skupine, s katero si šibkeje povezan(a)?
- Če na novo pridemo v neko skupino, ali se običajno počutimo podrejene starejšim članom?
- Kadar se želimo pridružiti neki skupini, ali smo se vedno pripravljene držati pravil, ki veljajo v njej?
- Ali drži trditev, da je manjša verjetnost, da se bosta dve skupini sprli, če je med njima več komunikacije?
- Ali vedno velja, da večja izoliranost med skupinami pomeni, da čutijo večjo napetost druga do druge? Je to nekaj, kar se zgodi včasih ali je običajno?
- Ali drži trditev, da imajo zaprte skupine (take, ki ne sprejemajo novih članov) običajno visoko moralo?

Seveda je možno, da bodo učenci sami odpirali nova vprašanja v zvezi s prijateljstvom, znanstvom in članstvom v skupini.

Razprava naj poteka toliko časa, da ima profesor še čas, da se z učenci dogovori o "domači nalogi". Učenci naj v zvezi z obravnavano temo naredijo še miselno vajo v berilu na strani 102, ki je namenjena razmisleku o odnosu med druženjem, prijateljstvom in ljubeznijo. (priloga C)

Lahko pa profesor pripravi tudi smernice za nalogo, s katero bodo učenci raziskali, kako se odnosi kot znanstvo, članstvo v skupini, prijateljstvo, druženje, ljubezen kažejo v t.i. virtualnih skupnostih. Vanje mladi radi vstopajo in v internetnih klepetalnicah, različnih forumih in podobnih skupnostih "preživijo" kar pomemben delež svojega prostega časa. Profesor naj nalogo na to temo pripravi tako, da bodo učenci imeli dovolj časa zanjo. Raziščejo naj predvsem kakovost virtualnih znanstev, prijateljstev, ljubezni v primerjavi z istovrstnimi "realnimi" odnosi. Bodisi prva bodisi druga naloga sta lahko izhodišče nove razprave o prijateljstvu ali nadaljevanje že začete, če se bo skupnost raziskovanja seveda odločila, da bi tej temi namenila še več časa.

4.4.5 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Skupnost"

Izhodišče obravnave učne vsebine skupnost je berilo številka 16 v čitanki Marko. V tem poglavju se učenci pogovarjajo z gospo Vilčnik, kako bi lahko potekalo njihovo delo do konca šolskega leta. Učenci želijo vedeti, če bi bilo možno, da bi stvari počeli malo drugače. Da bi vedeli, kaj je družba, kaj so (družbene) institucije itd.. Profesorica je sicer v ta namen že načrtovala razredne ekskurzije v mestno hišo, v banko, tovarno in klavnico. A učenci niso imeli v mislih ekskurzij v različne institucije. Pravijo, da so veliko tega izvedeli že iz medijev in da vedo, kaj se dogaja v bankah, tovarnah, klavnicah. Zdaj pa bi se radi o tem še pogovarjali. In sicer poglobljeno in z ljudmi, ki jih poznajo. Tako se dogovorijo, da se bodo z žrebom razdelili v skupine in obiskovali njihove družine, o obiskih pa poročali na naslednjih srečanjih skupnosti raziskovanja.

Ključne besede: skupina, skupnost, razred, družina, institucija, družba.

Po branju berila naj profesor spodbudi učence k razmisleku, kateri pojmi iz berila predstavljajo več ljudi skupaj. Najverjetneje bodo učenci brez težav našli "ključne besede", ki jih profesor zapiše na tablo ali na večjo polo papirja (plakat) tako, da je pod vsakim pojmom še dovolj prostora. Nekaj prostora naj bo tudi nad zapisanimi pojmi. Potem profesor na sredo kroga strese lističe, ki jih je pripravil za uvodno nalogo. Na lističih so zapisane besede, besedne zveze kot npr.: obiskovalci kina, učenci, gasilci, rdeči križ, šola, predsednik države, šolarji, ki čakajo avtobus, policist, dedek, trgovina, nogometno moštvo, kulturno društvo, primarna skupina, formalna skupina, vrsta kupcev pred blagajno, koroški Slovenci, politična stranka, mož in žena, EU, univerza, otroci v vrtcu, šolski parlament, sodišče, lovska družina, razstavljalci na sejmu itd.. Besede ali besedne zveze naj bodo čim bolj raznolike in naj jih bo dovolj veliko število. Lističe naj učenci (brez utemeljevanja) prilepijo pod eno od ključnih besed. Če se za katero od besed ali besednih zvez ne morejo odločiti, ali bi jo uvrstili k skupini, skupnosti itd., naj listič prilepijo nad pojme. O teh se pogovorijo kasneje, ko bo v razredu potekala razprava.

Z uvodno nalogo so si učenci pripravili vse potrebno za osrednji del ure. V njem se, razdeljeni v skupine po pet, pogovorijo o različnih oblikah družbene organiziranosti. Vsak učenec v skupini si izbere eno od oblik združevanja ljudi in jo obravnava s pomočjo besed in besednih zvez, ki so jih v uvodu uvrstili pod to obliko. Učenec, ki obravnava posamezen pojem, naj poskuša opraviti naslednje naloge oziroma odgovoriti na vprašanja:

- Poskusi obravnavani pojem opredeliti čim bolj na kratko!
- Ali gre za večje število posameznikov ali za skupino/skupine znotraj večje skupnosti?
- Gre za organizirano ali neorganizirano obliko združevanja?
- Kaj družijo člane skupnosti? Kaj bi lahko povzročilo razpad skupnosti?
- Ali je članstvo v obravnavani skupnosti prostovoljno ali ne? Če ni, pojasni zakaj ne.
- Ali ima skupnost, ki jo obravnavaš, svoja pravila? Kdo ta pravila določa?
- Ali je skupnost tesno povezana? Kako se ta povezanost kaže?
- Kako se oblikujejo odnosi v obravnavani skupnosti?
- Kako skupnost "nastopa" navzven?
- Primerjaj obravnavano skupnost z drugimi oblikami združevanja ljudi itd.

Ko vsi opravijo nalogo, posamezne skupine ostalim poročajo o svojih ugotovitvah. Učenci, ki so obravnavali iste pojme, naj bodo še posebej pozorni predvsem na morebitne razlike v odgovorih na ista vprašanja. Po poročilih skupin naj skupnost raziskovanja razvrsti še morebitne nerazvrščene besede oz. besedne zveze iz uvodne naloge.

V zaključnem delu ure učenci zopet v skupinah izdelajo miselni vzorec v obliki plakata z naslovom "Skupnosti".

Profesor lahko podobno kot pri obravnavi pojma prijateljstvo spodbudi učence, da razmislijo o t.i. virtualnih skupnostih. Učenci naj doma napišejo kratek sestavek. V njem naj problematizirajo neko obliko združevanja ljudi, ki jim je dobro poznana in v njej preživijo veliko časa (npr. razred ali družina itd.), če bi jo "prenesli" v polje virtualnega. Sestavke, ki jih bodo učenci napisali, lahko profesor zbere v blogu kot prispevke k obravnavani temi. Učenci, ki bi želeli prebrati svoj sestavek, lahko to storijo v uvodu naslednjega srečanja skupnosti. Svoje prispevke lahko tudi razobesijo na za to določeno mesto v razredu.

4. 4. 6 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Volitve"

Izhodišče teme je lahko 12. berilo iz delovnega zvezka Marko in raziskovanje družbe, katerega del se vsebinsko neposredno nanaša na pojem volitve. V tem delu se Andi in Hari takole pogovarjata:

"Ker v demokraciji, kjer se stvari določajo z volitvami, ne moreš imeti popolnosti, četudi so zakoni še tako dobri, preprosto iščeš način, ki bo dovolil napredek, tako da bo čim manj škodoval ljudem." "To je zato, ker ljudje ne znajo voliti. Vsak voli za tisto, kar sam hoče. Posledica pa je, da izvolitev pokaže le povprečje vsega, kar so si ljudje tisti dan slučajno želeli." "Kaj pa bi moral pokazati izid volitev?" je vprašal Hari. "Ljudje ne bi smeli voliti za lastne interese! Voliti bi morali za tisto, za kar v svojih srcih vedo, da je prav! Voliti bi morali za tisto, za kar bi se spodobilo, da bi hoteli!" (Marko ..., str. 70)

Ključne besede: demokracija, volitve, zakoni, interesi, napredek.

Za obravnavo teme, kot jo predvidevam v tem vzorcu, je potrebnih nekaj (tudi tehničnih) predpriprav. Tako bi moral profesor delo načrtovati za dve zaporedni srečanji skupnosti raziskovanja. Profesor bi se moral z učenci najprej dogovoriti o prevzemu vlog in nalog. Učenci naj vloge in naloge prevzamejo prostovoljno. Gre za to, da bi skupnost raziskovanja "preoblikovali" v simulirano TV oddajo z naslovom "Vroči stol - predvolilno soočenje". Učenci bi morali tako prevzeti naslednje naloge:

1. vsaj dva (lahko tudi več) učenca bi se prelevila v "politike", kandidate za župana, ki so udeleženci predvolilnega soočenja;
2. soočenje potrebuje seveda voditelja, moderatorja, ki odpira posamezne "volilne" teme in postavlja izhodiščna vprašanja;
3. nekdo bi moral prevzeti vlogo snemalca, saj bi celotno "oddajo" posneli z VHS ali digitalno kamero;
4. nekaj učencev bi prevzelo vlogo "aktivne publike v studiu", ki bi imela možnost, da kandidatom za župana postavlja vprašanja;
5. nekaj učencev bo tudi pišočih novinarjev - poročevalcev, ki bodo spremljali potek predvolilnega soočenja za druge medije.

Vsak učenec naj torej dobi neko čim bolj aktivno vlogo. Na igranje različnih vlog bi se učenci seveda morali ustrezno pripraviti. Profesor lahko npr. predlaga oziroma omeji predvolilno oddajo z nekaj temami, ki bi lahko bile predmet "volilnih obljub". Vsebinsko

oddaje pa naj vseeno določijo učenci sami. In sicer z dvema, tremi temami, ki jih dejansko zanimajo in so odraz stanja v okolju, kjer živijo. Ne glede na vlogo, ki jo prevzamejo, se učenci na podlagi dogovorjenih tem pripravijo. Tisti, ki bodo igrali politike, si lahko pripravijo izhodišča k predlaganim temam, da bodo v oddaji lažje odgovarjali na vprašanja. Moderator mora biti pripravljen, da bo "oddajo" dobro vodil. Publika naj pripravi vprašanja, ki jih bo postavljala županskim kandidatom. Novinarji - poročevalci se pripravijo na pisanje poročila. Profesor naj vsebinsko ne posega v dogajanje. Skrbi naj, da oddaja poteka nemoteno. Pomaga naj toliko, da dogajanje v razredu ne zastaja in da oddajo zaključijo v eni uri.

Posneti material naj profesor pripravi za ogled v začetku prihodnjega srečanja. Tokrat učenci predstavljajo volivce, ki spremljajo predvolilno oddajo. Profesor lahko posnetek predvaja učencem s pomočjo TV sprejemnika ali računalnika, če ima na voljo ustrezno opremo. Naloga učencev je, da pozorno spremljajo oddajo. Po TV oddaji naj učenci preberejo še "novinarska poročila" učencev, ki so bili v tej vlogi med "snemanjem oddaje". Ustrezno informirani se učenci sedaj lahko odpravijo na volitve. V razredu pripravimo simulacijo pravih županskih volitev: profesor pripravi volilne lističe, volilno skrinjico, seveda ne sme manjkati volilna komisija. Po volitvah sledi štetje glasov in objava rezultatov volitev in zaključna diskusija. Profesor naj razgovor z učenci usmerja z naslednjimi vprašanji: Kako so se učenci počutili v vlogi volivcev? Na podlagi česa so se odločali, kateremu županskemu kandidatu bodo dali svoj glas? Ali je bil rezultat volitev v skladu z njihovimi pričakovanji? S čim si je zmagovalec pridobil večino glasov? Kako se po njihovem mnenju odločajo ljudje na pravih volitvah? Kdo vse vpliva na volivce? Je volilna pravica tudi dolžnost? Ali pri nas vse pomembnejše položaje v družbi določimo z volitvami? Ali poznajo kakšen primer, ko je bila kršena volja volivcev?

Razpravo o volitvah lahko učenci sproti dopolnjujejo z dodatnimi vprašanji, ki jih bo porodila diskusija.

Profesor naj učence seznanj tudi s tem, da se z razvojem t.i. informacijske družbe omenja možnost, da bi ljudje opravili volitve prek računalnika. Učenci naj o možnostih e-volitev razmislijo doma. Mnenja o tej temi lahko zapišejo v obliki krajšega sestavka tudi v blog.

Druga možnost za razmislek o volitvah, ki ga učenci opravijo za "domačo nalogo", je vaja iz berila na strani 73. (priloga D) Tudi odgovore na vprašanja iz vaje lahko učenci zapišejo v blog.

4.4.7 Vzorec možne didaktične izpeljave učne vsebine "Družina"

Temo družine je možno obravnavati izhajajoč iz različnih poglavij v delovnem zvezku Marko in raziskovanje družbe, v katerih se jasno kažejo različne oblike socialnih odnosov. Za razliko od običajnega začetka pri obravnavi učnih vsebin (branje posameznega poglavja iz delovnega zvezka) v tem didaktičnem vzorcu predvidevam branje drugačnega besedila. Uporabil sem idejo z ene od spletnih strani FZO³³, kjer lahko najdemo še nekaj drugih primerov možne obravnave različnih vsebin. Gre pravzaprav za priročnik, ki ga lahko uporablja vsak profesor. "Zgodbe" v tem priročniku so v bistvu resnične časopisne novice, članki, poročila ali deli poročil raziskav in podobno.

Profesor lahko najprej razdeli med učence različne fotografije, iz katerih je moč sklepati, da predstavljajo družino. Učenci naj si fotografije na hitro ogledajo. Profesor nato ponudi raziskovalni skupnosti v branje naslednje:

"Kaj je tisto, kar naredi otroke srečne? Če mislite, da je to dovolj velika žepnina, se motite. Tako je vsaj pokazala neka raziskava v Veliki Britaniji. Tudi ni pomembno, ali je nekdo iz bogate družine. Menda so najstniki, stari 15 let, nesrečnejši od tistih, starih 11 let. Pa tudi dekleta so pogosteje nesrečna kot fantje. Dostikrat so otroci žalostni, če se ne ujemajo s sošolci v razredu. Nekaterim otrokom pa denar, ki ga dobijo kot žepnino, vseeno dosti pomeni. Deklica (imenujmo jo Špela), stara 11 let, se je pritoževala, da njena žepnina ne zadostuje. Pravi, da potrebuje več denarja, da si bo lahko kupila obleke, kakršne želi. Da ima njena mama grozen okus, kadar gre za obleke, ki ji jih kupuje. Špelina starejša sestra Katja, ki dobi nekaj več žepnine, pravi, da ji to zadošča. Ostane ji tudi za kino. Katja je srečna, kadar njeno moštvo zmaga na tekmi. Pa kadar se smeji s prijateljicami. Katjina in Špelina mama pravi, da je njena starejša hči "tipična najstnica". Katja je namreč čisto druga oseba, kadar je s prijatelji, trdi. Neko dekle je izjavilo, da je srečno, kadar je doma. Zelo rada si z vso družino ogleda kakšen film na televiziji. Fanta, ki hodi v 8. razred, pa skrbijo še zadnje kontrolne naloge v tem šolskem letu, je izjavila njegova mama. Vendar pa doma kar pozabi na to, pravi. Srečen je, če poslušá glasbo in igra računalniške igrice. Fantova mama meni, da njenega sina najbolj vznemirja očetova pogosta službena odsotnost. Neki oče, ki ima enako starega sina, je v skrbeh, ker fanta "preveč razganja". Ženo menita, da ga ne obvladujeta več, čeprav so se do sedaj o vsem pogovarjali skupaj.

³³ <http://www.dialogueworks.co.uk>

Njun sin pa trdi, da ga ne razumeta in mu ves čas "težita" ter da prej, ko je bil še mlajši, ni imel s staršema nobenih težav."

Po branju zgodbe naj učenci v dvojicah najprej opravijo naslednjo nalogo, ki se imenuje novinarjev zadnji rok. Vsak par učencev naj zapiše (eden piše, drugi mu pomaga z oblikovanjem stavkov) kratko "novinarsko poročilo" o prebranem za tematsko oddajo, ki se začne čez deset minut. Po opravljeni nalogi nekaj "novinarskih poročil" preberejo celemu razredu. Ta vaja je namenjena le temu, da učence miselno aktiviramo. O njihovih poročilih ne razpravljamo.

Osrednji del učne ure namenimo razredni diskusiji na temo družine. Zgodba seveda ponuja različna izhodišča razprave na to temo. Profesor lahko prepusti učencem, da sami začnejo postavljati vprašanja. Učenci lahko tudi glasujejo, o katerem od vprašanj bodo razpravljali.

Lahko pa profesor pomaga usmerjati razpravo z naslednjimi vprašanji:

- Ali je družina zelo pomembna za otrokovo srečo? Pojasnite, kako se to kaže!
- Je za otrokovo srečo bolje, da je edini otrok v družini?
- Kakšna je razlika, če je v družini z več otroki nekdo najmlajši (najstarejši)?
- Ali imajo starši več dolžnosti kot njihovi otroci?
- Ali imajo otroci več pravic kot straši?
- Kdo določa pravila obnašanja v družini?
- Ali je za "dobro" družinsko življenje denar nujen ali pogoj?
- Ali imajo družine v vseh kulturah enak pomen?
- Ali lahko k družinski sreči prispevajo tudi otroci? Če da, kako? Če ne, zakaj ne?
- Morajo starši otrokom dajati denar, če ga potrebujejo za druženje s prijatelji?
- Ali ima nekdo, ki ni član družine, pravico posegati v družinsko življenje? Če da, v katerih primerih in kdo?

Gornji nabor vprašanj je seveda možno dopolnjevati. Nekatera vprašanja lahko odpirajo precej široko razpravo, zato naj profesor ne vztraja, da bi v eni šolski uri obdelali vsa.

Za poglobitev razmišljanja o družini lahko profesor pripravi še vajo (ki jo ponuja tudi spletni priročnik), in sicer:

Učenci naj v dvojicah razmislijo o stvareh, ki jih počnejo starši ali družine, in so našteje spodaj. Če dvojica meni, da je opisano dejanje običajno znak, da gre za ljubečo družino, potem k temu opisu pripiše številko 1. Če meni, da z opisanim dejanjem redko označujemo ljubečo družino, opisu pripiše številko 2.

Opisi dejanj:

znak za ♥ (1) / ni znak za ♥ (2)

- Starši gredo vsak teden v kino s svojimi otroki. _____
- Družina se je zbrala pri nedeljskem kosilu. _____
- Družina se redno videva s starimi starši. _____
- Starši so pogosto na službeni poti. _____
- Otroci lahko razpolagajo s TV do osmih zvečer, starši po tej uri. _____
- Družina ima hišnega ljubljence. _____
- Otroci gredo lahko sami v park. _____
- Starši pomagajo otroku pri domači nalogi. _____
- Starši in otroci se radi pogovarjajo med seboj. _____

Dvojice svoje "rezultate" primerjajo z drugimi. Če je katero od dejanj prejelo približno enako število 1 in 2, naj učenci oceno na kratko pojasnijo.

Ob zaključku srečanja naj se profesor z učenci dogovori, da na spletnih straneh ustreznega ministrstva poiščejo zakon, ki pri nas ureja družinska razmerja. Vsak učenec naj izbere poljuben člen zakona in ga izpiše. O pomenu izbranega člena zakona naj razmisli. Svoj razmislek lahko tudi zapiše in ga naslednjič predstavi skupnosti.

Prikazane vzorce za možno obravnavo učnih vsebin pri predmetu Jaz in drugi sem oblikoval tako, da sem vanje poskušal vgraditi različne didaktične delovne strategije. Predvsem takšne, ki zahtevajo aktivnost učečih se. Takšne, ki so usmerjene v učence, tako da jih čim bolj zaposlijo. Takšne, da čim bolj spodbudijo njihovo razmišljanje o družbi. V vzorce sem vključil tudi uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, torej imajo tudi "virtualno" dimenzijo. Prikazani vzorci naj bi pri učečih se krepili vrednote kot demokracija, strpnost, človekove pravice in podobno. Krepili naj bi razvoj kulture dialoga v raziskovalni skupnosti. Z vsem naštetim pa naj bi prispevali k oblikovanju takšne osebnosti, ki bo odgovorna posameznica oziroma posameznik. Ne le naše, ampak skupne, evropske družbe.

5. EMPIRIČNI DEL

5.1 Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave o rabi IKT v slovenskih šolah

V tem delu naloge na kratko predstavljam dostopne rezultate periodične raziskave o informatizaciji slovenskega izobraževanja.³⁴ Povzemam le nekatere rezultate, in sicer tiste, za katere menim, da so zanimivi in vsebinsko vezani na temo moje naloge, ter so (vsebinsko) povezani z rezultati ankete, ki sem jo opravil med profesorji (družboslovja) s štirih osnovnih šol zasavske regije.

Raziskovanje uporabe (predvsem) računalniške tehnologije v slovenskih šolah poteka nekako hkrati s samimi procesi informatizacije osnovnih šol. Tako raziskava "Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih šolah" poteka vse od projekta RO (računalniško opismenjevanje) do lani (2005). In bo verjetno potekala še naprej. V letu 2005 so po navedbah Gerliča, vodje projekta, vprašalnik precej spremenili, saj je bilo dodanih ali spremenjenih okrog polovico vprašanj. Raziskavo sicer ves čas izvajajo iz prepričanja, da uporaba IKT omogoča sodobnejši in kakovostnejši pouk in poučevanje. Za prehod k učenju, ki zahteva kreativno mišljenje, ki je hkrati tudi rezultat takega učenja. Z raziskavo pa želijo dobiti odgovore na vprašanje, kaj vse terja uporaba IKT od učencev in profesorjev. Pri tem pa želijo upoštevati tudi morebitne negativne učinke.

Najsplošnejši kazalec stopnje informatizacije slovenskih osnovnih šol je seveda število računalnikov³⁵, ki vsako leto narašča. Seveda pa sama opremljenost šol z računalniško in drugo IK tehnologijo še ne pomeni, da se le-ta učinkovito uporablja. Moje zanimanje je tako bolj usmerjeno v "izvedbeno" plat in manj v tehnološko plat rezultatov raziskave. Zato sem pregledoval predvsem rezultate iz sklopa vprašanj o uporabi IKT pri poučevanju in učenju.

Pomemben vidik, ki omogoča uporabo IKT pri pouku in poučevanju, je najprej usposobljenost profesorjev. Da se šole zavedajo tega, kaže dejstvo, da se je prav v okviru lastne šole največji odstotek profesorjev usposabljal za uporabo računalnika oz. IKT. V matični šoli so profesorji obiskovali bodisi začetne bodisi nadaljevalne tečaje. Malo manj kot četrtina profesorjev se je usposabljala prek Zavoda za šolstvo, desetina pa v drugih

³⁴ Podrobnejše poročilo je javno dostopno in je voljo na spletnih straneh RIS-a (Raba Interneta v Sloveniji) oziroma na spletnih straneh Univerze v Mariboru (seznam literature).

³⁵ Primerjalni podatki z npr. Finsko kažejo, da je tam leta 2003 prišlo le 5 učencev osnovne šole na en računalnik, pri nas pa 18. (Nolimal po Gerlič v: Zakaj Finci letijo dlje?; 2006: 93) Na straneh RIS-a je za leto 2005 podatek, da pride v Sloveniji na en računalnik 13 učencev osnovne šole.

zavodih. Nekoliko manj so se profesorji odločali za tovrstno izobraževanje v okviru drugih izobraževalnih institucij.

Glede povezanosti med uporabo računalnika pri pouku in leti službovanja rezultati govorijo v prid znanemu dejstvu, da starejši profesorji manj uporabljajo računalnik pri pouku. Najpogosteje uporabljajo računalnik profesorji, ki imajo 2-5 let delovne dobe.

Deleži profesorjev iz posamezne skupine (glede na leta službovanja), ki zelo pogosto ali pogosto uporabljajo računalnik pri pouku, so:

1. v skupini profesorjev začetnikov (do 2 let službovanja): 54.6 %;
2. v skupini profesorjev z 2-5 let službovanja: 61.3 %;
3. v skupini profesorjev s 6-10 let službovanja: 52.2 %;
4. v skupini profesorjev z 11-20 let službovanja: 30.8 %;
5. v skupini profesorjev z 21-30 let službovanja: 14 %;
6. v skupini profesorjev z 31 ali več leti službovanja: 6.9 %.

V splošnem pa so rezultati z anketiranih šol pokazali, da je med profesorji pogostejša uporaba računalnika pri pripravi na pouk kot njegova uporaba pri samem pouku .

Avtorji raziskave so nad nekaterimi rezultati izrazili presenečenje. Po podatkih, ki so jih dobili od šol, je:

1. 86.7 % šol, ki imajo do 30 % profesorjev, ki ne znajo uporabljati računalnika;
2. 9 % šol, ki imajo 40-60 % profesorjev, ki ne znajo uporabljati računalnika.

Avtorje raziskave skrbi dejstvo, da obstajajo tudi šole, kjer je več kot 70 % profesorjev, ki ne znajo uporabljati računalnika.

Profesorji so sicer zainteresirani za dodatno izobraževanje iz splošne računalniške pismenosti. Takih je skoraj 64 % profesorjev. Več kot polovico profesorjev zanima tudi strokovno usposabljanje z IKT za svoje predmetno področje. Malo manj kot polovica se zanima za IKT pri pouku njihovega predmeta. 44.8 % profesorjev ima tudi interes za didaktično izpopolnjevanje z IKT na svojem predmetnem področju.

Med zame zanimivejša vprašanja in odgovore nanje spadajo tista, ki zadevajo uporabo storitev interneta pri poučevanju in učenju. Na vprašanje, kako pogosto profesorji uporabljajo različne možnosti uporabe interneta pri pouku, so raziskovalci dobili največ odgovorov pri naslednjih kategorijah:

- 58.6 % profesorjev večkrat na teden uporablja spletne strani;
- 41.6 % profesorjev nikoli ne uporablja forumov - pogovornih skupin;
- 45.3 % profesorjev nikoli ne uporablja projektnega dela na spletu;
- 27.4 % profesorjev večkrat tedensko uporablja izobraževalno programsko opremo na spletu.

Zelo malo se uporablja videokonferenčne sisteme pa tudi učenje oz. izobraževanje na daljavo, ki ga skoraj 64 % profesorjev nikoli ne uporablja.

Raziskovalce je zanimalo tudi, katere oblike izobraževalnega interneta uporabljajo profesorji pri rednem pedagoškem delu. Malo več kot polovica (52.2 %) profesorjev najpogosteje uporablja obliko, s katero v učne namene usmerjajo učence k iskanju učnih gradiv in virov na internetu.

Splošna ugotovitev raziskovalcev pri tem vprašanju je, da profesorji OŠ zelo malo uporabljajo razpoložljive (v raziskavo zajete) oblike izobraževalnega interneta pri rednem pedagoškem delu.

Na vprašanje, katere oblike izobraževalnega interneta bi profesorji oziroma šole želeli uvesti pri rednem pedagoškem delu, so bili odgovori takšni:

- največ "zanimanja" je za usmerjanje učencev pri iskanju gradiv oziroma virov na internetu (78.3 %);
- 44.3 % profesorjev bi si želelo v učne namene komunicirati z učenci prek elektronske pošte;
- skoraj 40 % profesorjev si želi uvesti v redno pedagoško delo izmenjavo učnega gradiva s pomočjo priponek.

Skupna ugotovitev raziskovalcev je, da je stanje uporabe izobraževalnega interneta dokaj slabo.

Mnenja šol, koliko lahko uporaba IKT pripomore h kakovostnejšemu poučevanju in učenju na nekaterih področjih, so:

- najvišji odstotek pozitivnih odgovorov je bilo za področje "kakovostnejšega dela z nadarjenimi učenci" (76.6 %);
- 74.1 % za "dostopnost do učnih gradiv";
- 53.7 % pozitivnih odgovorov za "dejavnosti za (samo)preverjanje znanja";
- 52.1 % "komunikacija med učenci in profesorjem";

- 47.4 % "kakovostnejše delo z učno šibkejšimi učenci";
- 41.1 % "kakovostnejše delo z učenci s posebnimi potrebami";
- 40.4 % pozitivnih odgovorov za "omogočanje skupinskih oblik in metod učnega dela".

Na več kot polovici šol dajejo vsem naštetim področjem kar visoko vrednost, so še pokazali rezultati raziskave.

O tem, koliko lahko IKT pripomore k uresničevanju učnih ciljev, so na anketiranih šolah menili, da največ pri utrjevanju in ponavljanju, pri uporabi in razumevanju naučenega, pri povezovanju snovi z drugimi predmeti. Najmanj pa IKT lahko prispeva h kritičnemu vrednotenju naučenega, analizi učne snovi in samostojnemu odkrivanju odnosov in zakonitosti, še menijo šole.

Kar zadeva pogostost uporabe računalnika pri posameznih predmetih, so raziskovalci predstavili rezultate po posameznih triletjih. Za zadnje triletje devetletne osnovne šole sem tako za predmet Državljska vzgoja in etika v poročilu našel podatek, da je to v zadnjem triletju predmet, pri katerem profesorji najmanj uporabljajo IKT (poleg likovne in glasbene vzgoje).

Profesorji so ocenjevali tudi učinkovitost računalnika oziroma IKT kot elementa izobraževalne tehnologije. Na nekaj več kot polovici šol so raziskovalci dobili odgovor, da je tovrstna tehnologija učinkovitejša od druge izobraževalne tehnologije. V primerjavi z rezultati raziskav prejšnjih let pa je, po mnenju raziskovalcev, zaskrbljujoč negativni trend. V letih 2003 in 2000 je na isto vprašanje več kot 3/4 šol odgovorilo pritrdilno.

Na vprašanje o tem, kako se uporaba računalnika oziroma IKT pri pouku odraža pri učencih, so bili najpogostejši naslednji odgovori:

- učenci so bolj motivirani v smislu sodelovanja (18.3 % odgovorov);
- učenci kažejo večje zanimanje za učno snov (15.1 %);
- večje možnosti za individualizacijo pouka (14.4 %);
- večje možnosti za diferenciacijo pouka (11 %);
- ob uporabi računalnika je miselna aktivnost učencev večja (10.3 %).

Večinoma se učenci sicer uporabe računalnika pri pouku veselijo (več kot 90 % "pozitivnih" odgovorov).

Med štirimi najpomembnejšimi cilji, ki jih šole uresničujejo z uporabo IKT pri pouku, so:

- učni proces narediti zanimivejši (87.6 % šol);
- priprava učencev na bodočo zaposlitev in informacijsko družbo (65.3 %);
- razvijanje učenčeve sposobnosti za samostojno, neodvisno učenje (64.8 %);
- izboljšanje učnega uspeha (63.6 %).

V zvezi s cilji, ki jih v slovenskih šolah želijo doseči z uporabo IKT, naj omenim še najpogosteje zastopana znanja in spretnosti, ki naj bi jih do konca osnovne šole morali pridobiti učenci. Na anketiranih šolah so to: pisanje besedil z urejevalnikom besedil, uporaba interneta za učenje in komuniciranje, komuniciranje prek elektronske pošte, osnovno delo z računalnikom, razumevanje vloge in pomena varnosti v elektronskem komuniciranju, uporaba programov za predstavitve (npr. PowerPoint) ter obdelava baz podatkov. Rečem lahko, da ti odgovori kažejo na to, da so pričakovanja šol glede znanj in spretnosti, ki naj bi jih učenci pridobili za uporabo IKT do konca šolanja v 9-letki, dokaj visoka.

O smotrnosti in koristnosti uporabe računalnika pri pouku je 84.3 % šol odgovorilo, da je profesorjem, ki uporabljajo IKT pri svojem delu, le-ta smotrna in koristna.

Malenkost več kot polovica šol (po mnenju profesorjev) je v tekočem šolskem letu dovolj pogosto uporabljala IKT pri delu z učenci (pri pouku). Raziskovalci menijo, da trend tega vprašanja ni najboljši. Kljub temu v skoraj treh četrtinah šol načrtujejo širitev uporabe IKT na večino predmetov.

V slovenskih osnovnih šolah so se pogosto strinjali še z naslednjimi mnenji, ki so jim jih raziskovalci ponudili glede uporabe IKT pri poučevanju in učenju. Več kot 95 % šol meni, da bi morali biti vsi mladi profesorji - diplomanti usposobljeni za uporabo IKT v izobraževanju. V več kot 80 % šol menijo, da bi morali vsi vodstveni delavci opraviti dopolnilno izobraževanje za uporabo IKT v izobraževanju ter da IKT pomaga učiti bolj učinkovito. Več kot 3/4 šol se strinja tudi s ponujenimi mnenji, da:

- je na šoli zelo ugodna "klima" za uporabo IKT;
- bi morali vsi profesorji doseči osnovno računalniško pismenost in se dodatno usposobiti za uporabo IKT v izobraževanju.

Nekaj več kot polovica šol se strinja z dvema mnenjema, ki izražata odnos do profesorjev, ki aktivno uporabljajo IKT pri svojem delu. Ti naj bi bili za to nagrajeni, menijo na 55.2 %

šol. Hkrati pa na 53.9 % šol podpirajo mnenje, da profesorji niso motivirani, ker so tisti, ki pri pouku uporabljajo IKT, enako vrednoteni kot "neuporabniki".

Kljub temu profesorji kažejo razmeroma visoko stopnjo pripravljenosti za različne oblike izobraževanja, ki zadeva uporabo IKT. Med najpogostejšimi željami po izobraževanju na tem področju so profesorji navedli: tečaj didaktike IKT v osnovni šoli, didaktiko sodobnih oblik in metod dela, ki pogojuje uporabo IKT, didaktiko informatizacije predmetnih področij, metode in strategije uporabe izobraževalne programske opreme itd.

Nekatere zaključne ugotovitve raziskovalcev, ki se mi zdijo pomembne, lahko strnem takole: še vedno je problem premajhno število ustrezno usposobljenih profesorjev za uporabo IKT pri pouku v osnovnih šolah, specialnodidaktična problematika uporabe IKT v izobraževanju je premalo raziskana, rezultati raziskave tudi niso v celoti zadovoljili njenih avtorjev. Zelo pozitivno pa ocenjujejo dejstvo, da je večji del računalnikov, ki jih imajo na šolah, na voljo izključno učencem. Glede strategije informatizacije šol pa menijo, da bi morala biti usmerjena v ustrezno usposobljenost profesorjev in njihovo motiviranost. S slednjim se še posebej strinjam.

V nadaljevanju predstavljam rezultate ankete, ki sem jo opravil med profesorji (družboslovja) s štirih osnovnih šol zasavske regije.

5.2 Analiza rezultatov ankete med profesorji družboslovja štirih oš zasavske regije

Z anketnim vprašalnikom, ki sem ga pripravil za empirični del svoje naloge, sem želel preveriti naslednje hipoteze:

H1: Profesorji pogosteje uporabljajo IKT za pripravo na pouk.

H2: Profesorji se zavedajo možnih pozitivnih učinkov uporabe IKT v izobraževalnem procesu.

H3: Profesorji pri poučevanju družboslovnih vsebin večinoma ne uporabljajo IKT.

H4: Uporaba IKT pri pouku ali pripravi na pouk je odvisna od tega, ali so se profesorji dodatno izobraževali za poučevanje družboslovnih predmetov.

Anketni vprašalnik sem namenil tistim profesorjem, ki bodisi poučujejo katerega od družboslovnih predmetov bodisi poučujejo tudi družboslovne vsebine. To je bila že

izhodiščna omejitev, saj me je zanimala uporaba IKT na družboslovnem področju. Druga omejitev je bil predvsem čas oziroma termin, ko sem anketni vprašalnik pripravil in ga "razdelil" ciljni skupini. Podatke sem zbiral ob koncu šolskega leta (zadnja dva tedna v juniju), ko so profesorji najbolj obremenjeni z delom. Ciljni skupini sem razdelil 50 vprašalnikov. Izpolnjene vprašalnike je vrnilo skupno 38 profesorjev (37 profesorice in 1 profesor) družboslovnih predmetnih področij s štirih osnovnih šol iz Litije (ena šola) in Trbovelj (tri šole). Pri analizi rezultatov gre upoštevati majhnost vzorca in "geografsko omejenost" (vse štiri šole so iz zasavske regije). Zato ne morem reči, da bi lahko ugotovitve, ki izhajajo iz ankete, kakorkoli posploševal na celotno populacijo osnovnošolskih profesorjev družboslovja oziroma družboslovnih vsebin. Za kaj takega bi bilo potrebno opraviti obsežnejšo raziskavo. Tako je treba tudi pri analizi rezultatov, ki jo predstavljam v nadaljevanju, upoštevati gornje omejitve. Za obdelavo podatkov sem uporabil programski paket SPSS 12.0 za okolje Windows.

Glede opremljenosti štirih šol z računalniško tehnologijo je iz odgovorov profesorjev razvidno, da lahko računalnike uporabljajo v glavnem v računalniški učilnici.

V anketi je torej sodelovalo 37 profesorice in 1 profesor. Nekaj več kot polovica (57.9 %) anketiranih ima visokošolsko izobrazbo, ostalih 42.1 % ima višješolsko izobrazbo.

Skoraj polovica anketiranih je starih med 41 in 50 let. Da gre za profesorje z veliko delovnimi izkušnjami, kaže podatek, da ima več kot polovica anketiranih več kot 20 let delovne dobe (osnovne statistike za spremenljivke spol, starost, izobrazba in delovna doba so v prilogi E).

Anketirani profesorji v enaki meri poučujejo v 1. triadi (spoznavanje okolja), 2. triadi (spoznavanje družbe) in zadnji triadi (državlјanska vzgoja in etika, zgodovina itd.).

Skoraj 80 % anketiranih se je dodatno strokovno izobraževalo za poučevanje družboslovnih predmetov v zadnjih treh letih.

Kar se tiče časa, ki ga anketirani profesorji tedensko porabijo za pripravo na pouk s pomočjo računalnika, so odgovori v dokaj enakomernih deležih porazdeljeni med ponujene možnosti (razen enega, ki ne uporablja računalnika; glej tabelo 5.2.1). Točno polovica anketiranih si pri pripravi na pouk pomaga z računalnikom do dve uri na teden. Za ta vzorec anketiranih lahko torej rečem, da je v njem enako zastopan delež tistih profesorjev,

ki relativno malo časa porabijo za pripravo na pouk s pomočjo računalnika, in delež tistih, ki se na pouk pripravljajo s pomočjo IKT (verjetno) vsak dan.

ŠTEVILO UR TEDENSKO ZA PRIPRAVO NA POUK S POMOČJO RAČUNALNIKA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIČ	1	2,6	2,6	2,6
	MANJ KOT URO	10	26,3	26,3	28,9
	1 DO 2 URI	8	21,1	21,1	50,0
	3 DO 4 URE	10	26,3	26,3	76,3
	VEČ KOT 4 URE	9	23,7	23,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabela 5.2.1: Frekvenčna porazdelitev za spremenljivko "Število ur tedensko za pripravo na pouk s pomočjo računalnika"

Seveda me je zanimalo tudi to, v kolikšni meri anketirani uporabljajo IKT pri samem pouku.

Na vprašanje "V kolikšni meri pri izvajanju pouka predmetov družboslovnih vsebin uporabljate računalniško tehnologijo?" sem dobil odgovore, kot jih prikazuje tabela 5.2.2:

UPORABA RAČ. TEHNOLOGIJE PRI POUKU

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NE UPORABLJA	7	18,4	18,4	18,4
	M ZELO MALO	11	28,9	28,9	47,4
	NEKOLIKO	14	36,8	36,8	84,2
	VELIKO	4	10,5	10,5	94,7
	ZELO VELIKO	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabela 5.2.2: Frekvenčna porazdelitev za spremenljivko "Uporaba računalniške tehnologije pri pouku"

Skupno skoraj polovica anketiranih bodisi ne uporablja (18.4 %) bodisi zelo malo uporablja (28.9 %) računalniško tehnologijo pri izvajanju pouka družboslovnih vsebin. Glede na zastopanost posameznih odgovorov ne morem potrditi tretje hipoteze, ki se glasi: Profesorji pri poučevanju družboslovnih vsebin večinoma ne uporabljajo IKT. Za moj

vzorec anketiranih lahko postavim naslednjo trditev: Večina profesorjev s štirih osnovnih šol zasavske regije (65.7 %), ki poučujejo družboslovne vsebine, uporablja IKT pri pouku, vendar le nekoliko ali zelo malo.

Še redkeje uporabljajo računalnike pri pouku učenke in učenci. Zastopanost posameznih odgovorov na vprašanje "Kako pogosto učenke in učenci pri pouku uporabljajo računalnike?" prikazuje tabela 5.2.3:

UPORABA PRI POUKU - UČENCI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIKOLI	4	10,5	10,5	10,5
	REDKO	20	52,6	52,6	63,2
	VČASIH	13	34,2	34,2	97,4
	POGOSTO	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabela 5.2.3: Frekvenčna porazdelitev za spremenljivko "Uporaba pri pouku - učenci"

Najpogostejši odgovor na zastavljeno vprašanje je "redko" (več kot polovica odgovorov). Iz gornjega lahko sklenem, da so rezultati na vzorcu anketiranih podobni tistim, ki so jih dobili analitiki v raziskavi "Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih šolah". Tudi na štirih OŠ zasavske regije profesorji družboslovja pogosteje uporabljajo IKT pri pripravi na pouk (pa četudi le razmeroma malo ur na teden) kot pa pri pouku samem. S tem lahko prvo hipotezo, da profesorji pogosteje uporabljajo IKT za pripravo na pouk, za ta vzorec potrdim.

Drugo hipotezo (Profesorji se zavedajo možnih pozitivnih učinkov uporabe IKT v izobraževalnem procesu) sem preverjal z več vprašanji (vprašanja št. 10, 11, 12 in prvi štirje odgovori pri mnenjskem vprašanju št. 13).

Večina (30) anketiranih profesorjev (oziroma 79 %) meni, da je uporaba IKT za razlago učne snovi v primerjavi z ostalimi metodami delno ali precej bolj učinkovita. Prav tako menijo, da je standard znanj ene učne ure pri učencih po uporabi IKT boljši ali precej boljši v primerjavi z drugimi oblikami dela (73.7 %; 39.5 % - delno in 34.2 % - precej). Vsi anketirani so pri učencih naleteli na vsaj dober odziv po uporabi IKT v učnem procesu (priloga F).

Da se profesorji družboslovja s štirih zasavskih šol zavedajo možnih pozitivnih učinkov uporabe IKT v izobraževalnem procesu, je razvidno že iz odgovorov na 10., 11. in 12. vprašanje. K temu naj dodam še, da se večina anketiranih delno ali precej strinja z naslednjimi trditvami: IKT obogati učenje; učencem pomaga h kreativnemu razmišljanju, komunikaciji in sodelovanju; spodbuja timsko delo; pospešuje izobraževalni razvoj učenca (glej tabele 5.2.4 do 5.2.7). Za vzorčno skupino profesorjev štirih zasavskih šol lahko drugo hipotezo potrdim.

V 13. vprašanju ankete ("Kako se strinjate z naslednjimi trditvami, povezanimi z uporabo IKT v izobraževalnem procesu?") so profesorji izražali svoja mnenja o osmih trditvah. Deleži odgovorov za posamezno trditev so bili naslednji (tabele 5.2.4 do 5.2.11):

IKT OBOGATI UČENJE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	1	2,6	2,7	2,7
	DELNO	12	31,6	32,4	35,1
	PRECEJ	23	60,5	62,2	97,3
	V CELOTI	1	2,6	2,7	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.4: Deleži odgovorov za SPR13A

UČENCEM POMAGA H KREATIVNEMU RAZMIŠLJANJU

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	2	5,3	5,4	5,4
	DELNO	11	28,9	29,7	35,1
	PRECEJ	24	63,2	64,9	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.5: Deleži odgovorov za SPR13B

SPODBUJA TIMSKO DELO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	9	23,7	24,3	24,3
	DELNO	18	47,4	48,6	73,0
	PRECEJ	9	23,7	24,3	97,3
	V CELOTI	1	2,6	2,7	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.6: Deleži odgovorov za SPR13C

POSPEŠUJE IZOBRAŽEVALNI RAZVOJ UČENCA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	1	2,6	2,7	2,7
	DELNO	12	31,6	32,4	35,1
	PRECEJ	22	57,9	59,5	94,6
	V CELOTI	2	5,3	5,4	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.7: Deleži odgovorov za SPR13D

NUJNO SPADA K SODOBNEMU PEDAGOŠKEMU PROCESU

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIČ	1	2,6	2,7	2,7
	DELNO	8	21,1	21,6	24,3
	PRECEJ	20	52,6	54,1	78,4
	V CELOTI	8	21,1	21,6	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.8: Deleži odgovorov za SPR13E

POMANJKANJE USTREZNEGA IKT-ZNANJA PROFESORJEV OVIRA RAZVOJ ŠOLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NIČ	3	7,9	8,1	8,1
	MALO	2	5,3	5,4	13,5
	DELNO	14	36,8	37,8	51,4
	PRECEJ	13	34,2	35,1	86,5
	V CELOTI	5	13,2	13,5	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.9: Deleži odgovorov za SPR13F

IKT OMOGOČA BOLJŠI DOSTOP DO INFORMACIJ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DELNO	2	5,3	5,4	5,4
	PRECEJ	21	55,3	56,8	62,2
	V CELOTI	14	36,8	37,8	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.10: Deleži odgovorov za SPR13G

IKT OMOGOČA BOLJŠE VSEBINSKO PROBLEMATIZIRANJE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	3	7,9	8,1	8,1
	DELNO	28	73,7	75,7	83,8
	PRECEJ	5	13,2	13,5	97,3
	V CELOTI	1	2,6	2,7	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Missing	9,00	1	2,6		
Total		38	100,0		

Tabela 5.2.10: Deleži odgovorov za SPR13G

Velika večina anketiranih profesorjev se delno ali precej strinja s prvima dvema trditvama, da IKT obogati učenje in pomaga učencem h kreativnemu razmišljanju, komunikaciji in sodelovanju. Podobno velja še za naslednji trditvi:

1. IKT pospešuje izobraževalni razvoj učenca; s trditvijo se delno ali precej strinja skoraj 90 % vprašanih;
2. IKT omogoča boljši dostop do informacij. S to trditvijo so se anketirani največkrat od vseh v celoti strinjali (36.8 %). Skupaj z odgovori »precej« pa je delež pozitivnih odgovorov več kot 90 %.

S trditvijo, da uporaba IKT spodbuja timsko delo, se delno strinja skoraj polovica anketiranih profesorjev. Deleža tistih, ki se s trditvijo precej ali malo strinjajo, pa sta identična (23.7 %). Za trditev, da IKT omogoča boljše vsebinsko problematiziranje, je največ anketiranih odgovorilo, da se z njo delno strinjajo (73.7 %). Delno (36.8 %), precej (34.2 %) ali v celoti (13.2 %) so se anketirani strinjali s tem, da pomanjkanje ustreznega IKT znanja profesorjev ovira razvoj sodobne šole. Malo več kot polovica anketiranih profesorjev se precej strinja s tem, da IKT nujno spada k sodobnemu pedagoškemu procesu. V enakem deležu (21.1 %) pa so zastopani tisti, ki se s trditvijo strinjajo delno ali v celoti.

Da bi preveril hipotetično povezanost (H4: "Uporaba IKT pri pouku ali pripravi na pouk je odvisna od tega, ali so se profesorji dodatno izobraževali za poučevanje družboslovnih predmetov") sem analiziral povezanost med: neodvisno spremenljivko "dodatno izobraževanje" in odvisno spremenljivko "uporaba rač. tehnologije pri pouku" ter neodvisno spremenljivko "dodatno izobraževanje" in odvisno spremenljivko "število ur tedensko za pripravo na pouk s pomočjo računalnika". Zaradi majhnega vzorca sem spremenljivki "uporaba rač. tehnologije pri pouku" in "število ur tedensko za pripravo na pouk s pomočjo računalnika" preoblikoval v dihonomni spremenljivki. Nato sem za vsako od njiju preverjal morebitno povezanost s spremenljivko "dodatno izobraževanje".

KONTINGENČA TABELA: DODATNO IZOBRAŽEVANJE X UPORABA RAČ. TEHNOLOGIJE PRI POUKU

			Dodatno izobraževanje v zadnjih 3 letih		Skupaj
			DA	NE	
Uporaba računalniške tehnologije pri pouku	DA	Frekvenca	16	4	20
		%	53,3%	50,0%	52,6%
	NE (nič ali malo)	Frekvenca	14	4	18
		%	46,7%	50,0%	47,4%
Skupaj		Frekvenca	30	8	38
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 5.2.11: Kontingenčna tabela za spremenljivki "dodatno izobraževanje" in "uporaba računalniške tehnologije pri pouku"

Večina profesorjev (30) se je dodatno izobraževala v zadnjih treh letih. Med njimi jih nekoliko več kot polovica, ki pri pouku tudi uporablja računalniško tehnologijo. Vendar računalniško tehnologijo uporablja pri pouku tudi polovica tistih, ki se v zadnjih treh letih niso dodatno izobraževali. Primerna mera povezanosti dveh dihotomnih spremenljivk, kakršni sta tudi v tem primeru, je Yulov koeficient asociacije. Njegova vrednost je 0.066 (torej zelo blizu 0), zato kaže, da med spremenljivkama ni povezanosti.

KONTINGENČNA TABELA: DODATNO IZOBRAŽEVANJE X ŠTEVILO UR TEDENSKO ZA PRIPRAVO NA POUK S POMOČJO RAČUNALNIKA

			Dodatno izobraževanje v zadnjih 3 letih		Skupaj
			DA	NE	
Število ur tedensko za pripravo na pouk s pomočjo računalnika	3 ure ali več na teden	Frekvenca	14	5	19
		%	46,7%	62,5%	50,0%
	do 3 ure na teden	Frekvenca	16	3	19
		%	53,3%	37,5%	50,0%
Skupaj		Frekvenca	30	8	38
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 5.2.12: Kontingenčna tabela za spremenljivki "dodatno izobraževanje" in " število ur tedensko za pripravo na pouk s pomočjo računalnika"

Iz gornje tabele je razvidno, da je med profesorji, ki so se dodatno izobraževali v zadnjih treh letih, več takih, ki se na teden s pomočjo računalnika pripravljajo manj ur (do 3 ure na teden). Med tistimi, ki se niso izobraževali, pa je več takih, ki se pripravljajo več ur. Nakazuje se torej rahla negativna povezava (vrednost Yulovega koeficienta asociacije je - 0.31), kar je v nasprotju s pričakovanji. Dejansko pa iz obstoječih podatkov težko zaključim, da tisti profesorji, ki se niso dodatno izobraževali, porabijo več ur na teden za priprave na pouk s pomočjo računalnika. Vprašanje je, koliko ur tedensko v celoti porabijo anketirani profesorji za priprav na pouk. Možno je, da tisti profesorji, ki se niso dodatno izobraževali, nasploh porabijo več ur na teden za pripravo na pouk. S tem pa tudi več ur, pri katerih uporabljajo računalnik. Na osnovi podatkov na danem vzorcu torej ne morem sklepati, da obstaja povezanost med dodatnim izobraževanjem in uporabo računalnika za pripravo na pouk.

Četrte hipoteze, ki se glasi:"Uporaba IKT pri pouku ali pripravi na pouk je odvisna od tega, ali so se profesorji dodatno izobraževali za poučevanje družboslovnih predmetov", torej ne morem potrditi.

6. ZAKLJUČEK

V zaključnem delu diplomskega dela povzemam najbolj bistvene poudarke.

V nalogi sem želel združiti tri, za današnji čas, zelo pomembne "sestavine" družbenega življenja: demokracijo kot pomembno vrednoto 21. stoletja, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in šolo. Za stično točko sem izbral program Filozofija za otroke. Pokazal sem, kako lahko z izvajanjem programa FZO prispevamo k vzgoji mladih za demokracijo. Pri tem sem poskušal upoštevati zahteve, ki jih pred profesorje družboslovja postavljajo razvojni družbeni trendi, predvsem zahtevo po kakovosti. Pokazal sem na nekatere možnosti, ki jih pred nas postavljata sodobni razvoj izobraževanja in dinamika sprememb na področju informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Na eni strani gre za v učeče se usmerjene procese poučevanja in učenja, take, ki od šolajočih zahtevajo vse aktivnejšo vlogo v samem izobraževalno-vzgojnem procesu. Aktivnost učencev pa na drugi strani spodbuja tudi uporaba IKT pri pouku. Z uporabo sodobnih tehnologij v samem učnem procesu pa se mladi pripravljajo na življenje v informacijski družbi.

Z najrazvitejšimi državami se radi primerjamo tudi na področju šolstva. Zelo pomembno vlogo pri tem ima lahko sodelovanje v mednarodnih izobraževalnih projektih. Takšno sodelovanje je seveda močno olajšal proces informatizacije izobraževalnega sistema. Da pa bi se v medmrežne projekte lahko vključevali, moramo za takšno sodelovanje biti pripravljeni predvsem profesorji in biti večji uporabe sodobne informacijske tehnologije in interneta. Načrti za mednarodno sodelovanje obstajajo, v nekatere projekte so naše šole že aktivno vključene. Področja možnega sodelovanja so raznolika. Tisti, ki že sodelujejo, poročajo o uspehih in željah ter namenih za udeležbo v bodoče.³⁶

Želimo si, da bi po doseženih rezultatih dosegali podobne uspehe na izobraževalnem področju kot najuspešnejše države. Tako bo treba upoštevati tudi takšna mnenja, kot je npr. ta, da se je v šolsko razvitih državah Evrope utrdilo prepričanje, da lahko največ za izboljšanje šole stori šola sama oziroma v njej zaposleni (Medveš; 2002: 36). Kar seveda pomeni, da bomo morali v marsičem spremeniti način razmišljanja.

³⁶ Nekaj izbranih primerov dobre prakse, kjer so vključene tudi družboslovne vsebine, sem dodal med priloge.

To nam narekujejo trije temeljni civilizacijski premiki, ki so po Krofliču: prehod v informacijsko dobo, drugačno razumevanje (moralnih) vrednot in vsesplošne spremembe vzgojnih dejavnikov (družine, medijev, množične kulture ...). Tem spremembam je sledila tudi prenova osnovnošolskih programov. Prenovljeni učni načrti so, tako Kroflič, postali sodobnejši in zanimivejši. Cilji zahtevajo od otrok in profesorjev tudi razumevanje snovi, ne samo pomnjenja. V učnih načrtih so vgrajene sodobne oblike dela, kot so projektno delo, raziskovalno učenje, skupinsko učenje. Pri tem naj bi uporabljali najrazličnejše vire znanja npr. televizijo, videokasete, izobraževalne programe za delo na računalniku, internet in druge vire. Ob tem pa Kroflič opozarja, da sama informatizacija šole ne bo ničesar rešila. Po njegovem mnenju "dobra šola še vedno stoji in pade z učiteljem". Ta pa mora biti usposobljen in motiviran za uvajanje novih metod, učnih tehnologij in podobno. Množico podatkov, ki jih učenci "prejemajo" iz najrazličnejših virov, jim mora profesor pomagati smiselno preoblikovati v uporabne informacije. Le s takimi bodo učenci lahko gradili svoje znanje. Zato je, po Krofličevem mnenju, treba spremeniti način šolanja. Pravi, da je treba "ljudi usposobiti za iskanje informacij. Pripraviti jih je treba za vseživljenjsko samostojno učenje. Jim omogočiti, da zgradijo miselne sheme, s katerimi bodo informacije povezovali v smiselne enote. Ob tem pa je treba razvijati uporabo kritičnega mišljenja." (Kroflič; 2000)

Z navedenim lahko odgovorimo na tole vprašanje: Kaj lahko k sodobnejši, uspešnejši, kakovostnejši šoli prispeva filozofija za otroke? Če naj sodobna, uspešna šola razvija uporabo kritičnega mišljenja, menim, da je filozofija (za otroke) tista, ki lahko učence "nauči" uporabljati takšno mišljenje. Nenazadnje je to eden od njenih temeljnih ciljev. Glede na pravkar povedano lahko upamo, da bo FZO "dobila" ustrezno mesto. Ne glede na družbeni odnos do filozofije.

Šimenc tako v splošno kulturnih stališčih Slovencev do filozofije, ki da je nepotrebno "nakladanje", vidi tudi možnost za filozofijo za otroke. Strinjam se z njim, da morajo biti predvsem učenci dobro informirani o ponujenih izbirnih programih. Šola sicer naredi prvo selekcijo, ki je odvisna seveda tudi od kadrovske "pokritosti". A če imajo učenci slabo informacijo o tem, kaj je izbirni predmet FZO, potem tega predmeta zagotovo ne bodo izbrali. Tako bo razširjeno prepričanje o filozofiji osta(ja)lo, pa čeprav so prav otroci najbolj dovzetni za vprašanja, ki jih pred njih postavlja življenje (Šimenc; 2002: 7). Slednje je lahko vodilo k "uvedbi" programa FZO.

S prikazanimi vzorci možnih didaktičnih izpeljav (obravnave) učnih vsebin pri predmetu FZO - Jaz in drugi sem "pripravil" podlago za njihovo udejanjanje (in s tem kakovostno preverjanje) v svoji bodoči pedagoški praksi. Da bi se to lahko zgodilo, bo potrebno za predmet "navdušiti" zadostno število učečih se v konkretnem šolskem okolju. To (lahko) pomeni še poseben izziv. Z vidika sedanjega stanja, ko so izbirne družboslovne vsebine premalo zastopane v vsakoletnem učnem načrtu marsikatere šole, bo za podporo mojim prizadevanjem nujno treba pridobiti tudi "naklonjenost" vodstva le-te. Če bom imel možnost, bom prikazane vzorce možnih didaktičnih izpeljav preveril ter kasneje morda nadgradil in obogatil z novimi idejami. Pri tem bom moral biti občutljiv tudi za vsakršne razvojno-družbene spremembe, ki bi lahko vplivale na kurikulum predmeta FZO. V tem smislu se bom moral stalno dodatno strokovno usposablјati, če naj kot dober profesor družboslovja sledim vsem dinamičnim spremembam v družbi. S tem hočem reči, da bo izobraževalno-vzgojni proces, ki ga bom izvajal, sledil tem spremembam. Le tako bom lahko učeče se pripravljaj na izzive stalno in hitro spreminjajoče se družbe. Nikoli dokončana zgodba, torej.

7. LITERATURA

1. Accorinti; Stella: Philosophy for Children.
Dostopno preko
http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/philosophy_for_children.htm
(28.6.2006).
2. Adamič Makuc, Alenka (2003): MIRK'03 - 8. mednarodna izobraževalna računalniška konferenca - poročilo OŠ Cirila Kosmača Piran (2003): Piran. Dostopno preko <http://www2.arnes.si/~sspmgiac/mirk2003/> (9. 7. 2006)
3. Barentič-Požarnik, Barica (2004): Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
4. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Blažič, Marjan; Ivanuš Grmek, Milena; Kramar, Martin; Strmčnik, France (2003): Didaktika. Visokošolsko središče Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
6. Brady, Mark (2005): Blogging, personal participation in public knowledge - building on the web; Chimera working paper 2005-02; Colchester, University of Essex; Dostopno preko <http://www.essex.ac.uk/chimera/> (30. 6. 2006).
7. Cencič, Majda; Marentič-Požarnik, Barica (2003): Konstruktivizem v šoli. Didacta slovenica - pedagoška obzorja, letnik 18, št. 2 (34-39).
8. Cvetek, Slavko (2004): Za znanost o izobraževanju učiteljev; v Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev; str.455-465.
9. Dačić, Mišo (2003): Zgodovina v šoli. Ljubljana: Filozofija na maturi - filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente FNM 12, 3/4.
10. Dewey, John (1966): Vaspitivanje i demokratija. Cetinje: Obod.
11. DialogueWorks Education; The Old School Business Centre, Newport (Velika Britanija);
<http://www.dialogueworks.co.uk/indexedu.html> (dostopno 5. 7. 2006).
12. Državljska vzgoja v Evropi (2005): [prevod Marjan Šimenc], Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport; prevod dela: Citizenship education at school in Europe. Dostopno preko <http://www.eurydice.org> (9. 7. 2006).

13. Fieser, James; Dowden, Bradley (urednika): The Internet Encyclopedia of philosophy; Dostopno preko <http://www.iep.utm.edu/> The internet encyclopedia of philosophy (5. 7. 2006).
14. Gaber, Slavko (ur.), Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc, Veronika Tašner (2006): Zakaj Finci letijo dlje? Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
15. Gerlič, Ivan (2000): Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: DZS.
16. Gerlič, Ivan (2005): Stanje in trendi uporabe informacijske komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih osnovnih šolah - Poročilo o raziskovalni nalogi za leto 2005. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Center za računalništvo in informatiko v izobraževanju. Dostopno preko <http://www.pfmb.uni-mb.si/raziskave/os2005/> (15. 7. 2006).
17. Harris, Leonard; urednik (1991): Children in chaos; »A Philosophy for children experience«; Dubuque (Iowa); Kendall/Hunt, pub. 1991.
18. Hladnik, Alenka; Šimenc Marjan (2006): Učni načrt, Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja, Filozofija za otroke. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
19. Informativni bilten za poučevanje državljanske vzgoje (2006): letnik IV/2. Dostopno preko http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/biltenIV_2.pdf (9. 7. 2006).
20. Komel, Dean (2005): Filozofija skozi igro (spremna beseda za starše in učitelje). V Stephen Law, Modrijanovi zapiski: Prvi koraki v filozofijo. Dob pri Domžalah: Miš, str. 289-297.
21. Kunzmann, Peter; Franz-Peter Burkard, Franz Wiedmann (1997): DTV-Atlas filozofije: tabele in teksti. Ljubljana: DZS.
22. Kroflič, Robi (2000) v članku Ivelja Ranke: "Miša Molk ne more zamenjati učitelja"; Nedeljski online, 13. 2. 2000.
Dostopno preko <http://www.gape.org/gapes/prispevki/misa.htm> (25. 7. 2006).
23. Lipman, Matthew (1988): Philosophy goes to school; Temple University Press, Philadelphia.
24. Lipman, Matthew (1991): Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press.

25. Lipman, Matthew (2004): Družbeno raziskovanje - priročnik za čitanko Marko; v reviji Filozofija na maturi, letnik 11, št. 3, 4 (str. 15-38).
26. Lipman, Matthew (2005): Marko in raziskovanje družbe: Filozofija za otroke. Delovni zvezek za izbirni predmet Jaz in drugi za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Krtina.
27. Lozar Manfreda, Katja: Koeficienti asociacije (povzeto in dopolnjeno po Ferligoj: Osnove statistike na prosojnicah.) Dostopno preko <http://statistika.fdvinfo.net/uploadi/editor/1134481367KOEFIGIENTI%20ASOCIA CIJE.pdf> (15. 7. 2006).
28. Medveš, Zdenko; Šebart Kovač, Mojca (2002): Šola in demokracija (Uvod k tematskemu delu); Sodobna pedagogika, št. 5, str. 7.
29. Medveš, Zdenko (2002): Nova paradigma pravičnosti v šoli; Sodobna pedagogika, št. 5, str. 24-41.
30. P4C - Philosophy for Children (New Zealand).
Dostopno preko <http://www.p4c.org.nz/> (28. 6. 2006).
31. Philosophy For Kids.
Dostopno preko <http://philosophyforkids.com/> (28. 6. 2006).
32. Philosophy&The enquiring Child. Dostopno preko <http://www.creative-corner.co.uk/schools/tuckswood/Philosophy/intro.html> (28. 6. 2006).
33. Plut-Pregelj, Leopoldina (2004): Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca; v Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev; str. 17-40.
34. Poljak, Vladimir (1974): Didaktika. Ljubljana: DZS (str. 120-129).
35. RIS-Raba interneta v Sloveniji.
Dostopno preko <http://www.ris.org/index.php?fl=1&nt=9&sid=388>. (15. 7. 2006).
36. Rutar Ilc, Zora (2004): Učnociljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja; v delu Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev; str. 195-207.
37. Sapere; Communities of Enquiry.
Dostopno preko <http://sapere.org.uk/> (28. 6. 2006).
38. Sardoč, Mitja (2005): Državlјanska vzgoja v Evropi - predgovor; str.3.
Dostopno preko <http://www.eurydice.org> (9.7.2006).

39. Sardoč, Mitja (ur) (2004): Informativni bilten za poučevanje državljske vzgoje; letnik II, števil. 1 (januar 2004); Pedagoški inštitut.
Dostopno preko http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/dem-citizenship2004-slo-svn-t05.pdf (10. 7. 2006).
40. Slovenija kot informacijska družba; Modra knjiga. Dostopno preko <http://www.drustvo-informatika.si/publikacije/modraknjiga.pdf> (10. 7. 2006).
41. Sklepi 46. zasedanja mednarodne konference o izobraževanju in predlogi za delovanje (2001): Ženeva. Dostopno preko http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/doc/zakljucki_prevod.doc (9. 7. 2006).
42. Stanford encyclopedia of philosophy.
Dostopno preko <http://plato.stabford.edu/entries/children> (28. 6. 2006).
43. Strategije za učenje demokratičnega državljanstva (avtorji: dr. Karlheinz Dürr; prof. dr. Vedrana Spajić–Vrkaš; dr. Isabel Ferreira-Martins). Dostopno preko http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/pdf/Strategije_demokrat_drzavljanstvo.pdf (9. 7. 2006).
44. Strmčnik, Franc (2001): Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
45. Sruk, Vlado (1985): Mali filozofski leksikon. Maribor: Založba obzorja.
46. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994): Elektronska izdaja: Verzija 1.0. Ljubljana: DZS - Amebis d.o.o., Inštitut Frana Ramovša ZRC in SAZU.
47. Štefanc, Damijan (2004): Hrbtne strani uvajanja informacijsko-komunikacijske tehnologije v šolski prostor; Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete UL (prispevek za posvet »Mediji v izobraževanju«, Novo mesto, oktober 2004). Dostopno preko <http://www2.arnes.si/~dstefa2/publikacije/IKT.pdf> (13. 7. 2006).
48. Šimenc, Marjan (2002): Filozofija za otroke: osnovni elementi programa. Ljubljana: FNM 9 1/4, str. 4-11.
Dostopno preko <http://www/filo3.pfmb.uni-mb.si/gradiva/simenc.doc> (17. 6. 2006).
49. Šimenc, Marjan (2002): Demokracija, šola in filozofija za otroke. Ljubljana: Sodobna pedagogika 53/5, str. 52-65.

50. Šimenc, Marjan (2003) Citizenship education in Slovenia between past and future. Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. [Online ed.] 2. Dostopno preko http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/slovenia_simenc.htm (14. 7. 2006).
51. Šimenc, Marjan (ur.), Rudi Kotnik (ur.) (1996): Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
52. Špoljar, Kornelija (2004): Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi; v Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev; str. 63-68.
53. Thinking: The journal of Philosophy for Children: Dostopno preko <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml> (28. 6.2006).
54. The world of Philosophy for Children; Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Dostopno preko <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml> (26. 6. 2006).
55. Tomažin, Mojca (2002): Uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju; magistrsko delo. Ljubljana. Dostopno preko <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/tomazin22.pdf> (11. 7. 2006).
56. Thomas, John C. (1992): The development of reasoning in children through community of inquiry, v delu Studies in Philosophy for children; Harry Stottlemeier's discovery, uredila Ann Margaret Sharp in Ronald F. Reed, Temple University Press, Philadelphia.
57. Utemeljitev nagrad za najboljše e-Twinning projekte (izbor). Dostopno preko <http://www.cmepius.si/eLEARNING/KONFeT> (5. 7. 2006).
58. Ule, Nastran Mirjana (1997): Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
59. Vrhovski, Mojca (2004): Enake možnosti za izobraževanje v novejših mednarodnih strateških dokumentih. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno preko http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/enake-moznosti-izobr-slo-hrv-t07.pdf (20. 7. 2006).
60. Vorländer, Karl (1977): Zgodovina filozofije I. Ljubljana: Slovenska Matica.
61. What is 'Philosophy for Children?'; Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Dostopno preko <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml> (26. 6. 2006).

62. Wikipedia.org - spletna enciklopedija.
Dostopna preko http://sl.wikipedia.org/wiki/Glavna_stran.
63. Zakon o osnovni šoli. Dostopno preko <http://www.sviz.si/files/predpisi/zakon-o-os-05.pdf> (10. 7. 2006).
64. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju; (prevod dela: F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (Eds.): Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training: Thematic Network on Teacher Education in Europe).
Dostopno preko <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/zelenaknjiga.pdf> (9. 7. 2006).
65. Židan, Alojzija (1992): Prispevki za kvalitetnejše družboslovje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
66. Židan, Alojzija (1993): Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
67. Židan, Alojzija (1995): Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: Scripta, ŠOU.
68. Židan, Alojzija (1996): Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja. Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
69. Židan, Alojzija (1997): Didaktizacija družboslovja za mlade. Ljubljana: Scripta, ŠOU.
69. Židan, Alojzija (2004): Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
70. Žumer, Marjeta (2005): Drugačen pristop k filozofiji za otroke. Ljubljana: Filozofija na maturi - filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente; FNM 3/4; 2005.

8. PRILOGE

PRILOGA A: PARIŠKA DEKLARACIJA O FILOZOFIJI

Udeleženci Unescovih Mednarodnih študijskih dni v Parizu 15. in 16. februarja 1995 na temo Filozofija in demokracija v svetu:

- **opozarjamo**, da so filozofski problemi univerzalni problemi človeškega življenja in bivanja;
- **verjamemo**, da filozofska refleksija lahko in bi morala prispevati k razumevanju in upravljanju človeških zadev;
- **smo prepričani**, da filozofska praksa, ki ne izključuje nobene zadeve iz svobodne diskusije, ki si prizadeva temeljito preiskati argumente drugih, omogoča vsakemu, da se nauči misliti samostojno;
- **poudarjamo**, da poučevanje filozofije opogumlja odprtost duha, državljansko odgovornost, razumevanje in strpnost med posamezniki in skupinami;
- **zagotavljamo**, da filozofsko izobraževanje z vzgojo samostojno razmišljajočih ljudi, zmožni upreti se različni propagandi, vsakogar usposobi, da si naloži svoj del odgovornosti za velike probleme sodobnosti, še zlasti v etiki;
- **potrjujemo**, da razvijanje filozofske debate v izobraževanju in kulturnem življenju bistveno prispeva k vzgoji državljanov z večanjem njihove zmožnosti za presojo, ki je temeljna za vsako demokracijo;

Obvezujemo se, da bomo po naših zmožnostih v ustanovah, kjer delujemo, in v državah, iz katerih prihajamo, naredili vse, da bi dosegli te cilje, in zato razglašamo:

- da morajo imeti vsi ljudje povsod po svetu pravico sodelovati v svobodnem filozofskem iskanju v vseh njegovih oblikah in na vseh krajih, kjer lahko poteka;
- da se poučevanje filozofije mora podpirati in razširjati, kjer že obstaja, da se ga mora uvajati tam, kjer ga še ni, in da se ga mora eksplicitno poimenovati »filozofija«;
- da morajo poučevati filozofijo strokovno usposobljeni učitelji, pri tem pa ne smejo biti podrejeni nobenim ekonomskim, tehničnim, religioznim, političnim ali ideološkim zahtevam;
- da mora biti sicer neodvisno poučevanje filozofije, kjer koli je to mogoče, učinkovito povezano z akademskim in poklicnim izobraževanjem na vseh področjih;
- da bi se zagotovila filozofska izobrazba tudi odraslim, se mora pospeševati razširjanje knjig, ki so jezikovno in cenovno dostopne širokemu krogu bralcev, produkcija radijskih in televizijskih programov, avdio in video kaset, uporaba avdio vizualne in informacijske tehnologije v izobraževalne namene, ustvarjanje različnih priložnosti za svobodno diskusijo in vse vrste pobud, da bi se kar največ ljudi seznanilo z osnovnimi filozofskimi temami in metodami;
- raziskovalne in pedagoške ustanove morajo podpirati spoznavanje filozofskih pogledov v različnih kulturah, primerjavo tistega kar lahko ponudijo, in analizo tistega, kar jih zbližuje in oddaljuje;
- filozofija kot svobodno raziskovanje, ki ne more imeti nobene resnice za dokončno, spoštuje prepričanje vsakega posameznika, vendar v nobenem primeru, da se ne bi odpovedala svoji naravi, ne sme sprejeti naukov, ki zanikajo svobodo drugega, nasprotujejo človeškemu dostojanstvu in sejejo semena barbarstva.

Roger-Pol Droit, Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey, UNESCO Publishing 1995, 15-16. Prevedla A. Hladnik.

PRILOGA B: VAJA ZA TEMO "DEMOKRACIJA - PRVIČ"

Vaja: Kaj je demokracija? (berilo Marko in raziskovanje družbe; str. 17)

Neki slovar je opredelil demokracijo takole:

1. Vlada, v kateri ljudje vladajo neposredno ali prek izvoljenih predstavnikov; vlada vladanih.
2. Dežela, država itd., ki ima takšno vlado.
3. Oblast večine.
4. Preprosti ljudje, ki upravljajo skupne zadeve.

Za vsako od spodaj opisanih družb povej, (a) ali je demokracija, (b) zakaj da/ne in (c) kateremu zgoraj navedenemu pomenu demokracije najbolj ustreza.

- A. Petindvajset ljudi je v brodolomu vrženih na samotni otok. Dogovorijo se, da se bodo vsi držali pravil in ukrepov, za katere se bodo odločili skupaj.
- B. Petindvajset ljudi je v brodolomu vrženih na samotni otok. Vsi se strinjajo, da so Maja T., Tomi T. in Uroš U. najlepši in najpametnejši člani skupine, zato jih izberejo za odločanje.
- C. Petindvajset ljudi je v brodolomu vrženih na samotni otok. Pet izmed njih ima vse orodje in vsa oblačila. Odločijo se, da bodo vodili skupino, in drugi jim to dovolijo, ker so vsi odvisni od orodja in oblačil.
- D. Petindvajset ljudi je v brodolomu vrženih na samotni otok. Velika Berta je edina oseba z orožjem. Izjavi, da bo vodja in da bo za druge bolje, če jo ubogajo.
- E. Petsto moških, žensk in otrok je v brodolomu vrženih na samotni otok. Skupaj se odločijo, da imajo vse osebe, starejše od 14 let, enako pravico odločanja pri volitvah zbora, ki bo sprejemal zakone in vodil vlado.
- F. Petsto moških, žensk in otrok je v brodolomu vrženih na samotni otok. Odločijo se, da bodo imeli vsi modrooki moški v rumenih srajcah enako besedo pri volitvah zbora, ki bo sprejemal zakone in vodil vlado.

PRILOGA C: VAJA ZA TEMO "PRIJATELJSTVO"

Vaja: Druženje, prijateljstvo in ljubezen (berilo Marko in raziskovanje družbe; str. 102)

Kako bi razvrstil/-a naslednje situacije?

Druženje Prijateljstvo Ljubezen ?

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Tomaž in Robi gresta enkrat na mesec skupaj na kegljanje. Samo takrat sta skupaj. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tomaž se potika okoli Marijine hiše vsak večer, skupaj sta ves dan ob sobotah in nedeljah. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Robi pomaga Janezu pri geometriji, Janez pa Robiju pri angleščini. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tomaž in Marija se pogosto poljubljata v javnosti. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Doris potihoma upa, da jo bo Robi povabil na dijaški ples, in ve, da bo privolila, vendar svojim prijateljicam pripoveduje, da ga ne prenese. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Doris in Marija vedno svojim prijateljem povesta, kako sta si všeč. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Robi in Sandra nenehno in z veliko naklonjenostjo mislita drug na drugega. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Sandra je zelo srečna in želi, da bi bila tudi Marija tako srečna, kot je sama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

PRILOGA Č: VAJA ZA TEMO "VOLITVE"

Vaja: Kaj pomeni zmaga na volitvah? (berilo Marko in raziskovanje družbe; str. 73)

Na zadnjih volitvah je zmagovalna stranka dobila 55 odstotkov glasov, tista, ki je izgubila, pa 45 odstotkov.

1. Vodja zmagovalne stranke je naznanil: "Ljudje so povedali svoje! Naša zmaga je bila njihova volja!" Bi vodja lahko rekel le, da so zmagali po zaslugi "volje večine"?
2. Vodja stranke, ki je izgubila, je rekel: "Ljudje so povedali svoje! Sprejmemo odločitev volivcev." Ali to pomeni, da vodja meni, da je bila politika stranke, ki je izgubila, napačna? Če ne, kaj potem meni?
3. Poročevalec tujega časopisa je pripomnil: "Ljudje v tej državi menijo, da je volja večine pravzaprav volja vseh ljudi, kajti karkoli se zgodi na volitvah, se vsi ljudje sprijaznijo z njihovimi rezultati." Ima poročevalec prav ali ne?
4. Neki drugi poročevalec je pripomnil: "Volja vseh je seštevek vseh posameznih volj; tistih, ki volijo za kmete, proti tistim, ki volijo uslužbence, proti tistim, ki volijo za delavce, in tako dalje. Vsaka skupina voli proti vsem drugim skupinam in rezultat je tak kot pri vsakem drugem tekmovanju: zmagovalec pobere vse." Se strinjate?
5. Televizijski komentator je komentiral: "Vsak volivec je volil na podlagi lastnega interesa. Torej so vsake volitve le izraz lastne volje posameznika. Nihče ne misli na dobro vse družbe." Se strinjate?

PRILOGA D : VPRAŠALNIK ZA PROFESORJE

VPRAŠALNIK ZA PROFESORJE

Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) pri poučevanju družboslovnih vsebin v devetletni osnovni šoli

Pod pojmom informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) v izobraževanju razumemo uporabo avdio-video naprav, računalnikov, sodobnih informacijskih mrežnih sistemov (npr. interneta).

A: Delovne izkušnje in izobrazba

1. Katerega spola ste?

- a) ženska b) moški

2. Katera je najvišja stopnja formalne izobrazbe, ki ste jo zaključili?

- a) srednja šola
b) višja šola
c) visoka šola
d) magisterij
d) doktorat znanosti

3. Koliko ste stari?

- a) do 30 let
b) 31 do 40 let
c) 41 do 50 let
d) 51 do 60 let
e) več kot 60 let

4. Koliko let že poučujete?

- a) do 5 let
b) 6 do 10 let
c) 11 do 15 let
d) 16 do 20 let
e) 21 do 25 let
f) več kot 25 let

5. Katere predmete, ki vsebujejo družboslovne vsebine, poučujete? (Prosimo, vpišite razred, v katerem poučujete, oziroma predmet, ki ga poučujete.)

6. Ali ste se v zadnjih treh letih dodatno izobraževali/spopolnjevali za poučevanje družboslovnih predmetov? (Obkrožite!)

1 2
ne da

B. Izvajanje in priprava na pouk

7. Koliko ur tedensko porabite za pripravo na pouk s pomočjo računalnika? (Obkrožite!)

1 2 3 4 5
nič manj kot 1 uro 1-2 uri 3-4 ure več kot 4 ure

8. V kolikšni meri pri izvajanju pouka predmetov družboslovnih vsebin, uporabljate računalniško tehnologijo? (Obkrožite!)

1 2 3 4 5
ne uporabljam zelo malo nekoliko veliko zelo veliko

9. Kako pogosto učence in učenci pri pouku uporabljajo računalnike? (Obkrožite!)

1 2 3 4 5
nikoli redko včasih pogosto vedno

10. Kako učinkovita je po vašem mnenju uporaba IKT za razlago učne snovi v primerjavi z ostalimi metodami? (Obkrožite!)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	9
ni učinkovita	malo	delno	precej	zelo učinkovita	ne uporabljam

11. Kako bi ocenili standard znanja ene učne ure pri učencih po uporabi IKT v primerjavi z drugimi oblikami dela? (Obkrožite!)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	9
slabo	malo	delno	precej	zelo	ne uporabljam

12. Na kakšen odziv ste naleteli pri učencih po uporabi IKT v učnem procesu? (Obkrožite!)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	9
zelo slab	slab	dober	precej dober	zelo dober	ne uporabljam

13. Kako se strinjate z naslednjimi trditvami, povezanimi z uporabo IKT v izobraževalnem procesu? (Prosim, da v vsaki vrstici označite en sam odgovor.)

	nič 1	malo 2	delno 3	precej 4	v celoti 5
IKT obogati učenje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učencem pomaga h kreativnemu razmišljanju, komunikaciji in sodelovanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spodbuja timsko delo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pospešuje izobraževalni razvoj učenca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nujno spada k sodobnemu pedagoškemu procesu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pomanjkanje ustreznega IKT- znanja učiteljev ovira razvoj sodobne šole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT omogoča boljši dostop do informacij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT omogoča boljše vsebinsko problematiziranje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Kako je vaša šola opremljena z računalniško tehnologijo? (Obkrožite!)

	da	ne
V vsaki učilnici je računalnik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vsi kabineti so opremljeni z računalnikom in dostopom do Interneta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Računalnike lahko uporabljamo v računalniški učilnici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Najlepše se Vam zahvaljujem za sodelovanje v anketi
Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT)
pri poučevanju družboslovnih vsebin v devetletni osnovni šoli.

PRILOGA E: Izpis osnovnih statistik za spremenljivke spol, izobrazba, delovna doba in starost (program SPSS 12.0 za Windows)

SPOL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ŽENSKI	37	97,4	97,4	97,4
	MOŠKI	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

IZOBRAZBA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	VIŠJA ŠOLA	16	42,1	42,1	42,1
	VISOKA ŠOLA	22	57,9	57,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

DELOVNA DOBA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DO 5 LET	5	13,2	13,2	13,2
	6 DO 10 LET	3	7,9	7,9	21,1
	11 DO 15 LET	7	18,4	18,4	39,5
	16 DO 20 LET	2	5,3	5,3	44,7
	21 DO 25 LET	10	26,3	26,3	71,1
	VEČ KOT 25 LET	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

STAROST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	DO 30 LET	5	13,2	13,2	13,2
	31 DO 40 LET	8	21,1	21,1	34,2
	41 DO 50 LET	18	47,4	47,4	81,6
	51 DO 60 LET	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

PRILOGA F: Izpis osnovnih statistik za spremenljivke:
 "učinkovitost IKT za razlago"; "standard znanj"; "odziv učencev po uporabi IKT"

UČINKOVITOST IKT ZA RAZLAGO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	3	7,9	7,9	7,9
	DELNO	15	39,5	39,5	47,4
	PRECEJ	15	39,5	39,5	86,8
	ZELO	2	5,3	5,3	92,1
	UČINKOVITA				
	NE				
	UPORABLJAM	3	7,9	7,9	100,0
Total		38	100,0	100,0	

STANDARD ZNANJ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MALO	4	10,5	10,5	10,5
	DELNO	15	39,5	39,5	50,0
	PRECEJ	13	34,2	34,2	84,2
	NE				
	UPORABLJAM	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

ODZIV UČENCEV PO UPORABI IKT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SLAB	1	2,6	2,6	2,6
	DOBER	12	31,6	31,6	34,2
	PRECEJ	10	26,3	26,3	60,5
	DOBER				
	ZELO	10	26,3	26,3	86,8
	DOBER				
	NE				
	UPORABLJAM	5	13,2	13,2	100,0
Total		38	100,0	100,0	

PRILOGA G: Primeri dobrih praks - uspešnega sodelovanja slovenskih šol v mednarodnih projektih (tudi z družboslovnimi vsebinami) in spletni naslovi, prek katerih se šole lahko vključujejo v projekte

Del poročila 8. konference MIRK o projektu ENO:

(<http://www2.arnes.si/~sspmgjac/mirk2003/>)

Vse tri dni je potekalo tudi srečanje partnerjev iz Slovenije, Hrvaške in Finske, ki sodelujejo v projektu ENO;

[ENO-učno okolje](#) na spletu je globalna virtualna šola o okoljski vzgoji, ki jo organizira in koordinira Eno šola iz Ena na Finskem. Učenci 73 šol iz 43 različnih držav se tedensko skupaj učijo in raziskujejo različne okoljske teme. Vsak drugi teden so organizirane in vodene skupne učne ure preko ENO klepetalnice. Učenci predstavljajo posebnosti in značilnosti svojega okolja ostalim udeležencem projekta. Vsa gradiva, ki nastajajo v projektu, so na spletu na voljo vsem v obliki pdf dokumentov.

Izdelan je poseben učni načrt s tedenskimi zadolžitvami. Eno šole se učijo skupaj, posredujejo podatke o lokalnih razmerah in jih skupaj analizirajo. Učenci berejo, razpravljajo, analizirajo, primerjajo podatke zbrane v Eno učnem okolju. Učenci najprej zbirajo podatke in dejstva in jih nato posredujejo drugim tudi preko posebne klepetalnice, če jim starši to dovolijo. Če ne, lahko o teh gradivih razpravljajo v razredu. V petek, 16. maja 2003, sta finski in slovenski koordinator predstavila projekt **ENO**, v katerem sodeluje tudi OS Solkan iz Slovenije.

Objavljeno v poročilu MIRK'03: Osma mednarodna izobraževalna računalniška konferenca;

OŠ Cirila Kosmača Piran (15. DO 17. MAJ 2003)

Utemeljitev nagrad za najboljše e-Twinning projekte (izbor)

(<http://www.cmepius.si/eLEARNING/KONFeT>):

Najboljši eTwinning projekti:

V letu 2006 smo v okviru akcije e-Twinning ocenjevali projekte v dveh kategorijah in dveh starostnih skupinah. Kategoriji sta bili:

- sodelovanje med šolami
- pedagoške inovacije

Šole so bile razdeljene na skupini:

- osnovnih šol
- srednjih šol.

Vsak e-Twinning projekt je bil ocenjen po merilih:

- inovativnosti in kreativnosti;
- integracije v predmetnik;
- rezultatov in učinkov projekta;
- kakovosti izvedbe;
- kakovosti projektnega vodenja;
- prenosljivosti;
- dokazov o sodelovanju partnerjev;
- trajnosti projekta.

Projekte so ocenjevali neodvisni zunanji ocenjevalci. Vsak projekt sta ocenila vsaj dva ocenjevalca.

V kategoriji »sodelovanje med šolami« je v skupini »osnovnih šol« naziv najboljšega prejel projekt: »Our Living Environment: Today - Yesterday – Tomorrow« iz OŠ Franceta Prešerna, Kranj, ki ga vodi ga. Suzana Geršak. V projektu sodelujejo šole iz Slovenije, Litve, Nemčije, Švedske in Nizozemske. Učenci vseh šol si med seboj izmenjujejo

informacije o svojem okolju. Izhajali smo iz učenčevih sob, stanovanj, hiš in nadaljevali z opisom šol, kraja in regije. S pomočjo IKT so učenci kreirali spletno stran, kjer predstavljajo svoje izdelke in raziskovanja. Skupni jezik je angleščina, vendar pa smo zaradi desiminacije v našem prostoru postavili projekt tudi v slovenščini. Učenci so naredili svoje predstavitve sebe in družine ter bivalnega okolja. Panoramsko so poslikali svoje sobe in jih predstavili ostalim, Spoznali so tudi tradicije in navade. Preko videokonference, elektronske pošte in MSN-ja si učenci mesečno izmenjujejo svoje poglede na projekt, na življenje doma in v okolju ter na šolsko delo. Učenci s pomočjo IKT izmenjujejo informacije o svojem okolju, kot je sedaj, kot je bil v preteklosti in kakšnega si želijo v prihodnosti. Projekt je izkazal učinkovito uporabo IKT orodij za doseganje pedagoških ciljev. Stopnja integracije projekta v redno šolsko delo je visoka. Projekt je trajnostno zastavljen in omogoča uporabo načela sodelovanja cele šole. V kombinaciji z vsebino, ki podpira medkulturno komunikacijo in krepitev evropske zavesti je bil projekt izbran za najboljšega med 29 projekti, ki so se potegovali za ta naziv.

V kategoriji »pedagoških inovacij« je v skupini »srednjih šol« naziv najboljšega prejel projekt: »Virtual Classroom« iz Srednje elektro in strojne šola Kranj, ki ga vodi ga. Marija Šubic. V projektu sodeluje še šola iz Poljske. Spletna učilnica za učenje angleščine je začela delovati v septembru 2005. Najprej so bile sestavljene skupine dijakov obeh šol. Njihovo predznanje angleščine je na približno enaki stopnji (intermediate). Obe šoli sta izdelali svoji spletni strani, spletna učilnica, ki so jo izdelali dijaki sami, pa je na strani poljske šole. V teku šolskega leta učenci dobivajo naloge z različnih področij učenja tujega jezika. Izmenično jih pripravljajo profesorji in nato tudi popravijo ter ocenijo. Popravki in ocene so tudi objavljeni na spletni strani. Sodelujoči profesorji in dijaki komunicirajo z elektronsko pošto. V virtualni redovalnici vsak dijak dobi oceno za posamezno nalogo ali vajo. Vzporedno z delom v spletni učilnici dijaki izdelujejo še dve nalogi. To je izdelava spletnih strani o Sloveniji in Poljski (zgodovina, kultura, jezik, EU, vloga mladih...) s pomočjo internetnih virov, predvsem pa iz knjig in brošur, ki so si jih predhodno poslali po običajni pošti. Stran o Sloveniji je že zaključena, o Poljski je v izdelavi.

Projekt je učinkovit primer uporabe IKT pri pouku. Projekt omogoča udeležencem, da pridobivajo znanja, ki jih od njih zahteva predmetnik, hkrati pa pridobivajo spretnost komuniciranja in samostojnega učenja. Pri tem omogoča tudi medkulturno komunikacijo in tako udeležencem odpira evropski prostor. Projekt je trajnostne narave in omogoča nadgradnjo na poljubnem predmetnem področju. Zaradi tega se je izkazal kot najboljši eTwinning projekt v svoji kategoriji.

Še trije spletni naslovi, preko katerih se šole vključujejo v različne izobraževalne projekte:

1. *EIP Slovenija - Šola za mir s svojimi projekti* <http://www.eip-ass.si/>
2. *MyEuropeLinking and learning*
<http://myeurope.eun.org/ww/en/pub/myeurope/home.htm>
3. Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja
<http://www.cmepius.si/Cmepius>

PRILOGA H: Posnetek prve strani spletnega dnevnika (bloga) "Kontekst"