

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Matej Delakorda

**KONSTRUKTIVIZEM KOT TEORIJA ZNANJA IN PRILOŽNOST ZA RAZVOJ UČEČE SE
DRUŽBE**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Matej Delakorda

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**KONSTRUKTIVIZEM KOT TEORIJA ZNANJA IN PRILOŽNOST ZA RAZVOJ UČEČE SE
DRUŽBE**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alojziji Židan za zaupanje, strokovno vodstvo ter pomoč pri nastajanju diplomskega dela.

Zahvaljujem se svojim staršem za vso podporo (priganjanje) in skrb v času dodiplomskega študija. Bratu Simonu za dragocene napotke in spodbudo. Urški za ljubezen, iskreno razumevanje in nenehno podporo. Vsem prijateljem, ki ste verjeli vame in me neprestano spodbujali pri pisanju ...

Konstruktivizem kot teorija znanja in priložnost za razvoj učeče se družbe

Konstruktivizem je pomembna teorija znanja, ki v krizo sodobnega izobraževanja (učeče se) družbe, vnaša spremenjeno (konstruktivistično-participatorno) miselno paradigmo in odnos do učenja. Opozarja, da objektivistični koncepti znanja skupaj s krepitvijo zunanjega nadzora v izobraževalnih institucijah ne vodijo do rezultatov, h katerim stremi deklarativna šolska politika. Kakovost, trajnost in kreativna uporaba znanja so sodobni globalni atributi, ki jih glede na raziskave in praktične izkušnje v slovenskem šolskem sistemu največkrat ne dosegamo. Konstruktivizem zato ponuja alternativni izobraževalni koncept, katerega glavna značilnost je usmerjenost v učečega se in njemu prilagojen način poučevanja. Ob novih kognitivnih spoznanjih na področju učenja in ob podpori sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije postaja konstruktivistično učenje vedno relevantnejša izobraževalna drža, ki se kljub nekaterim teoretskim nejasnostim že uveljavlja kot dobra šolska praksa. Največja ovira pri njegovi širitvi je obstoječa izobraževalna tradicija, predvsem odnos do prenosa znanja od šolske politike do njenih izvajalcev (učiteljev). Konstruktivizem ima pomemben pomen za nadaljnji razvoj učeče se družbe, prav tako pa opozarja na nekatere politične in etične dileme sodobnih neoliberalnih tendenc izobraževalnega sistema.

Ključne besede:

izobraževanje, konstruktivizem, vseživljenjsko učenje, učeča se družba, družba znanja

Constructivism as learning theory and opportunity for development of learning society

Constructivism represents an important knowledge and learning theory that brings a different (constructivist-participatory) mental paradigm and attitude into the modern informational (learning) society education. It points out, that objectivistic concepts of knowledge, along with increased outer control within educational institutions, do not result in officially declared educational goals. Slovenian school system has failed to implement modern global standards such as quality, sustainability and creative usage of knowledge according to surveys and practical school experience. As result, constructivism is argued to be a helpful alternative educational concept, which is directed towards shaping educational process according to the students needs and expectations. With the new findings in cognitive science and learning, and with the support of information and communication technology, constructivism has been seeing an increasingly relevant place in the field of education as a good school practice. Although some theoretical misunderstandings still remain. The most common obstacle towards wider adoption of the constructivistic paradigm is current educational tradition, especially its attitude towards the knowledge transfer from the school policy to the teachers as its implementers. From this perspective, constructivism does not only provide a leverage for further development of knowledge society, but also highlights some alternative political and ethical questions, related to neoliberal concept of school and society.

Key words:

education, constructivism, life long learning, learning society, knowledge society

KAZALO

1 UVOD	8
2 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE	10
2.1 Cilji in pomen izbrane teme.....	10
2.2 Hipoteze.....	10
2.3 Uporabljene metode raziskovanja	10
2.4 Struktura analize	11
2.5 Koncept pisanja.....	11
3 DRUŽBENI TOKOVI V ZAČETKU 21. STOLETJA	13
3.1 Paradigmatski premiki v izobraževanju.....	15
3.2 Učeča se družba, družba znanja.....	17
3.3 Slovenija z reformami do družbe znanja.....	18
3.3.1 (Ne)uspešnost razvojnih reform izobraževanja v Sloveniji.....	19
4 KONSTRUKTIVIZEM – TEORIJA ZNANJA	21
4.1 Znanje kot osrednji koncept konstruktivizma.....	22
4.2 Konstruktivistično učenje	24
4.2.1 Vloga učitelja.....	25
4.2.2 Metoda.....	27
4.2.2.1 Kognitivni konflikt.....	28
4.2.3 Učni načrt.....	29
4.2.4 Preverjanje znanja.....	31
4.3 Pregled ključnih poudarkov konstruktivističnega učenja	34
4.4 Nejasnosti in dileme konstruktivističnega učenja.....	35
4.5 Razširjenost konstruktivističnih načel v današnji učni praksi	37
4.5.1 Analiza konstruktivističnega pristopa v slovenskih šolah.....	38
4.5.2 Iskanje konstruktivizma v finskem šolskem sistemu.....	40
5 UVAJANJE TEORIJE KONSTRUKTIVIZMA S POUČENJEM NA IZOBRAŽEVANJU UČITELJA	43
5.1 Stališče vključenosti.....	44
5.2 Učitelj – ključni akter sodobnega izobraževanja	46
5.2.1 Sodobno izobraževanje učiteljev (na primeru Slovenije).....	47
5.2.2 Konstruktivistično izobraževanje učiteljev.....	49
5.2.3 Pomen učiteljevih pojmovanj znanja in učenja (primer Slovenije).....	50
5.2.4 Osebna rast učitelja.....	52
5.3 Sodobna kognitivno-konstruktivistična spoznanja o učenju	56
5.3.1 Lasten način učenja in mnogoterost inteligenc.....	57
5.3.2 Sproščeno okolje in sproščena pozornost.....	58
5.4 Izobraževalne usmeritve sodobne konstruktivistične šole	59
5.4.1 Osebni razvoj učečih.....	60
5.4.2 Učenje učenja.....	60
5.4.3 Učenje mišljenja.....	60
5.5 IKT – orodje za konstruktivistično podajanje znanja?	62

6 POMEN KONSTRUKTIVIZMA ZA DRUŽBO ZNANJA	65
6.1 Izobraževalni in družbeni pomen konstruktivizma.....	65
6.2 Spoznavni pomen konstruktivizma.....	66
6.3 Politične razsežnosti konstruktivizma	67
6.3.1 Politična konstrukcija znanja.....	67
6.3.2 Spremenjeni učni načrti, načini izobraževanja in preverjanja.....	69
6.3.3 Politična etika izobraževanja.....	71
7 SKLEP	73
8 SEZNAM LITERATURE IN VIROV	77
8.1 Monografije.....	77
8.2 Internetni viri.....	82
8.3 Videogradivo.....	84
8.4 Zvočno gradivo.....	84
9 PRILOGE	85
A Konstruktivistični pristop v slovenskih šolah – raziskava na gimnaziji Murska Sobota.....	85
B Razlogi za uspešnost finskega izobraževalnega sistema.....	88
C Sodobna kognitivno-konstruktivistična spoznanja o učenju – različne vrste inteligenc.....	89
D Politične razsežnosti konstruktivizma – primeri ciljno usmerjenega (odnosnega) preverjanja.....	90
E Osebna rast učitelja – odgovori spletne ankete: Brane Krapež (Šola čustvene inteligence).....	92

SEZNAM KRATIC

IKT – Informacijsko-komunikacijska tehnologija

EK – Evropska komisija

EU – Evropska unija

OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj

ESD – Izobraževanje za trajnostni razvoj (Education for Sustainable Development)

SEZNAM TABEL

Tabela 3.1.1: Sodobno razlikovanje med izobraževanjem in učenjem.....	16
Tabela 4.1.1: Objektivistični in konstruktivistični pogled na znanje.....	23
Tabela 4.3.1: Pregled ključnih poudarkov konstruktivističnega učenja.....	34
Tabela 4.5.2.1: Pregled glavnih elementov finskega izobraževalnega sistema.....	41
Tabela 5.1.1: Stališče udeležnosti z vidika konstrukcije sveta.....	44
Tabela 5.1.2: Objektivistično in konstruktivistično pojmovanje posameznikove odgovornosti....	44
Tabela 6.3.2.1: Razlika med tradicionalnim in ciljno usmerjenim izobraževanjem.....	69

SEZNAM SLIK

Slika 5.2.3.1: Prikaz zastopanosti didaktičnih kategorij v študentovih pojmovanjih učiteljeve in učenčeve vloge v časovnem razponu enega leta.....	50
Slika 5.5.1: Razlika med tradicionalnim spletnim poučevanjem in spletnim interaktivnim učenjem.....	62
Slika 5.5.2: Primer spletne interaktivne učne platforme (UP Fakulteta za management Koper)...	63
Slika C.1: Gardnerjeva razdelitev inteligenc oziroma vrst razuma.....	89
Slika D.1: Primer ciljno usmerjenega preverjanja (EQA test).....	90
Slika D.2: Primer ciljno usmerjenega preverjanja (Maple Grove Kviz).....	91

1 UVOD

„Izobraževanje bo velik problem prihodnosti“ (Rudolf Steiner, 1919).

Diplomsko delo izhaja iz teze, da so naši (obstoječi) načini izobraževanja in koncepti mišljenja o učenju zastareli in neprimerni za današnji čas. Naraščajoča kompleksnost sveta, hitrost tehnološkega razvoja in vedno nove raziskave o človeških zmožnostih in potencialih nas silijo, da kritično (pre)izprašamo svoje pristope v izobraževanju in učenju.

Dejstvo je, da ni mogoče ubežati spremembam, ki se okoli nas dogajajo z vrtoglavo hitrostjo in postajajo naša stalnica. Zato je neizogibno, da se vključimo v ta proces in se usposabljammo za učinkovito spreminjanje.

Ob soočenju s spremembami se postavlja vprašanje, „kako“ se na šolskem polju opremiti, da bi bili učinkoviti v kompleksnih in vse bolj nepredvidljivih družbenih situacijah.

Kljub natančno zastavljenim izobraževalnim smernicam in vedno novim šolskim reformam je glede na raziskave in praktične pedagoške izkušnje mogoče opaziti (ugotoviti), da sodobnih učno-izobraževalnih ciljev, ki zahtevajo kakovost, uporabnost in trajnost posameznikovega znanja, največkrat ne dosegamo.

V krizi sodobnega izobraževanja tako poteka intenzivno iskanje poti, ki bi omogočala proces spremembe šolskega sistema iz njegove tradicionalno avtonomne pozicije nosilca znanja v dinamičen in fleksibilen sistem, ki bi izobraževal v skladu s pričakovanji in potrebami nenehno spreminjajočega se sveta.

Eno izmed možnih poti predstavlja konstruktivizem, teorija aktivnega izgrajevanja znanja, ki z zavračanjem objektivističnega koncepta znanja (znanje je zunaj nas) v središče izobraževanja postavlja posameznika in njegovo lastno konstrukcijo znanja. Po konstruktivistični paradigmi znanja ni mogoče preprosto podati ali prenesti v glave posameznikov, temveč je za učenje treba vzpostaviti primerne pogoje, pri katerih do konstrukcije znanja lahko pride. Ti temeljijo predvsem na spremenjeni vlogi učitelja, ki se iz položaja edinega nosilca znanja spreminja v usmerjevalca in mentorja učnega procesa. To vodi v spremembe tako didaktično-metodičnih pristopov kot tudi načinov ocenjevanja z namenom, da bi bilo poučevanje usmerjeno predvsem v učečega se, njegovo doseganje učnih ciljev in vzpostavljanje njegove lastne samostojnosti in odgovornosti za družbeno življenje.

Takšne spremembe terjajo od vseh nas, predvsem pa od učiteljev, spremembe mentalnih paradigem in epistemoloških stališčih do znanja in učenja. Da do njih lahko pride, je treba vzpostaviti ustrezne pogoje za (strokovno, profesionalno in osebno) izobraževanje učiteljev, saj je njihova ustrezna usposobljenost pogoj za (nadaljnje) konstruktivistično učenje in poučevanje. Skupaj z novimi kognitivnimi spoznanji o delovanju možganov, mišljenju in naprednejših (učencu prilagojenih) učnih tehnikah ob dodatni IKT-podpori imajo današnje šole možnost narediti večje korake v smeri razvoja učeče se družbe.

Spremenjeni odnosi in miselni tokovi znotraj šol glede na mednarodne podatke in primerjave vodijo do kakovostnejšega in trajnejšega znanja, kar v današnjem času pomeni večje možnosti za razvoj širše družbene inovativnosti in gospodarske konkurenčnosti. To pa so tudi ključna vprašanja sodobnih izobraževalnih politik, ki iščejo načine, kako s pomočjo izobraževanja kar najbolj zapolniti in zadovoljiti družbene potrebe, med katerimi prednjačijo ustrezno zaposlovanje ter s tem pogojena gospodarska rast in kakovost življenja.

Zavedanje, da so spremembe v šolstvu nujne, je danes zelo prisotno, vprašanje je le, v katero smer in v kolikšni meri se bodo tradicionalne izobraževalne institucije spreminjale. Konstruktivizem je v tem pogledu pomembna (uporabna) teorija, vredna nadaljnje analize in poskusov praktične vpeljave v učno prakso.

2 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE

2.1 Cilji in namen izbrane teme

Namen te diplomske naloge je:

- predstaviti koncept konstruktivizma na področju izobraževanja in reflektirati ter utemeljiti njegov pomen in priložnosti za razvoj koncepta učeče se družbe;
- opisati konstruktivistični pogled na koncept znanja in učenja, njegov epistemološki odnos do sveta in usmerjenost v učečega se kot temeljni pristop konstruktivističnega učenja;
- opozoriti na izobraževanje učiteljev kot ključni dejavnik za uspešno uvajanje šolskih reform, sprememb in vizij v šolsko prakso;
- poudariti pomen novih kognitivnih spoznanj na področju učenja in uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije za nadaljnji sistemski razvoj izobraževanja;
- predstaviti politične vidike konstruktivizma in ponuditi razmislek o namenu njegove širše vpeljave v šolski sistem.

2.2 Hipoteze

- 1. Uvajanje teorije konstruktivizma v učno prakso pripomore h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju.*
- 2. Ključna ovira pri uvajanju konstruktivizma v širši izobraževalni sistem je obstoječi način izobraževanja učiteljev.*
- 3. Konstruktivističen odnos do znanja in učenja ter njegovo družbeno prakticiranje pomenita večjo nacionalno (družbeno) inovativnost in gospodarsko konkurenčnost.*

2.3 Uporabljene metode raziskovanja

Analiza v diplomskem delu temelji na metodi zbiranja in konceptualne interpretacije primarnih in sekundarnih virov. Za lažjo ponazoritev koncepta konstruktivizma v šolski praksi je uporabljena deskriptivna in primerjalna metoda, ki podatke črpa iz nekaterih analiz slovenskega in finskega izobraževalnega sistema. Predstavitev vloge učitelja in pomen njegovega osebnega izobraževanja sta empirično podprta z metodo spletne ankete odprtega tipa, ki je služila kot dodatek monografskim teoretskim konceptom.

Poleg monografij so v diplomskem delu uporabljeni tudi zvočni (tehnike učenja) in videoposnetki (politični vidiki konstruktivizma), s katerimi sem skušal zaobjeti tudi ostale (ne „mainstream“)

koncepte sodobne izobraževalne tematike.

Diplomska naloga poskuša slediti fenomenološki tradiciji znanstvenega pojasnjevanja.

2.4 Struktura analize

Uvodni predstavitvi relevantnosti teme in metodološkega okvira sledi **tretje poglavje**, v katerem so predstavljeni sodobni družbeni tokovi in njihov vpliv na vlogo izobraževanja. Kot odgovor na nenehno spreminjajoči se svet sta predstavljena koncepta vseživljenjskega učenja in učeče se družbe, ki se prek sodobnih izobraževalnih reform (primer Slovenije) in paradigmatičnih izobraževalnih premislekov bolj ali manj uspešno uresničujeta v trenutnem šolskem sistemu.

Kot ena izmed možnih poti za uresničevanje sodobnih izobraževalnih ciljev je v **četrtem poglavju** podrobno predstavljena teorija konstruktivizma, njegova epistemologija, pogled na znanje, predvsem pa njegov način in pristop k učenju oziroma poučevanju. V zaključku poglavja sta povzetek sekundarne raziskave o stanju konstruktivizma v slovenskih šolah in okvirna primerjava le-tega s splošnim stanjem finskega izobraževalnega sistema.

Peto poglavje je posvečeno vprašanju uvajanja konstruktivizma v slovenski prostor in izobraževanju učiteljev kot ključnemu elementu izobraževalnih sprememb. Na kratko so predstavljena tudi sodobna kognitivna spoznanja o učenju in možnosti njihove širše vpeljave (skupaj z IKT) v sodobno šolstvo.

V zaključnem, **šestem, poglavju**, je predstavljen pomen konstruktivizma za širši družbeni prostor, predvsem v luči trenutnih ekonomsko-gospodarskih ciljev razvitih držav. V tem kontekstu sta opisana tudi politični pogled in vpliv na konstruktivistično teorijo in prakso.

V sklepnem delu so v kratko in smiselno celoto povzeti aktualni in uporabni poudarki diplomskega dela.

2.5 Koncept pisanja

Z namenom, da bi relevantnost vsebine čim bolj približal bralcu, jo poskušam v diplomskem delu predstaviti tudi oblikovno in grafično zanimivo. V slog pisanja vključujem vizualne elemente podporne ikonske grafike z namenom, da bo široko vsebino naredila preglednejšo in uporabnejšo. V poglavjih so uokvirjeni glavni poudarki vsebinskega sklopa, za katere upam, da bodo v pomoč pri razmišljanju in iskanju povezav med različnimi koncepti, opisanimi v besedilu.

Podporne ikone v diplomi:



Pomembno!



Informacije!



V razmislek ...



Dobra praksa

3 DRUŽBENI TOKOVI V ZAČETKU 21. STOLETJA

„21. stoletje zahteva od nas predvsem nenehno učenje“ (Tracy, 1996).

Vstopili smo v enega najbolj viharjih časov v človeški zgodovini. Spremembe se dogajajo pogosteje, hitreje in bolj nepredvidljivo kot kdaj koli prej. Vse, kar lahko predvidimo o prihodnosti, je to, da se bo spreminjala še hitreje.

Današnja družba, ki jo različni strokovnjaki (Beck, Giddens, Scott) različno imenujejo,¹ že globoko čuti posledice informacijske revolucije, katere vplivi so mnogostranski in obsegajo vsa področja človekovega življenja in družbenih odnosov. Pri tem ne gre le za ekonomski vidik, temveč tudi za politične, socialne, kulturne, okoljske in druge vidike spreminjanja. Globalno spreminjanje je s sabo potegnilo tudi posameznika, ki je kar naenkrat postal delček celotnega spleta in je čedalje bolj sam odgovoren za svoj položaj. Njegovo življenje je postalo intenzivno prilagajanje, odzivanje in iskanje različnih možnosti – prava „življenjska politika“ (Giddens, 1994: 90), v kateri se mora prilagoditi drugačnim zahtevam, če želi biti v življenju uspešen.

Sodobni družbeni tokovi, ki spreminjajo svet, so naslednji (Dryden in Vos, 2001; Elgin, 1999 in Krašovec, 2003):

Obdobje intenzivnih komunikacij – Znanstveni in tehnološki napredek, bliskovita naglica informacij, ki prinašajo hitro zastarevanje znanja. Treba je ustvarjati možnosti za učenje in izobraževanje skozi vse življenje. Prav tako se za izobraževanje in učenje odpirajo nova obzorja z neizmernimi možnostmi (npr. e-učenje).

Globalno gospodarstvo in kriza države blaginje – Svet postaja „omrežna družba“ z enim samim globalnim trgom. Državo blaginje nadomešča neoliberalna država, za katero je značilna selitev javnega v zasebno sfero, prosti trg, spremembe v strukturi ekonomije in organizacije podjetij. Ključni atributi današnje družbe postajajo znanje in sposobnost uporabiti to znanje, ko je (to) potrebno. Uspešnost države je odvisna predvsem od sposobnosti prebivalstva, da se nauči novih znanj.

¹ Postmoderna ali poznomoderna družba (Giddens, Habermas, Lyotard, Lash, Beck); družba, ki jo označuje posttradicionalni socialni red, socialna odzivnost in globalizacija (Giddens, 1994); družba tveganja (Beck); družba neoliberalističnega kapitalizma; postfordistična družba (Scott); družba, ki jo označuje kriza države blaginje (socialne države) (Krašovec, 2003: 5).

Demografske spremembe – Hitro naraščanje števila prebivalcev in značilno staranje prebivalstva v razvitih državah. Težišče izobraževanja se vztrajno premika na celotno življenje, saj se lahko le s tem zagotovi uspešnost odraslih v ekonomskem in socialnem delovanju.

Družba storitev in spreminjajoče se oblike dela – Preskok iz industrijske družbe v družbo storitev, kjer se proizvajajo informacije. Nastanek gospodarstva malih podjetij, ki vključujejo predvsem sodobne projektne načine dela in kreativne posameznike z različnimi sposobnostmi. To pomeni velik izziv za izobraževalne institucije, saj so zahteve po znanju posameznikov velike.

Naraščanje družbene neenakosti in nezaposlenost – V družbi nastajajo velike razlike med tistimi, ki vedo, razumejo, uporabljajo, imajo, in tistimi, ki ne vedo in so na obrobju družbe, odvisni od socialne pomoči in imajo malo možnosti, da bi to stanje presegli.² Glavna naloga družbe, predvsem izobraževanja, je zmanjšati razlike med tema dvema skupinama. Prav tako negativni trendi na trgu delovne sile in v zaposlovanju postavljajo sodobno izobraževalno politiko pred nove preizkušnje.

Globalne klimatske spremembe – Vedno večji in konkretniji vplivi podnebnih sprememb na življenje na globalni in lokalni ravni. Raziskave (npr. Sternovo poročilo³ o vplivu podnebnih sprememb na svetovno gospodarstvo (2006)) nas opozarjajo na nujnost sodelovanja in usmerjanja pozornosti v praktično reševanje skupnih globalnih problemov. Velik pomen na tem področju ima prav izobraževanje.

Povečana zavest o sposobnosti možganov – V zadnjih dveh desetletjih je znanost o možganih in njihovem pomenu za učenje odkrila več kot kdaj koli prej. Napredek v razumevanju delovanja spomina, človeških inteligenc in mnogoterih (različnih) učnih načinov in mišljenj, prilagojenih posamezniku, danes omogočajo nove pristope v izobraževanju in dosegajo izjemne uspehe.

Ideologija individualizma in načelo „naredi sam“ – Izobraževanje večkrat razumemo kot nekaj, kar nam bo priskrbel nekdo drug. Tovrstno pojmovanje se danes hitro spreminja. Princip „naredi sam“ pomeni prevzemanje nadzora nad lastnim življenjem. Učenje v tem pomenu postaja bolj samostojno in odvisno od posameznika.

² Bela knjiga Evropske komisije o izobraževanju in usposabljanju „Teaching and Learning – Towards the Learning Society (v Krašovec, 2003: 19).

³ Slovenija znižuje CO2: www.slovenija-co2.si/novice/sternovo_porocilo.pdf.

Očitno je, da poleg omenjenih prihaja še do drugih, prav tako pomembnih sprememb.⁴ Spremembe se dogajajo izjemno hitro in v razsežnostih, ki jih težko predvidevamo. To od nas zahteva stalno odzivanje in nenehno učenje. Zahteve, ki jih mora izpolniti izobraževanje današnjega časa so se tako zelo povečale in spremenile, da govorimo o paradigmatičnih premikih v sistemu šolanja in izobraževanja.

3.1 PARADIGMATSKI PREMIKI V IZOBRAŽEVANJU

„Za delovanje v postmodernej družbi je potreben premik od zunanje motivirajočega, reproduktivnega k notranje motivirajočemu, participatornemu, problemskemu, ustvarjalnemu učenju“ (Židan, 2004: 53).

Temeljni odgovor na sodobne izzive in nenehne družbene spremembe predstavljata dve novi izobraževalni paradigmi:

1. premik od učenja za določen čas (one time learning) h konceptu vseživljenjskega učenja (lifelong learning)

2. premik od izobraževanja k učenju



Prvi paradigmatični premik označuje premik h konceptu vseživljenjskega učenja. Naše nenehno učenje in sposobnost hitrega odzivanja na nenehno spreminjajoči se svet postajata ključni kvaliteti, ki ju je v družbi tretjega tisočletja treba spodbujati in ohranjati. Vedno nove potrebe po znanju zahtevajo od posameznika, da jim sledi nenehno in skozi vse življenje.

V skladu z definicijo Evropske komisije (SEC (2000) v Kosmatin, 2006: 35) vseživljenjsko učenje obsega vse namenske učne aktivnosti, bodisi formalne bodisi neformalne, ki se jih posameznik loteva na redni bazi s ciljem izboljšanja znanja, veščin in kompetenc.

Pojem vseživljenjskosti vključuje celotno populacijo, ne glede na starost ali status na trgu delovne sile in načeloma vključuje vse vrste aktivnosti, razpete od izobraževanja v zgodnjem otroštvu do izobraževanja upokojencev v prostem času (European Commission, 2001: 9).

Z uveljavljanjem vseživljenjskosti učenja se uresničuje tudi drugi paradigmatični premik, ki pomeni premik od koncepta izobraževanja h konceptu učenja.

⁴ Nova razmerja političnih moči v mednarodnem prostoru (vzponi azijskih in južnoameriških držav), duhovni preporodi, ekološka gibanja, ljudske in nevladne iniciative, nova spoznanja kvantne fizike in biokemije.

Ta paradigmatški premik pomeni, da se težišče pomika od izobraževanja kot organizirane, načrtno izpeljane dejavnosti za prenašanje znanj (v kateri prevladujeta formalni odnos med učiteljem in učencem ter strukturiranost vsebin) k učenju, ki izvira iz notranje potrebe posameznika, iz življenjskih situacij, kjer se vsebine prepletajo in se zanje posameznik odloča na podlagi lastnega interesa. Takšno učenje je torej nedirektivno in ga označujeta prostovoljnost in veselje do učenja (Krašovec, 2003: 26–27). V tabeli 3.1.1 so povzete osnovne značilnosti tega premika.

Tabela 3.1.1: Sodobno razlikovanje med izobraževanjem in učenjem

<i>Izobraževanje/šolanje (po kalupu)</i>	<i>Učenje</i>
<ul style="list-style-type: none"> – organizirana, načrtno izpeljana dejavnost za prenašanje znanj – prevladovanje poučevanja in sorazmerno formalnih odnosov med učiteljem in učencem – vsebine so strukturirane – poteka institucionalizirano in nadzorovano – izvira iz zunanje motivacije – znanje, ki je zgolj podatkovno in ga ni mogoče izboljševati 	<ul style="list-style-type: none"> – izvira iz notranje potrebe in motivacije posameznika – izvira iz življenjskih situacij – vsebine se prepletajo in posameznik se zanje odloča na podlagi lastnega interesa – poteka nedirektivno – prostovoljnost in veselje do učenja – samoizobraževanje – uporaba znanja za osebno rast – uporaba znanja, ki ga je mogoče izboljšati – večja dejavnost in avtonomnost subjekta

Vir: Povzeto po Glasser, (2001: 62), Krašovec, (2003: 26–27), Podjavoršek, (2006: 94), Osnutek vseživljenjskosti učenja v Sloveniji 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: 6⁵

Iz tabele je razvidno, da je učenje v primerjavi z izobraževanjem širši pojem; izobraževanje je le ena od možnosti za izpeljavo učenja.

Učenje in kakovostno znanje vedno bolj postajata spoznavna nujnost za učinkovito in uspešno življenje v naši družbi, ki jo zato označujemo za družbo znanja oziroma učečo se družbo.

⁵ http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Strategija_vsezivljensko_izob_16_01_07.doc

3.2 UČEČA SE DRUŽBA, DRUŽBA ZNANJA

„Uveljavljanje načela vseživljenjskosti v izobraževanju pomeni nekaj podobnega kot kopernikaski preobrat v astronomiji“ (Hausman v Dohmen, 1996:17).

Učečo se družbo razumemo kot „družbo, v kateri je učenje upoštevano kot dejavnost, ki poteka skozi celo življenje, kjer učeči se prevzemajo odgovornost za svoj napredek, kjer učenje označuje partnerstvo med učečimi se, učitelji, starši, delodajalci in skupnostjo, kjer vsi delujejo skupaj za doseganje boljših rezultatov“ (Cochinaux in de Woot v Krašovec, 2003: 29).

Učeča se družba pomeni družbo, ki se nenehno uči, družbo, kjer znanje pomeni glavno vrednoto, cilj in sredstvo hkrati. Zaradi naraščanja količine in pomena znanja (informacij), sodobno družbo označujemo tudi za družbo znanja. Zanj so (Svetlik, Pavlin 2004: 202) značilni naslednji elementi:

- sistem inovacij;
- razvoj človeških virov oziroma investicij v človeški kapital;
- informacijsko komunikacijske tehnologije oziroma informacijska infrastruktura;
- stabilno in učinkovito poslovno okolje s spodbujanjem podjetništva.

Ključni vzvod za nadaljnji družbeni razvoj postaja človeško znanje (človeški kapital). „Našo družbo torej označujemo kot družbo znanja, ki poudarja, da največji kapital ustvarjajo investicije v neotipljiv, človeški in družbeni kapital, pri čemer sta glavna dejavnika znanje in ustvarjalnost“ (EK v Svetlik, Pavlin, 2004: 201).

Če koncept družbe znanja nekoliko prizemljimo in ga postavimo v (za nas) aktualen družbeni prostor (EU, Slovenija), lahko rečemo, da je podprt s širokim političnim konsenzom in je sprejet kot vodilna politična prioriteta oziroma strategija EU. Evropski prostor se namreč spreminja v skladu z lizbonskim procesom, s katerim se želi Evropa (do leta 2010) izgraditi kot najbolj konkurenčni, na znanju temelječi gospodarski prostor na svetu. Kot ključna instrumenta za uresničitev zastavljenih ciljev sta bila identificirana prav koncepta vseživljenjskega učenja in človeškega potenciala.

Ključni družbeni vprašanji, ki se pojavljata, sta, kako povečati količino in dostopnost do znanja. Odgovor na to retorično vprašanje je v izobraževanju oziroma v učenju (glede na prej opisane paradigmatike premike). Učenje danes ni več zgolj osebna, temveč tudi javna dobrina, ki zahteva javno intervencijo. Postati mora kakovostnejše in učinkovitejše.

Zaradi teh razlogov je v trenutnem izobraževanju vse močnejše prisotna tendenca po iskanju boljših pristopov k učenju. Sistemske težnje prek šolskih reform postopno prehajajo v prakso. Posodablja se proces izobraževanja, pred katerim se pojavlja poseben izziv.

Gre namreč za vprašanje, kaj je temeljna naloga izobraževanja; ali je to posredovanje naraščajočega števila informacij, ki jih pogosto učinkoviteje kot učitelji posredujejo javni mediji, svetovni splet, knjižnice in podobno, ali pa je to pomoč pri izbiri in razumevanju informacij, pri njihovi kontekstualizaciji in pretvarjanju v novo znanje (Eurodyce, 2002; Tacitkey, 2001 v Svetlik, Pavlin, 2004: 203).

"V izobraževanju se krepi težnja po razvoju kompetenc namesto učenja zapisanega znanja ... Ne šteje več toliko znanje samo, kot njegova uporaba"
(Euridyce, 2002)



Evropske države nove izobraževalne paradigme v šolske sisteme uvajajo na različne načine. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili slovenske izobraževalne reforme, s katerimi Slovenija na sistemski ravni uveljavlja koncept družbe znanja.

3.3 SLOVENIJA Z REFORMAMI DO DRUŽBE ZNANJA?

„Danes je lažje načrtovati polet na Mars, kot pa predvidevati stvari in urejati izobraževanje v izobraževanju“ (Kranjc, 2007)⁶.

Z vključitvijo v EU sta koncepta družbe znanja in vseživljenjskega učenja postala dolgoročni strateški usmeritvi slovenskega izobraževalnega sistema. V zavedanju, da je za oblikovanje družbe znanja treba dopolniti tako izobraževanje kot raziskovanje, so se na sistemski ravni pojavile številne reforme.⁷

V času tranzicije je bila v Sloveniji kot prva izvedena reforma sistema izobraževanja, ki jo je prinesla nova zakonodaja v letu 1996 z vrsto novosti, kot so podaljšanje osnovnega šolanja na devet let, popestrena izbira srednješolskih programov in ponovna uvedba dualnega sistema v poklicnem izobraževanju, uvedba višjih strokovnih šol, ločevanje med univerzitetnimi in strokovnimi programi v visokošolskem izobraževanju in podobno. Med leti 1996 in 1999 je tekla kurikularna prenova, katere

⁶ Državni svet RS (2007): Vseživljenjsko učenje v strategiji razvoja Slovenije – Posvet. Dostopno na http://www.ds-rs.si/dejavnost/posveti/besedila/mag_012507.htm

⁷ Slovenija je postala članica Evropske unije 1. maja 2004. Kljub temu so se nekatere izobraževalne reforme v smeri razvoja družbe znanja zgodile že prej.

cilj je bil predvsem posodabljanje vsebine izobraževalnih programov in metod izobraževanja (Svetlik, Pavlin, 2004: 200).

Leto 1999 je pomenilo uveljavljanje bolonjske reforme, z namenom utrditi evropski visokošolski prostor, ki bo služil povečevanju mednarodne mobilnosti in zaposlovanja, z letom 2007 pa se je začela udeleževati tudi strategija vseživljenjskosti učenja, katere cilji so predvsem izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU ter olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja vsem državljanom.

Danes smo priča zahtevnejšim ciljem sodobne šole in izobraževanja (učenci naj bi pridobili trajno, prožno, vseživljenjsko znanje in samozavest do nadaljnjega samoiniciativnega učenja).

Sodobne izobraževalne reforme v Sloveniji (in tudi drugod po svetu) imajo predvsem eno skupno lastnost: njihovi cilji so usmerjeni k večji kakovosti znanja učečih se.⁸ Kakovost naj bi se dosegala tako z zunanjimi spremembami (npr. s povečanjem avtonomije in strokovne odgovornost šol in učiteljev), kot tudi z notranjimi (uvajanje raznolikih oblik in metod dela, spodbujanje aktivne vloge učenca). V diplomskem delu se bomo podrobneje posvetili predvsem notranjim ciljem reform in s tem reflektirali „notranje“ stanje izobraževalnega sistema, ki ga razumemo predvsem na ravni odnosa med učiteljem in učencem.

Kot iztočnica za nadaljnjo refleksijo nam služi vprašanje, kakšne učne rezultate dosegajo obstoječe šolske reforme. Ti namreč predstavljajo relevanten povratni indikator njihove uspešnosti.

3.3.1 (Ne)uspešnost razvojnih reform izobraževanja v Sloveniji

„Izobraževanje se morda nikoli ni zdelo dovolj dobro, ampak kakršnikoli so že bili njegove metode in učinki, se zdi, da je zadnjih 20 ali 30 let utrpelo padec“ (Von Glasersfeld, 1995: 3–4).

Šolske reforme so uspešne, če dosegajo svoje cilje in namene. Če se na praktični ravni, to je v znanju učencev, pokaže sprememba, ki je v skladu s šolsko reformo, lahko to reformo označimo kot uspešno.

Kakšna je uspešnost izobraževalnih reform v Sloveniji?

Na primeru Slovenije Požarnikova (2004: 43) ugotavlja, da „prihaja do očitnega razhajanja med izredno zahtevnimi, visokoletne oblikovanimi cilji šolske prenove v smislu ustvarjalnega, kritičnega

⁸ Kakovostno znanje je širok pojem, vendar se večina strinja, da le-ta pomeni:

- znanje z razumevanjem, znanje, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo;
- znanje, ki v splošno izobraževalni 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).

mišljenja, trajnega in uporabnega znanja /.../ na eni, ter spremljajočimi ukrepi in dogajanjem v praksi na drugi strani. Empirične raziskave razkrivajo,⁹ da še vedno prevladuje frontalni, spoznavno dokaj nizko zastavljen pouk, kar ima med drugim za posledico dokaj majhno trajnost in uporabnost znanja.“

Temu pritrjuje tudi Novak (2004: 182), ki meni, da so razvojne strategije in reforme v Sloveniji sicer dobro zastavljene,¹⁰ vendar do večjega pedagoško-didaktičnega napredka v tej smeri ne prihaja.

Znanje učečih se je površinsko, nepovezano, pretežno faktografsko, predvsem pa ima majhno uporabno vrednost.

Raziskave opozarjajo na težavnost doseganja znanja z razumevanjem v današnji šoli.

Izobraževalni proces, ki teče v današnjih šolah, je pod močnim vplivom tradicije, po kateri sta šola in učitelj glavni vir informacij, ki jih prenašata na mlado generacijo. Ne upoštevata, da imajo mladi na razpolago številne vire informacij, ki bi jih bilo treba bolj pazljivo izbirati in vrednotiti. Prav tako zelo malo prispevata k učenju učenja in k uporabnemu znanju (Svetlik, Pavlin, 2004: 200).

Sklenemo lahko, da uporaba obstoječih izobraževalnih pristopov v tem trenutku ne zadošča deklariranim družbenim in izobraževalnim ciljem po kakovostnem, trajnem in družbeno osmišljenem znanju. Prav tako tega stanja ne izboljšujejo trenutno veljavne šolske reforme. V nadaljevanju naštevamo nekaj vzrokov za takšno stanje:

- zastarela, shematična pojmovanja o učenju in znanju ter prevladovanje ozke edukometrične perspektive (Požarnik, 2001);
- praktični ukrepi šolske politike, ki so pogosto v nasprotju z deklariranimi cilji šolske reforme (Plut Pregelj, 2004);
- položaj učitelja, njegova šibko podprta avtonomija (Novak, 2004), preobremenjenost s formalnimi cilji in pogosto pomanjkanje časa;
- način izobraževanja učiteljev, ki ne upošteva načel, ki jih šolska reforma zahteva za učence (Plut Pregelj, 2004);
- strah pred spremembami, ki lahko ogrozijo dominantno vlogo šole, bojazen da bi se s spremembami izobraževalnega sistema zmanjšal tudi ideološki vpliv šole (Krašovec, 2003);

⁹ Takšen primer je npr. raziskava analize trajnosti gimnazijskega znanja, ki nakazuje, da so študentje iz gimnazije ohranili zelo nepopolne, površinske in pogosto tudi napačne pojme o nekaterih družbenih in naravnih pojavih in da ne znajo povezovati znanja med seboj in z resničnimi življenjskimi problemi. Med domnevnimi vzroki za hitro pozabljanje in nizko uporabnost znanja je prevladovanje strategij površinskega, reproduktivnega učenja (Požarnik, 2001).

¹⁰ Te dajejo zelo natančne smernice in formalne spodbude za premik k ciljno-procesnemu predmetniku in pristopom, ki sledijo učenčevim interesom, izkušnjam in učnim stilom.

- počasnost in organizacijska nepripravljenost sistema vzgoje in izobraževanja, da bi se odzival na hitro rast znanja in hitre tehnološke spremembe.

Slovenija je tako šele na začetku oblikovanja učeče se družbe. Da bi kot država v tej smeri napravili večje korake, je potrebno delovanje v dveh smereh:

- a) zavedati se je treba, kakšen posameznik je potreben za kakovostno soustvarjanje družbe znanja, in
- b) prilagajanje oziroma usmerjanje izobraževalnega procesa v razvoj takšnega posameznika.

Evropsko hišo znanja bodo kreirali predvsem tisti posamezniki, ki bodo znali spremembe obvladovati na dinamičen in ustvarjalen način. Učeči se posamezniki, ki se bodo znali nenehno spopadati z življenjskimi izzivi, iskati nova znanja in se urediti v novih veščinah.

Za poučevanje in učenje v tej smeri so potrebni konceptualni premiki obstoječih načinov izobraževanja. Tradicionalni, transmisijski načini poučevanja za današnjega učečega se niso več primerni. Učeči se v današnji informacijski družbi bolj kot končne informacije, ki hitro zastarijo, potrebujejo veščine in spretnosti, s katerimi se bodo znašli v raznolikih življenjskih okoliščinah. Takšnih veščin na učečega se ni možno preprosto prenesti. Te veščine lahko razvija učeči se le sam s svojim lastnim trudom in aktivnostjo.

Šole bi se zato morale bolj usmerjati k novejšim, konstruktivističnim načinom učenja, ki v ospredje postavljajo učečega se in njegovo lastno izgradnjo znanja.

4 KONSTRUKTIVIZEM – TEORIJA ZNANJA

„Konstruktivizem je „hiša z mnogimi vrati“, skozi katere danes vstopajo številni strokovnjaki, ki iščejo rešitve iz krize sodobnega izobraževanja in modele (uspešnejše) gradnje kakovostnega znanja“ (Reich v Požarnik, 2004: 41).

V diplomu obravnavamo konstruktivizem kot eno od pomembnih teorij učenja in znanja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt.

Temeljna ideja konstruktivizma¹¹ pravi, da znanja ni mogoče preprosto prenesti iz učitelja na učenca. Učenje je aktiven miselni proces, v katerem učeči se sam konstruira svoje lastno znanje v procesu osmišljanja svojih izkušenj, kjer nadgrajuje ali spreminja obstoječe ideje in razlage.

¹¹ Znanje je človekov lastni konstrukt.

Konstrukcija novih idej je posledica človekove individualne, ožje socialne oziroma širše družbene dejavnosti.¹²

Konstruktivizem je v zadnjem desetletju deležen vedno večje pozornosti na vzgojno-izobraževalnem področju, kjer se uveljavlja kot pomembna alternativa in kritika obstoječim načinom poučevanja in učenja. Opozarja na neučinkovitost tradicionalnih pedagoških pristopov in konceptov, katerih glavni problem je ta, da so usmerjeni predvsem v dajanje pravih odgovorov, ne pa tudi v „rojevanje“ (Požarnik, 2001) razumevanja pojmov in povezav.

Konstruktivizem ni teorija o poučevanju, konstruktivizem je teorija o znanju in učenju.



Na učenje podaja drugačno perspektivo, ki jo lahko povzamemo v nekaj osnovnih točkah. Te nam bodo služile kot osnovni kašipot za nadaljnjo refleksijo (TAP, 1998):

- Učenje je tako aktiven kot refleksiven proces.
- Učeči se v situaciji učenja prinaša predhodno znanje in nazore.
- Nastajanje znanja je edinstveno in individualno; nastaja na različne načine in s pomočjo najrazličnejših orodij, virov in kontekstov.
- Učenje je povezano z razvojem. Svet si razlagamo z asimilacijo, sprejemanjem ali zavračanjem novih informacij.
- Socialna interakcija prinaša več različnih pogledov na učenje.
- Učenje se nadzoruje in posreduje prek notranjosti učečega se.

Izhodišče za konstruktivistično učenje predstavlja drugačen pogled na znanje, ki ga skupaj z načinom njegovega nastajanja predstavljamo v nadaljevanju.

4.1 ZNANJE KOT OSREDNJI KONCEPT KONSTRUKTIVIZMA

„Znanje je torej bolj stvaritev kot odkritje“ (Von Foerster v Patry, 2004: 70).

Konstruktivizem je razvil širše pojmovanje epistemologije,¹³ ki se ukvarja s tem, „kako“ spoznavamo. Zanimajo ga spoznavne navade, vprašanja o tem, kako znanje nastaja.

¹² Glede na vprašanje, kako nastaja znanje, ločimo več vrst konstruktivizma (najbolj znani so socialni, kognitivni in radikalni konstruktivizem).

¹³ Epistemologijo v diplomskem delu razumemo kot teoretično osnovo nastajanja znanja, kot načine in pogoje človekovega spoznavanja. Zanimanje za epistemologijo šolskega učenja in poučevanja se je povečalo šele v zadnjem času. K temu je pomembno prispevalo kopičenje dokazov za krhkost, nestabilnost in premajhno uporabnost znanja, ki ga šola daje.

Ne gre torej več za spraševanje o tem, kakšen je svet v resnici, ali kaj stoji za spoznavanjem, ampak za lastnosti samega spoznavnega procesa (Jeriček, 2004: 99).

Osnovna spoznavnoteoretska teza konstruktivizma pravi, „da (spo)znanje ni gola preslikava stvarnosti, ampak je subjektivni konstrukt stvarnosti in je torej odvisno od subjekta spoznavanja“ (Adamič, 2004: 135).

Omenjena teza izhaja iz spoznanja, da posameznikovi možgani samostojno konstruirajo lastno resničnost oziroma jim dodajajo individualiziran pomen.

Če izhajamo iz predpostavke, da je spoznavanje tudi učenje in obratno, imajo epistemološke razlage konstruktivizma pomembne pedagoške in didaktične razsežnosti. Učenje je v tem pogledu predvsem aktiven proces lastne konstrukcije spoznanj, ki temeljijo na lastnih izkušnjah in interpretacijah.

Učenje pomeni proces individualne konstrukcije spoznanj.

Iz tega sledi, da bi učenje v učnem procesu moralo temeljiti predvsem na posameznikovi lastni aktivnosti (ibid.).

Na teh spoznanjih konstruktivizem gradi tudi drugačen pogled na znanje (konstrukcija prek lastnih zaznav stvarnosti) in nasprotuje objektivistični epistemologiji, ki predpostavlja, da je znanje neodvisno od nas in se postopno prenaša v našo duševnost. V tabeli 4.1.1 so prikazane razlike med objektivističnim in konstruktivističnim pogledom na znanje.

Tabela 4.1.1: Objektivistični in konstruktivistični pogled na znanje

Objektivistični pogled:	Konstruktivistični pogled:
– znanje obstaja neodvisno od nas, torej tudi od učenca in se med poukom postopno prenaša nanj	– znanje si vsak konstruira sam, postopno oblikovanje in gradnja lastnega znanja
– učenec kot „prazna posoda“	– ljudje (učenci) kot „iskalci smisla“, ki v interakciji z izkušnjami postopno predelujejo, prilagajajo, včasih tudi radikalno spreminjajo svoje mentalne strukture

Vir: Marentič Požarnik, (2004: 46)

Kaj to pomeni za obstoječe izobraževalno stanje in tradicionalno (transmisijsko) paradigmo?

Predvsem to, da se posameznik uči sam (skozi lastno konstrukcijo) in da mu „znanja“ ni mogoče vsiljevati. Takšno pojmovanje pomeni drugačen pristop k učni praksi: v učečega se usmerjeno (konstruktivistično) poučevanje in učenje.

4.2 KONSTRUKTIVISTIČNO UČENJE

„Verjetno edina ugotovitev raziskovalcev poučevanja, ki je do sedaj nihče ni izpodbijal, je dejstvo, da je najučinkovitejše učenje tisto, ki je samoiniciativno“ (Buttler & Winne v Patry, 2004: 69).

Zanimivo je dejstvo, da sta si konstruktivizem in klasična didaktika skupna v tezi, da znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri katerih učenci oblikujejo nova znanja v skladu s svojim predhodnim znanjem, v skladu z izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem (Plut Pregelj, 2004: 27).

Osnovno izhodišče konstruktivističnega učenja je, da učenci ustvarjajo svoje znanje z lastno dejavnostjo.

Kljub temu klasična didaktika poučevanje in učenje še vedno dojema kot prenašanje informacij učečemu se, ki naj bi jih pasivno sprejemal.

Konstruktivizem pa učenje nasprotno dojema kot poskus ustvarjanja razlike v učečemu se, saj je on tisti, ki daje pomen informacijam in dopušča, da se v njem zgodi sprememba. Učitelj lahko v učencu le sproži spremembo, ne more pa je povzročiti. Zato je pri konstruktivističnem učenju bolj kot učna snov pomembna interakcija med učiteljem in učečim se.

Učenje kot interaktiven proces (ki temelji na vnaprejših konceptih, znanju in izkušnjah) pomeni temeljito spremembo učiteljeve vloge, ki se vedno bolj kaže kot usmerjevalec in „ustvarjalec pogojev, pri katerih do učenja lahko pride“ (Patry, 2004: 71).

Temu primerno se spreminja tudi nabor didaktičnih metod, pri katerih je bolj kot teoretska, metodična primernost pomemben učinek oziroma „zmožnost, da izboljšajo pouk in znanje učencev“ (Plut Pregelj, 2004: 27).

Konstruktivizem vnaša spremembe tudi v učni načrt, ki naj bi vseboval le splošne učne cilje, vsebine za dosego teh pa naj bi izbiral učitelj glede na predznanje in interese učečih se. Doseganje ciljev učnega načrta se ne preverja samo skozi objektivno znanje učencev, pač pa tudi skozi njihov napredek, razvoj in rast. Za to je potreben prilagojen način ocenjevanja, ki se kaže v širokem spektru metod sprotnega spremljanja napredka in ocenjevanja.

V konstruktivističnih pogledih ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi kakovost miselnih procesov, ki omogočajo učečemu se učenje in znanje, s pomočjo katerega se bo znašel v trajno spreminjajočih se življenjskih razmerah (Velenčič Zuljan, 2004: 431). Konstruktivistično znanje naj bi bilo trajno in družbeno uporabno. Prav tako naj bi učečega se navajalo k samostojnosti in ga nenehno spodbujalo k nadaljnji miselni aktivnosti.

Zaradi takšnih teženj (nenehna usmerjenost v učečega se) konstruktivizem predstavlja zelo relevanten izobraževalni pristop razvijajoče (učeče) se družbe znanja.

Da bi dosegli takšen nivo izobraževanja, pa so potrebni predvsem dobri izobraževalni odnosi, ki temeljijo na zaupanju in spoštovanju med učiteljem in učenci samimi.

Pomembno vlogo pri tem ima ravno učitelj, ki predstavlja usmerjevalca v interaktivnem procesu konstruktivističnega učenja.

Učenje in izobraževanje, ki temelji na individualni (učenčevi) aktivnosti zagotavlja njegov napredek in razvoj.

4.2.1 Vloga učitelja

*„Učitelji večkrat vprašajo, če mislim resno, da naj bi oni vse to opravili. Seveda! Kdo pa bo?“
(William Glasser, 1998).*

Večina raziskovalcev konstruktivizma (npr. Požarnik, 2003, 2004; Špoljar, 2004; Patry, 2004; Kramar, 2004) odločilno vlogo uresničevanja samoaktivnega učenja pripisuje prav vlogi učitelja. Učitelj naj bi ustvaril ugodne pogoje za procese učenja in spodbudno socialno ozračje, kjer se nato (lahko) sprožijo procesi dejavnega in samostojnega pridobivanja spoznanj.

Konstruktivizem, za razliko od tradicionalnega razumevanja učiteljeve vloge, ki je posredniška, razume poučevanje (in s tem tudi učiteljevo vlogo) širše. Ta pomeni metodično usmerjanje in usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje znanja, usmerjanje k iskanju in spodbujanje njihovega mišljenja.

V tem pogledu sta učiteljevi vloga in aktivnost bližji pojmu vodenje in usmerjanje, saj je njegova pozornost, bolj kot v vnaprej pripravljen učni „scenarij“ usmerjena v aktivnost učečih se in njihove miselne tokove.

Von Glasersfeld (v Jeriček, 2004: 109) navaja naslednje značilnosti konstruktivističnega učitelja in njegovih pristopov pri učenju:

- učitelj se mora ukvarjati s tem, kaj se dogaja v učenčevi glavi,
- učitelj mora poslušati učenca in na podlagi njegovih besed in dejanj ugotoviti, kakšen je njegov model konceptualne strukture,
- naloga učitelja je pomagati učencu spremeniti njegove konceptualne strukture,
- učenčeve besede in dejanja v kontekstu reševanja problemov kažejo, kaj je za učenca v tistem trenutku pomembno in smiselno, čeprav morda ni smiselno za učitelja,

- učitelj mora primere črpati s področij učenčevih izkušenj, v nasprotnem primeru učenca ne bodo vodili k spremembi njegovega mišljenja,
- učiti učence, da so koncepti in teorije kot veljavni sprejeti v določenem obdobju in ne pomenijo nujno končne resnice.

Naloga konstruktivističnega učitelja je, da opredeli cilje pouka, izdela naloge, pripravi probleme, projekte in druge oblike učenja, ki spodbujajo mišljenje in imajo potencial, da učencu pomagajo doseči zastavljene cilje. Učitelj vodi dejavnosti učencev, tudi diskusije med učenci z določeno stopnjo neposrednosti, le redko pa razlaga oziroma pripoveduje.

Konstruktivistična vloga učitelja je drugačna, raznolikejša in težja.



Na pogosto vprašanje, ali konstruktivizem odklanja oziroma opušča tradicionalno poučevanje, Kramar (2004: 118) odgovarja, da konstruktivistično zasnovan pouk ne ukinja neposrednega poučevanja in učiteljevega vodenja, ampak ga želi le spremeniti oziroma nadgraditi. Konstruktivistični učitelj namreč predstavlja strokovnjaka, ki je usmerjen v raziskovanje učenčevega predhodnega znanja in miselnih procesov, ki pa jih skuša z različnimi metodami usmerjati in učečemu se omogočiti, da se do zastavljenih ciljev dokoplje sam. Brez neposrednega posredovanja določenih vsebin bi bilo njegovo samostojno pridobivanje znanja pretežavno, neracionalno in premalo uspešno (Dunckner v Kramar, 2004: 118).

Tradicionalno poučevanje in aktivno učenje naj bi se v izobraževalnem procesu prepletala, kar pomeni, da se učenčevo samostojno konstruiranje znanja dopolnjuje s posredovanjem nekaterih gotovih znanj.

Ali učitelje sploh zanima, kaj se dogaja v glavah učečih se?



Spremenjena vloga učitelja, ki naj bi se razvijala v smer reflektirajočega praktika in bi nenehno sprožala učenčevo aktivnost, ni preprosta. Špoljarjeva (2004: 66) meni, da mora učitelj za takšno vlogo imeti posebne kvalitete in strategije delovanja, kot so fleksibilnost, odprtost, strpnost, sposobnost vzbuditi zanimanje in navdušenje, izvornost in pripravljenost upoštevati drugačna stališča in mnenja.

Te so v veliki meri odvisne od učiteljeve strokovne, didaktične in osebne usposobljenosti, predvsem njegovih pojmovanj procesov učenja in poučevanja, ki se v praksi kažejo kot različni načini direktnega in indirektnega vodenja pouka ter v uveljavljanju, povezovanju in prepletanju učnih oblik in metod.

Je sodobni učitelj pripravljen na konstruktivistično vlogo?



V nadaljevanju bodo predstavljene metode, s katerimi naj bi si konstruktivistični učitelj pomagal pri usmerjanju učečih se k znanju z razumevanjem.

4.2.2 Metoda

„Teorija konstruktivističnega učenja ne predpostavlja oziroma ne predpisuje specifične učne metode za učitelja, ampak dopušča uporabo različnih metod, ki upoštevajo individualnega učenca“ (Orton v Čadež, 2004: 326).

Požarnikova (2004: 51) razlaga, da iz teorij konstruktivizma ne moremo neposredno izpeljevati specifičnih učnih metod, oziroma govoriti o značilno „konstruktivističnih metodah“. Vsekakor pa dajejo ene metode več možnosti za doseganje določenih ciljev (miselno aktiviranje učencev in gradnjo kakovostnega znanja) kot druge. Več možnosti imajo metode, ki omogočajo in spodbujajo učenčevo miselno aktivnost in samostojnost. Te metode so produktivni (progresivni) dialog, problemski pouk, projektno učno delo, igre, simulacije ipd.

Po Adamiču (2004: 145) je pri vprašanju konstruktivističnih metod pomembna predvsem ponovna refleksija o njihovi uporabi. Učne metode namreč same po sebi ne zagotavljajo učinkovitega izvajanja učnega procesa, zato je treba dvigniti raven pedagoškega razmišljanja in posodobiti (poglobiti) njihove didaktične potenciale in iskati nove možnosti njihovega povezovanja, modificiranja in kombiniranja.

To ne pomeni, da konstruktivistično usmerjen didaktik (učitelj) izbor metod prepušča naključni kombinaciji ali zgolj želji po popestritvi pouka. Njegova vloga je v tem, da nenehno išče način, ki bi v danih okoliščinah kar najbolje pomagal doseči cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja in spreminjanje obstoječih idej učencev.

Konstruktivistične metode pomenijo iskanje poti za doseg razumljivega znanja za vsakega posameznika in priznavajo različnost pristopov pri doseganju teh ciljev.

Pri metodi je tako pomembna vzpostavitev interakcije med konkretno učno snovjo in miselno aktivnostjo učečega se. Nova učna pojmovanja prihajajo v stik z učenčevimi obstoječimi miselnimi modeli in se začno z njimi interaktivno prepletati. S tem se začne proces „konstrukcije“ znanja, ki pa je v veliki meri odvisen od konfliktov med novimi in obstoječimi izkušnjami.

4.2.2.1 Kognitivni konflikt

Učni proces naj bi vseboval veliko priložnosti za ozaveščanje obstoječih pojmovanj, saj učečim se omogoča odkrivati njihove obstoječe predstave in jim daje možnost za njihovo spreminjanje, opustitev ali nadgraditev.

Do spremembe obstoječih pojmovanj pride, ko učeči se ni več zadovoljen z lastno konceptualno predstavo. Ob tem nastane kognitivni konflikt (Žakelj, 2004).

Namen učnega konflikta ni, da bi učitelj popravljaj predstave učečega se z direktnim poučevanjem, temveč da bi jih učeči, potem ko se jih zave, ob podpori učitelja spreminjal.

Kognitivni konflikt se sproža s smiselno postavljenimi vprašanji, izzivi in problemskimi situacijami in s tem omogoča:

- spreminjanje napačnih ali nepopolnih konceptualnih predstav (preverjanje razumevanja pojmov),
- uvid v smiselnost učenja novih vsebin (zakaj je novo znanje potrebno, kje ga lahko uporabimo),
- navezovanje na obstoječo mrežo znanja (učenec novo znanje poveže z znanjem, ki ga že ima),
- povezovanje znanja (znotraj predmeta ali medpredmetno) (Žakelj, 2004: 312,313).

Kognitivni konflikt prav tako pomeni urjenje v zavedanju lastnih procesov zaznavanja, spoznavanja in učenja, to pa so elementi, ki so zelo dobrodošli v učnem procesu. S tem se učeči se lažje zaveda lastne vloge pri učenju in odgovornosti za lastno konstruiranje znanja.

Problem, ki se pogosto pojavlja v današnjih šolah, je ta, da je glede na vsebinsko nabit učni načrt, uvajanje novih znanj dostikrat prehitro. Učenec se lahko marsikaj nauči na pamet, toda tisto, česar ne razume, ne bo imelo nobenega vpliva na njegova spoznanja in miselne strukture (Požarnik, 2000). Ob učenju na pamet nova znanja niso povezana v mrežo obstoječih znanj, kar povzroči, da se tako naučeno znanje (čez čas) pozabi. Nerazumevanje obstoječih pojmovanj pa seveda vpliva na nezmožnost osvajanja novih znanj. Zato Žakljeva (2004) predlaga, da učitelji večkrat preverijo razumevanje učenčevih pojmovanj, saj bodo tako nova znanja lažje združevali z znanjem, ki ga učenec že ima.

Da bi bili učeči se aktivni pri konstrukciji znanja, potrebujejo za to dovolj časa in ustrezno motivacijo. Le tako bodo lahko samostojno razmišljali, iskali različne poti, eksperimentirali in razvijali lastne pristope k reševanju problemov. Učiteljeva pozornost je v takšnem primeru usmerjena v sam proces učenja in ne zgolj v učne rezultate. Pred učiteljem se pojavi nov izziv: prepoznati različne miselne strukture učečih se in usmerjati pouk v skladu z njihovimi obstoječimi mentalnimi predstavami (ki se po navadi razlikujejo od njegove).

To daje nov pomen trenutno prevladujočim, predvsem razlagalnim in frontalnim oblikam pouka, ki ob teoriji konstruktivizma zasedajo drugačno, manj prevladujočo vlogo. Z njimi namreč ne moremo dosegati vseh raznovrstnih in kompleksnih učnih ciljev sodobnega izobraževanja (Rutar, 2004: 196), zato jih je treba dopolnjevati in nadgrajevati s pristopi, ki spodbujajo aktivno raziskovanje in izgrajevanje znanja.

Aktivnega raziskovanja in spretnosti pa se učeči se lahko naučijo le tako, da se v njih redno preizkušajo in ne zgolj opazujejo učitelja, kako s takšnim pristopom eksperimentira.

Ste razmišljali, da bi spremenili svoj način poučevanja/učenja?



Vpeljava raznolikih metod (in nadgradnja obstoječih) zahteva prilagojene učne cilje in načrte, ki konstruktivistični učni proces vodijo h kakovostnemu izgrajevanju znanj. Ti morajo biti premišljeno izbrani in zastavljeni, taksonomsko domišljeni in podprti z raznovrstnimi dejavnostmi, ki omogočajo njihovo doseganje.

4.2.3 Učni načrt

Za kakovosten pouk, ki naj sledi naukom konstruktivizma, je potreben ustrezen učni načrt in prilagojen način dela. V nadaljevanju bo na kratko predstavljen koncept učnega načrta, ki ga je oblikovala mreža mednarodnih šol International Baccalaureate Organization (IBO) in sloni na teoriji konstruktivizma. V Sloveniji ga že nekaj let uporabljajo na mednarodnem oddelku Osnovne šole Danile Kumar, od koder tudi povzemamo njegov opis (Dražumerič, 2004: 357–368).

Učni načrt je sestavljen iz treh delov, od katerih vsak odgovarja na specifično vprašanje:

- 1. vsebinski učni načrt** : Česa se želimo naučiti?
- 2. metodični učni načrt** : Kako se bomo tega naučili?
- 3. načrt preverjanja znanja** : Kako bomo vedeli, česa smo se naučili?

Vsebinski učni načrt

Usmerjenost v kvalitativno, in ne kvantitativno izbiro vsebin. Vsebinski učni načrt vsebuje le splošne cilje, vsebino za doseg teh pa izbirajo učitelji glede na predznanje in interese otrok. Edina zahteva, ki jo zastavlja učni načrt, je izbira šestih okvirnih letnih raziskovalnih tem, ki se vertikalno in horizontalno ujemajo in dopolnjujejo, kar omogoča lažjo uporabo in nadgradnjo že pridobljenega znanja.

Primer izbora raziskovalnih tem (v oklepaju je naveden primer izbora raziskovalne teme za 5. razred v šolskem letu 2002/2003):

- Kdo smo? (učenci pod stresom)
- Kje v času in prostoru se nahajamo? (prazgodovina)
- Kako se izražamo? (različne pisave in abeceda)
- Kako svet deluje? (sončni sistem)
- Kako smo organizirani? (voda)
- S kom si delimo planet, na katerem živimo? (plazilci)

Za vsako izbrano raziskovalno temo učitelj pripravi učno pripravo, ki vsebuje podrobnejše cilje, aktivnosti, s katerimi se zastavljene učne cilje dosega, uporabljene vire, načine preverjanja učnih ciljev in uporabnost novo pridobljenega znanja. Priprava vsebuje tudi osem splošnih vprašanj, ki usmerjajo vsako enoto in skrbijo, da teme niso obdelane le površinsko. Ta vprašanja (ključni koncepti) sprašujejo po:

- obliki (Kakšno je?),
- funkciji (Kako deluje?),
- vzroku (Zakaj je takšno, kot je?),
- spremembi (Kako se spreminja?),
- zvezi (Kako je povezano z ostalimi stvarmi?),
- vidiku (Kakšno je naše stališče?),

- odgovornosti (Kaj in kakšna je naša odgovornost?),
- refleksiji (Kako vemo?).

Praktična uporaba konstruktivizma ne pomeni nepremišljenega ali „intuitivnega“ (svobodnega) pristopa k učenju. Pomeni odgovorno in participatorno držo, ki učečega se vključuje v proces njegovega lastnega učenja in ga uči lastne odgovornosti za učenje. Možnost izbire tem, ki jo omogoča učni načrt, je v tem smislu z vidika motivacije neprecenljive vrednosti tako za učitelja kot za učence.

Metodični učni načrt

Metodični načrt od učitelja zahteva, da pri svojem delu uporablja različne metode poučevanja, ki so v skladu s teorijo konstruktivizma:

- upoštevanje zamisli učencev,
- prevzemanje odgovornosti,
- uporaba življenjskih situacij,
- uporaba najrazličnejših virov in s tem različnih stališč,
- spodbujanje učencev, da ravnajo v skladu z novo osvojenim znanjem,
- vključevanje učenca pri izbiri metod in vsebin.

Metodični učni načrt ne navaja konkretnih metod poučevanja in s tem spodbuja samoiniciativnost in ustvarjalnost učitelja.

Načrt preverjanja znanja

Konstruktivistično preverjanje znanja pomeni novo kvaliteto v učnem procesu, saj tako kot konstruktivistično poučevanje izhaja iz usmerjenosti v učečega se in spodbujanja k nadaljnjemu učenju.

4.2.4 Preverjanje znanja

Ob vpeljavi konstruktivističnega pouka v prakso se pojavlja vprašanje, kako čim bolj objektivno in veljavno ocenjevati spretnosti in znanja, ki jih učenec pridobi med učnim procesom. Kako pravično spremljati učenčevo delo med poukom, slediti njegovim vprašanjem in idejam, spremljati potek njegovega raziskovalnega dela, sodelovanja z drugimi učenci in ugotavljati uporabnost njegovega znanja.

Konstruktivistično preverjanje znanja ne določa specifičnih načinov preverjanja, določa pa smernice, ki jih je pri tem treba upoštevati, in hkrati poudarja, da je preverjanje in ocenjevanje znanja pravzaprav sprotno spremljanje napredka posameznega učenca oziroma opis procesa učenja. Na primeru analize izvajanja konstruktivistično prilagojenega učnega načrta na mednarodnem oddelku OŠ Danile Kumar v Ljubljani (glej Fuerst, 2004: 345–356) bo v nadaljevanju predstavljen postopek preverjanja znanja.

Sprotno spremljanje učnega dela poteka skozi pet osnovnih elementov učenja. Ti elementi so:

- razumevanje konceptov,
- pridobivanje znanj,
- razvijanje spretnosti (spretnosti, ki jih učeči se potrebuje za uspešno vključenost v svoje okolje),
- razvoj odnosa do okolja (izražanje vrednot, prepričanj do učenja, okolja, ljudi),
- pozitivno dejanje v okviru naučenega (učeči se poskušajo rešiti probleme s pridobljenim znanjem).

Spremljanje učenčevega dela (ocenjevanje) poteka na treh stopnjah:

- uvodna,
- sprotna,
- končna.

V uvodnem delu učitelj ugotavlja predznanje učečih se o izbrani temi, da bi lažje načrtoval naslednji korak v učenju. To dosega z različnimi oblikami intervjujev (odprti, zaprti) in postavljanjem odprtih vprašanj.

Ocenjevanje učenčevega predznanja učitelju pomaga ugotoviti in določiti morebitne spremembe v učni temi in učnih ciljih.

Učiteljevo sprotno preverjanje pomeni ocenjevanje učenčevega razumevanja pojmov, pridobivanja znanj in spretnosti ter razvoja njegovega vedenja. Za učitelja to predstavlja dodatno pozornost in zapleteno nalogo, saj sprti opazuje in zapisuje različne elemente za vsakega učenca posebej.

Najbolj pogoste metode sprotnega spremljanja učenčevega napredka in ocenjevanja so:

- opazovanje,
- predstavitev,
- izbrani odgovori,
- odprta vprašanja, naloge,
- razprave med učenci in učiteljem,

- portfolio,
- rubrike,
- listi za spremljanje učenčevega dela,
- pisni komentar (opisna ocena).

Končno ocenjevanje pride na vrsto po končanem učnem procesu. To ocenjevanje daje učečemu se priložnost, da pokaže, kaj se je naučil. Namen celotnega procesa je, da učeči se začne med seboj povezovati pojme, da razume povezave med njimi in da zna uporabljati spretnosti in vedenja, ki jih je pridobil med procesom učenja (Fuerst, 2004: 353– 354).

Ključnega pomena je uravnotežena uporaba različnih metod ocenjevanja in vključevanje samoevalvacije. Ocena torej ni kategoriziranje učencev, pač pa informacija, ki je v prvi vrsti namenjena učencu in učitelju, ki s tem preverjata svojo uspešnost (Dražumerič, 2004: 358).

Konstruktivistični način ocenjevanja je zagotovo zahtevnejši od tradicionalnega, daje pa veljavnejše rezultate od serije pisnih (testnih) nalog v šolskem letu. Prav tako daje možnost odkrivanja učenčevih načinov razmišljanja, kar pomeni dobre nastavke za razvijanje nadaljnjih, novih in zahtevnejših spretnosti in znanj.

4.3 PREGLED KLJUČNIH POUĐARKOV KONSTRUKTIVISTIČNEGA UČENJA

Da bi laŹje zaobjeli celoto konstruktivistične teorije učenja, bomo v naslednji tabeli prikazali ključne poudarke konstruktivističnega učenja, ki nam bodo služili kot izhodišče za nadaljnja razmišljanja.

Tabela 4.3.1: Pregled ključnih poudarkov konstruktivističnega učenja

1. Pojmovanje posameznika (kontrola)	samouravnavanje, notranja kontrola vedenja
2. Pojmovanje učenja	kognitivizem, konstruktivizem, humanizem
3. Pojmovanje znanja	dinamično identifikacije problema konstrukcija osebnega znanja v procesu
4. Vloga učitelja	
a) Epistemološki vidik	partnerski odnos
b) Metodični vidik	spodbujanje učenja, projektno delo, problemski pouk
c) Organizacijski vidik	skupinsko učenje, kooperativno učenje, individualizacija
5. Ocenjevanje	v proces usmerjeno ocenjevanje, sestavni del pouka, samoocenjevanje, kriterijski testni razvoj meta(kognitivnih) spretnosti
6. Vloga učenca	aktivno sodelovanje, prevzemanje odgovornosti za proces učenja
7. Opredelitev učnega načrta	dinamično integracija, povezovanje vsebin poudarek na odnosih, povezovanje, vsebuje odprte dele, celostnost
8. Usmerjenost učnega procesa – cilj	učenec v središču učenec usmerja pouk in kontrolira lastni proces učenja poudarek na procesih učenje spretnosti, raziskovanje, izkustvenost, socialne in komunikacijske spretnosti
9. Motivacija	notranja motivacija
10. Izobraževanje učiteljev	učitelj – razmišljujoči praktik, nosilec odločitev (avtonomnost, etičnost)
11. Učenci so:	misleci z nastajajočimi teorijami o svetu.

Vir: povzeto po Źugič (2004)¹⁴

¹⁴ Za povzetek je bila uporabljena primerjalna tabela tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela pouka iz diplomskega dela Mojce Źugič (2004: 6–7).

4.4 NEJASNOSTI IN DILEME KONSTRUKTIVISTIČNEGA UČENJA

„Konstruktivizem je obširno in nejasno področje sodobne psihologije, epistemologije in izobraževanja“ (Von Glasersfeld v Mladenović, 2004: 436).

Avtorji (Adamič, 2004; Požarnik, 2004; Kramar, 2004 in drugi) izpostavljajo različne nejasnosti in dileme teorije konstruktivizma, ki so v nadaljevanju povzete v naslednjih kategorijah:

Definicije in pojmovanja

Gre za razlike v razumevanju, kaj konstruktivizem je, kakšno je njegovo bistvo in kako naj ga akterji, vpeti v izobraževalni sistem, razumejo. Gre za opazno neenotnost pojmovanj konstruktivističnih teorij znanja in učenja, še posebej v segmentih nastajanja znanja in vloge učečih se (Požarnik 2004).

Konstruktivistične metode

Značilne „konstruktivistične metode“ ne obstajajo. Konstruktivistične teorije znanja in učenja tako niso direktno prevedljive v šolsko prakso. Pa tudi če bi bile, se poraja vprašanje, ali lahko „nove“ metode popolnoma nadomestijo stare oziroma v kakšnem razmerju naj se ob tradicionalnih pristopih uporabljajo.

Vloga učitelja

Konstruktivistični način poučevanja od učitelja zahteva več kot tradicionalne oblike. Namesto rutinskega dela, ki ga je ponavljal iz leta v leto, naj bi učitelj sledil interesom učencev in jim prilagajal načine in metode poučevanja. Poraja se vprašanje, ali je učitelj pripravljen na tako raznolike učne postopke in tudi na spremenjeno razmišljanje o lastni vlogi. Za takšne spremembe sta potrebna dodatno izpopolnjevanje (strokovno, pedagoško, osebno) in določen čas. Na učitelje pa že sedaj čedalje bolj pritiskajo šolske oblasti, starši, javnost, učeči se, številne preнове ipd.¹⁵

Vloga učečega se

S strani učečih se dilemo predstavljata raznolikost in različna sposobnost za samostojno konstrukcijo znanja. Učenci s šibkejšim predznanjem potrebujejo več direktnega vodenja, sposobnejši pa več prostora za lastno učenje.

Težavo lahko predstavlja tudi nenavajenost učečih se na kulturo dialoga in sodelovanja z učiteljem.

¹⁵ Lahko govorimo o dvojnem pritisku na učitelje. Po eni strani jih omejujejo številna sistemska navodila, po drugi pa rezultati, ki naj bi jih učeči se dosegali.

Številčnost učečih se

Dvome povzroča tudi številčnost učečih se, s katerimi učitelji delajo. Učitelj ima tako zelo omejene možnosti, da bi učeče se bolje spoznal in jih mentorsko usmerjal. Ob manjših skupinah bi učitelj najverjetneje imel manj težav pri obravnavi snovi, znanje bi bilo trajnejše, prav tako kakovost in uporabnost znanja.

Ocenjevanje

Trenutno učitelji in učenci veljajo za uspešne predvsem, če imajo učenci dobre ocene. Znanje z razumevanjem večkrat ni cilj učnega procesa. Temu pripomorejo tudi obstoječa eksterna preverjanja znanja, kjer prevladuje reprodukcijsko in faktografsko znanje.

Dodatno dilemo predstavlja tudi (ne)pripravljenost in sposobnost učitelja za sprotno preverjanje učečega se, njegovo opisno ocenjevanje in spremljanje napredka.

Ob vsem tem pa sta prisotni tudi tradicionalna miselnost in namen ocenjevanja, ki vidita ocenjevanje predvsem kot področje graje in iskanja napak, namesto priložnosti za vpogled v učenčevo razmišljanje.

Učbeniki

Večina učbenikov je napisana po objektivističnem konceptu znanja in je kot takšna za konstruktivistično zasnovan pouk prezahtevna oziroma neustrezna. Dober učbenik bi moral učenje predvsem olajšati (z usmerjanjem in razlago znanja na različnih zahtevnostnih ravneh). Koncept učenja in samo učenje se prilagajata vrsti učbenika, zato bi za konstruktivistično učenje potrebovali drugačen tip učbenikov.¹⁶

Učni načrt

Z vidika konstruktivizma so sedanji učni načrti preobsežni, snovno preobremenjeni, zelo podrobno razdelani in večkrat ne dopuščajo časa za ponavljanje, preverjanje in utrjevanje osvojenih pojmovanj. Bolj konstruktivni bi bili, če bi bilo v njih več temeljnih znanj ter povezanih in manj zapletenih informacij.

Izobraževanje učiteljev

Izobraževanje učiteljev največkrat ne upošteva načel, ki jih šolska reforma zahteva zase. Pri učencih se zahteva kakovostno znanje, znanje z razumevanjem, uporabo novejših metod itd., učitelje pa se še

¹⁶ Konstruktivistične učbenike bi lahko predstavljale spletne enciklopedije, kot je na primer Wikipedia (<http://www.wikipedia.org>).

vedno izobražuje na tradicionalni transmissijski način. Tako kljub velikim zunanjim in deklariranim šolskim spremembam neposredno delo z učenci in njihovo učenje ostajata nespremenjena (Plut Pregelj, 2004).

Dileme na ravni šolske politike in njenih ukrepov

Gre za vprašanje porazdelitve moči v pomembnih odločitvah glede pouka in njegovih rezultatov – kdo in na kakšni konceptualni osnovi odloča o vsebinah učnih načrtov, metodah, ugotavljanju in vrednotenju učnih rezultatov in s tem (ne) dopušča uveljavitev konstruktivistične teorije v prakso (Požarnik, 2004).

Pomanjkanje denarja

Ob vsem navedenem je večkrat tudi premalo denarja, zlasti na srednjih šolah in fakultetah, ki bi ga lahko vložili v zunanjo organizacijo pouka. Tako večkrat primanjkuje ustreznega šolskega pohištva, izobraževalne tehnologije, učil in učilnic. Posledica je frontalni pouk, učilnice so univerzalne, pouk in obvezne izbirne vsebine je težko izvajati ipd.

Ob vpeljavi konstruktivističnih načel v učno prakso se pojavljajo številna vprašanja in nejasnosti, na katera ne poznamo natančnih odgovorov. Čeprav je konstruktivistične teorije učenja mnogo lažje opisovati in jih utemeljevati, kot pa jih upoštevati pri pouku (na kar opozarja tudi Windschitl v Plut Pregelj, 2004: 27), nas to ne bi smelo zadrževati pri poskusu njihove implementacije v obstoječe učne situacije.

4.5 RAZŠIRJENOST KONSTRUKTIVISTIČNIH NAČEL V DANAŠNJI UČNI PRAKSI

Pri pregledu slovenske literature o konstruktivizmu (med katero izstopa zbornik *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*: 2004) je mogoče opaziti, da članki, ki pokrivajo teorijo konstruktivizma v učni praksi, prihajajo predvsem iz osnovne in (manj) srednješolske stopnje, med predmeti pa prevladujejo naravoslovni. Konstruktivizem je sicer prisoten tudi pri predšolski vzgoji v vrtcih, pouku kemije in likovne vzgoje, vendar v slovenskem prostoru zaenkrat ne moremo govoriti o pomembnejšem vplivu konstruktivističnih idej na šolsko prakso.¹⁷ Konstruktivistični elementi so prisotni le kot različne popestritve ur, hospitacije, nastopi gostujočih učiteljev itd..

¹⁷ To stanje zanimivo ponazarja tudi naslov okrogle mize, in sicer *Otoki konstruktivizma v morju tradicije*, ki je marca 2003 potekala na simpoziju *Konstruktivizem in izobraževanje učiteljev*.

Zanimiv primer, ki v tem pogledu izstopa, je mednarodni oddelek Danile Kumar (osnovna in srednja šola Danile Kumar v Ljubljani), kjer so učitelji v razmeroma kratkem času osvojili konstruktivističen način poučevanja in v pouk vnesli podpiranje samostojnih projektov učencev, razvijanje strategij učenja ter v pouk vgrajenega preverjanja in ocenjevanja. Do tega je prišlo ob kombiniranem vplivu v sebi skladne šolske kulture (zgodov, pričakovanj, podpore kolegov, učnih načrtov in pripomočkov ...) in kakovostnega, v evropskem merilu zasnovanega izpopolnjevanja. Značilna je izjava ene od učiteljic, da je bil prehod sicer zahteven, a da si ne more predstavljati, da bi se vrnila k tradicionalnemu pouku v „slovenski“ šoli (Požarnik, 2004: 55–56).

V nadaljevanju bomo poskušali oceniti, v kolikšni meri se konstruktivistični elementi uporabljajo v današnji šoli. Predstavljena bo kratka raziskava Katice Mladenović, ki je prisotnost konstruktivističnih elementov raziskovala na Gimnaziji Murska Sobota, v nadaljevanju pa bomo predstavili pregled finskega izobraževalnega sistema, v katerem prav tako iščemo elemente konstruktivizma. S tem poskušamo, glede na obstoječo literaturo, dobiti okvirni vpogled v trenutno stanje konstruktivizma. Podrobnejši rezultati in interpretacije slovenske raziskave in finski pregled so na voljo v prilogi diplomskega dela (priloga A in B).

4.5.1 Analiza konstruktivističnega pristopa v slovenskih šolah

„Po eni strani sem vsekakor za spremembe, po drugi strani pa vem, da je realnost neizogibno dejstvo“ (Mladenović, 2004: 435).

Katica Mladenović je v šolskem letu 2002/2003 na Gimnaziji Murska Sobota opravila raziskavo z naslovom *Učenje kot proces komuniciranja v konstruktivno naravnem pouku*, ki je bila namenjena iskanju vzrokov za izostajanje učencev od pouka in šolske neuspehe (kje jih iščejo učenci, kje učitelji) ter ugotavljanju, ali je sodelovalna komunikacija med učenci in učitelji uspešna oziroma neuspešna. Stanje sodelovalne komunikacije naj bi bil pokazatelj stopnje konstruktivizma pri učnih urah, saj je komunikacija (kot usmerjenost v učečega se) osnovni element konstruktivistične teorije.

Rezultati (Mladenović, 2004) so pokazali, da je teorija konstruktivizma porušena oziroma sploh ni izpostavljena, da v učnem procesu prevladujeta enosmerna komunikacija in nekonstruktiven odnos. Zanimiv podatek, ki ga je mogoče razbrati iz raziskave (priloga A), je ta, da učenci kot vzroke za šolske neuspehe navajajo tako attribute notranjih (lenoba, površnost) kot zunanjih dejavnikov (učitelj).

Kateri so vzroki za neuspeh v šoli? (anketa)

- 47 % dijakov pripisuje neuspeh lenobi

Opisni vzroki za neuspeh (učeči se):

- prosijo za obrazložitev, vendar je učitelj tiho; pravi, da je že vse povedal
- v obravnavo snovi dijaki niso vključeni, celo uro govori le učitelj, pri pisni nalogi pa zahteva: utemelji, poveži, analiziraj

Učitelji na drugi strani nasprotno menijo, da je vzroke treba iskati predvsem v egocentričnosti, pomanjkanju odgovornosti in nepripravljenosti učencev za delo (zunanji dejavniki) in kot morebitnih vzrokov za neuspeh ne navajajo lastnih „pomanjkljivosti“ in lastnosti.

Opisni vzroki za neuspeh (učitelji):

- vedno večja egocentričnost in usmerjenost dijakov v lastno korist ne glede na sošolce
- pomanjkanje samoodgovornosti za lastne uspehe in lastno vedenje pri večini dijakov
- nesposobnost oziroma nepripravljenost posameznih dijakov za delo do trenutka, ko učitelju popustijo živci
- pomanjkanje radovednosti in želje, da bi sam kaj „pogruntal“
- nepripravljenost večine, da bi naredili kaj več, kot je nujno potrebno
- naravnost zgolj na oceno in ne na znanje

Kot dejstvo izstopa tudi podatek, da se učenci v šoli dolgočasijo, hkrati pa med njimi prevladuje strah pred slabimi ocenami.

Razlogi za najpogostejši izostanek od pouka (anketa):

- v šoli se dolgočasim (39 %)
- izogibam se slabim ocenam (35 %)

Učitelji na drugi strani v ocenah vidijo možnosti za večjo delovno učinkovitost in disciplino, zato tudi večkrat posegajo po takšnih ali drugačnih prijemih zunanjega nadzora (Glasser, 1998). Sodelovalna komunikacija in odnos nista izražena, zato šola, bolj kot na polje vzajemnega napredka učečih se in učiteljev spominja na stanje inertnosti in slabih izkušenj.

Mladenovičeva (2004: 437) konkretno stanje na Gimnaziji Murska Sobota opisuje kot prenasičeno, saj je učne snovi preveč, učbeniki so prezahtevni, razredi preveliki in mentalno raznoliki, učitelji pa slabi. Zato prehitro nastopi pozabljanje, ki je hitrejše, če ima dijak manj delovnih in učnih navad in če je učitelj tradicionalni avtokratični formalist.

Avtorica prav tako navaja, da v neformalnih pogovorih in seminarjih ugotavlja, da so si šolske situacije v Sloveniji večinoma podobne. Konstruktivistične teorije in ideje se le redko uporabljajo v praksi srednjih šol in fakultet.

V slovenskem prostoru smo tako priča razhajanju med vsebinami in obsegom učnih načrtov ter med načini poučevanja in učečimi se, ki snov sprejemajo. Težave ima učitelj, ki pravi, da odgovorno in vestno opravlja svoje delo in načrtuje učno uro, prav tako pa imajo težave učeči se, ki skozi svoje miselne sheme težko sprejemajo znanje in hkrati oblikujejo nove kognitivne pojme.

4.5.2 Iskanje konstruktivizma v finskem šolskem sistemu

„Zamisli o samoregulaciji na ravni šol gredo v finskem šolskem sistemu z roko v roki z idejami o samousmerjevalnem učenju „na ravni“ posameznikov – učencev. Temeljne ideje so konstruktivistični koncept učenja, individualna svoboda pri izbiri, samousmerjevalno učenje in razvoj dobre samopodobe“ (Mäeinsivu v Gaber, 2006: 179).

Finski šolski sistem velja za enega najboljših in najučinkovitejših v svetovnem merilu in je postal vreden opazovanja in prevzemanja rešitev.¹⁸ Finska, zgled uspešne socialne države, je pridobila tudi mednarodno potrjen dokaz za uspešnost v produkciji znanja.¹⁹

V pregledu finskega izobraževalnega sistema smo bili pozorni na elemente, ki sledijo konstruktivističnim konceptom učenja in poučevanja.

¹⁸ Finskemu izobraževalnemu sistemu slovenski raziskovalci v zadnjem času posvečajo veliko pozornosti, saj v njem iščejo smernice in elemente, ki bi jih bilo mogoče prenesti v slovenski prostor in s tem dvigniti raven sedanjega izobraževanja.

¹⁹ To so pokazale mednarodne raziskave (kot sta Timms in PISA), ki omogočajo pomemben vpogled v elemente delovanja sistemov izobraževanja.

Tabela 4.5.2.1: Pregled glavnih elementov finskega izobraževalnega sistema

1. Pojmovanje posameznika (kontrola)	samoregulacija
2. Pojmovanje učenja	vseživljenjsko, konstruktivistični koncepti učenja, individualno učenje, samousmerjevalno učenje, razvoj dobre samopodobe
3. Pojmovanje znanja	dinamično, pragmatično (uporabno), aktualno (izzivi informacijske družbe), vseživljenjsko, mednarodno konkurenčno
4. Vloga učitelja	refleksivni in raziskovalni odnos do pouka, učitelj kot „spreminjajoči se intelektualec“, učitelj kot aktivni oblikovalec vednosti
5. Ocenjevanje	– kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja – ne le opazovanje rezultatov, ampak tudi vplivanje na učenje in samopodobo učečega se – vzvod za razvoj veščin učenja – opogumljanje učečih se za različne vrste nalog ter prevzemanje izzivov in tveganja, ne pa kot sredstvo za zmanjšanje samozaupanja in občutka lastne vrednosti – koncept samoizboljševanja („self-renewing“)
6. Vloga učenca	učenec je odgovoren za lastni razvoj
7. Opredelitev učnega načrta	samoregulativen kurikulum
8. Usmerjenost učnega procesa – cilj	vključevanje posameznika v svet z veliko osebno odgovornostjo za druge, zadovoljiti interese učencev, razbremeniti učence in učitelje, vzpostaviti vzajemno odgovornost in s tem večjo motiviranost in kakovost dela
9. Motivacija	notranja (individualna) + zunanja (konkurenčnost) motivacija
10. Izobraževanje učiteljev	motivirani in visokoizobraženi strokovnjaki, zaverovanost v učiteljski poklic, posebni sprejemni izpiti, učitelji so deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi, za poučevanje je potreben magisterij, prednost imajo moški, zelo ugleden in družbeno spoštovan poklic
13. Učenci so:	ustvarjalci lastnega znanja, kompetenc in pogledov na svet

Vir: Gaber (ur.) (2006): *Zakaj Finci letijo dlje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij

Opazimo lahko, da se v finskem sistemu večina elementov nagiba h konstruktivističnemu pojmovanju učenja. Med njimi izstopa velika usmerjenost v učečega se, katere glavni cilj je samoregulacija, vključevanje v aktualne družbene izzive in razvijanje osebne odgovornosti za druge.



Kurikulum stavi na aktivno vlogo učenca kot organizatorja lastne strukture znanja. Metode poučevanja in dela spodbujajo pripravljenost za učenje in razvijajo kognitivne spretnosti za pridobivanje novih znanj.

Temu so prilagojeni vloga učitelja (spreminjajoči se intelektualec), njegovo izobraževanje in samoregulativni kurikulum, kjer ima ocenjevanje strateško pomembno vlogo spodbujanja in opogumljanja učečega se.

Ob vprašanju, zakaj je finski izobraževalni sistem tako uspešen, so raziskovalci (Linnakylä v Gaber, 2006: 25) bolj ali manj enakega mnenja – na delu je več pomembnih dejavnikov (opisani so v prilogi B), med njimi pa izstopa odločitev za uspeh (ki ga podpirajo država, šola in posamezniki) in velika individualna odgovornost, ki je značilnost celotne finske družbe (Lorenčič, 2006: 150).

Zanimivo je dejstvo, da so formalni izobraževalni cilji in smernice na Finskem zelo podobni ciljem, ki jih najdemo tudi drugod po svetu, tudi v kurikularnih dokumentih v Sloveniji. Vendar glavna razlika in stopnja uspešnosti med obema sistemoma ne tiči v načelih, izhodiščih ali ciljih. Prej imamo opraviti z razliko v načinu prenašanja načel v organizacijo izvedbe in poteku pouka in učenja (Lorenčič, 2006: 132).

Lahko bi dejali, da je razlika predvsem v tem, da Finska svoje deklarativne izobraževalne cilje upošteva v celoti (na vseh nivojih), v Sloveniji pa gre za očitna nesoglasja med politiko, šolami, učitelji in ne nazadnje tudi učenci. Zanimivo je, da slovenski raziskovalci, ki primerjalno preučujejo finski sistem,²⁰ kot prvo sugestijo za izboljšanje slovenskega izobraževalnega sistema navajajo potrebo po uveljavljanju „šole visokih pričakovanj“. Visoka pričakovanja naj bi zavzeli predvsem v iskanju novih poti poučevanja in v prizadevanjih učencev in učiteljev za pridobitev kakovostnega znanja (<http://ceps.pef.uni-lj.si/nauki-finska.pdf>).

Razlika med Slovenijo in Finsko ni toliko v predmetih – vsebinah, ki naj bi jih učeči se usvojil. Temeljna razlika je v filozofiji spoprijema za znanje.

Po pregledu konstruktivističnih elementov v slovenskem in finskem šolskem sistemu lahko potrdimo našo prvo hipotezo, da uvajanje teorije konstruktivizma v učno prakso pripomore h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju, kar kaže uspešnost finskega izobraževalnega modela, ki v svoje učne načrte zavestno vnaša konstruktivistične pristope in v mednarodno primerljivih meritvah učnih dosežkov dosega veliko boljše rezultate kot Slovenija, ki konstruktivističnega poučevanja in učenja v svojih kurikulumih (še) ne uporablja.

V nadaljevanju bomo zato spregovorili o načinih vpeljave konstruktivističnih načel v trenutno (slovensko) izobraževalno polje. Poudarek bo na vlogi učitelja kot glavnega nosilca sprememb v učni praksi.



potrjena
1. hipoteza

²⁰ Slavko Gaber, Zora Ilc-Rutar, Ivan Lorenčič, Fani Noliml, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc, Veronika Tašner.

5 UVAJANJE TEORIJE KONSTRUKTIVIZMA S Poudarkom NA IZOBRAŽEVANJU UČITELJA

Na osnovi raziskave stanja konstruktivizma v slovenskih šolah,²¹ ki jo je izvedla Katica Mladenović (2004), lahko sklepamo, da je kakovosten pouk odvisen tako od učitelja kot učečega se, predvsem od njunega sodelovalnega odnosa, ki pa je, splošno gledano, v današnjih slovenskih šolah porušen.

Raziskovalci (glej Magajna, 2004: 293–305) se sprašujejo, kako v takšno (sedanjo) šolsko prakso vpeljevati elemente konstruktivističnega pristopa. Je dovolj le ozaveščanje učiteljev o konstrukciji znanja, njihovo usposabljanje oziroma demonstracija tehnik, ki poudarjajo konstruktivistično paradigmo? Avtor poudarja, da je vse naštetu seveda dobrodošlo, ne pa nujno zadostno. Diskusije, poglobljene razprave in obravnave napak so večkrat težko izvedljive, prav tako so iz različnih vzrokov (med katerimi prednjači pomanjkanje časa) zapostavljene. Veliko varneje je namreč posegati po „tradicionalnih“ prijemih (Magajna, 2004: 293).

Iz teh razlogov je za širše uveljavljanje konstruktivizma potrebna predvsem sprememba v posameznikovem (učiteljevem) odnosu, saj miselni koncepti in pojmovanja, prek katerih dojemamo svet okoli sebe, temeljno določajo naša delovanja (učenje, poučevanje). Za praktično implementacijo konstruktivizma v šolsko prakso je potrebna odločitev za stališče vključenosti – participacije (Kordeš, 2004), ki posledično prinaša drugačno (konstruktivistično) pojmovanje odgovornosti. Spremenjena odgovornost nadalje pomeni drugačen odnos do učečih se in učitelja samega, ki pa je glavni vir dobrega poučevanja (Palmer, 2001).

Da bi učitelj uspel narediti ta preskok, je treba nadgraditi obstoječe načine njegovega izobraževanja. Ne samo z vidika zunanjih sprememb, temveč tudi z vidika notranjih dejavnikov, predvsem refleksije njegovih pojmovanj, ki jih ima do znanja in učenja.

Prav tako je treba razmišljati v smeri novih kognitivnih in tehnoloških spoznanj. V uvajanju naprednih tehnik učenja (npr. pospešeno učenje) in uporabi IKT kot podpora samostojnemu, samoiniciativnemu (konstruktivističnemu) učenju se skriva velik potencial za nove, drugačne in kakovostnejše učne rezultate. Oklepanje tradicije nasprotno prinaša le ponavljanje že znane, za današnji čas neustrezne, izobraževalne paradigme.

²¹ Raziskava je opisana v poglavju Analiza konstruktivističnega pristopa v slovenskih šolah na straneh 38–40.

5.1 STALIŠČE VKLJUČENOSTI

„Izbira (ali odkritje) svojega epistemološkega stališča je vse prej kot nedolžna zadeva. Konstruktivizem v izobraževanju ne pomeni le nove didaktične paradigme – predstavlja namreč celovito življenjsko držo“ (Kordeš, 2004: 95).

Kordeš (2004) opozarja, da so temeljne ideje konstruktivizma stvar osebne drže in odločitev, ki jih ne moremo podvreči znanstvenemu preverjanju²². Kot takšne (stvar osebne odločitve) dajejo pečat vsemu posameznikovemu delovanju (Kordeš, 2004: 83).

Stališče udeležnosti se po njegovem mnenju izraža skozi vprašanje o konstrukciji sveta, ki ga ponazarja spodnja tabela.

Tabela 5.1.1: Stališče udeležnosti z vidika konstrukcije sveta

<i>Sem ločen od vesolja?</i> Vsakič, ko pogledam, gledam kot skozi ključavnico na neko razkrivajoče se vesolje.	<i>Sem del vesolja?</i> Torej vsakič, ko delujem (tudi spoznavanje je delovanje!), spreminjam sebe in tudi vesolje.
---	---

Vir: Kordeš, (2004: 87)

Tisti, ki se odločijo za stališče vključenosti („sem del sveta“), so se odločili za konstruktivistično epistemologijo. Odločitev za takšno ali drugačno stališče za seboj povleče vprašanje posameznikove etike in odgovornosti (Kordeš, 2004: 88).

Konstruktivizem temelje etike vidi v svobodi izbire odnosa do sveta (vključenost/nevključenost). Ta izbira, ki je odvisna od posameznikovega življenjskega miselnega koncepta, je povezana z vprašanjem posameznikove odgovornosti, ki jo po Kordešu lahko delimo na objektivistično in konstruktivistično pojmovanje, kar prikazuje spodnja tabela.

Tabela 5.1.2: Objektivistično in konstruktivistično pojmovanje posameznikove odgovornosti

<i>objektivistično pojmovanje</i> V svetu „objektivnih okoliščin“, kjer sem neke vrste kopirni stroj, ki preslikava kozmično dogajanje, je svet odgovoren za vse, kar se mi zgodi (saj sam ne morem bistveno vplivati na njegovo spreminjanje).	<i>konstruktivistično pojmovanje</i> V svetu, ki se spremeni ob vsakem mojem dejanju, v svetu, ki je prav toliko odvisen od mene, kot sem jaz od njega, sem sam odgovoren za svoj svet.
---	---

Vir: Kordeš, (2004: 89)

²² Konstruktivizma kot epistemološkega stališča ne moremo ocenjevati z vidika pravilnosti ali nepravilnosti. S pojmom „epistemološko stališče“ mislimo na stališče, ki izraža odnos do sveta, ne le teoretičnih nagnjenj (Kordeš, 2004: 83).

Obstaja torej bistvena razlika med objektivističnim (realističnim) in konstruktivističnim pojmovanjem odgovornosti, ki ima posledično ključen vpliv na učenje in poučevanje. V objektivnem svetu je odgovornost določena z zunanjimi pravili in merili. Realistična predpostavka je, da zaradi objektivnih okoliščin ne moremo vplivati, ne moremo biti dokončno odgovorni za svoje življenje, kaj šele za ljudi, ki nas obkrožajo. S konstruktivističnega stališča pa je stvar radikalno drugačna: edino merilo za posameznikovo odgovornost je njegov svet oz. njegovo (ne)zadovoljstvo s tem svetom. Zaradi tega je za konstruktivista odgovornost nekaj povsem osebnega, zanj sta vsaka prisila in nuja iluziji. Vedno so na voljo alternative, vprašanje je le, ali se jih zavedamo. Konstruktivist ne prestando išče načine, s katerimi je ustvaril svojo sedanjo situacijo, in načine, s katerimi jo je mogoče spremeniti (Kordeš, 2004: 93).

Konstruktivistični učitelj je v tem pogledu odgovoren za vse dele svojega sveta, tudi za svoje učence. Namesto v iskanje krivca za nastalo situacijo so prizadevanja konstruktivističnega učitelja usmerjena v iskanje možnosti spreminjanja in izboljševanja trenutnega stanja. Krivda je namreč izrazito objektivističen koncept in predpostavlja možnost, da učitelj lahko upravlja z učenci. Takšna predpostavka pa učence oropa njihove avtonomije. Oropa jih možnosti, da sami odgovarjajo za svoje učenje in notranjo motivacijo do življenja (Kordeš, 2004: 94).

Zasuk, ki ga naredi konstruktivistična etika, je zasuk od objektivnosti k odgovornosti.



Učitelj je odgovoren za svoja lastna pojmovanja o učenju in znanju. Ta določajo njegov odnos in odgovornost do učečih se, učnega procesa in nazadnje tudi do samega sebe.

Da bi učitelj lahko izpeljal konstruktivistično usmerjen pouk, si mora najprej razjasniti in rekonstruirati pojmovanje svoje vloge – „jaz kot učitelj“. To bo nadalje usmerjalo njegovo delovanje, saj so pojmovanja in ravnanja vzajemno povezana in vplivajo ena na drugo.

Sprejetje stališča vključenosti je za učitelja pomemben korak. Omogoča mu namreč razvoj novih (in nadgradnjo starih) kvalitet, nujno potrebnih za izobraževanje v tretjem tisočletju.

Naj na koncu poudarimo, da zavedanje o pomenu kakovosti učiteljeve vloge narašča. Nove družbene zahteve, pred katere so učitelji postavljeni, od njih zahtevajo stalno strokovno in osebno rast (Židan, 2004: 53).

5.2 UČITELJ – KLJUČNI AKTER SODOBNEGA IZOBRAŽEVANJA

„Povprečen učitelj govori ...

Dober učitelj razlaga ...

Izvrsten učitelj pojasnjuje ...

Velik učitelj navdihuje ...“

(W. A. Ward)²³

Danes skoraj nihče ne dvomi, da potrebujejo učitelji za kakovostno poučevanje poleg znanja s področja predmeta poučevanja tudi druge kvalitete, kot so npr. avtonomnost, sposobnost kritične presoje, sposobnost samorefleksije, sodelovalne in komunikacijske spretnosti, moralne in etične vrednote.

Od učiteljev in šole se zahteva, da so odgovorni za rezultate in kakovost učenja in pouka, zato mora učitelj sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca.

Učitelj kot profesionalac naj bi vključeval naslednje komponente (Niemi in Kohen v Kalin, 2004: 599–600):

Profesionalna zavezanost k večji rasti in učenju: učitelj profesionalac zaupa v vrednost svojega dela. Prepričan je, da lahko njegovo delo spremeni življenje učencev. Zaupa v učence in jih spoštuje. Je občutljiv za njihove potrebe, pozoren poslušalec in opazovalec njihovega ravnanja, besed, občutkov. Je v stiku s samim seboj in svojim procesom rasti. Profesionalno odgovornost in učinkovitost vidi kot delitev zavesti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji. Je dovolj pogumen, da se sprašuje o lastnem razmišljanju in praksi, prevzema tveganje in tolerira nepredvidljivosti. Sposoben se je učiti iz svojih porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo.

Profesionalna avtonomija: učiteljeva profesionalnost temelji na etiki. Predvideva, da je učitelj opredelil svoje lastne vrednote in pojmovanja o človeku. Zaupa v svoje intuitivno mišljenje in zna poslušati svoj notranji glas. Sebe vidi kot gibalo sprememb za človekovo rast in profesionalno rast vidi kot stvar kontinuiranega učenja. Zavezan je k rasti in svojo vlogo vidi v spodbujanju izobraževanja.

Dinamično pojmovanje učenja: profesionalni učitelj podpira odgovorno učenje, deluje v smeri spodbujanja učenčeve soodgovornosti pri učenju. Sebe vidi kot spodbujevalca različnosti učencev in njihovo različnost sprejema kot izziv. Tudi sam je aktiven in refleksiven „učenec“, da bi bolje razumel samega sebe in več vedel o sebi kot učitelju. Aktivno je vključen v svoj lastni intelektualni razvoj in profesionalno mišljenje.

²³ <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/w/williamaw103463.html>

Sodelovanje in povezovanje (interakcija): pripravljen je stopiti iz osamljenosti v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, v povezovanju z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela. Pripravljen je na participatorno vlogo v družbi.

Temeljno vprašanje, ki si ga v nadaljevanju zastavljamo, je, kako učitelje spodbujati k takšnemu kakovostnemu delovanju, reflektiranju izkušenj in prizadevanju za nenehni profesionalni razvoj.

Slednji predstavlja nujni pogoj za soočenje z zahtevnimi cilji sodobnega šolanja, kjer „cilji niso dosegljivi s tradicionalnim transmissijskim modelom pouka, temveč (vedno bolj) zahtevajo kognitivno konstruktivistični pristop“ (Valenčič Zuljan, 2004: 527).

Konstruktivistično učenje od učiteljev zahteva ne le ekspertize na področjih lastnih disciplin, pač pa tudi usmerjanje na holistično učenje učencev, po drugi strani pa tudi nase, na svoje samoučenje ali vseživljenjsko učenje (Cenčič, Vogrinc, 2004: 467).

Seveda se takšen preskok ne bo zgodil kar sam od sebe. Za doseg teh ciljev so potrebni tako notranji kot zunanji pogoji. Med zunanje prištevamo institucionalno in organizacijsko strukturo, ki se kaže v specifičnih načinih učiteljevega izobraževanja, pri notranjih pa mislimo na njegova notranja pojmovanja in odnos do učenja.

V nadaljevanju si bomo najprej pogledali institucionalne pogoje razvoja učiteljev in na primeru Slovenije opozorili na neprimernost obstoječih načinov izobraževanj za njihov profesionalni razvoj.

5.2.1 Sodobno izobraževanje učiteljev (na primeru Slovenije)

„V zadnjih dveh desetletjih je bilo v slovenski pedagoški strokovni in znanstveni literaturi kar precej napisanega o zaostajanju izobraževanja učiteljev v Sloveniji za sodobnim razvojem v Evropi in svetu, kot glavni razlog za to pa avtorji navajajo neustrezen odnos med teoretičnim in praktičnim delom izobraževanja“ (Cvetek, 2004: 460).

Obstoječi načini izobraževanja učiteljev se v Sloveniji po mnenju Novaka (2004: 190) kažejo kot pretežno omejeni. Zanje je značilna razcepljena poklicna identiteta učitelja, prevladovanje edukacije kot transmissije, parcialnega znanja v šoli in sistema poučevanja v zaprtem razredu (netimsko učenje) (ibid.). Zelena knjiga²⁴ opozarja na opazno pomanjkanje problemskega, participativnega in raziskovalno usmerjenega študija učiteljev.

²⁴ Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v šoli: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju (2001). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Mnogi učitelji za izobraževanje učiteljev namreč niso nikoli bili deležni ustreznega izobraževanja o tem, kako poučevati (Židan, 2004: 49, 50).

Da bi presegli to stanje in „usposobili“ učitelje za uporabo različnih vrst učenja, znanja in mišljenja, s katerimi bi učencem omogočali kakovostnejšo izgradnjo znanja, je treba trenutno izobraževanje učiteljev spremeniti.

To bi moralo postati bolj odprt in nenehno učeč se proces, ki bi učitelja izobraževal v smeri reflektirajočega praktika in intelektualca. Le kot tak bi učitelj lahko presegal ozke institucionalne okvire in instrumentalizirane (vnaprej pripravljene) okvire poučevanja (Novak, 2004: 192).

Šolska praksa kaže, da predstavljajo sodobne šolske reforme in izobraževanje učiteljev z namenom povečati kakovost znanja učečih se neke vrste paradoks (Cohen v Jennings v Plut Pregelj, 2004: 21). Za večino učiteljev so namreč reformne ideje nove in zahtevajo paradigmatške spremembe v njihovih pojmovanjih znanja in učenja, kar za seboj potegne tudi nove pristope v praktičnem delu z učečimi se. Paradoks in problem nastaneta zato, ker so učitelji deležni izobraževanja na star, formalen in tradicionalen način, pridobljeno znanje pa naj bi učencem posredovali na nov, interaktiven, učencu prijazen način. Takšna izobraževalna praksa učiteljev je prisotna večino časa in ohranja naslednje lastnosti (Plut Pregelj, 2004: 22):

- Reformne zadeve prihajajo „od zgoraj“ v obliki novih učnih načrtov, učbenikov ter standardov znanja in testov za njihovo preverjanje. Pogosto je učiteljevo sodelovanje formalne narave in bolj dejansko sredstvo za doseganje legitimnosti ukrepov kakor pa dejansko oblikovanje skupnih izhodišč.
- Učitelji niso „učenci“ reformnih zahtev. To se kaže v premajhnem upoštevanju obstoječega učiteljevega znanja in izkušenj in neupoštevanju sodobnih spoznanj o učenju, ki naj bi jih učitelji upoštevali pri poučevanju.²⁵
- Strokovno izobraževanje je namenjeno izboljšanju obstoječega znanja, ne pa spreminjanju njegovih temeljnih pojmov.
- Zelo pogosto je strokovno usposabljanje učiteljev organizirano kot priprava učiteljev za delovanje v skladu z zunanjimi zahtevami, npr. z novim učnim načrtom, pravilnikom o ocenjevanju itd.

Na tem mestu bi izpostavili, da tudi učitelji svoje znanje oblikujejo v skladu s predhodnim znanjem, izkušnjami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem.

²⁵ Od učiteljev se npr. zahteva, da pouk vodijo v skladu s sodobnimi spoznanji kognitivne psihologije, medtem ko oni dobijo informacije na tradicionalen način s predavanji ali z občasnimi delavnicami (moduli), kjer se predpostavlja, da so učitelji homogena skupina „učenec“.

V tem pogledu bi bilo smiselno, če ne že kar nujno, da se pri uvajanju šolske reforme upoštevajo vsaj bistvene zahteve, ki naj bi jih učitelji izvajali pri poučevanju. „Tudi šolska politika bi morala upoštevati dejstvo, da se znanj ne da prenesti v glave učiteljev in da je njena naloga „omogočiti“ samostojno in samoaktivno pridobivanje in osvajanje znanja učiteljem“ (Plut Pregelj, 2004: 35).

Brez zavedanja, da tudi učitelji gradijo svoje znanje na osnovi predhodnega znanja, izobraževanje učiteljev ne bo uspešno (ibid.). Brez nadaljnega povezovanja teorije z neposrednim praktičnim usposabljanjem (učiteljevo praktično dejavnostjo) bo v slovenskih šolah le veliko zunanjih sprememb, do notranjih sprememb (v znanju učiteljev in učencev) pa ne bo prišlo, na kar opozarja tudi Cvetek (2004).

Tudi šolska politika mora tako kot učitelj upoštevati svojega učenca – učitelja.

V nadaljevanju bomo predstavili konstruktivistične predloge za spremembe v izobraževanju učiteljev, ki poleg zunanjih (drugačno razmerje med teorijo in prakso) predlagajo tudi notranje spremembe (spreminjanje pojmovanj in osebna rast učitelja).

5.2.2 Konstruktivistično izobraževanje učiteljev

Konstruktivistično izobraževanje učiteljev pomeni na drugačni osnovi pojmovan in uresničevan odnos med teorijo in prakso ter drugačen odgovor na vprašanje, katero in kakšno znanje je pomembno pri oblikovanju učiteljev.

Učitelje je treba uvesti v praktično uporabo raznolikih metod in oblik dela, ki spodbujajo aktivno in izkustveno učenje – problemski pouk, sodelovalno učenje, projektno učno delo, raziskovalno in kreativno delo (Černe, 2004: 650–651). Po drugi strani pa je pri učitelju poleg spretnosti, ki so vezane specifično na razred in učenje, treba razvijati tudi širok spekter sodelovalnih in komunikacijskih spretnosti, ki jih zahteva višje pojmovanje pouka.

To dosegamo s tem, da je študent (bodoči učitelj) ob problemih, ki jih srečuje v praksi in v razredu, spodbujen k poglobljeni refleksiji, dograjevanju in spreminjanju obstoječih idej in prijemov (Cvetek, 2004: 462). Učiteljeve obstoječe ideje in pojmovanja so pomemben notranji dejavnik njegovega poučevanja, prav tako pa so indikator kakovostnega nivoja izobraževanja učiteljev. V nadaljevanju si bomo pogledali, kako učenje pojmujejo slovenski učitelji.

5.2.3 Pomen učiteljevih pojmovanj znanja in učenja (primer Slovenije)

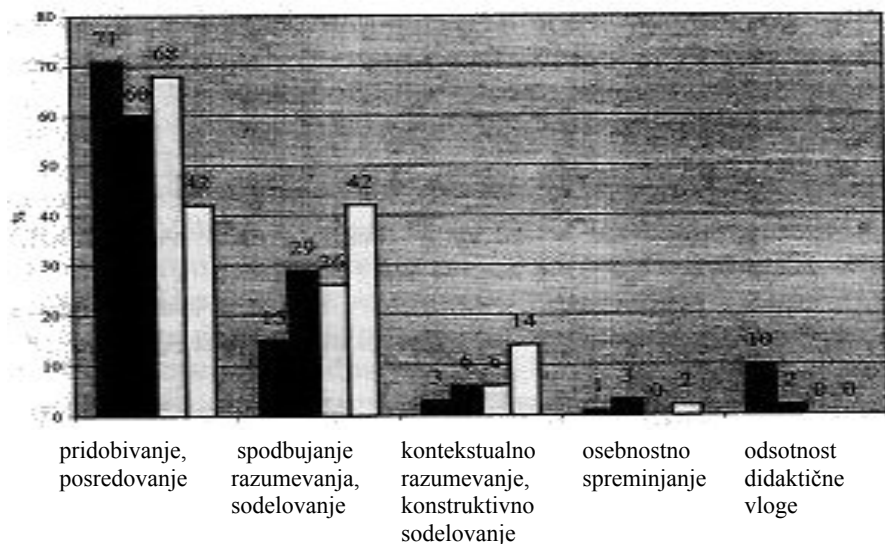
Slovenski raziskovalci (Černe, 2004; Zuljan, 2004; Cenčič, Vogrinc, 2004)²⁶ ugotavljajo, da slovenski učitelji svojo vlogo pojmujejo še vedno tradicionalno. Učitelji namreč pojasnjujejo poučevanje kot posredovanje znanja oziroma učnih vsebin, informacij in pojmov izkušenj. Na drugi strani učenje pojmujejo kot obratni proces posredovanja, torej kot sprejemanje, pridobivanje znanja oziroma novih spoznanj, vsebin, spretnosti in informacij.

Delovanje učitelja je odvisno od njegovega pojmovanja lastne vloge, pouka in učenja.

To kaže na transmisijsko pojmovanje vloge učitelja, kar je v skladu s tradicionalno paradigmo, ki se kaže v učinkovitem podajanju, posredovanju znanj oziroma v sprejemanju, skladiščenju in reprodukciji učenčeve vloge (Černe, 2004: 652).

Raziskava z naslovom *Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme*²⁷ (Zuljan, 2004: 527–540) ugotavlja (s čimer potrjuje zgornjo tezo), da do večjih premikov pri študentih razrednega pouka (bodočih učiteljev) v pojmovanju učenja ter učiteljeve in učenčeve vloge po enem letu dokaj intenzivnega profesionalnega usposabljanja ne prihaja.

Slika 5.2.3.1: Prikaz zastopanosti didaktičnih kategorij v študentovih pojmovanjih učiteljeve in učenčeve vloge v časovnem razponu enega leta



Vir: Valenčič Zuljan (2004: 536)²⁸

²⁶ Njihove raziskave bodo predstavljene v nadaljevanju.

²⁷ V raziskavo je bilo vključenih 110 študentov prvega letnika razrednega pouka ljubljanske pedagoške fakultete. Izbrana skupina je pri obdelavi podatkov sestavljala enostavni naključni vzorec iz hipotetične populacije (Zuljan, 2004: 534).

²⁸ Kategorije so zaradi slabe berljivosti ponovno napisane.

Raziskava je pokazala, da pri pojmovanjih študentov prevladuje hierarhično najnižja kategorija: to je posredovanje pri učiteljevi vlogi in sprejemanje pri učenčevi vlogi (Zuljan, 2004: 537).

Konstruktivistično pojmovanje učenja in poučevanja je merjeno v tretjem sklopu (*konstruktivno sodelovanje učenca, spodbujanje kontekstualnega razumevanja pri učencu in oblikovanje predelanega sistema znanja*). Ta sklop ima precej nizke vrednosti, kar potrjuje domnevo, da do kvalitativnega premika v pojmovanju znanja (znanje kot učenčeva konstrukcija) ne prihaja. Zuljanova (2004: 540) prav tako ugotavlja, da je pri razumevanju vlog skromno zastopana kategorija osebnostnega spreminjanja, kar nakazuje na razmišljanje, da tako učitelji kot učeči se v trenutnem izobraževanju ne vidijo pogojev oziroma možnosti za osebnostno rast.

Avtorja druge relevantne raziskave s področja pojmovanj z naslovom *Ugotavljanje poznavanja pojma reflektivno poučevanje* sta Majda Cenčič in Janez Vogrinc. Ta empirično ugotavljata, da kar nekaj študentov in tudi učiteljev ne razume pravilno osrednjih pojmov sodobnega izobraževanja, kot sta „refleksija“ in „refleksiven“.

Kratka raziskava²⁹ z namenom preverjanja poznavanja pojma reflektivno poučevanje³⁰ je s pomočjo metode prostega pisanja³¹ na temo „refleksivno poučevanje“ pokazala, da so začetna pojmovanja učiteljev, če izhajamo iz konstruktivističnega pristopa, večkrat napačna.

Primer opisa reflektivnega poučevanja:

„Refleks – hiter odziv. Refleksivno poučevanje – poučevanje z reflektivnimi metodami: hitro prehajanje z enega načina na drugega, biti refleksiven pri poučevanju – vsestranski.“ (Cencič, Vogrinc, 2004: 474).

Avtorja raziskave iz rezultatov sklepata, da se novi (refleksivni, konstruktivistični) načini poučevanja še niso uveljavili v slovenski pedagoški praksi.

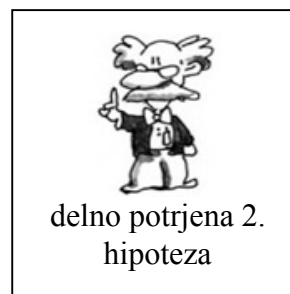
Kaže, da je izobraževanje učiteljev še vedno preveč vkalupljeno v tradicionalne, transmisijske načine usposabljanja, kar podpira tudi organizacija študija, ki se ne prilagaja drugačnim načinom poučevanja, npr. problemskemu, raziskovalnemu in konstruktivističnemu.

²⁹ Vanjo je bilo vključenih 30 pedagoških delavcev.

³⁰ Vprašanja raziskave: kako je v naši pedagoški praksi poznan pojem reflektivno poučevanje, kakšna so pojmovanja pedagoških delavcev o tem pojmu, Ali učitelji uporabljajo kakšne reflektivne strategije ali pripomočke, kakšna so njihova prepričanja ali stališča do takšnega tipa poučevanja (Cencič, Vogrinc, 2004: 473).

³¹ Udeleženci so glede na odprt naslov „refleksivno poučevanje“ napisali besedilo o tem, kaj si pod pojmom predstavljajo, ali imajo z njim kakšne izkušnje, mnenja ali stališča (Cencič, Vogrinc, 2004: 473).

Na osnovi predstavljenih raziskav in njihovih rezultatov lahko delno potrdimo našo drugo delovno hipotezo, da je *ključna ovira pri uvajanju konstruktivizma v širši izobraževalni sistem obstoječi način izobraževanja učiteljev*.



Skupna ugotovitev različnih raziskav o pojmovanjih konstruktivističnega učenja in refleksije obstoječih šolskih reform je, da ne upoštevajo učitelja kot učenca in da ima obstoječi način izobraževanja učiteljev negativen vpliv na širše uveljavljanje konstruktivistične prakse v učni proces. Hipotezo potrjujemo delno zato, ker pomeni izobraževanje učiteljev le del uvajanja konstruktivizma, pri čemer ne smemo pozabiti na številne druge strukturne ovire, kot so na primer predpisani kurikulumi, določena struktura in organizacija dela ipd.

Kljub preverjeni hipotezi z vlogo učitelja še nismo povsem končali. Osredotočeni smo na iskanje poti, ki bi učitelju pomagale spreminjati njegova obstoječa pojmovanja in s tem omogočale lažjo in širšo vpeljavo konstruktivističnih načel v izobraževalno prakso. Eno izmed takšnih poti predstavlja zavestna osebna rast učitelja, ključna, a večkrat zanemarjena kategorija v njegovem izobraževanju.

5.2.4 Osebna rast učitelja

„*Kdo je jaz, ki poučuje?*“ (Palmer, 2001).

Večina strokovnih (konstruktivističnih) tekstov na temo sodobnega izobraževanja poudarja osebni razvoj kot enega izmed ključnih elementov učitelja (refleksivnega praktika). Kalinova (2004: 606) na primer navaja, da refleksivnega učitelja označujejo „fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca konfliktov in nejasnosti, negovanje medsebojnih vezi in širša družbena perspektiva.“

Zakaj sta osebna rast in osebni razvoj za učitelja tako pomembna? Helena Jeriček (2004: 105) odgovarja takole: „Poznati sebe kot učitelja je veliko bolj pomembno, kot pa zgolj dobra priprava vsebine. Če učitelj ne pozna sebe, svojega reagiranja ob različnih tipih ljudi, v različnih situacijah, mu še tako dobra teoretična podkovanost ne pomaga prav dosti. V trenutkih, ko ga preplavi določeno čustvo, se teoretični modeli in spoznanja hitro porazgubijo. Šele ko se učitelj pozna v celoti in se zaveda svojega stanja, običajnih reakcij in zna z vsem tem upravljati, kar pomeni, da jih lahko po potrebi uporabi ali postavi v ozadje, potem mu to koristi tudi pri poznavanju različnih modelov in

pristopov, ki jih lahko „prilagodi“ posameznim učencem, kolegom in drugim učiteljem.“

Palmer (2001) podobno ugotavlja, da dobrega učitelja ne moremo omejiti na tehnike, saj kakovostno poučevanje izhaja predvsem iz njegove identitete in integritete.

„Dobri učitelji imajo skupno lastnost, da so z mislimi vedno prisotni v razredu ter globoko povezani z učenci in snovjo“ (Palmer, 2001: 5).

Palmer (2001) nadaljuje, da poučevanje, tako kot vsaka človeška dejavnost, prihaja iz človekove notranjosti (v dobrem in slabem). Učitelj s poučevanjem prenaša svoje duševno stanje na učence, na učno snov in na to, kako delujemo skupaj. Težave, ki jih doživlja v razredu, pogosto niso nič več in nič manj kot zapletanje njegovega notranjega življenja. Če je učitelj pripravljen pogledati v svojo lastno notranjost in ne bežati pred tem, kar vidi, ima priložnost za samospoznanje; to pa je za dobro poučevanje tako pomembno kot poznavanje svojih učencev in svojega predmeta (Palmer, 2001: 2).

„Naj so metode še tako pomembne, najbolj praktična stvar je razumevanje našega notranjega dogajanja med delom. Bolj ko si postajamo domači na svojem notranjem ozemlju, z večjo gotovostjo poučujemo in živimo“ (Palmer, 2001: 5).



Učitelj z (zavestno) odločitvijo za proces samospoznavanja začena z ozaveščanjem svojih lastnih mehanizmov delovanja in procesom razumevanje samega sebe (kar nadalje zelo pripomore k razumevanju drugih).

Proces samospoznavanja ni samo stvar teorije, temveč je v prvi vrsti izkustven proces, proces notranje preobrazbe in postopnega preseganja oziroma preraščanja lastnih omejitev. Gre za dolgotrajen proces, ki zahteva predvsem iskrenost in vztrajnost. Učitelj se v procesu uči prepoznavanja svojih vedenjskih in komunikacijskih vzorcev, blokad, strahov, po drugi strani pa spoznava tudi resnično motivacijo za svoje delo (Jeriček, 2004: 105).

Proces samospoznavanja vključuje več vidikov in več vrst znanja ter se dogaja na več nivojih (v interakciji z drugimi, v interakciji s seboj).

Med vidike samospoznavanja (Jeriček, 2004: 105–106) spadajo:

- zmožnost opisovanja lastnega notranjega delovanja,
- poznavanje lastnih mehanizmov delovanja in reagiranja,
- ozaveščanje in stalno preverjanje svojega notranjega stanja (kako se počutim, kje so moje misli in pozornost, kaj me skrbi, česa se bojim, kakšni so moji predsodki),
- refleksija, supervizija, stalno samoopazovanje,
- preverjanje epistemoloških predpostavk,
- preverjanje „pravilnosti“ razumevanja,
- samoopazovanje reakcij in vedenja pri interakcijah z različnimi tipi učencev, ljudi.

Proces samospoznavanja je nenehen proces, ki se ga učimo vse življenje. Učitelj svoja lastna spoznanja ponovno vnaša v svoje poučevanje in v pouk vnaša nove kvalitete. Ta pa mu posledično predstavlja novo polje nadaljnje refleksije in opazovanja. Učitelj se tako uri in izpopolnjuje (v teoriji in praksi) v naslednjih pogledih (Krapež, 2007)³²:

- razumevanje odgovornosti v razredu, v zbornici, doma in v drugih življenjskih situacijah,³³
- umetnost pozornega in aktivnega poslušanja drugih ter vživljanja v njihov zorni kot in njihovo doživljanje sveta,
- učenje in spoznavanje pomembnosti motivacije in samomotivacije,³⁴
- umetnost jasnega, nedvoumnega in nenasilnega sporočanja,
- postavljanje meja v razredu.³⁵

Učitelj s pomočjo zavestne in poglobljene samorefleksije spreminja samega sebe (kot človeka) in s tem posledično tudi svojo vlogo (kot učitelja). Uči se poslušati sebe in s tem druge, postaja bolj odprt za različne poglede in mnenja drugih. V tem lahko najde večjo skromnost in odprtost do sveta, kar prek spremenjene vloge „vsevedeža“ pomeni tudi večjo odprtost do sodelovanja z učiteljskimi kolegi, šolo in, kar je najpomembnejše, z učenci. Ob vsem tam pa izgublja tudi osebni strah in presega iskanje občutkov nenehne potrditve, saj se zaveda svoje običajne človeškosti, hkrati pa ga naprej vodi želja po nadaljnjem osebnem samospoznavanju. Osebnostno močan učitelj nima razloga, da bi delal razlike med razredi, učenci, součitelji in ravnateljem. Do vseh pristopa iskreno in enakovredno.

³² Podatki so pridobljeni s pomočjo spletne ankete, opravljene v ta namen (gl. prilogo E).

³³ Zelo pomembno je, da učitelj ve, kaj je njegova odgovornost, kaj vse je odvisno izključno od njega, do kam sega njegova odgovornost in kje se začne odgovornost drugih (učencev, sodelavcev).

³⁴ Vsi ljudje v procesu učenja potrebujemo podporo, spodbudo, pravo usmeritev ter sprejemanje in razumevanje s strani svojega učitelja ali mentorja.

³⁵ Učitelj, ki kolikor toliko zna razmejiti odgovornost, bo tudi lažje postavljati meje (pomembno je, da v dogovarjanje o mejah vključi tudi učence, saj bodo tako imeli bolj odgovoren odnos do meja, ker so jih sami pomagali oblikovati)

Takšen način pa je tudi osnova za spoštovanje s strani drugih (še posebej spoštovanja s strani učencev, ki ga v današnjih šolah primanjkuje).

V nenehnih prizadevanjih za prenavo vzgoje in izobraževanja se pogosto pozablja na vlogo učitelja in njegov osebni pomen (navdihovanje ali zaviranje), ki ga ima za učence. Za preoblikovanje izobraževalnih dejavnosti je zato nujno tudi negovanje „učiteljevega srca“ (Palmer, 2001) kot vira dobrega poučevanja.

Učitelji posedujejo moč za ustvarjanje možnosti, ki lahko bodisi veliko pripomorejo k dobremu učenju ali pa učence povsem odvrnejo od njega.



Osebna rast in iz nje izhajajoč pedagoški odnos sta velika spodbujevalca kakovosti v izobraževalnem procesu. Pojem kakovosti, ki ga je lažje prepoznati kot opredeliti, na kar opozarja Židanova (2004: 37), je predvsem stvar notranje kvalitete posameznika (učitelja). Te se učitelj ne more naučiti s teorijo ampak zgolj in predvsem z njegovim (notranjim) delovanjem.

Učiteljem ni treba čakati na novo šolsko reformo ali na drugače usposobljene strokovne delavce, da bi se „opremili“ z osebnostnimi znanji, temveč lahko za to poskrbijo tudi sami. V Sloveniji imamo na voljo že kar nekaj za to usposobljenih institucij,³⁶ ki jim lahko pomagajo na tej poti. Učiteljem lahko v tej smeri zelo pomaga tudi njihova matična šola (in šolska kultura) s kolegialnim spodbujanjem, omogočanjem časa za tovrstna izobraževanja in finančno podporo.



³⁶ Akademija za psihosintezo (<http://akademija-psihosinteza.org>) – Program za pedagoške delavce, delavce v zdravstvenih in socialnih službah ter prostovoljskih društvih, ki nudi podporo na naslednjih področjih:

- Kako ohranjati osebno integriteto in avtonomnost?
- Kako pomagati drugemu in ne pozabiti nase?
- Kako ohranjati veselje do poklicnega dela?

Šola čustvene inteligence (<http://www.cdk.si/sci>) deluje na področju osebnega in transpersonalnega razvoja (čustveno opismenjevanje in razvijanje čustvene stabilnosti) in je med drugimi dobitnica priznanja Andragoškega centra Slovenije za izjemne strokovne dosežke pri izobraževanju odraslih v letu 2004 in plakete glavnega mesta Ljubljane za leto 2006.

Zavod Rakmo (<http://rakmo.si/>) – Zavod za razvoj kulture medosebnih odnosov in obvladovanje konfliktov (ozaveščanje glede problematike medosebnih konfliktov in njihovo konstruktivno reševanje, obvladovanje stresa, tehnike nenasilne komunikacije za učitelje).

Osebna rast učitelja, ki se kaže v preseganju lastnih zaprtosti in omejitev, lahko spodbudno vpliva na vzpostavljanje sodelujoče šolske kulture (klime) in pomeni pomemben dejavnik za nadaljnji razvoj konstruktivističnih odnosov znotraj šole (učee se organizacije). Šole z osebnostno „močnimi“ učitelji lahko notranje kvalitete razvijajo tudi pri učečih se, v kombinaciji s sodobnimi kognitivnimi spoznanji o delovanju možganov in učenju pa šole nosijo tudi ogromen potencial za ustvarjanje trajnega in kakovostnega znanja.

5.3 SODOBNA KOGNITIVNO-KONSTRUKTIVISTIČNA SPOZNANJA O UČENJU

„Če si zares zaželite, lahko zlahka preberete štiri knjige v enem dnevu. Pa ne le preberete, celo zapomnite si lahko, kaj ste prebrali. Danes so štiri knjige čtivo, ki ga povprečni študent prebere – ali naj bi ga prebral – v enem letu“ (Tony Buzan, 1982).

Brian Tracy, eden izmed vodilnih sodobnih strokovnjakov na področju osebnostnega razvoja (1996), ugotavlja, da smo v zadnjih 15 letih ugotovili o izobraževanju in možganih več kot kdajkoli prej. Trenutne metode učenja v šolah naj bi bile povsem neprimerne za današnji čas oziroma naj ne bi ustrezale ugotovitvam o delovanju možganov. Delovale naj bi samo pri določenem številu učencev, velik preostali del pa naj bi ostajal neizpučen, nemotiviran itd.

Na dejstvo, da so nova kognitivna spoznanja na področju izobraževanja pomembna, opozarjajo tudi domači strokovnjaki, kot je na primer Barica Marentič Požarnik. Yager (v Požarnik, 2004: 59) pravi, da v „današnjih izobraževalnih razmerah vedno bolj raste zavedanje, da nas do dobrih učnih rezultatov ne bodo privedle kurikularne spremembe same po sebi, ampak predvsem opiranje na najboljše, kar danes vemo o človeškem učenju.“

Pod „najboljše, kar vemo o človeškem učenju“ razumemo različna spoznanja, tehnike, metode in orodja, ki nas učijo, kako se učiti, kako se učiti hitreje, brez napora in kako naučeno tudi pomniti dlje in kakovostneje. Ker so takšni pristopi prvenstveno usmerjeni v učečega se in razvoj njegovih potencialov, jih lahko upravičeno imenujemo za konstruktivistične.

Mnogi raziskovalci takšnega pristopa (Tracy, Rose, Lozanov, Kline, Scheele) kot najpomembnejše dejavnike uspešnega učenja navajajo dva preprosta elementa – človek se najbolje uči v sproščenem (nestresnem) okolju in takrat, ko uporablja sebi lasten način učenja.

5.3.1 Lasten način učenja in mnogoterost inteligenc

Danes vemo, da ima človek sebi lasten način učenja, dela in mišljenja. Kljub temu pa šolski sistem učence večinoma obravnava tako, kot da bi se vsi učili enako – akademsko abstraktno, teoretično. Raziskave³⁷ so nedvomno pokazale, da se tako uči le okoli 30 % ljudi, drugi se učijo na zelo različne načine, največ z delom. Da bi učitelj ali učeči se prepoznal svoj način učenja, mora odgovoriti na naslednja vprašanja (Dryden in Vos, 2001: 341):

- Kako najlažje sprejemam informacije (vizualno, avditorno, kinestetično)?
- Kako predelujem in si organiziram informacije? (Katera stran možganov je prevladujoča – leva, analitična, ali desna, „globalna“?)
- Kateri so nujni pogoji za shranjevanje informacij (čustveni, socialni, telesni, okolica)?
- Kako priklicati shranjene informacije?

Posameznikov način učenja ima velik vpliv in pomen pri načrtovanju lastne izobraževalne poti. Je kombinacija več faktorjev, ki bi jih učeči se morali raziskovati in spodbujati. Neproduktivno in nesmiselno je učiti in poučevati na načine, ki posameznikom ne ustrezajo.

Zasluge za danes prevladujoč teoretični način poučevanja ima verjetno inteligenčni test (Stanford-Binet IQ test), ki je na področju izobraževanja verjetno ena izmed najslabših inovacij prejšnjega stoletja (Dryden in Vos, 2001: 335). Meri namreč le določene logične sposobnosti, ki se večkrat zamenjujejo s pojmom splošne inteligence. Prav tako se je zaradi njega uveljavilo mnenje, da se človekova inteligenca ne spreminja.

Howard Gardner ima pri razbijanju mita o IQ pomembno vlogo za sodobno izobraževanje. V svojem raziskovalnem delu je dokazal, ne samo, da se inteligenca spreminja, ampak da ima vsak človek najmanj osem različnih centrov razuma oziroma inteligenc (opisane v prilogi C). Vsak učeči se je potencialno nadarjen na več različnih področjih, ima lasten način učenja in dela ter značilen temperament (Dryden in Vos, 2001: 335–337).

„Ljudje vseh starosti se lahko naučijo česar koli, če le imajo možnost, da pri učenju uporabijo svoje danosti“
(Barbara Prashing, 1996).

³⁷ Npr. raziskava Profil stilov učenja povprečnega študenta, ki jo je opravil center Specific Diagnostic Studies (SDS) v Rockvillu, v zvezni državi Maryland v ZDA (Dryden in Vos, 2001: 122–123).

V tradicionalnem sistemu izobraževanja sta večinoma cenjeni le dve inteligenci: lingvistična (sposobnost govora, branja in pisanja) in logična (logika, matematika in znanosti), na katerih temelji tudi večina preverjanj in ocenjevanj. Za mnoge učeče se je takšen sistem povsem neustrezen, saj ni v skladu z njihovim unikatnim načinom učenja.

Da bi učeči se lažje uporabljal sebi lasten način učenja, je treba usposobiti učitelje, da bi znali ugotavljati razlike v stilu učenja, zelo preprost in učinkovit način pa je tudi priprava gradiva, v katerem so opisani različni načini učenja in dela (Dryden in Vos, 2001: 111–115). Lasten način učenja skupaj s sproščenim okoljem pomeni kakovostne pogoje, v katerih lahko prihaja do konstruktivističnega učenja.

5.3.2 Sproščeno okolje in sproščena pozornost

Uspešnost učenja je odvisna od mnogih dejavnikov in celotne človeške fiziologije, pri kateri izstopa zgradba možganov.³⁸ Zgradba človeških možganov nas zanima zato, da lahko razumemo, kaj se dogaja v človeku med učnim procesom. Kadar je človek primerno sproščen, bodo miselni procesi potekali normalno. V nasprotnem primeru (v stresnih situacijah) se optimalni tok miselnih procesov ustavi in kakovost učenja pade. Sodobna znanost ugotavlja, da ima ravno sproščenost, oziroma obratno gledano stres, ogromen vpliv na delovanje možganov in celoten proces učenja.

Pod pogoji, ki jih interpretiramo kot „nevarne“ (strah, nesprejemanje ipd.), dobesedno izgubimo stik z delom svojih možganov in blokiramo svoje sposobnosti mišljenja.

Številni znanstveniki (Dryden in Vos, 2001: 117–127) so zato prepričani, da je proces učenja hitrejši in boljši, kadar so možgani v stanju „sproščene pozornosti“. Za takšno stanje so značilni občutki sproščenosti, usmerjene pozornosti in dobrega počutja. Informacije, ki jih sprejemamo v takšnem stanju, „pritekajo direktno v podzavest“ in omogočajo hitrejšo učenje.

³⁸ Možgane sestavljata dve simetrični polobli, ki ju deli globoka zareza. Ti dve zrcalni polovici se delita na tri osnovne dele (<http://en.wikipedia.org/wiki/Brain>):

– *Podaljšana hrbtenjača (plazilski možgani)* – Njena funkcija je instinktivne narave in zagotavlja preživetje. Pri nevarnosti ta del možganov prevzame nadzor in usmerja v boj ali v beg. Ko prevladuje ta del možganov, se blokira zmožnost uporabe ostalih delov. To pomeni blokado čustev in mišljenja.

– *Limbični sistem (čustveni del možganov)* – Skrbi za motivacijo, čustva, in zato tudi za pripravljenost na učenje. Nadzoruje tudi gibanje, telesno temperaturo, delovanje notranjih organov in posreduje informacije čutil do možganske skorje.

– *Možganska skorja ali korteks (misleči možgani)* – Skrbi za mišljenje, sklepanje, govor, odločanje, namerno vedenje. Sprejema tudi čutne pobude in jih razlaga.

Za konstruktivistični učni proces je tako najprimernejše stanje sproščene pripravljenosti učenca in učitelja. Izobraževalne institucije naj bi zato stremele k vzpostavljanju čim bolj sproščene učnega okolja, saj to pomeni optimalen input znanja (sprejemanje) in tudi njegov output (prikazovanje). Možnosti v tej smeri je veliko, nekatere šole se odločijo za uvajanje tehnik pospešenega učenja, druge namenjajo več pozornosti tehnikam sprostitve in uporabi glasbe, spet tretje temeljito prevetrijó svoje notranje odnose (šolska klima) in ukinjajo zunanji šolski nadzor.³⁹



5.4 IZOBRAŽEVALNE USMERITVE SODOBNE KONSTRUKTIVISTIČNE ŠOLE

V nenehno spreminjajočem se svetu, kjer glavna življenjska filozofija posameznika postaja koncept vseživljenjskega učenja, imajo nova kognitivna spoznanja o učenju pomembno vlogo. V družbi znanja, kjer je vsebin in informacij čedalje več, poznavanje statičnih znanj ni več dovolj. Ta znanja, ki hitro zastarijo, nadomešča obvladovanje spretnosti in njihovo učenje. Življenjske spretnosti, ki naj bi jih posameznik v današnji družbi potreboval za prevzemanje odgovornosti o lastni izobraževalni in delovni poti, so: kreativno reševanje problemov, kritično mišljenje, spretnost vodenja, globalna perspektiva, samozavest pri igranju aktivne vloge v razvoju družbe in sposobnost načrtovanja življenja v svetu sprememb.

Sodobni izobraževalni program naj bi tako poleg tradicionalnega podajanja vsebine vseboval tudi tri dodatne usmeritve (Dryden in Vos, 2001: 444–445):

- *graditev samospoštovanja in osebne razvoja pri učečih se,*
- *učenje o učenju,*
- *učenje mišljenja.*

³⁹ Glasser (1998: 20) poudarja, da je stanje izobraževanja odsev odnosov znotraj izobraževalnega procesa. Vedenje v šoli, kakršnega si izberejo učeči se, je odsev njihovih odnosov z drugimi. Zato je učiteljeva naloga pri učenju predvsem ta, da z učečimi se vzpostavi dovolj trden odnos in spremeni svoj način poučevanja tako, da prepriča učence, da je v šoli vredno delati. To lahko naredi s premikom učne situacije od zunanjega nadzora, ki uničuje odnose učenec-učitelj-razred, k teoriji izbire, ki povezuje učitelje, učence in starše. **Škodljive navade (psihologija zunanjega nadzora)** so grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje, podkupovanje ljudi, da bi jih nadzorovali. **Povezovalne navade (teorija izbire)** so skrbnost, poslušanje, podpiranje, prispevanje, spodbujanje, zaupanje, prijateljstvo. Namesto groženj in kaznovanja je veliko bolj smiselno uporabljati povezovalne navade ali navade teorije izbire.

5.4.1 Osebni razvoj učečih se

Osebna rast kot „kultiviranje umsko-duševnega prostora“ (Krašovec, 2006: 109) je za učečega se izrednega pomena v več pogledih (Dryden in Vos, 2001: 445):

- čustva lahko na proces učenja vplivajo zelo zaviralno ali spodbudno,
- osebno stanje posameznika ima velik vpliv na njegovo komunikacijo, motivacijo in samorefleksijo,
- osebno zrel učenec lažje prevzema odgovornosti za lastno izobraževanje in samostojno učenje,
- samozaupanje in dobro mnenje o sebi sta eni izmed ključnih lastnosti uspešnega posameznika.

„Pozitiven odnos je za učenje največja vrednota, ki jo premorete“ (Bobbi Deporter, 1998).

5.4.2 Učenje učenja

Pod pojmom učenje o učenju razumemo spoznanja, kako delujejo naši možgani, kako deluje spomin, kako si zapomniti informacije, kako se jih spomniti, kako jih združiti z drugimi koncepti in kako po potrebi iskati nova znanja. Posebne tehnike, ki posegajo na to področje, danes imenujemo pospešeno učenje, superučenje, sugestopedija, celostno učenje, nevrolingvistično programiranje (NLP) in integrativno učenje. Splošne značilnosti so, da takšni načini učenja spodbujajo uporabo celostnega spektra inteligence in zato omogočajo hitrejše učenje, ki poteka ob glasbi, ritmu, rimi, slikah, občutkih, čustvih in delovanju.

5.4.3 Učenje mišljenja

Učenje mišljenja je za današnje šole izrednega pomena. Učiteljeva sposobnost fleksibilnega mišljenja je pomembna za metodično poučevanje in s tem obvladovanje naraščajoče količine učnih vsebin (Novak, 2004: 190). Učiteljeva miselna struktura se bistveno razlikuje od načina mišljenja učečega se (Žakelj, 2004), zato je učenje mišljenja pri učiteljih ključno, saj imajo s tem učitelji boljše možnosti za razumevanje drugače razmišljajočega učenca in ga s tem lažje vodijo in usmerjajo.

Učitelj lahko s poznavanjem različnih tehnik mišljenja učenca navaja k iskanju več poti za reševanje problemov in k razvijanju več videnj iste rešitve problema, kakor tudi povezanosti problemov in njihovih rešitev med seboj (Novak, 2004: 190). Takšne mišljenjske kvalitete pa niso pomembne samo za učence in njihov razvoj, temveč tudi za širši družbeni prostor.

Ravno pri pomenu mišljenja De Bono (1992) poudarja, da so naši trenutni mišljenjski sistemi zastareli, nezadostni in celo nevarni, ko pride do reševanja izzivov sodobnega sveta. V šolah se učimo tehnik

argumentativnega, dokazovalnega mišljenja – kako prepoznati stvari in nato z logiko dokazovati njihovo pravilnost.⁴⁰

Šolski sistem s tem pomeni veliko omejitev, saj od nas vedno zahteva „pravilen odgovor“, ne daje pa izziva za iskanje boljših poti. De Bono predlaga, da na podlagi sodobnih spoznanj o delovanju možganov oblikujemo primernejši mišljenjski sistem, ki ga sam imenuje lateralno razmišljanje. To je sposobnost iskanja novih idej v novih smereh.

Osvojiti moramo torej druge načine ustvarjalnega mišljenja, imenovali bi jih lahko razvojne in konstruktivne (razvojne v smislu razvijanja novih rešitev, konstruktivne v smislu iskanja sodelovanja v skupnem razmišljanju). Posamezniki to znajo, toda kot kultura, civilizacija, tega ne obvladamo oziroma tem oblikam ne dajemo dovolj velikega poudarka (De Bono v Vilfan, 2003).

„Toda, mar ni ironično, da kljub spoznanju, kako dragoceno je ustvarjalno mišljenje in kako pomembno je, nobena vlada nima na primer ministra za mišljenje ali za ustvarjalnost in na nobeni univerzi ni katedre za ustvarjalno mišljenje“ (De Bono, 2003).



Da bi se osvobodili pasti standardnih rešitev oziroma nerešitev, je treba prenesti kulturo sodelovanja v razmišljanje (težnja h konstruktivnosti). Za to obstajajo številne tehnike (najbolj znano De Bono (1992) imenuje „šest miselnih barv“ ali „šest klobukov za razmišljanje“), ki omogočajo, da na konstruktiven način vsi akterji vzporedno iščejo različne rešitve.

Razum in čustva naj bi v izobraževalnih institucijah nastopali v smislu kultiviranih orodij, ki spodbujajo (konstruktivistično) učenje. Sodobna javna šola naj bi iskala ravnotežje med obstoječimi načini učenja in novimi kognitivno-konstruktivističnimi spoznanji. Tega naj ne bi dosegala z uvajanjem dodatnih obveznih ali prostovoljnih izbirnih vsebin, ampak s funkcionalnim prestrukturiranjem temeljnih predmetov. Pri tem ji lahko pomaga tudi moderna informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), ki v sodobne izobraževalne institucije prinaša nove možnosti za uvajanje teh spoznanj v šolsko prakso.

⁴⁰ Tipičen praktičen primer: nekdo predstavi svoj predlog in vsi drugi razmišljajo samo o tem, kako bi predlog sesuli. Kakšna izguba človeške inteligence! (Vilfan, 2003)

5.5 IKT – orodje za konstruktivistično podajanje znanja?

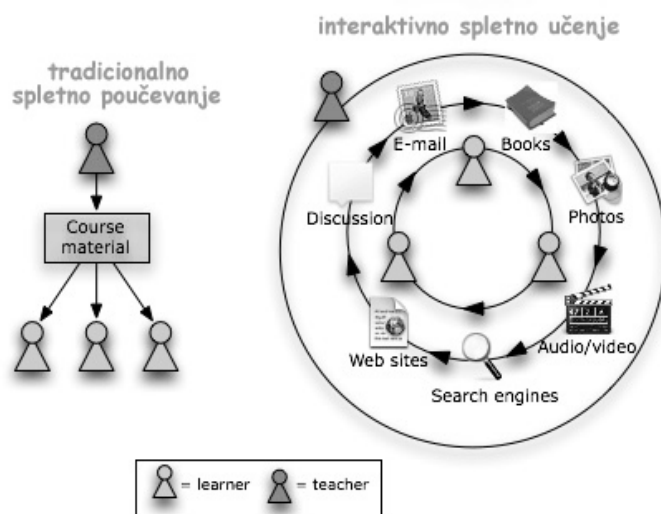
Johnson in Dyer (2006) ugotavljata, da smo v digitalni dobi priča razvoju didaktik, ki bolj kot koncept lekcije, ki naj bi se ga učeči se naučil, upoštevajo sodelovanje, vase obrnjeno razmišljanje, refleksijo in ponavljanje.

Ob količini informacij, ki so na voljo in stalno dramatično naraščajo, je namreč vedno bolj pomembno posedovati veščine, ki omogočajo dostop do informacij in njihovo obdelavo.

IKT v izobraževanju v tem pogledu sledi dvema konstruktivističnima elementoma: odmik od posredovanja informacij k sodelovanju (učitelj-učenec) in učenje informacijsko-komunikacijskih spretnosti, ki nosijo vedno večji pomen v informacijski družbi (učenje z uporabo IKT-orodij).

Ker mnogi še vedno gledajo na IKT (predvsem internet) le kot na ugoden mehanizem za dostavo tradicionalnega gradiva prek omrežja (Johnson in Dyer, 2006), bomo v nadaljevanju na kratko predstavili razliko med spletnim posredovanjem informacij (tradicionalni koncept IKT-učenja) in spletnim interaktivnim učenjem, ki pomeni konstruktivistični pristop k učenju s pomočjo IKT.

Slika 5.5.1: Razlika med tradicionalnim spletnim poučevanjem in spletnim interaktivnim učenjem



Za razliko od spletnega poučevanja, kjer so spletna gradiva učečemu se zgolj dostopna, pomeni spletno interaktivno učenje celoten učni sistem, ki poleg učnih materialov (ki so narejena čim bolj interaktivno in motivirajoče) prek spletne učne platforme (spletnega portala) spodbuja učeče se k lastnemu iskanju novih in preverjanju starih informacij. Učne aktivnosti na portalu učečega se spodbujajo, da uporabljajo nova informacijska orodja in spretnosti.

Vir: Sulčič, (2006)

Slika 5.5.2: Primer spletne interaktivne učne platforme (UP Fakulteta za management Koper)⁴¹



Vir: <http://www.moodle.si/moodle/mod/data/view.php?d=1&rid=4> (20. april 2007)

Attwell (2007) je mnenja, da spremembe v tehnologijah vedno bolj postajajo tudi ključne gonilne sile za spremembe v izobraževanju. Še posebej glede na načine, po katerih tehnologijo pri učenju uporabljata t. i. omrežna generacija.⁴²

V ta namen se v izobraževanju pojavlja težnja po uvajanju t. i. mešanega učenja, ki sloni na omrežnih tehnologijah, vendar se dopolnjuje z učenjem in usposabljanjem v fizičnem prostoru. Učenje (predvsem spletno) naj bi se razvijalo v smer koncepta konstruktivistične teorije, ki poudarja usmerjenost v učenčevo aktivnost, njegovo lastno izgradnjo znanja in sodelovanje med njim in učiteljem.

⁴¹ Predstavljena učna platforma temelji na prosto dostopni aplikaciji Moodle, ki v svoji idejni filozofiji sledi konstruktivizmu (predvsem socialnemu) – <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>. Aplikacija je v času tega nastajanja diplomskega dela (april 2007) najbolj razširjena aplikacija za e-izobraževanje (<http://moodle.org>, <http://www.moodle.si>).

⁴² S pojmom omrežna ali net generacija opisujemo generacije, ki odraščajo skupaj z informacijsko tehnologijo – demografsko gledano so to posamezniki, rojeni po letu 1980. Njihove vrednote, pričakovanja in učni stili so odsev okolja, v katerem odraščajo. Ti so zelo drugačni od prejšnjih generacij. IKT je za to generacijo poglobilni del življenja in sveta, v katerem odraščajo. Z njeno pomočjo delajo, se učijo in ustvarjajo socialne mreže. Njihova filozofija je povzeta v naslednjem stavku: „S pomočjo tehnologije se lahko naučimo, kolikor hočemo o katerikoli temi, ki nas zanima.“ (Oblinger in Oblinger, 2005: 2.3) Čeprav njihovo življenje zelo temelji na uporabi tehnologije, še vedno priznavajo učiteljevo vlogo kot osrednjo pri izobraževanju in učni motivaciji – „Tehnologija ne more nadomestiti ljudi.“ (Oblinger in Oblinger, 2005: 2.4)

To nakazujejo tudi rezultati raziskav e-izobraževanja (Johnson, Dyer: 2006; Neto, Amaral: 2007), ki ugotavljajo, da imajo spletne vsebine, ki jih (so)generira uporabnik (učenci se), pomembno vlogo pri njegovem zanimanju in motivaciji za učenje (Johnson, Dyer: 2006). Raziskave prav tako nakazujejo, da so prek elektronske učne platforme učenci in učitelji vključeni v dodaten dialog, izmenjavo in sodelovanje, kar krepi sposobnost učiteljev in učencev za timsko delo. To pomeni, da IKT deluje kot pobudnik za novo interakcijo med učitelji in študenti, poenostavlja komunikacijo in daje študentom aktivnejšo vlogo v učnem procesu (Amaral, 2007).

To še dodatno (poleg vseh drugih konstruktivističnih teženj) spreminja učiteljevo vlogo, ki z uporabo IKT ne izgublja pomena, ampak se le bolj ali manj spreminja.

Nova vloga je za učitelja še mnogo zahtevnejša, čeprav bi najbrž marsikdo sklepal, da zahteva manj napora. Toda tudi učitelj se mora sedaj ves čas učiti, dopolnjevati svoje znanje in slediti spremembam ter se na drugačen način pripravljati na pouk (Tomažin, 2002: 8).

Podobno ugotavljajo sodobnejša poročila (Olalla, 2007), ki ugotavljajo, da bo učitelj moral kombinirati svoje poklicno znanje z usposabljanjem, hkrati pa bo moral obvladati različne internetne aplikacije kot učno orodje, ki ga je treba vedno bolj upoštevati. Moral bo imeti tudi vse potrebne individualne tutorske sposobnosti, saj bo že med potekom transformacije iz oblike poučevanja v fizičnem prostoru v obliko poučevanja delno na daljavo poskušal iz obeh oblik izbrati najboljše značilnosti.

Šele ko bo imela večina učiteljev osnovna znanja in dostop do uporabe IKT, se bodo lahko začele inovativne šolske prakse (Tomažin, 2002).

Spletno učenje in sposobnosti IKT danes vse bolj postajajo sestavni del kurikulumov, še posebej v evropskem visokošolskem prostoru⁴³, ki zahteva novo izobraževalno/učno okolje, ki bo ustrezalo novim zahtevam tega ogromnega skupnega prostora. Da bi učitelji uspeli držati korak z razvojem informacijskih tehnologij in njihovo konstruktivno uporabo, se nekatere šole odločajo za zanimiv in kreativen korak zaposlovanja lastnih učečih se kot kompetentnih nosilcev IKT-znanj.⁴⁴ S tem se ne zvišuje samo usposobljenost in IKT-pismenost učiteljev, ampak se povečuje tudi participativnost med učečimi se in učitelji, ki skupaj iščejo nove poti k novim, še boljšim načinom učenja in poučevanja.

⁴³ Takšen primer je na primer oddelek za politične vede na Free University of Berlin, kjer so v letih 2004 in 2006 raziskali priložnosti za mešano učenje na področju političnih in družbenih ved in nato spletno učenje uvedli v sestavni del kurikuluma. Ključni faktorji za uspeh so bili pristop k uporabi e-učenja za izboljšanje celotnih metod poučevanja, e-tutorski sistem po meri in trajna politika informiranja in usposabljanja (Schiederig, 2007).

⁴⁴ Takšno prakso je mogoče zaslediti na Finskem, kjer je vlada zaposlila 5.500 študentov, da so naučili svoje učitelje uporabljati računalnike in IKT (Tapscot v Dryden in Vos, 2001: 15).

6 POMEN KONSTRUKTIVIZMA ZA DRUŽBO ZNANJA

„Pri konstruktivizmu gre pogosto za koncept, ki je napačno razumljen. Očita se mu relativizem, subjektivizem in celo možnost zdrsa v popoln kaos. Mnogi vidijo v tovrstnih idejah grožnjo zdravemu razumu“ (Kordeš, 2004: 83).

Razmislek o pomenu konstruktivistične teorije učenja zastavljamo v dveh pogledih. V prvem (izobraževalno-družbenem) pogledu se konstruktivizem kaže predvsem kot transformativna izobraževalna drža (Novak, 2004: 182), ki v sebi nosi potencial za razvoj učečega se posameznika in s tem učeče se družbe. Drugi (spoznavni) pogled pa predstavlja premislek o družbenem namenu konstruktivno ustvarjenega znanja.

6.1 IZOBRAŽEVALNI IN DRUŽBENI POMEN KONSTRUKTIVIZMA

Konstruktivizem prek odnosnih, metodičnih in didaktičnih sprememb znotraj učnega procesa pomeni spremenjen koncept učenja in v učne situacije vnaša kvalitete, kot so sodelovanje med učitelji in učenci, sodelovalno učenje, ustvarjalno in kritično mišljenje ter različni učni pristopi⁴⁵. V tem smislu je konstruktivizem dobra osnova za razvoj šole kot učeče se organizacije (Senge, 1990), kjer je učenje razumljeno v najširšem smislu kot obojestranski proces transformacije sebe in socialnega okolja. V takšnem okolju se lahko razvijajo samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje ter kritična pismenost.

Takšen odmik od transmisijkega modela šole posamezniku in okolju prinaša nova znanja in sposobnosti, kar posledično prispeva k večji „absorpcijski sposobnosti za znanje in razvoj“ (Mulej, 2007), ki je, poleg sodobnih tehnoloških razvojnih sprememb, vedno pomembnejša za razvoj uspešnih kultur vodenja organizacij (ibid.).⁴⁶ Ravno spremembe v ljudeh naj bi vodile k učinkovitejšemu inoviranju in podjetnosti, ki postajata glavna razvojna elementa nacionalne in globalne konkurenčnosti.

Inoviranje ni samo tehnološka tema (staro pojmovanje), ampak je vprašanje izgradnje zavesti (Mulej, 2007).



Družbeni razvoj je že danes, v prihodnosti pa bo še bolj odvisen od tega, kako močno bo državi uspelo izkoristiti in uporabiti znanje, inovativnost in ustvarjalno moč svojih prebivalcev (Ule, 2004: 256).

⁴⁵ Glej poglavje 4.

⁴⁶ Takšen trend je mogoče zaslediti pri uspešnejših državah (kot je na primer Japonska) že več desetletij.

Usmerjenost v učečega se pomeni investicijo v človeški kapital. Ta vodi do bolj izobražene populacije in deluje kot ustvarjalec večjega števila znanstvenikov in inovatorjev, ti pa pozitivno vplivajo na razvoj novih tehnologij in zanesljivejšo uporabo profitabilnih (dobičkonosnih) inovacij (Žiljak, Šalaj, 2007: 95).

Konstruktivistična teorija nosi praktično vrednost za razvoj družbe znanja predvsem prek „investicij“ v učečega se. Usmerjena je v njegovo izgrajevanje trajnega, uporabnega in kakovostnega znanja. Spodbuja prevzemanje odgovornosti za nadaljnje (vseživljenjsko) učenje in lasten osebni razvoj. Kot taka predstavlja dobre temelje za razvoj motiviranega, stalno učečega se državljana.

6.2 SPOZNAVNI POMEN KONSTRUKTIVIZMA

Konstruktivizem znanje bolj kot statično informacijo vidi kot razumevanje realnosti, ki jo ustvarjamo. Naloge izobraževalnih institucij naj bi bile v tem pogledu ustvarjanje pravilnega razumevanja življenjskih, družbenih in osebnih konceptov delovanja. Z razumevanjem teh konceptov naj bi učeči se razvijal spretnosti in ključne kompetence (osmišljeno praktično znanje in kvalitete), ki bodo njemu in družbi služile v nenehno spreminjajočem se svetu.

Ker je znanje po konstruktivistični teoriji konstrukcija, se spoznavni pomen konstruktivizma kaže v vprašanih primernosti in namembnosti družbenega znanja:

- Katero znanje je ključno za življenje v sodobni informacijski družbi?
- Kakšno razumevanje družbene realnosti je v ospredju?
- V katero smer razvijamo svoje nadaljnje razumevanje oziroma kje in kako iščemo rešitve za sodobne družbene izzive?



Če se osredotočimo na polje učenja in znanja, lahko opazimo, da se trenutno razumevanje izobraževanja razvija predvsem v smeri instrumentalizma in (neo)liberalizma (Lavan, 2005). To postaja glavni civilizacijski nastavek za izobraževanje učinkovite delovne sile (človeškega kapitala), ki naj bi vodila k večji sposobnosti družbenega inoviranja in ekonomskega napredka. Naučene vrednote in razumevanje po neoliberalnem konceptu pomenijo predvsem eno samo, ekonomsko vrednost (Lavan, 2005: 19). To je tudi velika omejitev tega pogleda, zato ga je treba dopolnjevati tudi z drugimi razumevanji, kot je na primer težnja, „da mora biti znanje „osmišljeno“ ne samo za družbo in za njene ekonomske zahteve, /.../ ampak tudi za potrebe učencev kot ljudi in družbe kot socialne in moralne skupnosti“ (Plut Pregelj, 2004: 17).

Način razumevanja izobraževanja (še posebej njegov namen) ima velik vpliv na konstrukcijo družbene realnosti (ki je posledica tega razumevanja), zato so vprašanja izobraževanja in s tem tudi konstruktivizma v današnjem času deležna vedno močnejšega političnega pritiska.

6.3 POLITIČNE RAZSEŽNOSTI KONSTRUKTIVIZMA

„Filozofija učencev ene generacije bo filozofija prihodnje vlade naslednji generaciji“⁴⁷.
(Abraham Lincoln).

Teorija konstruktivizma ima politične konotacije v dveh smereh. Prva se nanaša na njegovo epistemološko stališče konstrukcije in pomeni spremenjen pogled na prevladujoči politični konsenz o družbeni primernosti znanja, druga pa se nanaša na učni načrt in način posredovanja učnih vsebin ter s tem vzdrževanja razmerij politične moči in socializacije v duhu postkapitalističnih vrednot (Drucker, 1993).

6.3.1 Politična konstrukcija znanja

Konstruktivistična predpostavka, da vsak učeči se sam konstruira svoje znanje in da objektivne resničnosti ni mogoče spoznati, politični eliti (še širše) odpira možnosti za ponovni konsenz oziroma transformacijo znanja glede na njegovo sprejemljivost, primernost in uporabnost v določenem družbenem obdobju. Znanje je stvar državne konstrukcije oziroma konsenza, ki najbolje zadovoljuje potrebe družbe.

Koncept sodobnega izobraževanja (in znanja) se v tem pogledu po mnenju Chapmana (2006, 2007) oblikuje na podlagi uveljavljanja strategije trajnostnega razvoja, ki predstavlja dolgoročno politiko in ukrepe na ekonomskem, socialnem in ekološko trajnostnem področju.

V ta namen so Združeni narodi decembra 2002 čas od 2005 do 2014 določili *Obdobje izobraževanja za trajnostni razvoj* (The Decade of Education for Sustainable Development, v nadaljevanju Obdobje ESD), ki je usmerjeno v vse nivoje izobraževanja in učenja.⁴⁸

⁴⁷ V originalu: „The philosophy of the school room in one generation will be the philosophy of government in the next.“
<http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/a/abrahamlin133687.html>

⁴⁸ UNESCO | Education - International Implementation Scheme: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
ESD temelji na dokumentu Agenda 21 (sprejet 2002), ki predstavlja načrt za implementacijo koncepta trajnostnega razvoja. Agenda 21 razkriva vlogo oziroma domet državnega nadzora, ki je nujen za uresničevanje trajnostnega razvoja. Med cilji države so med drugimi tudi spremembe potrošniških vzorcev, načrtovanje in upravljanje z vsemi zemeljskimi

Obdobje ESD pomeni „dolgošežno in kompleksno potovanje /.../, ki se dotika vseh aspektov življenja. /.../ Osnovna vizija /.../ je svet, kjer se vsi /.../ naučijo vrednot, obnašanja in življenjskih stilov, potrebnih za trajnostno prihodnost in pozitivno družbeno transformacijo“.⁴⁹

Cilj sodobnega izobraževanja je s tem postal koncept globalnega (svetovnega) državljanstva in pomeni naslednje smernice (Chapman, 2006):

- popolna transformacija družbe,
- dejstva in informacije (znanje) niso več primarni cilj izobraževanja,
- povezave med ekonomskim (trajnostnim) razvojem in človeškim kapitalom (delovna sila).

Po priročniku izobraževanja za trajnostni razvoj (ESD Toolkit)⁵⁰ je globalno državljanstvo predstavljeno kot „konstelacija principov, vrednot, odnosov in obnašanja, ki jo prebivalci sveta *morajo* sprejeti, da bi trajnostni razvoj zaživel (bil realiziran)“.⁵¹

Izobraževalni sistem po konceptu ekonomskega trajnostnega razvoja ustreza konceptu neoliberalne šole (Lavan, 2005), v katerem sta vzgoja in izobraževanje dobrini s predvsem ekonomsko vrednostjo (Lavan, 2005: 13). Šolske reforme se tako oblikujejo v skladu s trgom delovne sile in vizijo nadaljnjega ekonomskega razvoja in pripravljajo učence na družbeno prevladujoče (predvsem ekonomske) zahteve sodobnega časa.

Tradicionalno izobraževanje je pomenilo širok spekter izobraževanja (različnih znanj) in je pripravljalo na prihodnost, kakršna koli že bo, sodobni šolski sistem pa pripravlja učeče se na (že vnaprej) določeno prihodnost.

Reforme, ki v svetovnem merilu spodbujajo k „decentralizaciji, standardiziranju metod in vsebin, novemu „managementu“ šol, „profesionalizaciji“ učiteljev, so pravzaprav „competitvity-centered“. Šolo, ki včasih ni imela težišča zgolj v profesionalni, temveč tudi v družbeni, kulturni in politični vednosti, sedanje reforme usmerjajo k ciljem konkurenčnosti, ki prevladujejo v globaliziranem gospodarstvu“ (Lavan 2005: 14).

viri, razvoj podeželja, biotehnologija, zagotavljanje enakosti, povečana vloga nevladnih organizacij in celo postavljanje smernic za gospodarske in finančne resurse. Cilji naj bi se dosegli tako na globalni in nacionalni kot tudi lokalni ravni. (<http://www.newswithviews.com/Chapman/michael.htm>, <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm>)

⁴⁹ <http://www.newswithviews.com/Chapman/michael.htm>

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁵⁰ Education for Sustainable Development Toolkit – <http://www.esdtoolkit.org/>

⁵¹ <http://www.esdtoolkit.org/discussion/reorient.htm>

6.3.2 Spremenjeni učni načrti, načini izobraževanja in preverjanja

Da bi izobraževanje pripravilo posameznika na življenje v globalnem svetu, potrebujejo učenci nova znanja, spretnosti in predvsem spremenjen odnos do okolice. Konstruktivizem v tem pogledu ustreza sodobnim izobraževalnim trendom, ki sledijo premiku iz tradicionalnega k ciljno usmerjenemu izobraževanju (outcome-based, performance-based education).

Tabela 6.3.2.1: Razlika med tradicionalnim in ciljno usmerjenim izobraževanjem

Tradicionalno	Ciljno usmerjeno
pred-določen ČAS	pred-določeni DOSEŽKI
razlike v DOSEŽKIH	razlike v ČASU

Vir: Luksik, (1992)

Ciljno usmerjeno izobraževanje pomeni enotno določene učne cilje, ki naj bi jih učeči se dosegali, spreminja se le čas, v katerem so cilji doseženi. Ni bistvena ocena (ta pomeni zgolj opravljen nivo razumevanja), niti ni toliko bistven čas, pomemben je le cilj (Luksik, 1992).

Gre za velik paradigmatški premik, ki pomeni, da se bo učenec učil toliko časa, dokler učne snovi ne bo osvojil, pokazal in demonstriral (performance). Šola bo učila toliko časa, dokler učeči se ne doseže svojega oziroma družbeno predpisanega cilja. V tradicionalnem modelu se je, nasprotno, učenec učil in dosegel, kolikor je v danem času zmogel (ibid.).

Chapman (2006) meni, da je najpomembnejša spretnost, h kateri stremi izobraževanje v 21. stoletju, razumevanje trajnostnega razvoja, ki nadomešča prej favorizirane spretnosti, kot sta tradicionalno pisanje in branje v 20. stoletju. Dejstva in informacije (znanje) niso več primarni cilj izobrazbe. Nadomeščajo jih vrednote. Učinkovitost izobraževanja se meri v stopnji, koliko spremembe odnosov in obnašanja ljudi prispevajo h kolektivni odgovornosti in opravljanju državljanskih dolžnosti.

Novi pogledi na učenje temeljijo na ciljno usmerjenem izobraževanju in poudarjajo naslednje:

- učenje se ne zgodi, dokler se ne spremeni obnašanje;
- vrednote in odnose se je možno naučiti, priučiti;
- vrednote, odnose in interese je možno objektivno meriti.

Pri ocenjevanju prihaja namesto testa (ki je meril objektivno znanje) v ospredje preverjanje (assessment), ki meri oziroma preverja učenčevo razumevanje ključnih družbenih principov.

Pomembnost dejstev in informacij zamenjuje pomembnost dojemanja, načina razmišljanja in ustreznih vrednot, ki naj jih učeči se prikaže kot globalni državljan.

Links (1992) opozarja, da takšni primeri preverjanja pomenijo strog državni nadzor, saj ne pomenijo samo pregleda ustreznosti, ampak tudi objektivno ocenjevanje učenčevega odnosa in usmerjanje le-tega v smeri politično sprejemljivih (želenih) odzivov (praktičen primer navajam v prilogi D).

S tem se strinja tudi Chapman (2006, 2007), ki ugotavlja, da prikriti kurikulum v tej smeri že deluje in da rezultati preverjanj že nakazujejo „pravilen“ odnos do državne oblasti in globalnih smernic. Kot primer navaja ameriško raziskavo z naslovom *What Democracy Means to Ninth-Graders*,⁵² v kateri izpostavlja naslednje rezultate:

Odstotki učencev devetega razreda, ki se strinjajo s trditvami, da bi določene ekonomske politike verjetno ali zagotovo morale biti vladna odgovornost:

1. kontroliranje in uravnavanje cen – 84,2 %
2. industrijam zagotoviti podporo, ki jo potrebujejo - 66,2 %
3. zagotoviti službo vsakemu, ki jo želi – 65,4 %
4. zniževanje razlik v prihodku in premoženju ljudi - 63,5 %
5. zagotoviti primerne življenjske standarde za nezaposlene – 58,5 %

Vir: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Civil Education Study (CivEd), 1999: 84

Ameriški urad za izobraževanje takšne „odnose“ interpretira kot pravilne odgovore in jih identificira kot mednarodna demokratična načela (Chapman, 2006).

V tem „političnem“ kontekstu se konkurenčno mednarodnemu okolju prilagaja tudi evropski izobraževalni prostor, ki je znotraj zastavljenega koncepta vseživljenjskega učenja v EU začel oblikovati model ključnih kompetenc oziroma sposobnosti, ki naj bi posamezniku (evropskemu državljanu) omogočale ustrezno usposobljenost na delovnem mestu in kompetentno vlogo v družbi (Debeljak, 2007: 84).

⁵² Raziskava analizira podatke preverjanja družbenega znanja, spretnosti in odnosov do družbenih vprašanj 14-letnih učencev v 28 ameriških zveznih državah. Študijo je oktobra 1999 opravila IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) in je vključevala nacionalno reprezentativen vzorec učencev devetega razreda. Analiza vključuje družbene dosežke ameriških učencev v primerjavi z drugimi državami, šolski in učni kontekst družbenega znanja, demografski, socialno-ekonomski in zunajšolski kontekst družbenega znanja, odnos učencev do družbenih vprašanj ter njihove trenutne in pričakovane politične aktivnosti. Celotna raziskava in njen opis sta dostopna na <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001096>.

„Nova osnovna znanja“ predstavljajo enega ključnih ukrepov pri evropskem odzivu na globalizacijo in Evropski svet jih je potrdil kot konkretne cilje evropskega sistema izobraževanja in usposabljanja (ibid.).

Temu se prilagaja tudi način ocenjevanja in preverjanja znanja, ki se v zadnjem času, kot ugotavlja Požarnikova (2004: 59), „vse bolj usmerja na globlje razumevanje in uporabnost znanja v novih situacijah, ter razmeroma bolj kot na vsebinsko znanje na t. i. prenosljive spretnosti oziroma „ključne kvalifikacije.“ Ker ključnih kvalifikacij ni mogoče preprosto „prenesti“ na učeče se, postaja konstruktivistična teorija znanja in učenja vedno bolj relevantna za sodobni izobraževalni sistem.

Se pa pri njeni implementaciji v šole, ki naj bi učeče se učila samostojnosti, hkrati pa jih usposabljala za „ključne“ družbene potrebe, odpira novo polje kritične refleksije: politična etika izobraževanja.

6.3.3 Politična etika izobraževanja

Fromm (2002) razlikuje med oblastniško in humanistično etiko. Pri oblastniški etiki oblast določa, kaj je za človeka dobro, postavlja zakone in vedenjska pravila. Takšna etika razglašuje ubogljivost za glavno vrline, neubogljivost pa za glavni greh. Neodpustljivi grehi v oblastniški etiki so upornost, spraševanje o pravici oblasti, da postavlja pravila, in dvom o tem, ali so ta pravila ljudem res v največjo korist (Fromm, 2002: 21).

Humanistična etika pa nasprotno temelji na načelu, da lahko le človek sam določa merila, vrline in greh, ne pa neka oblast nad njim. „Dobro“ je tisto, kar je dobro za človeka, in „zlo“ tisto, kar je zanj pogubno. Edino merilo etične vrednosti je posameznikova dobrobit. Po humanističnem prepričanju ni ničesar, kar bi bilo višje ali bolj dostojanstveno kot človeško bitje. Humanistična etika poudarja, da je glavna vrline človeka odgovornost za svoje življenje. Zlo je neizrabljanje in vse, kar krni človekove zmožnosti. Greh je neodgovornost do sebe (Fromm, 2002: 22).

Glede na Frommovo razlikovanje etike, bi lahko rekli, da sodobno izobraževanje predstavlja nekakšen etični paradoks. Politične tendence naj bi izobraževanje (temelječe na konceptu trajnostnega razvoja) usmerjale v smer oblastniške etike in ga prilagajale potrebam ekonomskega družbenega razvoja, hkrati pa naj bi šole krepile vrednote humanistične etike in učence spodbujale k njim.

Adamič (2004: 144) na primer navaja: "Sodoben pouk je usmerjen v aktivnost in postopno uveljavljanje samostojnosti učencev, aktivnost ni pogojena s prisilo, pač pa izhaja iz notranje motivacije, učno delo temelji na medsebojnem sodelovanju."

Požarnikova (2004: 58) meni, da učitelji dobivajo neke vrste „shizofrena“ sporočila: „Dosegati morate zahtevne cilje, kot so trajno in uporabno znanje, razvoj ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja pri učencih; v izboru metod, ki bodo učence pripeljale do teh ciljev, ste popolnoma svobodni, na drugi strani pa morate v danem času doseči točno določene standarde znanja, ki jih bomo preverili s testi; rezultati testov pa bodo odločilni pri presoji kakovosti vašega dela in pri možnostih za nadaljnje šolanje vaših učencev.“

Rezultat tega je, da se večina učiteljev zateka k običajnim potem (transmisijski pouk in oblastniška etika) in učence vodi do pričakovanih rezultatov (učence se pripravi na teste oziroma se jih nauči odgovore na (predvidena) vprašanja).

Gatto (2000) meni, da so zunanji nadzor, disciplina in vedenjska pravila največji problemi sodobnega izobraževanja. Predpisi, kako zagotoviti učenje, standardizirani testi in vsiljevanje zaposlitvene politike v izobraževanje so neustrezni, saj povezava med temi elementi in učenjem ne obstaja.

Po konstruktivističnem konceptu učenja znanje učečemu se ne more biti podano (vsiljeno), ampak si ga lahko zgradi (se ga nauči) le sam. Preorganiziranost in nadzorovanje izobraževalnih procesov pomeni trening spomina in vodi v utrjevanje navad. Namen izobraževanja pa naj bi nasprotno bil razvoj kritičnega mišljenja, etičnih vrednot, neodvisnosti in samoiniciativnosti.

Zakaj iz učečih se ne izvabimo najboljšega?

Robinson (2006) meni, da je glavni razlog v tem, da je trenutni namen izobraževanja usmerjen bolj v pridobivanje dobre delovne sile kot pa kreativnih mislecev. V večini svetovnih izobraževalnih sistemov obstaja podobna hierarhija predmetov, ki si sledijo v naslednjem zaporedju: matematika, jeziki, humanizem, umetnost, s čimer favorizirajo določena znanja, ki naj bi bila pomembnejša za družbo. Učeče se z nemirnim umom in telesom se pogosto ignorira, celo stigmatizira, kar ima za posameznikovo (in družbeno) kreativnost globoke negativne posledice.

Dejstvo je, da kljub vsej strokovnosti, ki jo trenutno premoremo na svetu, pravzaprav ne vemo, kakšen bo svet čez pet let. Zato tudi resnično ne vemo, kako pripraviti učečega se za življenje v takšnem svetu.

Zavedamo pa se, da originalnih in kreativnih idej (ki so lahko zelo pomembne za našo prihodnost) ne moremo učiti s tem, da v šolah in podjetjih stigmatiziramo napake. Učeči se v procesu današnjega šolanja namreč izgubijo pripravljenost delati napake, izgubijo pogum za tveganje, kar pomeni, da v njih izginja občutek za originalnost.

„Danes je kreativnost v izobraževanju tako pomembna kot osnovna pismenost in tako bi jo morali tudi dojemati“ (Robinson, 2006).

Potrebna sta temeljita refleksija obstoječih izobraževalnih sistemov in tehten premislek o pomenu kreativnosti v šolskem in ekonomskem sistemu. Treba je začeti s kultiviranjem kreativnosti in sprejeti raznolikost različnih vrst inteligenc in učnih stilov.

Do izobraženega kreativnega človeka vodi mnogo poti, in ne le ena uradna (institucionalna), zapisana pot.

7. SKLEP

„Drzni si vedeti“ (razsvetljevsko geslo).

Konstruktivizem kot teorija znanja je pomemben kašipot iz krize sodobnega izobraževanja, ki pod težo številnih kritik (v zadnjem času predvsem liberalnih, ki šoli očitajo neučinkovitost pri brezposelnosti in inovacijah) išče nove poti in odgovore za praktično soočenje s konceptom vseživljenjskega učenja, ki postaja prevladujoča miselna paradigma današnjega časa.

Zavedanje, da so spremembe v izobraževanju nujne, je močno prisotno in se kaže v številnih „nujnih“ šolskih reformah, ki se skušajo čim hitreje implementirati. Reforme nosijo močne težnje po trajnem, kakovostnem in konkurenčnem znanju, ki bi učeče se (človeške vire) usposobile za uspešno življenje v multikulturni, globalizirani in nenehno spreminjajoči se družbi.

Uvajanje konstruktivistične teorije v učno prakso in širši izobraževalni prostor je relevanten odgovor na te težnje in pomeni pomembno smer bodočih izobraževalnih trendov.

Teorijo konstruktivizma smo v diplomskem delu obravnavali na treh ravneh, ki skupaj tvorijo zaokrožen premislek o izzivih sodobnega izobraževanja. V začetnem delu naloge sta predstavljena raven **oblike** konstruktivizma in vprašanje njegove praktične implementacije v obstoječe učne procese. V osrednjem delu je opisana raven **vsebine**, ki se kaže v posameznikovem odnosu in pojmovanju znanja, učenja ter sveta, zadnji del naloge pa opisuje raven **namena** in prinaša refleksijo uveljavljanja konstruktivističnih teorij za sodobno družbo.

Raven oblike: Kako? Usmerjenost v učečega.

Raven oblike se osredotoča na uvajanje konstruktivističnih elementov v obstoječe učne procese. V ospredje učenja postavlja učečega se in njegovo lastno izgradnjo znanja. Temu so prilagojeni vloga učitelja (usmerjenost v učečega se), metode (raznolikost), učni načrti (okvirne smernice) in preverjanje (spremljanje napredka). Uvajanje konstruktivističnih oblik učenja smo podkrepili in ponazorili s pregledom finskega izobraževalnega sistema in s tem potrdili prvo delovno hipotezo, da uvajanje konstruktivizma v učno prakso pripomore h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju.

Na ravni oblike smo prav tako opozorili na dejstvo, da takšnih oblik učenja ni mogoče preprosto in hitro prenesti v obstoječe izobraževalne tokove, kar nakazuje tudi trenutno šolsko stanje v Sloveniji, kjer prednjačijo tradicionalne učne oblike (objektivistična usmerjenost v znanje).

Raven vsebine: Kaj? Odnos.

Na ravni vsebine smo obravnavali vprašanja posameznikovih (učiteljevih) pojmovanj znanja, učenja in zunanjega sveta kot pomembnih elementov, ki določajo njegovo etično držo, odgovornost in praktično delovanje (učenje). Opozorili smo, da je stališče vključenosti (participacije) ključno za razumevanje in uvajanje konstruktivističnih oblik v učni proces. Prav tako smo poudarili velik pomen osebne rasti in procesa samospoznavanja učitelja, ki z zavestnim notranjim delom spreminja in nadgrajuje svoja pojmovanja. S tem odpira možnosti za razvoj novih, še ustrežnejših oblik učenja, hkrati pa nenehno reflektira svoj način in namen poučevanja.

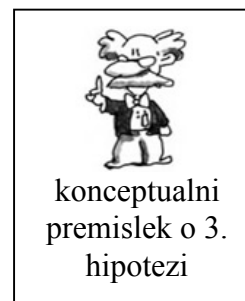
Na podlagi različnih raziskav smo ugotovili, da so trenutna pojmovanja o znanju in učenju slovenskih učiteljev še vedno pretežno tradicionalna (prenos znanja) in da je za spremembe v šolskem sistemu nujno kakovostno (konstruktivistično) izobraževanje učiteljev. S tem smo potrdili tudi drugo delovno hipotezo, ki kot glavno oviro pri uvajanju konstruktivizma v učno prakso vidi prav obstoječi način izobraževanja učiteljev.

Namen: Zakaj? Za kakšno družbo?

Refleksija na ravni namena konstruktivističnega učenja je v diplomskem delu najzahtevnejša in odpira številna družbena, politična in tudi etična vprašanja: Kakšni družbi sta konstruktivistična oblika in odnos pravzaprav namenjena? Kakšno znanje se konstruira – za kakšne potrebe in vrednote?



Na ta vprašanja v diplomskem delu nismo uspeli dokončno odgovoriti, smo pa nakazali trenutne izobraževalne tendence, ki se gibljejo v smer neoliberalnega koncepta šole in oblastniške etike (Fromm, 2002). Zadnje, tretje, delovne hipoteze, ki smo jo na tej ravni obravnavali, nismo uspeli potrditi oziroma zavreči, saj smo se vprašanja vpliva konstruktivizma na večjo družbeno inovativnost in konkurenčnost lotili predvsem konceptualno, brez pravih empiričnih podatkov.



Je pa konceptualna refleksija pokazala, da predstavlja konstruktivizem, vsaj na primeru ZDA, ključni didaktični pristop, s katerim naj bi se posamezniki učili družbeno uporabnih spretnosti in razumevanja državljskih dolžnosti. To naj bi nadalje vodilo v bolj trajnosten gospodarski in socialni razvoj države. Naš premislek o družbenem namenu konstruktivizma smo zaključili z vprašanjem politične etike izobraževanja in sistemskih usmerjanjem le-tega, kjer smo opozorili, da preorganiziranost in povečevanje nadzora v izobraževanju vodi stran od posameznikove samoiniciativnosti in kreativnosti, ki pa sta za reševanje obstoječih civilizacijskih izzivov morda najpomembnejši kvaliteti, ki bi jih pri posamezniku morali vzpodbujati in ohranjati.

Kje smo? Kakšno izobraževalno držo zavzeti?

Smo del Evropske skupnosti, ki bije konkurenčno tekmo z razvitimi svetovnimi ekonomijami. Znameniti Brechtov stavek „Knjiga je orožje – vzemi jo v roke!“ dobiva glede na konkurenčni koncept znanja vedno bolj dobeseden pomen. Ob tem se zastavlja vprašanje o smiselnosti in nameri takšnega boja. Za koga oziroma proti komu se borimo/učimo? Izobraževalne smernice kažejo, da se učimo in s tem borimo predvsem za sistemske cilje (konkurenčnost, gospodarska razvitost) in veliko manj sami zase in našo osebno emancipacijo, ki jo razumemo v smislu razsvetljenskih idej (zanašanje na lasten razum in etična načela).

V današnji tržni kulturi velja emancipacija z znanjem za zastarelo idejo. Po drugi strani pa raste zavedanje, da samo gospodarska rast ne more biti sprejeta kot idealen način za usklajevanje materialnega napredka z enakopravnostjo in spoštovanjem človekovega načina življenja (Delors, 1996).

Sodobno izobraževanje je v precepu. Kakšno izobraževalno držo zavzeti? Če zavzamemo konstruktivistično držo participacije, svoje delovanje v svetu dojemamo kot proces soustvarjanja družbene realnosti. Vidimo in čutimo potrebo po tem, da smo konstruktivni, ustvarjalni in da prispevamo k družbenem dogajanju. V takšnem duhu vidim tudi to diplomsko delo.

Z aplikativnimi predlogi, med katerimi izstopajo napredne tehnike učenja in uporaba IKT, predlaga izboljšave na ravni učnih pristopov. V spremembi pojmovanj in osebni rasti posameznika nakazuje pot do konstruktivističnega odnosa do življenja in učenja. In nazadnje prek humanistične etike reflektira namen sodobnega izobraževanja.

Diplomsko delo naj zaključim z mislijo, da je vprašanje izobraževanja in učenja predvsem vprašanje človekovega odnosa do življenja. Prihodnost izobraževanja namreč ni določena. Odločitev je posameznikova. Odvisna je predvsem od tega, kako dojema sebe, svoje življenje in svoje mesto v svetu.

8 SEZNAM LITERATURE IN VIROV

8.1 Monografije:

1. Adamič, Milan (2004): Konstruktivizem in didaktična teorija W. Schulza (hamburški model). V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 135–148. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
2. Buzan, Tony (1982): *Delaj z glavo: uspešnejše branje, hitrejšo učenje, ustvarjalno mišljenje, učinkovit študij, boljše pomnjenje, reševanje problemov*. Ljubljana: Univerzum.
3. Cencič, Majda, Janez Vogrinc (2004): Pogledi nekaterih učiteljev na reflektivno poučevanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 467–480. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
4. Cvetek, Slavko (2004): Za znanost o izobraževanju učiteljev. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 455–466. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
5. Černe, Boža (2004): Izpopolnjevanje učiteljev – proces izgrajevanja znanja z lastno aktivnostjo – kdaj in kako? V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 641–658. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
6. Debeljak, Peter (2007): Model ključnih kompetenc v kontekstu koncepta vseživljenjskega učenja in demokratična kultura v EU. V Miro Haček, Drago Zajc (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*, 81–91. Ljubljana: FDV.
7. De Bono, Edward (1992): *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.
8. Delors, Jacques (1996): *Učenje: skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. Dohmen, Gunther (1996): *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
10. Dražumerič, Nataša (2004): Konstruktivizem v praksi. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 357–368. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
11. Drucker, Peter Ferdinand (1993): *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
12. Dryden, Gordon, Jeannette Vos (2001): *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.
13. European Commission (2001): *Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning*. Brussels.

14. Friedman, L. Thomas (2006): *The World is flat – The globalized world in the twenty-first century*. London: Penguin Books.
15. Fromm, Erich (2002): *Človek za sebe: psihološka raziskava etike*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.
16. Fuerst, Kristina (2004): Spremljanje in ocenjevanje – v mednarodnem oddelku. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 345–356. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
17. Gaber, Slavko, 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.
18. Gaber, Slavko (2006): „Nordijski zov“. V Slavko Gaber (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?*, 9–53. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
19. Gatto, Taylor John (2000): *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*. Berkeley Hills Books.
20. Giddens, Anthony (1994): *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Stanford: Stanford University Press.
21. Glasser, William (1998): *Teorija izbire: nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.
22. Jelenc Krašovec, Sabina (2003): *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.
23. Jeriček, Helena (2004): Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 97–112. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
24. Kosmatin, Jesenka (2006): *Koncept vseživljenjskega učenja*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
25. Kalin, Jana (2004): „Izkušnja – refleksija – delovanje“ v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 597–612. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
26. Kordeš, Urban (2004): Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 83–96. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
27. Kramar, Martin (2004): Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 113–122. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

28. Lavan, Christian (2005): *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
29. Likar, Borut (ur.) (2002): *Uspeti z idejo! Tehnike in metode ustvarjanja, razvoja in trženja idej*. Ljubljana: Korona plus.
30. Lorenčič, Ivan (2006): Splošna srednja šola. V Slavko Gaber (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?*, 126–151. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
31. Magajna, Zlatan (2004): Sociokulturni pogoji za konstruktivistični pristop k učenju matematike. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 293–306. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
32. Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
33. Marentič Požarnik, Barica (2001): Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika* 52 (3), 54–75.
34. Marentič Požarnik, Barica (2004): Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
35. Mladenović, Katica (2004): Učenje kot proces komuniciranja v konstruktivno naravnem pouku. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 435–447. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
36. Mulej, Matjaž (2007): Lastnosti vodij, potrebne za absorpcijsko sposobnost v inovativni družbi. V Miro Haček, Drago Zajc (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*, 25–37. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
37. National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003, (2003), Helsinki: Finish National Board of Education.
38. Novak, Bogomir (2004): Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 181–194. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
39. Palmer, Parker J. (2001): *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy.
40. Patry, Jean-Luc (2004): Konstruktivistično učenje kot proces reševanja problemov. Preverjanje veljavnosti pojmovanj. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 69–82. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

41. Plut Pregelj, Leopoldina (2004): Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 17–40. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
42. Podjavoršek, Tinka (2006): *Eliza I: Zabloda tisočletja o „vzgoji in izobraževanju“*. Ankaran: samozaložba.
43. Rutar Ilc, Zora (2004): Učnocijni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 195–208. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
44. Rutar Ilc, Zora (2006): Pomen ocenjevanje za finsko šolstvo. V Slavko Gaber (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?*, 177–203. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
45. Senge, M. Peter (1990): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organisation*, Currency Doubleday, New York.
46. Stare, Metka, Maja Bučar: Slovenija kot družba znanja in inovacij: iluzija ali realnost. V Miro Haček, Drago Zajc (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*, 11–23. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
47. Steiner, Rudolf (1997): *Education as a force for social change*. Hudson: Anthroposophic Press.
48. Svetlik, Ivan, Samo Pavlin (2004): Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa* 41(1–2), 199–211.
49. Špoljar, Kornelija (2004): Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 64–82. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
50. Ule, Andrej (2004): Znanost v družbi znanja. *Teorija in praksa* 41(1–2), 256–271.
51. Valenčič Zuljan, Milena (2004): Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 527–543. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
52. Von Glasersfeld, Ernst (1995): A constructivist Approach to Teaching. V Leslie P. Steffe, Jerry Gale, Eds: *Constructivism in Education*, 3–15. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
53. Židan, Alojzija (2004): Kakovost v vzgoji in izobraževanju družboslovja. V Alojzija Židan: *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*, 37–43. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
54. Židan, Alojzija (2004): O pomenu izobraževanja in vzgoje za demokracijo za nadaljnjo graditev slovenske državnosti. V Alojzija Židan: *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*, 44–55. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

55. Židan, Alojzija (2005): *Konstruktivistično obravnavanje socioloških vsebin*. Pedagoška obzorja 20(2), 112–116.
56. Žiljak, Tihomir, Berto Šalaj (2007): Evropsko ogrodje kvalifikacij za družbo znanja. V Miro Haček, Drago Zajc (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*, 93–103. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
57. Žugič, Mojca (2004): *Kognitivno-konstruktivističen način poučevanja*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

8.2 Internetni viri:

1. Attwell, Graham (2007): *Personal Learning Environments - the future of eLearning?* Dostopno na http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=8553&doclng=6&vol=2 (17. april 2007).
2. Chapman, J. Michael (2007): *Education for sustainable tyranny*. Dostopno na <http://www.newswithviews.com/Chapman/michael.htm> (24. april 2007).
3. Državni svet RS (2007): *Vseživljenjsko učenje v strategiji razvoja Slovenije*. Posvet. Dostopno na http://www.ds-rs.si/dejavnost/posveti/besedila/mag_012507.htm (20. april 2007).
4. Elgin, Duane (1999): *The 2020 Challenge: Evolutionary Bounce or Evolutionary Crash? A Working-Draft Report to the Campaign 2020 Initiative*. New Horizons for Learning. Dostopno na <http://www.newhorizons.org/future/elgin2020.html> (5. januar 2007).
5. Gaber, Slavko, Zora Ilc-Rutar, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc, Veronika Tašner (2006): *Petnajst sugestij Fincev*. Dostopno na <http://ceps.pef.uni-lj.si/nauki-finska.pdf> (15. marec 2007).
6. Johnson, Jean, Jonny Dyer (2006): *User-defined content in a constructivist learning environment*. Dostopno na http://www.elearningpapers.eu/index.php?lng=en&page=doc&doc_id=8404&doclng=18&vol=1 (17. april 2007).
7. McKeown, Rosalyn: *Education for Sustainable Development Toolkit*. Dostopno na <http://www.esdtoolkit.org/> (10. april 2007).
8. Neto, Ferreira Pedro, Margarida Amaral (2007): *CAAD and e-learning: a blended approach*. Dostopno na http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=9001&doclng=6&vol=3 (17. april 2007).
9. Oblinger, G. Diana, James L. Oblinger (2005): *Educating the Net Generation*. EDUCASE. Dostopno na <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> (24. april 2007).
10. Olalla, Andrade Antonia (2007): *Blended learning as a proposal for European convergence in the teaching of natural sciences*. Dostopno na http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=9000&doclng=6&vol=3 (17. april 2007).
11. Ministrstvo za šolstvo in šport (2007): *Osnutek vseživljenjskosti učenja v Sloveniji 2007*. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Strategija_vsezivljenjsko_izob_16_01_07.doc (14. februar 2007).

12. Moodle.si: *Učna okolja Moodle v Sloveniji*. Dostopno na <http://www.moodle.si/moodle/mod/data/view.php?d=1&rid=4> (27. april 2007).
13. Schiederig, Katharina (2007): *Using e-learning for social sciences: practical lessons from the Free University of Berlin*. Dostopno na http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=8998&doclng=6&vol=3 (17. april 2007)
14. Sulčič, Alja (2006): *What can we learn from the Lost Experience?* Dostopno na <http://ialja.blogspot.com/2006/11/what-can-we-learn-from-lost-experience.html> (17. april 2007).
15. Slovenija znižuje CO2: *Sternovo poročilo: Ekonomika spremembe podnebja – povzetek zaključkov*. Dostopno na http://www.slovenija-co2.si/novice/sternovo_porocilo.pdf (10. januar 2007).
16. TAP – Technology Assistance Program (1998): *Constructivism...what's that?* Dostopno na <http://www.sedl.org/pubs/tapinto/v1n1.pdf> (27. april 2007).
17. The National Center for Education Statistics (2001): *What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results From the International IEA Civic Education Study*. Dostopno na <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001096> (10. april 2007).
18. Tomažin, Mojca (2002): *Uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Magistrsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta. Dostopno na <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/tomazin22.pdf> (20. april 2007).
19. United Nations Decade of Education for Sustainable Development: *International Implementation Scheme (IIS)*. Dostopno na http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (10. april 2007).
20. United Nations Division for Sustainable Development (1992): *Agenda 21*, Dostopno na <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm> (10. april 2007).
21. Vilfan, Jože (2003): *Ustvarjalnost za poslovni uspeh* (intervju z Edwardom de Bonom). Dostopno na <http://www.podjetnik.com/default.asp?KatID=177&ClanekID=1444> (10. april 2007).
22. Wikipedia, the free encyclopedia: *Brain*. Dostopno na <http://en.wikipedia.org/wiki/Brain> (27. april 2007).
23. Wikipedia, the free encyclopedia: *Knowledge society*. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge_society (5. maj 2007).
24. Wikipedia, the free encyclopedia: *Learning organization*. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_organization (5. maj 2007).

8.3 Videoposnetki:

1. Chapman, J. Michael (2006): *America's Choice - Liberty or Sustainable Development*. The American Policy Center. Dostopno na <http://video.google.com/videoplay?docid=8903112019958738510> (20. februar 2007).
2. Luksik, Peg (1992): *Who Controls Our Children?* Johnstown, Pennsylvania: The Pennsylvania Parents Commission. Dostopno na <http://video.google.com/videoplay?docid=7398714418354815608> (20. februar 2007).
3. Robinson, Ken Sir (2006): *Do schools kill creativity?* Dostopno na <http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/66> (20. april 2007).

8.4 Zvočni posnetki:

1. Tracy, Brian (1996): *Accelerated Learning Techniques*. Nightingale-Conant.

9 PRILOGE

PRILOGA A

Konstruktivistični pristop v slovenskih šolah

Raziskava na gimnaziji Murska Sobota (2002/2003)

(Mladenović, 2004: 435–446)

Populacija:

dijaki četrtega letnika in razredniki

Metoda:

- strukturirani intervju (65 dijakov in 4 razredniki)
- anketa (70 maturantov, 61 % 19-letnikov, 39 % 18-letnikov, 62 % deklet in 38 % fantov)

Proučevani elementi:

- *Motivacija za prisotnost pri pouku*
- *Vzroki za neuspeh v šoli*
- *Vzroki za izostajanje od pouka*
- *Kakovostna komunikacija učitelj-učenec (dvosmerna komunikacija)*

Vprašanja:

Zakaj najpogosteje izostaneš od pouka?

Kdo ti napiše opravičilo?

Kaj najpogosteje piše v opravičilu?

Kaj je vzrok tvojega neuspeha v šoli?

Motivacija za prisotnost pri pouku.

Hipoteza: v učnem procesu prevladuje enosmerna komunikacija, konstruktivizem (psihološki, socialni in sociološki)⁵³ ni izpostavljen.

Rezultati raziskave:

Motivacija dijakov za prisotnost pri pouku:

- pozitivna učiteljeva osebnost in zanimiv način pedagoškega dela;
- pozitiven odnos učencev do učenja in pouka, ker se v šoli lahko veliko naučijo, ker imajo negativno stališče do neupravičenih izostankov, strah pred neopravičenimi urami, zaradi dobrih odnosov med vrstniki, strahu pred starši, ukori, da se ne bi zamerili učitelju, ker je šola zanimiva in jim je doma dolgčas;
- zadovoljnost z izbranim programom in več možnosti za uresničevanje dolgoročnih ciljev;
- večje nepristransko sodelovanje staršev s šolo pri razrednih in govorilnih urah ter skupnih sestankih;
- prijetne učilnice, šolsko okolje, urejena prehrana, uporaba telefona, pomoči učitelja, razrednika ali svetovalnega delavca, ko so v stiski;
- strah pred etiketiranjem sošolcev in učiteljev („Ha, ta že spet manjka.“).

⁵³ Psihološki konstruktivizem odgovarja na vprašanje, kako si posameznik *sam* zgradi pravilne predstave zunanjega sveta. Socialni konstruktivizem pojmuje učenje kot socialni proces. Sociološki konstruktivizem se osredotoča na to, kako se skonstruirano znanje sporoča drugim (Mladenović, 2004: 436–437)

V diplomskem delu sem se zaradi konsistentnosti, zavestno izognil delitvi konstruktivizma na več vrst.

Kdo ti najpogosteje napiše opravičilo?

Starši	69 %
Sam/sestra/brat	9 %
Prijatelji	6 %
Zdravnik	15 %
Trener	1 %

Kaj najpogosteje piše v opravičilu?

– bolezen (71 %), vendar opravičila ne napiše zdravnik, največkrat starši ali kdo drug (zdravnik ali zobozdravnik le v 15 % primerov)

Razlogi za najpogostejši izostanek od pouka (anketa):

- izogibam se slabim ocenam (35 %)
- v šoli se dolgočasim (39 %)
- druge dejavnosti so zanimivejše od šolske ure (17 %)
- ne zdržim cel dan v šoli (9 %)

Razlogi za najpogostejši izostanek od pouka (strukturiran intervju):

- doma se učim
- določen predmet me ne zanima ali ne maram določenega učitelja
- bojim se učitelja, ker bi moral biti vprašan
- bojim se nenapovedanega spraševanja
- ne ljubi se mi biti pri zadnji učni uri ali pri prvi jutranji, ker se mi ne da vstati
- urnik ni primeren
- tudi prijatelji izostajajo
- raje doma spim, igram biljard, grem na kavico ...
- bolan sem, zdravstveno stanje
- računam, da bomo pisno nalogo ponavljali
- preobremenjen sem, pa se doma učim
- ocenjevanje pred konferenco je preveč stresno
- prepozno sem se začel učiti
- pisne naloge so pretežke
- čutim odpor do šole
- starši mi dajejo potuho
- odnosi v družini so slabi
- premalo sem motiviran
- kaznovalna politika šole ni ustrezna

Kateri so vzroki za neuspeh v šoli? (anketa)

- 47 % dijakov pripisuje neuspeh lenobi
- 24 % jih meni, da so površni
- 24 % priznava lenobo in površnost
- 4 % dijakov navaja kot vzrok neznanje
- 1 % dijakov meni, da so za neuspeh krive manjše sposobnosti

Opisni vzroki za neuspeh:

- prosijo za obrazložitev, vendar je učitelj tiho, pravi, da je že vse povedal
- predolgo sprašuje eno osebo, ustna ocena je prevečkrat odvisna od volje učitelja (včasih zastavi samo po eno vprašanje, dostikrat se prej pozanimajo, kakšne volje je učitelj)
- ko se ponavlja, je pisna naloga težja
- predpisana sta dva učbenika, nekaj se dela iz enega, nekaj iz drugega
- eno se obravnava, drugo se piše, v nalogah so pretirane podrobnosti in preveč faktografije
- v obravnavo snovi dijaki niso vključeni, celo uro govori le učitelj, pri pisni nalogi pa zahteva: utemelji, poveži, analiziraj
- tri konferenčna obdobja jih zaradi preobremenjenosti preveč okupirajo, zato predlagajo dve obdobji

Učitelji za neuspeh navajajo naslednje vzroke: (opisno)

- vedno večja egocentričnost in usmerjenost dijakov v lastno korist ne glede na sošolce
- pomanjkanje samoodgovornosti za lastne uspehe in lastno vedenje pri večini dijakov
- nesposobnost oziroma nepripravljenost posameznih dijakov za delo do trenutka, ko učitelju popustijo živci
- pomanjkanje radovednosti in želje, da bi sam kaj „pogruntal“
- nepripravljenost večine, da bi naredili kaj več, kot je nujno potrebno
- naravnost zgolj na oceno in ne na znanje
- pri večini sorazmerno nizki cilji (glavno, da je pozitivna; da je več kot 1/3 negativnih)
- da je enka bolj učinkovita od „prijateljskega prepričevanja“
- da je odgovor na vprašanje: „Kaj pa bi vi delali pri pouku, če bi lahko izbirali?“ zmeraj „Nika! Domou bi šli!“
- nesposobnost za samostojno delo, premajhna samostojnost
- vedno manj inovativnosti in kreativnosti (posledica: naredimo nekaj en, dva, tri, samo da nam ne bo težila!)

Hipoteza, da v učnem procesu prevladuje enosmerna komunikacija in da je porušen oziroma sploh ni vzpostavljen psihološki, socialni in sociološki konstruktivizem, je bila prek raziskovalnih rezultatov potrjena (Mladenović, 2004: 436).

PRILOGA B

Razlogi za uspešnost finskega izobraževalnega sistema

Finci sami opozarjajo, da „ni enega razloga, ki bi pojasnil visoke dosežke njihovih učencev. Na delu je, kot pravijo, mreža med seboj povezanih dejavnikov, ki se zlijejo v dobrih dosežkih“ (Linnakylä v Gaber, 2006: 25).

Decentralizacija pristojnosti

Odločitev za uvedbo skupne osnovne šole, kar pomeni majhne razlike v uspehu učečih se oziroma organizacijo izobraževalnega procesa kot skupnega osnovnega izobraževanja. Skupna šola predstavlja zagotovilo enakih možnosti. Prav tako pomeni prenos odgovornosti na lokalno in šolsko raven. Predmetniki s tem pridobijo veliko mero fleksibilnosti in priložnosti za avtonomijo ter prevzemanje odgovornosti posameznih šol.

Nadzor sistema

Minimiziranje slabih dosežkov – v izobraževalnem sistemu poskušajo zagotoviti „enake možnosti in dejavno odstranjevati izobraževalne in vzgojne ovire, ki stojijo pred socialno in kulturno prikrajšanimi učenci. (Klasen v Gaber, 2006)

Organizacija podpornih sistemov

Razvejana pomoč učno neuspešnim (deseto leto šolanja, učenje v skupinah 2–3 ali individualno učenje.) „Posebna filozofija učenja – šola je namenjena vsakemu otroku in se mora prilagoditi potrebam vsakega otroka“ (Linnakylä v Gaber, 2006).

Socialno in ekonomsko stanje otrok – skoraj 20 odstotkov otrok je deležnih dodatnih sredstev za izobraževanje. Ta sredstva jim omogočajo ujeti stik s povprečno uspešnimi v njihovi generaciji.

Razumevanje in uporaba standardov znanja

Finci standardom znanja in njihovem doseganju posvečajo veliko pozornosti. Finske šole so šole visokih pričakovanj. V tem kontekstu se ukvarjajo z vprašanji različnih metod poučevanja, strategijami pridobivanja in organiziranja znanja ter ustreznim dojetjem snovi.

Organizacija procesa edukacije v šoli

Organizacija pouka izhaja iz pripravljenosti razreda. Kurikul omogoča 20 odstotkov izbirnih predmetov. Uvrščanje učencev v skupine bolj glede na njihove interese kot pa intelektualne zmogljivosti. Učinkovito učenje v majhnih skupinah. Fleksibilna organizacija pouka, fleksibilni urniki, modularni sistemi pouka.

Poklicni razvoj učiteljev

Empirično je mogoče potrditi, da so učitelji na Finskem deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi in tudi, da ima študij nekaj posebnosti, ki ga pomembno ločujejo od študija te vrste v večini držav OECD. Prav tako je prisotno močno zavedanje, da so motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki bistveni element uspešnega izobraževanja.

Ocenjevanje

Osnovno načelo ocenjevanja v finskem šolstvu je, da naj ocenjevanje pomaga krepiti pozitivno samopodobo in rast dijakov v vseživljenjske učence, njihove zmožnosti za vseživljenjsko učenje in željo po osebnem razvoju (National Core Curriculum for Upper Secendary Schools 2003).

Ena od posledic koncepta, ki temelji na krepitvi odgovornosti (šol in učiteljev) za lastno učenje in

razvoj, je gotovo to, da zunanjemu ocenjevanju ni pripisana prav velika teža. Veliko pomembnejše je partnersko kreiranje med učečimi se in učitelji (Rutar Ilc, 2006).

PRILOGA C

Sodobna kognitivno-konstruktivistična spoznanja o učenju – različne vrste inteligenc

Slika C.1: Gardnerjeva razdelitev inteligenc oziroma vrst razuma:



- *jezikovni (lingvistični)* – poudarjena sposobnost govorjenja in pisanja
- *logično/matematični* – sposobnost sklepanja, računanja in logičnega mišljenja
- *vizualno/prostorski* – sposobnost risanja, dobrega fotografiranja, kiparjenja
- *glasbeni* – sposobnost ustvarjanja novih melodij, petja, igranja na instrumente
- *telesno-fizični (kinestetični)* – sposobnost uporabe rok in telesa
- *medosebni (interpersonalni)* – sposobnost vzpostavljanja odnosov z okolico
- *notranje-osebni (intrapersonalni)* – sposobnost izražanja notranjih čustev
- *smisel za naravo*

Vir: Dryden in Vos, (2001: 121–122)

Teh osem vrst inteligence predstavlja osem sposobnosti in priljubljenih načinov vedenja, ki so pri različnih ljudeh različno razviti. V zadnjem času pa se poudarjata še dve pomembni višji inteligenci: skladnostna (congruence), za katero je značilna skladnost mišljenja in delovanja, in intuitivska, kjer gre za zaznavanje informacij, ki našim petim čutom niso dosegljive (Dryden, Vos, 2001: 122–123).

PRILOGA D

Politične razsežnosti konstruktivizma – primeri ciljno usmerjenega (odnosnega) preverjanja

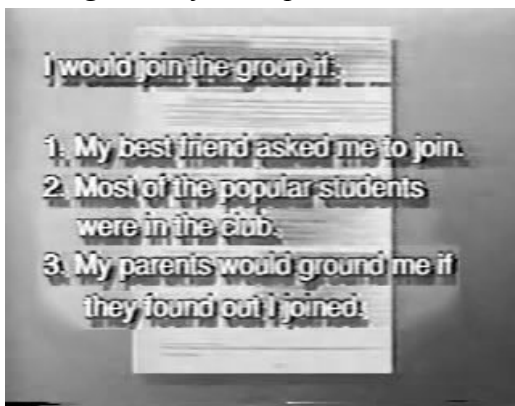
Opisana primera izhajata iz ameriških osnovnih šol, kjer sta izzvala ostre odzive raziskovalcev in staršev. Primera sta s tem postala bolj javna in dostopna, zato jih tudi vključujem v refleksijo političnih vidikov konstruktivizma. Na evropskih tleh podobnih primerov nisem zasledil, kar pa ne pomeni, da ne obstajajo. Vsekakor so takšni in podobni primeri vredni refleksije, saj opozarjajo na prikriti kurikulum sodobnega (trajnostnega) globalnega izobraževanja.

1. EQA test (povzeto po Links, 1992)

EQA preverjanje (Educational Quality assessment Test), ki se je pod tem imenom uporabljal do leta 1989, je zavezoval ameriške zvezne države, da preverijo deset (kasneje dvanajst) ciljev kakovostnega izobraževanja. Na podlagi rezultatov naj bi države prilagodile svoje učne načrte, da bi dolgoročno izboljšale učne uspehe učečih se.

Ko so raziskovalci in starši preverili vsebino vprašalnikov, so ugotovili, da vsebuje 30 akademskih in kar 385 vprašanj, ki se nanašajo na odnosne orientacije posameznika. Posebnost vprašalnika je bila ta, da so na vsa vprašanja obstajali pravilni in nepravilni odgovori.

Slika D.1: Primer ciljno usmerjenega preverjanja (EQA test). Možni odgovori na vprašanje so da, ne in mogoče; ciljna skupina: 5–8 razred



*Obstaja skupina, ki ponoči hodi ven in riše grafite po stenah.
Skupini bi se pridružil če:*

- 1. me vanjo povabi najboljši prijatelj (pravilen odgovor: da)*
- 2. je v skupini večina popularnih učencev (pravilen odgovor: da)*
- 3. bi me starši priprli (ne dovolili izstopa iz hiše), ker sem se tako odločil (pravilen odgovor: ne)*

Vir: Luksik (1992): Pennsylvania Parents Commission, Johnstown

Odgovori naj bi nakazovali, kakšen je prag obnašanja v skupini oziroma kakšne so sposobnosti posameznikove prilagoditve. V tem primeru (glede na pravilnost odgovorov) naj bi se učenec izogibal kazni in spoštoval skupnost ter šel v smeri, ki ji sledi skupina.

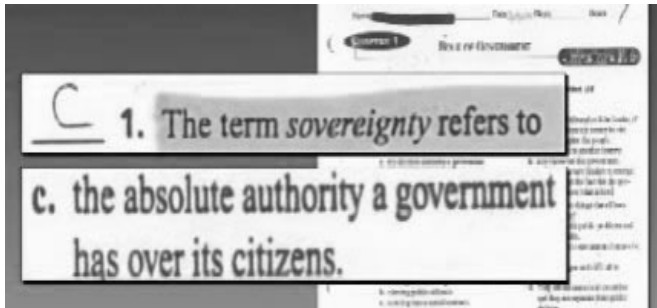
Links (1992) meni, da takšen tip preverjanja meri sposobnost posameznikove prilagoditve, ki naj bi bila v današnjem času potrebna za uspešno prilaganje toku družbenih sprememb. Posebnost preverjanja je, da gre za kriterijsko ocenjevanje, ki ima končni rezultat. Končni rezultat omenjene raziskave naj bi bil „hitro emocionalno prilaganje spremembam brez odpora“⁵⁴ in predstavlja zaželen odziv v duhu kolektivizma (grem s tokom množice).

⁵⁴ V angleščini „Rapid emotional adjustment to change without protest“ (Links, 1992).

2. Maple Grove⁵⁵ Kviz (povzeto po Chapman, 2006)

Kviz v 7. razredu je na različna vprašanja o vlogi vlade vseboval tudi naslednji pravilen odgovor:

Slika D.2: Primer ciljno usmerjenega preverjanja (Maple Grove Kviz)



*Pojem suverenosti pomeni:
Absolutno oblast države nad njenimi prebivalci*

Vir: The American Policy Center (2006): America's Choice - Liberty or Sustainable Development

⁵⁵ Maple Grove – mesto v zvezni državi Minnesota (<http://www.ci.maple-grove.mn.us/>).

PRILOGA E

Osebna rast učitelja – odgovori spletne ankete: Brane Krapež (Šola čustvene inteligence)

(x označuje odgovor „da“)

1. Kriza sodobnega izobraževanja

I1: Sodobno izobraževanje naj bi bilo v veliki krizi. Na kateri ravni po vašem mnenju tiči največji problem?

Možnih je več odgovorov:

- sistemska raven** (ekonomsko-politične smernice držav) x
- šolske reforme** (učni načrti, prenos reform v prakso) x
- šolska raven** (organizacija šol, šolska kultura) x
- učitelj** (način učenja, metode, odnos) x
- učenec** (odnos, motivacija, delovne navade)

I2: Kaj bi bilo na tej ravni/ravnih smiselno spremeniti?

„Motivirati učitelje, da vlagajo energijo v dve smeri. V svoj osebni razvoj, odnos do učencev, nove pedagoške metode ter da se bolj aktivno vključijo v proces odločanja pri organizaciji šolskih aktivnosti in da po možnosti tudi povečajo svoj vpliv pri pripravi šolskih reform. Druga raven so spremembe na politični ravni, o čemer pa ne odločajo samo učitelji, temveč volilno telo posamezne države.“

2. Položaj učitelja

I11: Ali je današnji učitelj dovolj usposobljen za zahteve sodobnega izobraževanja?

Da

Ne x

I22: Zakaj ne? [Odgovorite na to vprašanje samo, če ste odgovorili 'Ne' na vprašanje 'I11']

„Premalo pozna dinamiko in pravo naravo ljudi in medsebojnih odnosov, razvojne izzive otrok v posameznih obdobjih, kako jih motivirati, razumeti, spodbujati in omejevati na primeren način. Tu bi poleg teoretičnega znanja potreboval tudi ustrezen trening.“

I33: Kakšen naj bi bil sodoben učitelj? Katere kvalitete in znanja so zanj najpomembnejša?

„Poleg poznavanja snovi, ki jo poučuje, bi nujno potreboval znanje in veščine s področja čustvene inteligentnosti, skupinske dinamike in medsebojnih odnosov.“

I44: Kako naj učitelji razvijajo takšne kvalitete/znanja?

„Udeležiti bi se morali za njih oblikovanih programov, kjer bi pridobili ustrezno znanje in veščine ter dobili smernice za nadaljnji razvoj.“

I55: Kje vidite ovire pri razvoju in izobraževanju učitelja?

„V sistemu, ki se premalo ukvarja s potrebami učiteljev, in v učiteljih (ne vseh!), ki so premalo motivirani, da kaj spremenijo tudi pri sebi.“

3. Stanje učitelja

U1: Ali je učitelj sposoben upoštevati in v svojem delu združevati sodobne zahteve izobraževanja (strokovnost na svojem področju, pedagoška in didaktična profesionalnost, osebnostna zrelost in izžarevanje humanističnih vrednot, kot so občutek za sočloveka, sodelovanje, demokratičnost ...)

Da

Ne

Težko

U2: Kako mu to uspeva? [Odgovorite na to vprašanje samo, če ste odgovorili 'Da' na vprašanje 'U1 ']
„Samo s trdim in vztrajnim delom na sebi.“

4. Motivacija:

Velik problem sodobnega izobraževanja naj bi bila nemotiviranost in nepripravljenost na spremembe, tako učeh kot učiteljev. Kako bi vi reševali ta problem?

„S primerno in po možnosti interaktivno detekcijo problemov, s katerimi se srečujejo pri svojem delu in možnimi rešitvami, spremembami, ki se lahko zgodijo le ob njihovi soudeležbi.“

5. Vaši podatki

Ali dovoljujete, da se vaši odgovori kot POVZETEK uporabijo v diplomskem delu "Konstruktivizem kot teorija znanja in priložnost za razvoj učeče se družbe" avtorja Mateja Delakorde?

Da

Ne

P2: Ali dovoljujete, da se vaši odgovori kot CITAT uporabijo v diplomskem delu "Konstruktivizem kot teorija znanja in priložnost za razvoj učeče se družbe" avtorja Mateja Delakorde?

Da

Ne

P3: Vaše ime in priimek

Brane Krapež

P4: Ste trenutno (ali pa ste kdaj bili) učitelj/učiteljica, profesor/profesorica?

Da

P5: V kateri instituciji poučujete/ste poučevali?

CDK – Šola čustvene inteligence

5. Dodatno vprašanje

D1: Kaj za učitelja pomeni samospoznanje? Na kakšen način lahko učitelj pride do samospoznanja?

Raje bi govoril o procesu samospoznavanja in ne o samospoznanju kot nekem dokončnem stanju oz. cilju, ki bi ga naj učitelj dosegel. Doseči stanje resnega samospoznanja je kar zahteven cilj. Bolj pomembno je, da učitelji hodimo po tej poti, da vztrajno gremo v pravo smer, kot to, kje na tej poti smo. Prehitevati se žal ali na srečo ne da.

Ne vem, če kje obstaja urejena razdelitev načinov in tehnik, ki učiteljem pomagajo do samospoznanja. A četudi bi kaj takega obstajalo, bi to bila zgolj teorija. Samospoznavanje pa ni samo stvar teorije, temveč je v prvi vrsti izkustven proces, proces notranje preobrazbe in postopnega preseganja oz. preraščanja lastnih omejitev.

Vsak učitelj bi po mojem mnenju moral v teoriji in praksi vaditi naslednje:

- Razmejevanje odgovornosti v razredu, v zbornici, doma in v drugih življenjskih situacijah. Zelo pomembno je, da učitelj ve, kaj je njegova odgovornost, kaj vse je odvisno izključno od njega, do kam sega njegova odgovornost in kje se začne odgovornost drugih (učencev, sodelavcev, njegovih otrok, partnerja ...).
- Umetnost pozornega in aktivnega poslušanja drugih ter vživljanja v njihov zornik in njihovo doživljanje sveta. Učitelj si pri tem lahko pomaga s tehnikami povzemanja in zastavljanja odprtih vprašanj.
- Nujno je, da nekaj ve o motivaciji in samomotivaciji. Vsi ljudje v procesu učenja potrebujemo podporo, spodbudo, pravo usmeritev ter sprejemanje in razumevanje s strani svojega učitelja ali mentorja.
- Umetnost jasnega, nedvoumnega in nenasilnega sporočanja. Pri podajanju snovi je pomembno, da učitelj da prave poudarke, da zna jasno in jedrnato povedati bistvo in da vse to po možnosti sporoči na čim bolj zanimiv način, z zanimivimi primeri ali prisposodobami. Tako si učenci največ zapomnijo.
- Postavljanje meja v razredu. Učitelj, ki kolikor toliko zna razmejiti odgovornost, bo tudi lažje postavljati meje – to pa so pravila, pogoji, dogovori ipd. Pri mejah je pomembno, da v dogovarjanje o njih vključi tudi učence, v tem primeru bodo imeli bolj odgovoren odnos do meja, saj so jih sami pomagali oblikovati.