

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Polona Jakončič

Razmisleki o izkustvenem učenju za bolj kakovostno poučevanje

družboslovja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Polona Jakončič
Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Razmisleki o izkustvenem učenju za bolj kakovostno poučevanje
družboslovja**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Alojziji Židan za dragocen čas in strokovno vodstvo pri pisanju diplomskega dela. Iskrena hvala tudi Anki Marinšek Počivavšek za sodelovanje pri intervjuju. Navsezadnje pa velika hvala vsem mojim za spodbude in varstvo Zare, da je to delo lahko nastalo.

Razmisleki o izkustvenem učenju za bolj kakovostno poučevanje družboslovja

Izkustveno učenje kot inovativna učna metoda presega tradicionalne okvire poučevanja in spodbuja drugačna razmerja in razumevanje odnosov med šolo, učečim in družbenim okoljem. Prav tako izkustveno učenje podpira razvoj lastnosti, ki jih bodo novodobni učeči potrebovali v svojem prihodnjem družbenem udejstvovanju. Omogoča trajnejše znanje in spodbuja samostojno kritično mišljenje in delovanje, razvija pa tudi sposobnost prožnega prilagajanja novemu ter iznajdljivost v nepredvidljivih družbenih situacijah. Osebna izkušnja, ki jo pridobimo na podlagi izkustvenega učenja, predstavlja čustveni in intelektualni izziv tako v učenju kot poučevanju družboslovja. V procesu, v katerem se znanje ustvarja prek transformacije izkušenj, pa se je potrebno za globlje razumevanje iz izkušenj kot čutnega in čustvenega doživljanja znati učiti ter povezovati z razmišljanjem oz. že obstoječim znanjem. Izkustveno učenje predstavlja celovito učenje, ki z novimi izkušnjami znanje povezuje in premika na vedno višje ravni. Ob tem je pomembna aktivna vpletenost posameznika v izkušnjo ter razmišljanje o tej izkušnji. Pri kakovostnem poučevanju družboslovja mora učitelj poznati tudi učni stil učečega, saj mu ta omogoča odkrivanje njegovih individualnih značilnosti, načinov pridobivanja znanja ter dolgoročnega pomnjenja in prenašanja znanja v družbene prakse.

Ključne besede: izkustveno učenje, trajnejše znanje, osebna izkušnja, celovito učenje, učni stili.

Thoughts on experiential learning for higher quality social science teaching

Experiential learning as an innovative learning method surpasses the traditional frameworks of teaching and encourages different relationships and an understanding of the relations between the school, the learner and the social environment. Experiential learning also encourages the development of the characteristics that today's learners will need in their future social activities. It enables a more lasting knowledge and encourages independent thinking and acting, and furthermore it develops the ability of flexible adaptation and inventiveness in unforeseen social situations. The personal experience, which we gain with experiential learning, represents an emotional and intellectual challenge in learning as well as the teaching of social sciences. To gain a deep understanding from the sensual and emotional experiences in the process where knowledge is created through a transformation of experience, it is important to know how to learn and how to organise thought or already existing knowledge. Experiential learning represents a wholesome learning, which with new experiences organises knowledge and moves it towards higher levels of learning. Personal active involvement in the experience and thinking about it are very important. In high quality social science teaching the teacher has to know the learner's learning style, which enables him to uncover the learner's individual characteristics, methods of gaining knowledge, long-term remembering and the transmission of knowledge into social practices.

Key words: experiential learning, lasting knowledge, personal experience, wholesome learning, learning styles.

KAZALO

1	UVOD	8
2	METODOLOŠKI OKVIR IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA	10
2.1	CILJI DIPLOMSKEGA DELA.....	10
2.2	HIPOTEZE.....	10
2.3	RAZISKOVALNE METODE.....	11
2.4	STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA.....	12
3	IDEOLOŠKI APARAT	13
3.1	STANDARDIZACIJA IZOBRAŽEVANJA.....	17
3.1.1	<i>Namen in cilji standardiziranega izobraževanja</i>	17
3.1.2	<i>Kritika standardiziranega izobraževanja</i>	19
4	KURIKULUM	24
4.1	IDEOLOGIJA KOT KURIKULARNA OBLIKA.....	24
4.2	PRIKRITI KURIKULUM SKOZI ŠTUDIJO O IZKUŠNJAH V VRTCU.....	25
4.3	IDEOLOGIJE – POTI ZA DOSEGO CILJEV	29
5	UČNE OBLIKE	32
5.1	FRONTALNA UČNA OBLIKA ALI NEPOSREDNO POUČEVANJE.....	32
5.1.1	<i>Spopolnjenje neposrednega poučevanja</i>	36
5.1.2	<i>Poklicne kompetence učiteljev</i>	38
5.1.3	<i>Vpliv motivacije učečega se subjekta na potek in učinek poučevanja družboslovja</i>	41
5.2	POSREDNO POUČEVANJE ALI POSREDNA POMOČ UČENCEM PRI UČENJU	43
5.2.1	<i>Opredelitev pojma</i>	43
5.2.2	<i>Akcijsko raziskovanje kot orodje za posredno poučevanje</i>	45
5.2.3	<i>Prakse družboslovnega poučevanja</i>	47
5.2.4	<i>Kako učitelj učinkovito posredno poučujejo</i>	50
6	UČNE METODE	53

6.1	IZKUSTVENO UČENJE – OPREDELITEV POJMA.....	53
6.1.1	<i>Kolbova teorija izkustvenega učenja</i>	58
6.1.2	<i>Učni stili po Kolbu</i>	61
6.1.3	<i>Učni stili učiteljev</i>	65
6.1.4	<i>Etični vidiki izkustvenega učenja</i>	69
6.2	ŠTUDIJA PRIMERA	71
6.2.1	<i>Učna metoda pospešenega učenja po teoriji nevrolingvističnega programiranja (NLP)</i>	71
7	KAKOVOST POUČEVANJA	75
7.1	OPREDELITEV KAKOVOSTI	75
7.2	3 OSNOVNI PRISTOPI H KAKOVOSTI	77
7.2.1	<i>Nadzor oziroma kontrola kakovosti</i>	77
7.2.2	<i>Zagotavljanje kakovosti</i>	78
7.2.3	<i>Celovito obvladovanje kakovosti (TQM)</i>	78
7.3	CILJI ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI	79
7.4	PRIMERJAVA TRADICIONALNEGA IN IZKUSTVENEGA UČENJA	82
8	STRATEGIJE ZA KAKOVOSTNO POUČEVANJE	86
8.1	MEDPREDMETNO POVEZOVANJE.....	86
8.2	SAMOEVALVACIJA	93
8.3	MEDSEBOJNE HOSPITACIJE	95
8.4	REFLEKSIVNO OPAZOVANJE IN SUPERVIZIJA	100
9	INFORMACIJSKO KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE.....	104
9.1	VPLIV IKT NA DRUŽBO ZNANJA	104
9.2	POMEN IKT PRI INDIVIDUALIZACIJI POUČEVANJA	108
9.3	IZOBRAŽEVALNE ELEKTRONSKE IGRE KOT PRILOŽNOST ZA IZKUSTVENO UČENJE	110
9.4	VLOGA UČITELJEV PRI POUČEVANJU Z IKT	113
10	EMPIRIČNI DEL	116
10.1	INTERVJU	116

10.1.1	<i>Postavljena vprašanja ter zapis intervjuja</i>	117
10.2	ANALIZA INTERVJUJA.....	125
11	SKLEP	132
12	LITERATURA	135
	PRILOGE	140

PRILOGA A: PRIPOROČILO EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA EVROPE Z DNE 12. FEBRUARJA 2001. 140

KAZALO SLIK

Slika 5.1:	Prakse poučevanja pri slovenskih učiteljih, TALIS 2008.....	48
Slika 6.1:	Krog izkustvenega učenja (po Kolbu)	60
Slika 6.2:	Glavne sestavine kroga izkustvenega učenja s pripadajočimi učnimi stili	62
Slika 8.1:	Spoznavni proces – ciklično napredovanje	101
Slika 8.2:	Krog izkustvenega učenja po Kurtu Lewinu	103

KAZALO TABEL

Tabela 7.1:	Povprečni dosežki, lestvica <i>Razmišljanje in kritično vrednotenje</i> , PISA 2009... 80
-------------	---

1 UVOD

Zdi se, da je šola kot pomembna socializatorica in vzgojno-izobraževalna institucija ena redkih družbenih institucij, ki bistveno premalo upošteva individualne potrebe in razlike med posameznimi družbenimi akterji - učečimi se subjekti. Sodobna družba se nenehno spreminja, razvija in implementira nove tehnologije. Neprestane družbene spremembe pa ustvarja tudi vedno večji razvoj akademske znanosti. Dejstvo je, da bo veliko učnih vsebin kmalu oziroma v bližnji prihodnosti zastarelo. V koraku z napredkom in spremenjeno družbeno ter psihično realnostjo prilagajamo tako osebni kot tudi poklicni svet svojim potrebam in interesom. Proces personalizacije se kaže v že povsem samoumevnem družbenem vedenju, ko si osebno prilagajamo profile na družbenih omrežjih, aplikacije na pametnih napravah in komuniciramo v virtualnem, digitalnem svetu. V tržnem gospodarstvu se podjetja nenehno prilagajajo končnim strankam, s tem ko raziskujejo njihove potrebe in želje, upoštevajo različna mnenja in profile potrošnikov ter si prizadevajo za njihovo zadovoljstvo. Izobraževalni sistemi morajo biti prilagodljivi in v več pogledih kompleksni tudi in predvsem zaradi širjenja informacijsko komunikacijskih tehnologij (IKT). Naraščajoča dostopnost in razvoj digitalne tehnologije silita v preoblikovanje poučevanja, hkrati pa spreminjata tudi načine učenja. Zaradi posledičnega razvoja novih znanj in tehnik učenja, lahko govorimo o digitalni evoluciji, ne le revoluciji izobraževanja. V globalnem družbenem kontekstu se porajajo vedno nove zahteve, ki so podprte s tehnološkim razvojem. Nove tehnologije pa spodbujajo novo znanje, ki nadalje prispeva k razvoju IKT tehnologij. Ob tematiziranju povsod prisotnega digitalnega vpliva na družbeno delovanje, se je smiselno vprašati, v kakšni meri tehnologija služi učeči skupnosti ter ali ima učeči še vpliv nad tehnologijo, ali je slednja že prevzela nadzor nad njim. Računalniško znanje ima velik družbeni pomen, saj so z digitalizacijo prepletene že vse družbene, gospodarske in strokovne dejavnosti. V javnosti se zato že nekaj časa problematizira smiselnost vključitve predmeta računalništva kot obveznega osnovnošolskega predmeta. Z izboljšanim znanjem računalništva, ki ne temelji le na osnovnem znanju uporabe računalnika, bi lahko gradili na funkcionalni pismenosti, ki je rezultat algoritmičnega mišljenja in posledično omogoča večjo iznajdljivost v kompleksnih družbenih situacijah. Temeljitejše poučevanje računalništva, ki naj vključuje tudi

izkustveno učenje, predstavlja učinkovito orodje, s katerim se šolski sistem lahko digitalizira in hitreje odziva na družbeni razvoj. Prav tako se lahko z uporabo informacijsko komunikacijskih tehnologij (IKT) izboljša učinek metode poučevanja, ki temelji na izkustvenem učenju. Ob tem pa je nadvse pomembno, da se omenjeno integralno orodje izobraževanja in digitalne kompetence učečih natančno spremlja in evalvira.

Prav je, da tudi šola postane bolj pozorna in omogoči večjo individualizacijo izobraževanja ter bolj osebni pristop k poučevanju, ki bo prispeval h kakovosti učenja in zadovoljstvu učečih. Novodobni učeči se bodo v prihodnje še bolj razlikovali med seboj, zato bo potreba po individualiziranem poučevanju še večja. Ker družbeni izzivi postajajo vedno bolj kompleksni, mora prav šola, kot pomemben sekundarni socializator, omogočiti in podpreti razvoj edinstvene sposobnosti za ustvarjalno ter kritično mišljenje in delovanje. Družboslovje se v mnogih pogledih interdisciplinarno prepleta z znanostjo, umetnostjo in naravoslovjem ter zaradi nenehnih sprememb in razvoja predstavlja disciplino dinamičnega polja raziskovanja. Pogosto pa se to ne odlikava v šolski praksi, kjer še vedno prevladujejo toge, tradicionalne oblike poučevanja. Tradicionalni koncepti izobraževanja so pogosto nesistematični, kjer neposredne oblike poučevanja temeljijo na teoretskih izhodiščih in postavljajo učečega v pasivni položaj. Da učeči se subjekti v sebi ne zatrejo otroške radovednosti, ustvarjalnosti in želje po pridobivanju znanja, je nadvse pomembno, da jim je pri pouku omogočeno aktivno sodelovanje in soustvarjanje znanja. Njihovo dejavnost podpira tudi učna metoda izkustvenega učenja, ki predstavlja učinkovit proces pridobivanja znanja. V šolski praksi ima izkustveno učenje predvsem dopolnilno in razvedrilno vlogo ter ni del vsakdanjega šolskega kurikuluma. Motiviran učitelj, ki potrebuje strokovno vodstveno podporo, bi si zato moral stalno prizadevati, da s konstruktivističnimi, izkustvenimi metodami poučevanja zmanjša vrzel med teorijo in prakso. Tudi učeči se subjekt, ki je dejavno vpleten v učni proces in ob tem aktivno uporablja svoje spretnosti in sposobnosti, prispeva k večji kakovosti poučevanja. Integracija izkustvenega učenja v del vsakodnevnega poučevanja bi nedvomno prispevala tudi k boljšemu razumevanju odnosa, ki ga oblikujejo šola, učeči se subjekt in družba. Pri tem je potrebno izpostaviti temeljno, jedrno vprašanje kakovostnega pedagoškega dela v

družboslovju, ki se nanaša na profesionalen izbor kakovostne izkušnje. Učitelj lahko le s strokovno, skrbno izbrano metodo poučevanja prispeva k uresničevanju izkustvenega učenja. Zahtevno pedagoško delo namreč ne sme vključevati sleherne izkušnje v postavko izkustvenega učenja, saj mora biti kakovostno poučevanje primer odličnega izobraževanja, ki je obenem tudi po meri posameznika. Kljub temu, da je kakovost poučevanja težko enoznačno opredeliti, pa je zadovoljstvo učečega vsekakor eden od pomembnih faktorjev, ki nadalje prispeva k razvoju učeče se družbe. V svoji diplomski nalogi bom tako poskušala predstaviti pojem izkustvenega učenja in kako ta prispeva h kakovostnemu poučevanju družboslovja. Smiselno je tudi razmisliti, kakšna bodo izkustva učečih in nasploh vseh družbenih akterjev že čez nekaj let, glede na dejstvo, da že sedaj živimo v realnem družbenem svetu, ki se intenzivno prepleta z virtualnim.

2 METODOLOŠKI OKVIR IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA

2.1 Cilji diplomskega dela

Cilj mojega diplomskega dela je prikazati vlogo izkustvenega učenja v kontekstu prispevanja h kakovosti poučevanja družboslovja in pri tem nakazati na pomembnost presejanja tradicionalnih okvirjev poučevanja. Pri tem želim pojasniti vlogo šole kot ideološkega aparata, ki s standardiziranim načinom organizacije izobraževanja, ne spodbuja temeljnih namenov poučevanja ter spremenjenih potreb učečih. Pri razmislekih se bom oprla tudi na ključne predpostavke neposrednega in posrednega poučevanja ter preučila možnosti izvajanja izkustvenega učenja v obeh obravnavanih učnih oblikah. Dodaten cilj je tudi prikazati vlogo informacijsko komunikacijskih tehnologij, ki jo imajo te pri izvajanju izkustvenega učenja.

2.2 Hipoteze

H1: Tradicionalni učni procesi in ocenjevanje ne morejo usposobiti in izmojstriti vseh novodobnih učečih se in s tem tudi znižujejo njihovo kakovost znanja.

Prvo hipotezo sem oblikovala v kontekstu spremenjene družbene in psihične realnosti vseh učečih se subjektov. Ta je odraz nenehnega in hitro razvijajočega se napredka informacijsko komunikacijskih tehnologij, na katere je šola kot institucija, po mojem mnenju že sedaj premalo pripravljena, saj integracija poteka zelo počasi. Ker so novodobni učeči se subjekti izven šolskega okolja v precejšnji meri že kos izzivom tehnološkega napredka, je smiselno in potrebno, da tudi v šolah presežemo tradicionalne okvire poučevanja. Na tak način lahko prispevamo h večji kakovosti izobraževanja.

H2: *Uspešnost izkustvenega učenja je odvisna tako od učečega se kakor tudi od učitelja.*

Menim, da je pri doseganju uspešnosti učenja, večji poudarek na vrednotenju splošnega dela učiteljev. S postavljeno drugo hipotezo bom poizkušala utemeljiti, da je uspešno in kakovostno izkustveno učenje produkt dela obeh, tako učitelja kot učenca. Predvidevam, da le njun dobro vzpostavljen delovno-osebni odnos uresničuje kakovostno poučevanje. Pri dokazovanju te hipoteze si bom pomagala tudi z empiričnim delom diplomske naloge, ko bom opravila globinski intervju.

2.3 Raziskovalne metode

Za preverjanje hipotez bom uporabila več raziskovalnih metod. Prevladujoča raziskovalna metoda, ki sem jo uporabila pri pisanju diplomske naloge, je analiza in interpretacija sekundarnih virov. V delo sem vključila tudi študijo primera. Pri študijah primerov v družboslovnem raziskovanju ločujemo med ekstenzivnimi in intenzivnimi raziskovalnimi pristopi. Z ekstenzivno zastavljenim raziskovanjem razumemo proučevanje večjega števila enot analize, za katere iščemo in analiziramo podatke le o izbranih spremenljivkah in odnosih med njimi (Bučar in drugi 2002, 31). Uporabila bom tudi analizo primarnega vira, ki je po Bučarju metoda neempiričnega raziskovanja (Bučar in drugi 2002, 23).

Opravila bom tudi kvalitativno metodo raziskovanja z delno strukturiranim intervjujem, z vnaprej zastavljenim odprtim tipom vprašanj. Intervju mi bo pomagal pri vsebinski analizi in interpretaciji že dobljenih podatkov, kot tudi pri preverjanju obeh hipotez.

Ob izbiri raziskovalnih metod bi rada pojasnila, da pričujoče diplomsko delo izkazuje metodološko nepopolnost in omejitve sklepnih ugotovitev, saj z uporabljenim metodološkim pristopom ne morem postavljati absolutnih trditev. Namen diplomskega dela ni dokončna razrešitev obravnavane tematike, ampak predstavlja le del raziskovanja določenega izobraževalnega področja. V skladu s tem tudi dokončna potrditev ali zavrnitev hipotez ni mogoča.

2.4 Struktura diplomskega dela

Pričujoče diplomsko delo se začne z uvodom, kjer izpostavim tematiko, o kateri bom pisala razmisleke tekom celotnega dela. Sledi metodološko poglavje, v katerem opredelim cilje mojega diplomskega dela, predstavim postavljene hipoteze in uporabljene raziskovalne metode. V tretjem, teoretičnem poglavju opredelim vlogo šole kot ideološkega aparata, ki posledično vodi do standardizacije izobraževanja, nadalje, v četrtem poglavju, obravnavam še ideologijo kot kurikularno obliko. V petem poglavju predstavim osnovni učni obliki, to sta frontalna učna oblika ali neposredno poučevanje in posredno poučevanje, ki sta potrebni za razumevanje tematike izkustvenega učenja. V šestem poglavju se posvetim osrednji učni metodi, kjer podrobno opredelim pojem izkustvenega učenja, predstavim Kolbovo teorijo izkustvenega učenja, učne stile po Kolbu ter etične vidike. To poglavje vključuje tudi učno metodo pospešenega učenja po teoriji nevrolingvističnega programiranja. Sedmo poglavje opredeljuje kakovost poučevanja, predstavlja tri osnovne pristope h kakovosti ter cilje zagotavljanja kakovosti. Omenjeno poglavje vključuje tudi primerjavo tradicionalnega in izkustvenega učenja z vidika kakovosti. Sledi ločeno poglavje o strategijah kakovostnega poučevanja, kjer izpostavim medpredmetno povezovanje, samoevalvacijo, medsebojne hospitacije ter reflektivno opazovanje in supervizijo. V devetem poglavju obravnavam še vpliv informacijsko komunikacijskih tehnologij (IKT) na družbo znanja, njihov pomen pri individualizaciji poučevanja, predstavim izobraževalne elektronske igre ter vlogo učiteljev pri poučevanju z IKT. Empirično, deseto poglavje sestavlja globinski intervju, nato pa sledi zaključek, kjer se opredelim do postavljenih hipotez in zaključim razmisleke o prihodnji vlogi izkustvenega učenja pri kakovostnem poučevanju družboslovja.

3 IDEOLOŠKI APARAT

V šoli se sprva učimo osnovnih tehnik znanja, ki predstavljajo bralno, pisno in matematično pismenost. Poleg različnih tehnik in spoznanj in tudi hkrati z njimi se v šoli naučimo še »pravil« lepega vedenja oziroma ustreznega obnašanja. Redko kdo pa se vpraša, zakaj so v šoli prisotni točno določeni in ne drugi vidiki kulture ter kakšne so poti in načini, da dobi določeno šolsko znanje status objektivnega znanstvenega kanona. Funkcija šole ni povsod enaka, saj je odvisna od družbeno-ekonomske razvitosti, kulture in vladajočega političnega sistema. Poznavanje razmerja med ideologijo in šolskim znanjem je pomembno za razumevanje širše družbene skupnosti, v kateri živimo. Omogoča nam razumeti, kako se družba reproducira ter kako ohranja svoje pogoje eksistence s pomočjo izbire in prenašanja določenih vrst kulturnega kapitala, od katerega je odvisna naša kompleksna, a neenaka družba.

Šola ima v družbenem procesu trojno vlogo. Ta se kaže v posredovanju znanja, uveljavljanju načina življenja (pravila in norme vedenja) in utemeljevanju družbenih ter političnih odnosov. Južnič (1989, 136–138) opisuje šolo kot vzgojno-izobraževalni aparat ter hkrati kot ideološko-doktrinarni aparat, ki ga je razvila moderna država. Skozi leta šolanja temeljno oblikuje strukturo osebnosti vsakega učečega. Zaradi obstoja obveznega šolanja lahko rečemo, da je šola politična socializatorka, saj predstavlja področje, ki ga vsaka država ali politični sistem najlažje nadzira in usmerja ter jim s tem tudi zagotavlja obstoj in stabilnost. Po drugi strani pa šola s pravico do izobrazbe in splošne šolske obveznosti, bistveno spreminja sisteme. To je tudi razlog, da je vsak moderen politični sistem skušal šolo spremeniti v najpomembnejši del ideološkega aparata. Zakaj je temu tako, bom v poglavju o kurikulumu dodatno pojasnila z argumenti, ki jih je razvil Louis Althusser.

Posameznik torej ne more obstajati ločeno od organizirane človeške izkušnje, ki se kaže v neposredni podobi neke družbe in kulture. V družbeni in kulturni kontekst se lahko vključi le ne način, ki ga neka družba dovoljuje, predpisuje in nadzoruje (Južnič v Kramar 1990, 8–9). Družba je pri posamezniku vedno uveljavljala svoj interes in iz tega izpeljane

zahteve. Za položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno velja, da je v osnovah pogojen s konkretnimi realnimi družbenimi razmerami (Kramar 1990, 8–9).

Louis Althusser v svoji tezi poudarja, da šola kot državna institucija uči »spretnosti«, toda v oblikah, ki zagotavljajo *podrejanje vladajoči ideologiji* ali pa obvladovanje njene »prakse«. Kapitalistična ureditev zagotavlja reprodukcijo različnih usposobitev delovne sile vse bolj zunaj same produkcije. Se pravi ne več kar »ob delu« (priučevanje v sami produkciji) temveč s pomočjo kapitalističnega šolskega sistema in s pomočjo drugih instanc in institucij. V nadaljevanju bom tako predstavila tudi Applovo študijo pred vstopom v šolo, ki opisuje pomen zgodnjih izkušenj otrok v vrtcu. Reprodukcijska delovne sile po Althusserju nadalje ne zahteva samo reprodukcije njene usposobljenosti, pač pa hkrati tudi reprodukcijo njenega podrejanja pravilom veljavnega reda (Althusser 1980, 42–43). Šolski sistem je z razvojem kapitalizma postal posrednik pri lažjem vstopu v produkcijski sistem. Šola tudi razvija predvsem tiste lastnosti in kompetence učencev, ki so z vidika produkcijskega sistema potrebne in zaželenne.

Šola kot eden izmed ideoloških aparatov države deluje v največji meri in pretežno z »ideologijo«. Ideologija, s katero deluje, je kljub svoji raznovrstnosti in protislovljem v resnici vselej poenotena *pod vladajočo ideologijo*, ki je ideologija »vladajočega razreda«. Njena realnost se ne sme zamenjavati z represivnim aparatom države, čeprav aparata, ki bi bil zgolj ideološki, ni. Šole namreč z ustreznimi metodami, s sankcijami, izključitvami in selekcijo omogočajo nenehne, sicer zelo pretanjene, izrecne ali tihe povezave med delovanjem represivnega aparata države. Upoštevajoč dejstvo, da ima v načelu »vladajoči razred« v svojih rokah državno oblast (v odkriti obliki, najpogosteje pa preko zavezništev) in ima torej na voljo (represivni) aparat države, lahko trdimo, da je v ideoloških aparatih države dejaven isti razred. Identičnost represivnega in ideološkega aparata države se kaže v predpostavki, da ne more noben razred trajno obdržati državne oblasti, ne da bi hkrati uveljavljal svojo hegemonijo nad ideološkimi aparati države in v njih. Temu sledi, da ideološki aparati države niso samo nekaj, *za kar* v razrednem boju gre, ampak so lahko tudi *kraj*, kjer ta boj poteka (Althusser 1980, 48–54).

Michael W. Apple, eden redkih raziskovalcev sodobne ameriške družbe, je svojo teoretično pozicijo ves čas ostril v polemiki z mehanicistično recepcijo sodobnih teorij o šoli kot vodilnem ideološkem aparatu države in s poenostavljajočo tezo, da je šola mesto reprodukcije produkcijskih razmerij. Zanj je šola tudi ali predvsem mesto produkcije vednosti in produkcije kulture. Preučeval je razlike med razredi, spoloma in rasami, konkretne poti in načine, kako te razlike nastajajo v vsakdanjem življenju šole. Šola je postavljena v razmerje do treh relativno avtonomnih polj – ekonomskega, političnega in kulturnega, med katerimi in znotraj katerih se krešejo protislovja (Apple 1992, 147–148). Zgodovinsko velja, da nikjer ni tako očitno kot ravno v šolah, da kar velja za legitimno znanje, je bilo vedno tesno povezano tako s skupinami, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast, kot tudi z boji, da bi te oblastne odnose spremenili. Vzgojno-izobraževalne ustanove tako nikakor niso izoliran skupek institucij, kar pomeni, da ne morejo biti ločene od neenakosti v družbi, nasprotno, v te odnose so globoko vpletene. Poudariti pa je potrebno, da so posledice razredno in spolno (v nekaterih okoljih tudi rasno) stratificiranega znanja ter kulturno ideoloških postopkov, ki ga obkrožajo, v vsakdanjem življenju globoko prikrite (Apple 1992, 8).

Apple Althusserjev šolski sistem kot ideološki aparat države interpretira na način, ki šolskemu aparatu države ne pripisuje gole ideološke vloge. Predlaga, da bi bilo treba analize tega, kar se v šolskem aparatu dejansko dogaja, opazovanje vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah, razširiti z analizo oblastnih struktur, ki niso del samega šolskega sistema. »Uradno« znanje, ki se prikazuje kot objektivna vednost, moramo ugledati skozi prizmo vsakokratnega spleta vladajočih, z materialno produkcijo povezanih interesov, ki jih šole legitimirajo in »naredijo neproblematične«. Dodaja pa, da med ekonomijo in ideologijo zeva nepremostljiva razpoka: ideologija ni več (napačna) reprezentacija realnosti, ampak nenehni boj brez vnaprej določenega izida, zbrkljana povezava elementov, ki dobijo konservativno ali radikalno obeležje v »gibljivem ravnotežju« konkretnih medsebojnih razmerjih. Hegemonijo je treba doseči vedno znova, ker zahteva konsenz, soglasje vseh »subjektov« vladanja (v obeh pomenih besede – kot izvora dejavnosti in instance podrejanja) (Apple 1992, 148).

Oblike nadzora ne vstopijo v šole zaradi kakšne zarote industrialcev, ki bi hoteli, da bi izobraževalne institucije služile potrebam kapitala. Do tega pride, ker so šole precej donosno tržišče. Komplete gradiv tiskajo podjetja, ki agresivno tržijo tam, kjer je povpraševanje oz. tam, kjer ga lahko ustvarijo. Govorimo o visokih profitnih stopnjah trženja standardiziranega kompleta šolskega gradiva, kar še posebej omogočajo nakupi delovnih zvezkov in listov, založnikovih nadomestil »zastarelih« gradiv in nalog (Apple 1992, 78–79). To potrjuje realno stanje v slovenskih šolah, ko pogosto ostanejo konec šolskega leta delovni zvezki neizpolnjeni, knjige pa najmanj tretjinsko neobdelane. Mnogo šolskih učbenikov in priročnikov postane samo v parih letih neuporabnih. Upam si trditi, da ne le zaradi razvoja novih znanj, temveč tudi zaradi kapitalističnih interesov založnikov. Vsako šolsko leto prinese kaj novega in zgodi se tudi, da je potrebno zaradi naraščajočih menjav, na nove izdaje učbenikov čakati še dolgo po začetku novega šolskega leta.

Sturken in Cartwright navajata, da so ideološka prepričanja, ki so značilna za posamezni šolski sistem in kulturo, pogostokrat posredovana prav preko šolskih učbenikov. Pri tem je potrebno upoštevati tudi njuno opombo, da omenjeni ideološki konstrukti delujejo, kot da so naravni in ne kot del sistema prepričanj, ki jih ustvarja kultura sama (Sturken in Cartwright 2001, 21).

Barica Marentič Požarnik razlaga, da gre pri dilemah na ravni šolske politike in njenih ukrepih za vprašanja porazdelitve moči v pomembnih odločitvah, ki se tičejo pouka in njegovih rezultatov. Enega od negativnih dejavnikov šolske politike argumentira tako: »Strokovnjaki, ki sestavljajo učne načrte, standarde in preizkuse znanja in pišejo učbenike, imajo v večini primerov objektivistični pogled na naravo znanja. V upoštevanju in razvijanju učenčevih idej, v spodbujanju samostojnega raziskovanja, tudi kritičnega razmišljanja vidijo celo ogrožanje doseganja sistematičnega znanja; poleg tega so rezultati takega učenja težko objektivno merljivi. Prav tako pa jih ne motijo raziskovalni rezultati o kratkotrajnosti in premajhni uporabnosti reproduktivno pridobljenega znanja« (Marentič Požarnik 2004, 56–57).

3.1 Standardizacija izobraževanja

Moderno gibanje za standardizacijo je globalno, zato ga lahko imenujemo tudi gibanje za globalno reformo izobraževanja. Izobraževanje je visoko na lestvici vseh političnih programov zaradi ekonomskih, kulturnih, družbenih in osebnih razlogov. Od leta 2000 dalje so lestvice raziskave PISA (program mednarodne primerjave dosežkov petnajstletnikov) izjemno pospešile gibanje za standardizacijo, saj temeljijo na dosežkih učencev v standardiziranih preverjanjih znanja iz matematike, jezika in naravoslovja. Raziskavo, ki se izvaja vsaka tri leta, upravlja Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) s sedežem v Parizu. Slovenija z dijaki prvih letnikov srednje šole v njej sodeluje od leta 2006. Cilj je ponuditi profesionalen, objektivni vodnik k mednarodnim izobraževalnim standardom, ki se ugotavlja na podlagi prej omenjenih kompetenc bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Musek (2011, 104) navaja, da s to raziskavo na mednarodni ravni z enakimi preizkusi in v enakih pogojih ugotavljajo kakovost, pravičnost in učinkovitost šolskih sistemov. Rezultati lahko sodelujočim državam (PISA 2009 je zajela učence iz 65 držav in samostojnih šolskih področij) pomagajo iskati odgovore na vprašanja, kako uspešno njihov šolski sistem pripravlja otroke na izzive prihodnosti in kakšne kompetence jim »daje« v primerjavi s kompetencami, ki jih pridobijo njihovi vrstniki v drugih državah.

3.1.1 Namen in cilji standardiziranega izobraževanja

Globalno reformno gibanje ima štiri prioritete: Branje, pisanje in računanje; dvig akademskih standardov; naravoslovje, tehnologijo, inženirstvo in matematiko ter vpis na fakulteto. Zaradi porasta ekonomije znanja si prizadevajo, da čim več ljudi nadaljuje izobraževanje na višji stopnji. Sir Ken Robinson, ki je mednarodno priznan strokovnjak za vzgojo in izobraževanje, opozarja, da se gibanje za standardizacijo ukvarja zlasti z dvigom akademskih standardov, ki pa je le del izobraževanja. Zajema predvsem nekatere vrste analitičnega sklepanja, zlasti z besedami in številkami ter se osredotoča na »opisno znanje«.

Po Robinsonu (2015) z njimi utemeljujejo potrebo po višjih standardih v šolah in predvsem narekujejo šolskim sistemom, kaj naj bi poudarjali in kako. Kritično poudarja, da imajo rezultati nacionalnih uvrstitev naraščajoč politični in medijski vpliv po celem svetu in predstavljajo konkurenčnost kot absolutno merilo uspeha. Vlade, ministri za izobraževanje in uredniški odbori časopisov težko pričakujejo rezultate PISE, saj jih avtoritativno navajajo v nešteti političnih poročilih. Rezultati so začeli globoko vplivati na izobraževalne prakse v mnogih državah. Zaradi PISE popravljajo svoje izobraževalne sisteme v upanju, da bodo tako izboljšale uvrstitve. Vlade po vsem svetu držijo uzde javnega izobraževanja in narekujejo šolam, kaj naj poučujejo (določajo standarde in vsebine učnih načrtov), vsiljujejo jim sisteme preverjanja znanja, za katere so tudi odgovorne, in jih »kaznujejo«, če niso uspešne. Zavedajo se, da je učinkovit izobraževalni sistem ključnega pomena za uspešnost državnega gospodarstva in da ostaja pred tekmeči. Standardi učnih dosežkov morajo biti čim višji, in šole morajo dajati prednost učnim predmetom in metodam, ki jih spodbujajo. S stopnjevanjem odgovornosti in tekmovalnosti poskušajo poglobljati učinkovitost izobraževanja (Robinson 2015). S predstavljenimi aktualnimi dejstvi globalnega prizadevanja za standardizacijo znanja, v ta kontekst umeščam Appleovo tezo, da »diferencialna oblast vdira v samo bistvo kurikulumu, poučevanja in ocenjevanja« (Apple 1992, 22).

Glaser (1998, 19) pojasnjuje, da so dosežki učencev v očeh javnosti vedno bolj vprašljivi in se strinja, da so postali politično vprašanje. V tem vidi razlog, da se vse več držav odloča meriti učne dosežke na osnovi tako imenovanih »objektivnih« testov, ki pa kažejo (pre)nizke rezultate. Da bi se izognile kritikam in obdržale moč, večina državnih izobraževalnih ustanov vpeljuje reforme, ki pa po njegovem mnenju slepo ciljajo na dvig testnih rezultatov. To nazorno za slovenski šolski prostor potrjuje dr. Kristijan Musek Lešnik. Njegove strokovne izsledke neuspešne prenove šolskega sistema na podlagi rezultatov znanja osnovnošolcev po uvedbi devetletke, bom predstavila v poglavju o ciljih zagotavljanja kakovosti v okviru slovenske kurikularne prenove.

Eden od ciljev standardiziranega preverjanja znanja je tudi stopnjevanje tekmovalnosti med učenci, učitelji in šolami na podlagi domneve, da bo dvignila standarde. V tem novem okolju učenci tekmujejo med seboj, učitelje presojuje predvsem po rezultatih učencev, šole pa se spopadajo za sredstva in napredovanje osebja (Robinson in Aronica 2015).

3.1.2 Kritika standardiziranega izobraževanja

Formalno izobraževanje sestoji iz treh glavnih prvin: učnega načrta, poučevanja in ocenjevanja. Osnovna strategija pa je, da so čim bolj standardizirane. V številnih državah (Slovenija, Anglija, Francija, Nemčija, Kitajska itn.) veljajo trdne smernice (po državnih učnih načrtih) o tem, kaj naj bi v šolah poučevali, v nekaterih so okviri ohlapnejši (Finska, Škotska, Singapur, do sedaj Združene države). Večina državnih učnih načrtov temelji na zamisli o ločenih predmetih, ki so pogosto hierarhično porazdeljeni. Na vrhu so jezik, matematika in danes tudi discipline, kot so naravoslovje, tehnologija in inženirstvo. Sledijo družboslovni predmeti, vključno z zgodovino, zemljepisom in družbenimi študijami. Zaradi poudarka na akademskem študiju, se manj vrednosti pripisuje praktičnim disciplinam, kot so umetnost, gledališče, ples, glasba, dizajn in telesna vzgoja, ter »mehkejšim predmetom«, kot so komunikativne in medijske študije, kajti vse veljajo za neakademske. Gibanje za standardizacijo podpira neposredno poučevanje stvarnih podatkov in veščin ter frontalno poučevanje namesto skupinskih dejavnosti. Skeptično je glede ustvarjalnosti, osebnega izražanja ter nebesednih, nematematičnih načinov dela in glede učenja z odkrivanjem in domišljjsko igro. Glede ocenjevanja podpira formalne, pisne izpite in obsežno rabo preverjanj izbirnega tipa, tako da je odgovore mogoče zlahka normirati in predelati. Prav tako je skeptično glede seminarskega dela, portfeljev, testov razumevanja, vrednotenja učiteljev, ocenjevanja vrstnikov in drugih pristopov, ki jih ni mogoče tako zlahka meriti. Omeniti je sicer potrebno, da so leta 2012 z napredkom razvoja računalniških sistemov za ocenjevanje, uvedli še ocenjevanje ustvarjalnih veščin za reševanje težav. Te veščine zahtevajo sovplivanje na težavo in naravo njenega spreminjanja, ki je mogoče le v računalniško stimuliranem okolju (Robinson in Aronica 2015). V standardiziranem šolskem sistemu prevladujejo razmere, ki ne prispevajo h kvaliteti poučevanja, temveč prej zavirajo možnosti na poti do celostnega učenja.

Šola je edina pomembnejša institucija, ki stoji med družino in trgom delovne sile. Tako tudi ni čudno, da se, tako v preteklosti kot danes, določeni družbeni pomeni, ki služijo razlikovanju, razporejajo prav v šolah (Apple 1992, 51). Šolska politika s prevelikim poudarkom na preverjanju znanja, vpliva tudi na visoka pričakovanja in ambicioznost staršev. Neredko so jim pomembne le ocene in od svojih otrok pričakujejo visoke rezultate na različnih preverjanjih znanja, zanemarjajo pa druge pomembne vidike. Po zgledu šol se tudi starši povečini zanašajo le na dobre številčne rezultate, v katerih vidijo vstopnico za nadaljnje šolanje svojih otrok ter kvalifikacijo za zaposlitev. Kadar rezultati niso zadovoljujoči, radi krivdo prenesejo na učitelja in otroka, z očitkom, da nista opravila svojega dela. Zunanji mehanizmi nadzora in slabo vodenje nadrejenih slabijo tudi učiteljevo avtonomijo. Osredotočenost na številčne rezultate učiteljem poleg obsežnega učnega načrta in prenatrpanega urnika, še dodatno onemogoča, da bi uvajali nove pristope poučevanja, ki bi aktivirali učeče. Pogosto nimajo podpore s strani vodstva šole, težava se kaže tudi v pomanjkanju sodelovanja med učitelji. Zaskrbljujoče se mi zdi dejstvo, da se zaradi težnje po dobrih rezultatih na preverjanjih znanja, zanemarjajo novi pedagoški pristopi, ki bi pripomogli k razvijanju novih znanj in spretnosti, kar navsezadnje zahteva življenje v sodobni družbi.

Kot sem že nakazala, mnoge učitelje pri uspešnih poskusih, kako izboljšati način vodenja učencev, ovirajo vodstva, ki učiteljem dopovedujejo, da kakovostno delo, ki ga opravljajo skupaj z učenci, zanje ni sprejemljivo. Razlog je v tem, da visoke kakovosti, vključno s šolskim delom, ne morejo meriti strojno vrednoteni testi, ki so ključni za državne teste dosežkov. Da bi ugotovili vpliv šolskega dela na kasnejši študijski in poklicni uspeh, bi morali izpeljati poglobljene intervjuje, z opazovanjem statistično pomembnega vzorca s strani izurjenih strokovnih opazovalcev in s follow-up študijami. Za sedanji samouničujoči sistem pa je značilno, da učence na različne prisilne načine osveščamo, da je nizko kakovostno delo, ki ga merijo stroji, prioriteta vseh šolskih sistemov (Glasser 1998, 8–9).

Ken Robinson opozarja, da gibanje za standardizacijo kljub milijardam vloženih dolarjev ne deluje učinkovito in ne dosega ciljev, ki si jih je zastavilo ter negativno vpliva na

vključevanje učencev in moralo učiteljev. Navaja državi, kot sta Anglija in Združene države, ki sta v neizmernem zagonu, da bi dvignili standarde za jezikovno in matematično pismenost, ogromno žrtvovali. Pa vendar so se rezultati preverjanj v teh disciplinah komaj kaj izboljšali. Težava pa ni le v »osnovnih veščinah«, ameriški učenci se spopadajo z osnovnim kulturnim znanjem. Kot primer ponazori izsledek ankete (Robinson in Aronica 2015, 16) o kulturnem znanju v Ameriki, ki jo je leta 2006 izvedel National Geographic, da 65 odstotkov mladih (18–24 let) na zemljevidu ni našlo Velike Britanije, kar je po Robinsonu sramota po vseh standardih.

Kadar so standardizirani testi poglavitni dejavnik odgovornosti, vzbujajo skušnjava, da bi jih uporabljali za opredelitev učnega načrta in osredotočenega poučevanja. Način preverjanja nekega predmeta lahko postane model za njegovo poučevanje, kar v skrajnih primerih pomeni, da šola postane program za pripravo na preverjanje. Ker je toliko dejavnikov odvisno od preverjanj, jim učitelji namenjajo največ pozornosti in zanemarjajo snov, ki je na standardiziranih testih ne preverjajo. Zaradi njihovega izvajanja v širokem obsegu, se osredotočajo na omejene oblike odgovorov, pogosto v izbirnih formatih, ki jih je z optičnimi skenerji mogoče hitro predelati. V takem procesu se navadno izgubi vsak občutek za nianse in kompleksnost. Sistem ocenjevanja uporablja številke in črke, ki manj opisujejo in bolj primerjajo ter ne morejo izraziti kompleksnosti procesa. Standarde je potrebno uporabljati z ustrezno pazljivostjo, predvsem pa je mogoče standardizirati le nekatera področja izobraževanja. Mnogih od najpomembnejših razvojev, ki naj bi jih šola spodbujala, ni mogoče standardizirati (Robinson in Aronica 2015, 151- 152).

Trnavčevič (2000, 14) pojasnjuje, da postane postavljanje standardov v šolstvu problematično takrat, ko postanejo standardi absolutni in se ne upoštevajo kontekstualne in druge posebnosti, kot so šolsko okolje, razmere na trgu delovne sile, pričakovanja šol, v katere se učenci določene šole vpišejo ipd.. Z objavljanjem rezultatov zgolj nekaterih kazalnikov, kot je npr. uspeh pri maturi ali učni osip učečih, javne primerjave šolo izpostavijo primerjanju, ki da šoli s slabšim rezultatom slabo izhodišče v tekmi za pridobivanje učencev.

V Sloveniji se na srednješolski stopnji poudarja predvsem priprava na maturo. Tako imenovane elitne gimnazije zaradi prizadevanja po doseganju visokih rezultatov, celoten tretji in četrti letnik porabijo za pripravo na maturo. Predvidevam, da to niti ni tako težko, če upoštevam dejstvo, da sprejemajo medse predvsem visoko motivirane dijake in povečini odlične učence. Zdi se, da se od učiteljev pričakuje, da na nek način objektivizirajo in standardizirajo način poučevanja. S tem pa izobraževanje izgublja celoto, saj so mnoga nasprotna in zanimiva poglavja zapostavljena oziroma se ta sploh ne obravnavajo. Fokus na pripravo mature žal zapostavlja tudi učna izkustva, ki spodbujajo ustvarjalnost, inovativnost, sodelovanje, kritično razmišljanje in analizo vsebine ter poglobljeno komunikacijo, ki učečim omogoča uspešno delovanje v demokraciji, gospodarstvu in globalni družbi nasploh.

Učitelji ob tem doživljajo, da se z njimi ravna kot z neintelektualnimi predmeti in vse manj kot s strokovnjaki. Poenoten kurikulum, poenoteni testi znanja ter standardizirano vedenje lahko vodijo tudi do frustracij. Da bi se prilagodili novi, razširjeni skrbi, da bo vse, kar poučujejo, merjeno, učitelji spregledujejo enega osnovnih aksiomov kontrolne teorije, da ljudje dobro delajo in se trudijo le, če delo zadovoljuje njihove potrebe. V nasprotju s tem sedaj učitelji učence pitajo z delčki merljivega znanja, kot da učenci nimajo potreb, kot da so tudi oni le predmeti. Izobraževanje je definirano s količino delčkov informacij, ki jih lahko učenci – predmeti dovolj dolgo pomnijo, da jih lahko izmerimo s standardiziranimi testi dosežka. Večina sposobnih učiteljev se sicer zaveda, da ta pristop ne spodbuja kakovostnega izobraževanja, vendar je njihov prispevek ignoriran ali pomanjšan s strani politično motiviranih standardizerjev, ki opravljajo merjena (Glasser 1998, 19–21).

Prav tako gibanje za standardizacijo ni kos ekonomskim izzivom, s katerimi se spopadamo, saj brezposelnost (diplomiranih) mladih vseskozi narašča kljub prioriteti, da se mlade pripravi na delo. Nezaposlenost pa seveda ni le gospodarsko vprašanje, temveč nadloga, ki lahko uniči življenje posameznikov in celotne skupnosti (izključenost iz družbe). Nadalje velja opozoriti, da revščina in socialne stiske lahko pogubno vplivajo na izobraževalne

dosežke mladih. Vse bolj se tudi širi vrzel med tem, kar v šolah poučujejo, in tistim, kar gospodarstvo dejansko potrebuje. Kljub množičnemu vlaganju v izobraževanje, vse preveč mladih ne premore potrebnih veščin za zaposlitev. Iz tu tudi izhaja Robinsonova kritičnost do gibanja za standardizacijo, ki ne poudarja predmetov, ki bi neposredno pripravljali na delo, temveč se trudi dvigovati standarde v akademskih predmetih. Številne nove zaposlitve zahtevajo izrazito drugačne veščine kot stare, izginule zaposlitve. Mladi v obdobju izobraževanja prejmejo zelo malo sugestij o tem, katere naj bi bile te veščine. Delo tako pogosteje dobijo tisti zaposleni, ki so že izpopolnili svojo nadarjenost, in ljudje z ustvarjalno in podjetniško sposobnostjo za oblikovanje poklicne poti in priučevanje (Robinson in Aronica 2015).

Andreas Schleicher, direktor za izobraževanje in spretnosti ter posebni svetovalec generalnega sekretarja OECD-ja za izobraževalno politiko, realno pravi: »Svetovno gospodarstvo te nič več ne plačuje za to, kar znaš, kajti Google zna vse. Plačan si za to, kar lahko narediš s tistim, kar znaš«, nadalje razlaga: »Priča smo strmemu upadu povpraševanja po rutinskih kognitivnih veščinah ter stvareh, ki jih je mogoče zlahka preverjati in se jih naučiti, ter jih je mogoče zlahka digitalizirati, avtomatizirati in naročiti« (Robinson in Aronica 2015, 159).

Globalna družba sestoji od velikanske raznolikosti talentov, vlog in poklicev. Delo električarjev, gradbincev, vodovodnih inštalaterjev, kuharjev, bolničarjev, tesarjev, mehanikov, inženirjev, varnostnega osebja in preostalih (ki lahko imajo visokošolsko diplomu ali pa ne) je vitalnega pomena za kakovost našega življenja. Veliko ljudi zelo uživa v teh poklicih (čeprav so nižje na statusni lestvici izobraževanja), saj jih izjemno izpolnjujejo. Poudarjanje akademskega dela v šolah pa je krivo, da se izobraževalni sistem ne osredotoča nanje in jih navadno ocenjuje kot drugorazredne možnosti za ljudi, ki niso ukrojeni za učenje. Ta akademsko/poklicni kastni sistem Robinson označuje kot korozivno težavo izobraževanja (Robinson in Aronica 2015).

Vsaka šola kot institucija ima priložnosti za spremembo in inovacije znotraj šolskega sistema, kljub temu, da v ospredje postavljajo preverjanje znanja, ki je, predvidevam, v nekaterih državah zašel že na mejo skrajnosti. Zdi se, da šole s svojo kulturo delovanja in sistemom poučevanja izvajajo nekatere stvari preprosto iz navade, ker je tako pač že od nekdaj ali to počne večina drugih šol. Verjamem, da imajo šole kljub kompleksnosti šolskega izobraževalnega sistema, odprte možnosti za spremembe, ki jih lahko prilagodijo svojim okoliščinam. Poučevanje lahko preoblikujejo z individualnimi pristopi k učenju, ki so prilagojeni različnim potrebam učečih se. Zavedati se morajo, da njihova primarna naloga ni dosegati in izboljševati rezultatov raznih preverjanj znanja, temveč predvsem ustvariti okoliščine za sproščeno in kakovostno učenje.

4 KURIKULUM

4.1 Ideologija kot kurikularna oblika

Michael W. Apple z razvijanjem ideje o ideologiji kot kurikularni obliki, nenehno poudarja spoznanje o tem, da izobraževanje ni izoliran skupek institucij, prav tako ni ločeno od neenakosti v širši družbi, temveč je v te odnose globoko vpleteno (Apple 1992, 7–8). Pojasnjuje, da šole k neenakosti prispevajo tako, da s svojo nevidno organiziranostjo diferencialno razporejajo posebne vrste znanja. To je v veliki meri povezano tako z vlogo šole pri maksimizaciji produkcije *tehnično kulturnega blaga* kakor z urejevalno ali selektivno funkcijo šol pri postavljanju ljudi na položaje, ki jih zahteva ekonomski sektor družbe. Šole igrajo pomembno vlogo tudi pri distribuciji raznih normativnih in dispozicijskih elementov, ki so potrebni, da postane ta neenakost videti naravna. Uresničevanje vedenjskega konsenza ter institucionalnih ciljev in norm so vrednostno usmerjeni izbori. Učijo prikriti kurikulum (kot nevidno poučevanje o družbenih in kulturnih normah in pričakovanjih), ki se zdi edino primeren za vzdrževanje ideološke hegemonije najmočnejših razredov v tej družbi. Prav dejstvo, da so določene tradicije in normativna vsebina dojete kot šolsko znanje, je zadosten dokaz njihovega podeljevanja legitimnosti. Zato je treba *problem* šolskega znanja, tega kar se poučuje v šolah, pojmovati kot obliko širše distribucije dobrin in sredstev v družbi. To ni le analitični problem (kaj velja za

znanje), niti ne samo tehnični (kako organiziramo in shranjujemo znanje, da imajo otroci dostop do njega in ga obvladajo), niti ni zgolj psihološki problem (kako dosežemo, da se učenci nečesa naučijo). Odkrite in prikrite vednosti, ki jih najdemo v šolskem okolju in principi selekcije, organizacije ter ocenjevanja tega znanja, so vrednostno usmerjeni izbori, ki izhajajo iz mnogo večjega univerzuma možnega znanja in principov selekcije. Zato jih ne smemo sprejeti kot danost, ampak jih moramo problematizirati. Latentni pomen in konfiguracija, ki leži na zdravorazumskem sprejemanju kakega položaja, sta lahko njeni najpomembnejši lastnosti. In ti prikriti institucionalni pomeni in odnosi se skoraj nikoli ne odkrijejo, če nas vodi samo izboljšanje. Študij šolskih vednosti je torej prej študij ideologije, raziskovanje tega, kar imajo specifične družbene skupine in razredi v specifičnih institucijah v specifičnih zgodovinskih trenutkih za *legitimno* vednost. Ideološka in družbena stabilnost deloma temeljita na ponotranjenju načel in pravil zdravega razuma globoko v naših možganih, ki obvladujejo obstoječi družbeni red. To ideološko zasičenje je učinkovitejše, če pride do njega zgodaj v posameznikovem življenju, se pravi z vstopom otroka v šolo. Principi in pravila, ki se poučujejo, podeljujejo pomen okoliščinam, v katerih se znajdejo učenci (šole so organizirane na tak način, da ohranjajo te definicije), in hkrati služijo ekonomskim interesom (Apple 1992, 43–46).

4.2 Prikriti kurikulum skozi študijo o izkušnjah v vrtcu

Da bi pokazal učinkovitost in oporno moč posebnih družbenih pomenov, je Apple podal empirični dokaz iz študije o izkušnjah in spremljanju vsakdanjega življenja v ameriškem vrtcu, ki jo je opravil skupaj z Nancy King. Na vrtec se je osredotočil zato, ker zavzema ključno mesto v procesu, v katerem postanejo učenci kompetentni za pravila, norme, vrednote, ki so potrebne za delovanje znotraj institucionalnega življenja, kakršno obstaja sedaj. Navezuje se na tradicijo raziskovanja »prikritega kurikuluma«, načinov, kako institucionalna vzgoja implicitno uči navad, ki so potrebne za nadaljnje šolanje in življenje v postindustrijski družbi. Glavni predmet opazovanja niso dejavnosti v vrtcu ali vsebine vzgojnega programa, temveč niz vsakdanjih praks in vedenjskih vzorcev, ki jih otroci privzamejo že v prvih mesecih ali celo tednih, ko začnejo hoditi v vrtec in ki pozneje v šoli bistveno prispevajo k njihovi uspešnosti. Dnevni red, obredi in praznovanja, določila glede

tega, kaj je dovoljeno in kaj ne, odvisnost od hierarhije, ves ta sklop, ki odločilno opredeljuje način komunikacije v vrtcu, otrokom pomaga, da hitro in brez napora osvojijo tisto, kar je v šoli najbolj pomembno: pokorščina, prilagodljivost, vztrajnost, ubogljivost in sodelovanje pri skupinskem delu. Prikriti kurikulum se kaže tudi v komunikaciji med vzgojiteljico in otroki ter v načinu, kako so vzgojiteljice uravnale časovno in prostorsko organizacijo dela, nadzorovale čustveno odzivanje otrok in njihove fiziološke potrebe, kako so uporabljale pohvalo in grajo, uveljavljale svojo avtoriteto, se odzivale na spontane pripombe in pripravljale gradivo za igro in delo. Če so se otroci naučili deliti igrače z drugimi otroki, pazljivo poslušati, pospravljati za sabo in slediti skupinski rutini, so osvojili glavne spretnosti, ki so bile potrebne za uspešno življenje v instituciji. Tako se zdi, da urjenje v vrtcu uveljavlja svoj najmočnejši in trajni vpliv na naravnost in vedenje otrok s tem, da jih prilagodi na razredno okolje. Socializacija v skupinah v vrtcu vključuje učenje norm in definicij družbenih interakcij in to posredovanje pomenov je kritično obdobje v socializaciji otrok. Ubogljivost in nevprašljivo sprejemanje avtoritete in življenjskih poti v institucionalnih okoljih so med prvimi nauki vrtca. Štiri najpomembnejše veščine, ki se pričakujejo od otrok v začetnih tednih vrtca so: deliti, poslušati, pospravljati in slediti razredni rutini. Otroci so že v skupinah v vrtcu vpeljeni v vloge osnovnošolcev, zgodnje razumevanje in obvladovanje te vloge pa prispeva k večjemu uspehu otrok v osnovni šoli, ki se kaže v splošni superiornosti v primerjavi z otroki, ki niso hodili v vrtec. To potrjuje tezo, da družbene definicije, ki so ponotranjene v toku posameznikovega začetnega šolskega življenja, zagotavljajo konstitutivna pravila za kasnejše življenje v razredu ter tako vzdržujejo in krepijo zdravorazumske prakse poučevanja in ocenjevanja v razredu (Apple 1998).

Ideologije se lahko realizirajo le v institucijah in njihovih ritualih ter ponavljajočih praksah, kar omogočajo ideološki aparati države. Althusser (tudi) zato trdi, da šola v kapitalističnih družbenih formacijah predstavlja vladajoči ideološki aparat države. Šolski aparat je v njegovih funkcijah tako nadomestil cerkev kot stari vladajoči ideološki aparat države. Lahko rečemo, da je dvojica šola-družina, nadomestila dvojico cerkev-družina, saj se šola povezuje z družino, kakor se je svoj čas z njo povezovala cerkev. Skupaj z drugimi

ideološkimi aparati prispeva k istemu rezultatu: k reprodukciji *produkcijskih razmerij*, tj., kapitalističnih razmerij eksploatacije. Šolski ideološki aparat otroke vseh družbenih razredov »zgrabi« že v otroškem vrtcu in jim od takrat dalje leta in leta, ko je otrok najbolj »ranljiv«, vtepa v glavo »spretnosti«, ovite v vladajočo ideologijo. Vsaka skupina oziroma šolska stopnja, ki v času izobraževanja zaključi šolanje, je praktično opremljena z ideologijo, ustrezno vlogi, ki jo mora opravljati v razredni družbi. Noben drug ideološki aparat države ne more za toliko let, pet dni v tednu, prisiliti vseh otrok k obvezni udeležbi. Prav to priučevanje nekaterih spretnosti, ovitih v množično vtepanje ideologije vladajočega razreda, v veliki meri reproducira produkcijska razmerja kapitalistične družbene formacije – to se pravi, odnose izkoriščancev do izkoriščevalcev in obratno. Mehanizme, ki proizvajajo ta za kapitalistično ureditev življenjsko pomembni rezultat, seveda prekriva in prikriva vsesplošna ideologija o šoli. To je ideologija, ki šolo predstavlja kot nekaj nevtralnega, nekaj kjer ni ideologije, kjer učitelji s spoštovanjem do »zavesti« in do »svobode« otrok, tem otrokom pomagajo na poti k svobodi, moralnosti in odgovornosti odraslih ljudi. Večina učiteljev (nehote) s svojo predanostjo vzdržuje tisto ideološko predstavo o šoli, zaradi katere je za naše sodobnike šola prav tako »naravna« in nujno potrebna, kakor je bila za naše prednike pred nekaj stoletji »naravna«, nujna in dobrotljiva cerkev (Althusser 2000, 79–83).

Van Dijk vidi močan vpliv izobraževalnih institucij v tem, da učencem predstavljajo avtoriteto. Dolgoletno šolanje pa je zaznamovano tudi z različnimi ideološkimi praksami in diskurzi. Althusserjevimi in Applovimi tezami pritrjuje s postavko, da so šole tako vplivne zato, ker odločilno vplivajo na zgodnji razvoj družbenih kognicij. Učeči se namreč zelo zgodaj soočijo s kurikularnimi informacijami o različnih kulturah, še posebej pri družboslovnem pouku. Izobraževalni diskurz igra zelo pomembno vlogo v reprodukciji sodobne družbe. Njegove mnogovrstne reprodukcijske funkcije segajo od podajanja osnovnega znanja in učenčevega pridobivanja družbeno-kulturnih norm in vrednot do vcepljanja dominantnih ideologij. Rezultat vseh teh praks pa se definira kot uradno šolsko znanje (Van Dijk 1993, 197).

Šola kot institucija ne oblikuje le ljudi, ampak tudi pridobljeno znanje. Kurikularne vsebine niso nevtralne, objektivne ali vsem učencem enako dostopne. Kurikulum ne izhaja iz univerzalne in enotne znanosti, temveč je zbir znanstvenih odkritij in kulturne tradicije z elementi raznih in raznorodnih ideologij: tehnicističnih, korporativističnih, tehnično-upravnih, racionalizacijskih, liberalnih, humanističnih itd. (Apple 1992, 148).

Kurikulum tako ni nikoli preprosta zbirka znanja, ki se naključno pojavi v učbenikih in učilnicah po državi. Vedno je del selektivne tradicije, selekcije nekoga, vizije legitimnega znanja neke skupine. Nastane iz kulturnih, političnih in ekonomskih konfliktov, napetosti in kompromisov, ki organizirajo in reorganizirajo ljudi (Apple 1992, 121). Vsak kurikulum mora biti *razviden sam po sebi*. Nadalje Apple navaja, da je v kompleksnih družbah, razklanih z diferencialno oblastjo, edina možna »vez« tista, znotraj katere javno priznamo razlike in neenakosti. Kurikuluma zato ni mogoče predstavljati kot »objektivnega«, nasprotno, nenehno se mora subjektivirati. To pomeni, da mora »priznati svoje lastne korenine« v kulturi, zgodovini in družbenih interesih, iz katerih izhaja. Demokratični kurikulum in pedagogika morata zato priznati »različne družbene umeščenosti in kulturne repertoarje v učilnicah ter razmerja moči med njimi« (Apple 1992, 132).

Pri tem velja poudariti, da prikriti, neformalni kurikulum izvaja pritisk nad formalnim. Neformalni kurikulum, ki se kaže predvsem v številnih šolskih praksah in vsakdanjih interakcijah, je vseskozi prisoten, kljub temu, da ni formalno predpisan v učnem načrtu in predmetniku. Je del šolskega rituala, ki poudarja medosebne odnose, vrednostne predstave in emocionalno vedenje. Njegov vpliv je predvsem pozitiven, saj spodbuja osebni razvoj, zadovoljstvo in zaupanje v učeči se skupnosti.

Tudi Židanova izpostavlja pomen življenjskosti družboslovnih učnih kurikulumov, ki dopuščajo prostor za čustva, dobre komunikacijske medosebne odnose ter demokratične ravnanske vzorce. Le taki, manj formalizirani kurikuli, bodo lahko vsebinsko in didaktično procesno bogatili novodobne učeče (Židan 2015).

4.3 Ideologije – poti za dosego ciljev

Sporočilo, ki prihaja naravnost od učitelja in ne iz knjig ima daleč večji in trajnejši učinek na učeče se subjekte. S prepričanjem enega učitelja o na primer vitalni pomembnosti sistema svobodnega podjetništva, lahko dosežemo, da v nekaj letih prepričamo na stotine učencev. Apple sicer dodaja, da se človek lahko bori proti odkritemu poseganju kapitala in poskusom tesnejšega usklajevanja šolske politike in kurikulumuma s potrebami industrije, pa je še vedno poraženec v šoli. Nekaterih ideoloških in materialnih vplivov naše vrste družbenega formiranja na učitelje in učence največkrat ne najdemo v kurikulumih, zato pa na ravni družbene prakse v okviru rutinskih šolskih dejavnosti. Ideologije namreč niso le globalne interesne skupine, nekaj, kar ena skupina vsili drugi. Uteležajo jih tudi naši pomeni in praksa zdrave pameti (Apple 1992, 68–69).

Ob tem ne smemo pozabiti, da je šola le produkt določene družbe, politike in ideologije, ki trenutno vlada. Šola s specifičnim vrednostnim sistemom nedvomno deluje pod vplivom določene kulture, ki je plod vladajoče ideologije. Verjamem pa, da so učitelji v praksi (lahko) še vedno relativno neodvisni od raznovrstnih posegov nadzora. Prepričana sem, da učitelji, ki premorejo dovolj avtonomije, lahko nastopijo proti »zastarelim« in po njihovi strokovni presoji slabim praksam šolskega sistema. Na tem mestu si moramo prizadevati za kakovostno poučevanje in strokovno povezovanje učiteljev ter drugih pedagoških delavcev.

Dr. Kristijan Musek Lešnik (2011, 29) opozarja, da lahko neustrezno kakovost in učinkovitost javne šole v vsakem trenutku kdor koli zagrabi kot priročen izgovor za uveljavljanje različnih interesov, ki bi vodili v nadaljnje posege v šolski prostor in dolgoročno še bolj ogrozili javno šolo.

V resnici ni kurikularno določeno, da bi učitelji morali poučevati določen predmet točno v 45-minutni učni sekvenci. Šolski urnik bi bil lahko deljen na manj daljših, a učinkovitejših časovnih enot, brez motečega prekinjanja pouka s šolskimi zvonci. Vsekakor pa je potrebno šolski dan dobro organizirati, da ne prihaja do prekrivanja urnikov, ki

onemogočajo obiskovanje določenega (izbirnega) predmeta. Idealno bi bilo, da bi bil šolski urnik fleksibilnejši ter tudi bolj individualno prilagojen različnim interesom in talentom posameznih učencev. Na tem mestu se navezujem na prej omenjeno hierarhijo predmetov, ki jo je mogoče prepoznati po tem, kateri predmeti so obvezni in koliko ur jim je v učnem načrtu namenjeno. Smotrno bi bilo, da bi šolski kurikulum podeljeval vsaj približno enak pomen in čas vsem predmetom. Vsak predmet oziroma disciplina iz katere predmet izhaja, poudarja pomembna področja inteligence, kulturnega vedenja in osebnostnega razvoja.

Ko želimo izvajati celostno poučevanje, s ciljem razvijanja osebnosti v celoti, mora šolski kurikulum podpirati enakovrednost športne vzgoje, matematike in jezika. Učenje kot celostno dogajanje težko predstavimo shematsko, saj gre za nenehno dinamiko odnosov med gibalno-čutno, matematično in jezikovno razsežnostjo, ko ima enkrat prednost ena, drugič druga. Ščuka meni, da so predmetniki osnovnih in srednjih šol preveč natrpani z vsebinami, ki bolj služijo znanju kot razvoju osebnosti učečega se. Prepričan je, da šolar ne bo našel poti do sebe, če bo preobremenjen s podatki, ki jih lahko najde v priročnikih, knjigah ali na spletu (Ščuka 2008, 171–172).

Za slovensko šolsko okolje je tudi značilno, da razred sestavlja veliko število učencev. Učitelj jim v omejenem, točno zastavljenem časovnem ciklu, predaja znanje in poučuje na podlagi dejstva, ki temelji na abstraktni ideji povprečnega učečega se, ki povprečno dojema učno snov. Predlagam, da naj se učiteljevo poučevanje vsaj delno prilagodi potrebam učečih se. In sicer na način, da pri raznih razpravah ali projektne delu, razred razdeli na več manjših skupin, v katerih učenci samostojno odkrivajo učno snov. Pri tem jim mora nuditi vso strokovno podporo in vzajemno pomoč. Ocenjujem sicer, da je to zahteven projekt, če je v razredu navzoč en sam učitelj. Naš šolski sistem je visoko storilnostno naravnan in pretežno deluje po principu, ki zapostavlja individualne pristope poučevanja in dožemanja posameznikov. Ker stalno zmanjkuje časa za dodatno razlago, izkušnjsko učenje ter ustvarjalne metode poučevanja, se učenci zatekajo po pomoč k staršem in se šolsko snov, ki je niso razumeli v šoli, učijo šele v domačem okolju.

Izgovarjanje šol in učiteljev na zakonodajo in pravilnike se mi ne zdi vedno smiselno in konstruktivno. Učni načrti so sicer resda prenatrpani in tudi zunanji pogoji ter mehanizmi nadzora pogosto ne podpirajo učiteljeve avtonomije in inovativnih pristopov poučevanja. To lahko ustreza pasivni drži tistih učiteljev, ki se v svojih pristopih poučevanja ne želijo spreminjati in uvajati inovativnih pristopov. Raje se izgovarjajo, da delajo po pravilih in dosegajo zadovoljive rezultate.

Robinson, ki sodi med elitne sodobne mislece o ustvarjalnosti in inovativnosti ter sodeluje z evropskimi in azijskimi vladami ter državnimi izobraževalnimi sistemi, izpostavlja različne načine učenja posameznikov in priporoča poučevanje s prilagajanjem hitrosti, s katero se učijo posamezni učenci. Potrjuje, da poučevanje celotnega razreda in togi učni načrti otežujejo prepoznavanje in upoštevanje teh razlik. Nekateri učenci so tako manj uspešni, kot bi lahko bili. Njihovi slabši dosežki povzročajo nizka pričakovanja, kar zlahka oslabi celoten šolski uspeh učenca (Robinson in Aronica 2015, 86).

Na tem mestu bi rada dodala, da lahko slabe ocene vodijo k izgubi motivacije za učenje. Temu sledi, da se učenci čez čas preprosto zadovoljijo s povprečno oceno in niso dovolj motivirani za nadaljnje učenje.

Nadalje Robinson nesmiselnost konvencionalnega šolskega urnika, ki prekinja dejavnosti, preden so dokončane, jasno ponazori s prakso v poslovnem svetu. Pojasnjuje, da če bi morali vsakih 45 minut vsi delavci pustiti delo, ki ga opravljajo, in oditi v druge prostore, kjer bi počeli nekaj povsem drugega, ter to ponovili šestkrat na dan, bi posel kmalu propadel. Zato poudarja, da različne dejavnosti potrebujejo manj ali več časa kot druge. Poučevanje, ki temelji na skupinskih projektih včasih zahteva več ur neprekinjenega dela, medtem ko je pisne naloge mogoče bolje opraviti v nizu krajših seans. Če je urnik prožen in bolj osebno prilagojen, omogoča dinamičen učni načrt, kakršnega potrebujejo današnji učenci. Poučevanje pridobiva na moči, če ni treba stalno gledati na uro, kdaj se prične naslednja šolska ura, ampak obstaja možnost, da se učenci skupaj z učiteljem resnično predajo obravnavani snovi (Robinson in Aronica 2015, 87–88).

5 UČNE OBLIKE

5.1 Frontalna učna oblika ali neposredno poučevanje

Neposredno poučevanje ali neposredno pomoč učencem pri učenju pozna didaktična teorija kot frontalno učno obliko. Bistvena značilnost frontalnega dela je v tem, da se učna snov obdeluje, vadi, ponavlja in preverja z vsem razredom. Poznamo predvsem dva načina neposrednega poučevanja: strogo šablonizirano delo, pri katerem učitelj učencem sporoča, »prenaša«, »podaja« znanje in sposobnosti in »z delom pridobljena« ali akcijska oblika osvajanja znanja. Pri šabloniziranem učnem delu so niti učnega procesa v učiteljevih rokah. Učitelj razlaga, demonstrira, včasih tudi ponavlja (na način »Bom kar sam ponovil, kar smo jemali zadnjo uro, da bo šlo hitreje«), sintetizira, analizira, sprašuje itn.. Je osrednja oseba, njegova dejavna vloga pa potiska učence v pasivnost. Učenci pri pouku zelo malo govorijo, bolj »poslušajo«, »gledajo«, povečini govori učitelj, ker je nosilec učnega procesa. Komunikacija je enosmerna, brez potrebnih povratnih informacij ali feedbacka. Ta način neposredne pomoči učencem se je v pedagoški praksi utrjeval tisočletja, zato ga je težko izkoreniniti, ker se je preveč zasidral v zavest učiteljev, še zlasti tistih, ki menijo, da za pedagoško delo zadostuje le strokovno znanje, ki je osnova učnemu predmetu. Tomičeva na podlagi raziskav potrjuje, da je takšen način poučevanja sorazmerno pogosto uveljavljen. Komunikacija je še vedno vertikalna, osredinjena na učitelja, kar povzroča monotonost, naveličanost in odpor učencev do šole (Tomić 2000, 119–123).

Po Walterju in Marksu (1981) so skrivne predpostavke poučevanja, ki temelji predvsem na učiteljevi razlagi oz. predavanju, naslednje:

- učitelj je odgovoren za razlago tega, kar se je treba naučiti, in stvar učečega je, da se tega nauči,
- izobrazbo pridobiš z učenjem nepovezanih predmetov,
- učna snov je v bistvu enaka za učečega se in učitelja,
- učitelj je odgovoren za pridobivanje znanj pri učencih,
- učence je treba občasno prisiliti k delu na določenih nalogah,
- znanje je bolj pomembno kot učenje, produkt važnejši od procesa,

- izobraževanje je pretežno intelektualen proces,
- bistvo učenja je v sprejemanju znanj od avtoritet,
- znanje objektivno obstaja v knjigah in glavah učiteljev, ki ga »na obroke« prenašajo v glave učečih se,
- učenje je prvenstveno seštevalen (aditiven) proces, ki sestoji v dodajanju novega na staro iz leta v leto.

Posledice takega pojmovanja učenja so med drugim hitro pozabljanje, nizka motivacija, slab transfer znanj med predmeti ali iz teorije v življenjsko in poklicno prakso ter hierarhični odnosi med »lastnikom« in »sprejemniki« znanj (Marentič Požarnik 1987, 64).

Ko se uprem na lastno izkustvo učeče se dijakinje, ne morem prezreti srednješolske prakse poučevanja, ki je bila prisotna pri večini šolskih predmetov. Pogosto je zanimanje in motivacijo za nadaljnje učenje nadomestilo razočaranje, ki je izhajalo iz spoznanja, da nas učitelji sprašujejo o učni snovi, ki so jo le malo pred tem sami zrecitali pred razredom. Poučevanje, ki je temeljilo na monotoni razlagi iz učbenika in predpostavki, da učitelj vse ve, ni bilo vzpodbudno za našo motivacijo in nadaljnje raziskovanje. Ocenjujem, da je bilo povsem neproduktivno tudi naše dobesedno zapisovanje učiteljevega predavanja v zvezke. Menim, da zapisovanje učne snovi po nareku učitelja jemlje dragoceni čas v šoli in bi morali zvezke uporabljati izključno za povzetke, obsežnejše pisne naloge in miselne vzorce.

Šolsko ozračje in običajen potek pouka premalo spodbujata ustvarjalnost in jo pogosto celo dušita. Na postavljena vprašanja se pričakujejo vnaprej določeni odgovori, kar je najizrazitejše pri vse bolj prevladujočih vprašanjih izbirnega tipa. Nadležna vprašanja učencev, miselne stranpoti in drzne ideje so običajno nezaželene ali pa zanje ni časa. Pogosto imajo učenci ideje, a jih ne izrazijo, ker jih je zaradi nezaupanja v svoje sposobnosti strah, da bi se osmešili (Marentič Požarnik 2003, 93).

Frontalno poučevanje, ki je v naši šolski praksi pogosto izvajano pred razredom, ki ga tvori veliko število učečih, lahko s (pre)visokimi pričakovanji in pomnjenjem, ki temelji le na »pravilnih« odgovorih, pomembno vpliva na izgubo volje in radovednosti. Učenci se bojijo nepravilnih odgovorov in ta strah lahko prenesejo tudi še naprej v svoje poklicno življenje, ko na primer v službi ne upajo spregovoriti ali kaj vprašati, da ne bi izpadli neumno. V tem vidim največjo slabost neposrednega podajanja učne snovi. Zaradi nespodbujanja dialoga v razredu ter pomanjkanja poslušanja za vprašanja in učne izkušnje učečih, učitelji ne spoznajo miselnega sveta posameznega učečega se. Če bi učitelji imeli čas in voljo pridobiti povratne informacije, kako njihovo poučevanje dojemajo učeči, bi se jim lahko razkrila tudi njihova nepopolna ali napačna razumevanja učne snovi. To pa bi bila osnova za nadaljnje delo in sodelovanje obeh akterjev poučevanja, učitelja in učečih se.

Izsledki raziskave Bakovljeva navajajo, da si učenci pridobijo z memoriranjem kar tri četrtine znanja, da učitelji z monološko (razlagalno) metodo sporočajo končne resnice, da se učence obravnava v šoli kot da so brez izkušenj itn. Tomičeva ugotavlja, da je vzrokov za takšno stanje gotovo več. Na eni strani lahko opazimo skromno pedagoško-psihološko in metodično usposobljenost učiteljev za organizacijo in izvajanje pouka. V dodiplomskem študiju prihodnjih učiteljev je delež pedagoško-psiholoških vsebin omejen in se pojmuje kot dodatek k strokovnemu usposabljanju. Razlagalno-spraševalni pouk pospešujejo tudi presplošni učni načrti, ki učitelju nejasno kažejo cilje, ki naj bi jih dosegli učenci. Pomembno vlogo nosijo tudi učbeniki, ki širijo učno vsebino. Učitelji se bojijo reducirati odvečna dejstva in posplošitve, ki obremenjujejo učenčev spomin, nič ali malo pa prispevajo k razvijanju miselne aktivnosti učencev. Prav tako imajo mnogi učitelji skromno in neoperativno pedagoško-psihološko znanje, zato v prvih petih letih službovanja posnemajo svoje profesorje, ker aktivnejših metod in delovnih oblik niso 'okusili' na svoji koži (Tomić 2000, 119–120).

Verjamem, da imamo v Sloveniji veliko učiteljev, ki se trudijo in delajo z učenci tako, da lahko svoje ideje preverjajo in uresničujejo. Najprej se je treba naučiti, nekaj vedeti, znati, da lahko potem to znanje uporabimo in povezujemo. Kako naj drugače povežemo na

primer Eifflov stolp s Francijo, če ne vemo, da stolp stoji v Parizu, ki je glavno mesto Francije? Če osnovnega znanja nimamo, tudi povezovati ne moremo. Šele po pridobljenem osnovnem znanju lahko razvijamo ideje, gradimo, ustvarjamo in prebujamo lastne talente.

Upravičeno tožimo nad preobremenjenostjo učnih načrtov, zato bi bilo koristno na raznih predmetnih področjih in stopnjah šolanja jasneje potegniti mejo med obširnimi učnimi podatki. Torej med tistimi, ki so samo ponazoritev, posrednik pri učenju, in med tistimi, ki naj bi jih učenci trajno usvojili in jih je zato treba bolj poudariti, jasno izluščiti in uporabljati v raznih situacijah. S tem bi, čeprav je trditev paradoksalna, povečali poleg kakovosti tudi količino trajnega znanja, po načelu manj je več. Ob kopičenju velike množice podatkov, med katerimi nobeden posebej ne izstopa po pomembnosti, se velika večina tudi pozabi (Marentič Požarnik 2003, 76).

Židanova poudarja, da mora učitelj kot uresničevalec strokovne kakovosti vzpostavljati konstruktivno razmerje med količino snovi ter temeljitostjo njene obravnave. Se pravi, da je treba »kvantiteto razbremeniti, kakovost pa okrepiti« (Židan 2004, 39).

Veliko število učbenikov in delovnih zvezkov ter njihove razpršene in bežne učne vsebine oblikujejo učeče se subjekte v faktografe. Zato bi si morali prizadevati v smislu: »Nočemo več, želimo manj, ki pa bo vsem nam dal več«. Razmišljam, da bi h kakovostnejšemu poučevanju veliko prispevalo tudi tesnejše sodelovanje učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev pri nastanku učbeniškega gradiva. Učitelji so namreč najvidnejši akterji in poznavalci konkretnega stanja. Učbeniška komisija pa bi morala biti nadalje posebej pozorna na jasnost in jedrnatost ter samo izvirnost pristopa do določenih učnih vsebin. Na podlagi tega bi učitelji lahko pri poučevanju izbirali različne metode poučevanja, ki bi jih ustrezno prilagajali glede na učno snov. Ob tem pa bi rada izpostavila, da še tako skrbno izpeljan učni načrt in odlično učbeniško gradivo ne moreta nadomestiti pomembne vloge, ki jo ima učitelj v razredu.

Na družboslovnem področju se zadnji dve desetletji razvijajo in udejanjajo bistvene spremembe v preučevalnih tematikah in raziskovalnemu interesu nasploh. To se izraža v premiku od makro k mikro, kajti značilna je osredotočenost k družbenim mikrostrukturam, torej k posamezniku in njegovemu oblikovanju identitete ter strokovne krepitve. Učitelj in prav tako učenec sta producenta ogromne množice informacij in na tem mestu se zastavlja vprašanje, kako izbrati prav tiste, ki bodo za učenčevo življenje najbolj pomembne. Tudi Židanova izpostavlja, da težišče učiteljevega dela nikakor ne sme biti pretirano zasipavanje učenca z obrobnimi družboslovnimi informacijami. Te je smotrnejše uporabiti za nenehno navajanje učenca za čimbolj samostojno iskanje zanj strateško pomembnih družboslovnih informacij. Primerna je torej predvsem tista družboslovna stroka, ki je za učenca neobhodno nujna ter združljiva z vedno in hitro spreminjajočimi se družbenimi razmerami ter bo prispevala k njegovim sposobnostim za fleksibilno opravljanje njegovega bodočega poklicnega dela (Židan 1995, 20).

5.1.1 Spopolnjenje neposrednega poučevanja

Z dodatnimi prijemi, ki so spodbudnejši in bolj odprti, imajo učitelji neposredno poučevanje možnost tudi spopolniti. V bistvu gre prav tako za neposredno poučevanje v frontalni učni obliki, kjer pa učitelj stopa v ozadje in dovoljuje učencem vsaj nekaj svobode. Učiteljeva naloga v tem slogu neposrednega poučevanja je, da spodbuja problemski položaj, varčno opozarja učence na nove vidike in jim odpira nove miselne možnosti. S prepletanjem učnih metod lahko učenci svoje napake in stranske poti popravijo sami ali z učiteljevo pomočjo in tudi ob pomoči sošolcev. Tako je lahko tudi pri frontalnem poučevanju učenec subjekt, ki mu učitelj omogoča osvajanje znanstvenih resnic s svojim intelektualnim naporom. Eden od načinov izpeljave neposrednega poučevanja vključuje sodelovanje učencev pri zastavljanju učnih ciljev in načrtovanju aktivnosti za uresničevanje le teh. Učitelj pred pričetkom učne ure predstavi cilje, prosi pa tudi učence, da predstavijo svoje cilje in jih vključi med tiste, ki jih kot učitelj določenega predmeta mora uresničiti. Nato predstavi učencem načrt aktivnosti, ki jih bo izvajal in tudi tokrat vpraša učence po morebitnih alternativah. Vse alternative verjetno ne bodo sprejemljive, a učitelj se lahko z učenci pogovori in prilagodi načrt postopkov tudi

njihovim predlogom. Najvažnejše pri tem je, da učitelj prisluhne učenčevim idejam in jih, kadar je to le mogoče, tudi upošteva. Na koncu vsake učne ure je koristno določiti nekaj časa za ovrednotenje napredovanja k ciljem, uporabljenih postopkov in metod ter vrednotenja učencev in učitelja. Tomičeva predlaga pripravo nalog s tremi modalitetami in tudi naloge na treh težavnostnih stopnjah, da imajo učenci možnost izbirati naloge in aktivnosti, ne pa da delajo izključno to, kar je predvidel učitelj. Na tak način lahko tudi pri frontalni učni obliki upoštevamo in zadovoljimo individualne potrebe in posebnosti učencev (Tomić 2000, 120–123).

Poučevanje je težko že v najugodnejših razmerah. Zato moramo upoštevati tako potrebe učencev, kot tudi potrebe učiteljev, sicer postane poučevanje skoraj nemogoče. Vsak pristop k poučevanju, ki zanemara potrebe obojih, znižuje kakovost in uspeh sodelujočih.

Če med frontalnim delom prevladuje metoda ustnega razlaganja, potem je koristno, da učitelj snov razdeli na manjše dele in z vsakim delom obravnavane snovi zahteva parafraziranje, to pomeni, da učenec s svojimi besedami obnovi najpomembnejše točke njegovega sporočila. S parafraziranjem učitelj preverja razumevanje obravnavane snovi. Pravilnost odgovora in dejstvo, da je učenec odgovoril, je koristno nagraditi posebej, z neposredno komunikacijo, na primer: »Hvala za odgovor, Anže. Zdaj vidim, da si me razumel. Je morda kdo drugače razumel razlago?«. Če pa se interpretacija snovi razlikuje od tega, kar je nameraval sporočiti učitelj, potem je prav, da učitelj pokaže hvaležnost z besedami: »Marko, to ni to, kar sem hotel povedati, mislim, da nisem bil dovolj jasen. Hvala, da si mi pomagal. Naj še enkrat poskusim«. Koristno je tudi, da učitelj razlaganje prekine, dokler ne izve, česa učenci niso razumeli (Tomić 2000: 121).

Pri frontalno vodenem pouku učitelj ne sme pozabiti na učence, zato mora pazljivo opazovati njihovo neverbalno vedenje ter ga upoštevati pri poučevanju. Neverbalna sporočila učencev pogosto učitelja zmedejo in jih doživlja kot problem. Da bi se učitelj spopadel s svojim problemom, je koristno, da naredi kratek odmor in prosi učenca, da verbalizira svoje misli in čustva, ki se skrivajo za neverbalnim vedenjem. Ko učenec

odgovarja, mu učitelj prisluhne, in če je potrebno zaradi boljšega razumevanja, tudi s parafraziranjem povzame učenčevo sporočilo. Takega učenca naj učitelj spoštuje, ker je pomagal njemu pri poučevanju in sebi pri učenju. S tem učitelj spodbuja verbalne odzive učencev, ko jim postavlja obveznosti in zahteve. Če si učitelj vzame čas, potem ko zahteva od učencev, da verbalizirajo svoje odzive, se lahko izogne prepiranju z njimi. V primerih nesoglasja pa si prav tako lahko pomaga s parafraziranjem. Če se učenci naučijo odzivati in verbalizirati svoje misli in čustva, lahko pride do razprave, ko se pojavijo različne rešitve problema. Nastane lahko majhen kaos, ampak to je podlaga, na kateri se gradi pravilno spoštovanje individualnosti. Tudi pri neposrednem poučevanju mora biti učitelj potrpežljiv, ko vpliva na vzajemno učinkovanje (interakcijo) in ko daje in sprejema povratne informacije. Ko zaidejo učenci pri reševanju problemov na stransko pot, pogosto pričakujejo rešitev od učitelja. Učitelj to lahko stori, vendar je posledica tega, da se učenci ne osamosvajajo in ne uresničujejo svojega učenja, ker tega ne more nihče opraviti namesto njih (Tomić 2000, 121–122).

Frontalno poučevanje po večini z verbalnimi metodami kot sta razlaga in pogovor, ustreza predvsem slušnim učencem, tistim torej, ki jim je blizu avditivno učenje. Če pa pri poučevanju učitelj uporablja ilustrativne-demonstracijske metode in pri tem še pojasnjuje, zadovolji vidne in slušne kanale učencev. Pri izvajanju eksperimenta in z metodo igranja vlog pa so primerno zaposleni tudi kinestetični otroci. Ravno pri igri vlog pridejo do izraza vse modalnosti in tudi zato jih je koristno vpeljevati v pouk na vseh stopnjah šolanja. Zdi pa se, da je pri neposrednem poučevanju težje ustreči različni modalnosti učencev (Tomić 2000, 122–123).

5.1.2 Poklicne kompetence učiteljev

Uveljavljanje sloga poučevanja s parafraziranjem, verbaliziranjem učenčevih misli in čustev ter učiteljevem spoštovanju individualnega mišljenja, je težje za učitelja in vzame več časa kot prenašanje spoznanj ex cathedra. Raziskave pa kažejo, da se tak način poučevanja in učenja kasneje bogato obrestuje. Za novo funkcijo se morajo učitelji še usposablјati. V programe stalnega strokovnega spopolnjevanja bi morali vključevati tako

imenovane delavnice, kjer bi učitelji razvijali komunikacijske spretnosti in tako spreminjali sebe in svojo komunikacijo (Tomić 2000, 122).

Menim, da bi morali za »human« poklic, ki ga opravljajo pedagoški delavci, uvesti psihološke teste pri sprejemnih izpitih na fakulteto. Le z uvedbo sprejemnih izpitov za tako pomemben poklic, kot je učitelj, bodo lahko izbrani najboljši kandidati. Izobraževalna selekcija za pridobitev učiteljskega poklica naj bo strožja, temu pa bo sledilo, da bo učiteljski poklic bolj cenjen in nagrajen. Znano je dejstvo, da so v najuspešnejših šolskih sistemih na svetu, kamor sodijo države kot so Finska, Švedska, Singapur in Južna Koreja, zahteve do učiteljev zelo visoke. Proces strokovnega izobraževanja je zelo zahteven in obsežen. To ne velja le za pedagoško izobraževanje, ampak dajejo velik poudarek tudi na medsebojne odnose in povezovanje učiteljev z učenci, na mentorstvo, upoštevanje nadarjenosti učencev ipd.. Njihovi učitelji so dobro plačani, visoko motivirani in usposobljeni pedagogi. Verjamem tudi, da taki učitelji znajo in zmorejo uresničevati svojo primarno vlogo, ki je predvsem spodbujanje učenja ter sposobnost navdihovanja učencev, da se radi učijo.

Učitelji so odgovorni ne le za kvalitetno poučevanje, temveč tudi za v psihološkem smislu odgovorno vodenje učečih se. Motiti se je človeško, zato pri učenju delamo napake. Pri pouku pa se učeči bojijo, da bodo naredili kakšno napako ter jih bolj skrbi, kako bi jo prikriili pred učiteljem in sošolci, kot pa da bi se ob tem česa naučili. Učitelji morajo oblikovati pravilen odnos do njih, kadar se pojavijo in jih ne ocenjevati negativno temveč spodbujati učenje na napakah. Napake naj postanejo izhodišče za iskanje novih rešitev, spodbuda in pomoč pri učenju. Učitelji pogosteje opazijo učečega, ki je naredil napako, zato ga grajajo in kritizirajo, mu očitajo, da je nepazljiv, len in površen. Sčasoma lahko učeči se začne verjeti, da je v resnici nesposoben in se zaplete v začarani krog, ker svojo pozornost usmerja predvsem na napake in redko na pozitivne točke svojega ravnanja. Če so učitelji samo storilnostno usmerjeni in učečim podzavestno odtegujejo sleherno priznanje, ki ga ti psihološko potrebujejo tako kot zrak, vodo in hrano, vodi potreba po

priznanju v nevarne situacije, ki uspeh sistematično preprečujejo (beg v bolezen ali agresivnost) (Tomić 2000, 81–82).

Prav zaradi tega pa je nadvse pomembno, da so učitelji v procesu svojega poučevanja odprti za vprašanja in nudijo učečim vzajemno pomoč. Prav tako morajo ustvarjati pogoje dela, ki omogočajo razvijanje sodelovalnih veščin in urjenje medsebojne komunikacije. Sočasno s spremenjeno psihično in družbeno resničnostjo je potrebno, da se učitelj zaveda in udejanja prepričanje, da ni on tisti, ki nosi vse odgovore tega sveta in je prav tako zmotljiv. Zdi se mi dobro, če zna odvrniti pozornost od sebe in sprejme dejstvo, da ne more vsega vedeti.

Čeprav ima učitelj velike možnosti za raznovrstno strukturiranje pouka, pa to še ne pomeni, da so lahko strukturni deli učne ure kakršnikoli, saj mora biti sestava učne ure didaktično premišljena in utemeljena. Pred slehernim pedagoškim procesom mora učitelj razmišljati o kvantitativnem in kvalitativnem obsegu vsebin, ki jih bo posredoval ter njihovem didaktičnem dimenzioniranju, da bi bile za učenca čim bolj ustvarjalne (Židan 1996, 83).

Učitelj se mora izogibati, da bi v artikuliranje zajemal vedno iste didaktične faze dela v istem zaporedju, enako dolgo, da bi jih metodično izvajal vselej na isti način, ker se s ponavljanjem vedno istega na isti način učno delo šablonizira in pri delu prevladuje monotonost. Pogosto namreč prihaja do pomanjkljivosti in napak pri didaktični členitvi učne ure. Šolske ure se tako pričenjajo z učiteljevim vprašanjem: »Kje smo ostali zadnjič?« ali »Bom kar jaz ponovil, da bo šlo hitreje« ali »Danes se bomo učili o...«, kar učencev ne more motivirati. V začetku ure v nekaj stavkih ponovijo to, kar so obravnavali prejšnjo uro, temu sledi »jemanje nove snovi«, urjenje in ponavljanje sta preložena brez navodil, na domače delo. Takšno delo spominja na strukturo pouka v srednjeveških šolah, kjer je učitelj učencem vsebino učne snovi razlagal, narekoval, bral ali preprosto dajal za nalogo. Učenci pa so doma s številnim ponavljanjem to vsebino obnavljali in učitelj je nato v šoli s spraševanjem preverjal, kako so si jo zapomnili. Nepremišljene naloge, ki niso

funkcionalno povezane z novo učno vsebino, ampak naloge zaradi domačih nalog, ne predstavljajo smisla poučevanja in učenja. V pedagoški praksi so pogoste pritožbe učiteljev, da so učni načrti preobširni, zato se pri obravnavanju nove snovi uveljavlja frontalna učna oblika z metodo učne razlage, ki je časovno najbolj ekonomična vendar žal kakovostno najmanj uspešna (Tomić 2000, 169–173).

5.1.3 Vpliv motivacije učečega se subjekta na potek in učinek poučevanja družboslovja

V procesu poučevanja družboslovja moramo biti pozorni tudi na posledice nizke ali visoke motiviranosti, ki jih učeči se subjekt lahko zaradi svojega konformističnega vedenja in strahu pred posledicami skrbno skriva.

V frontalni učni obliki, ko je poučevanje organizirano neposredno, je gotovo že vsak učitelj izkusil pripetljaj, ko ga je par resnih in pozornih oči skrbno gledalo in spremljalo že dalj časa, vendar, ko je temu učečemu se nenadoma postavil vprašanje, je ta obstal, ker sploh ni vedel, o čem je učitelj govoril. Samo učenčeve zunanje oblike obnašanja so bile navidezno v popolnosti angažirane s poukom, kazalo je, da je »pri stvari«, v resnici pa je »blodil daleč stran«. Njegovi psihični procesi so se ukvarjali s čisto drugimi problemi, zato je bil izkoristek otrokovih umskih sposobnosti in doživljajskih procesov minimalen ali pa ga praktično ni bilo. Kar se tiče vzgojno izobraževalnega dela v razredu, so take faze popolna praznina (Krajnc 1982, 81).

Tudi Ščuka (2008, 173) opisuje zaskrbljujoče stanje molčečega učenca v procesu frontalnega poučevanja. Njegova pasivnost pri pouku lahko vodi v miselno lenobo in splošno nedejavnost. Speče nevrone predrami le redna možganska telovadba, ki vključuje gibalno dejavnost (šport), urjenje čutil (senzitivni trening), miselno delo (učenje) in jezikovno izražanje.

V obravnavani učni obliki frontalnega poučevanja, učitelj najpogosteje vidi le zunanji rezultat (določeno oceno, uspešno opravljen test, odlično napisano šolsko nalogo ipd.), bolj malo pa mu je znano, pod kakšnimi pogoji je učeči se ta rezultat dosegel. Čim nižje je

bil motiviran, tem več žrtvovanja je bilo za to potrebno, kljub njegovim zadovoljivim umskim sposobnostim. V nasprotju z nemotiviranim, se motivirani učeči uči z veseljem, zato sproti še nadalje krepi svoje interese in potrebe po raziskovanju in odkrivanju novega. Uspeh je na koncu lahko pri obeh enak, vendar ga prvi doseže za ceno bistvenega upada interesov za učenje, odklonilnega odnosa do stroke, ki jo je študiral, ali celo za ceno splošnega upada lastne vedoželjnosti. Mobilizacija učenčevih sposobnosti je bistveno povezana z motivacijo, saj si motivirani učeči se več zapomni, hitreje bere in dojema ter tako pokaže največji možni izkoristek svojih sposobnosti. Za učitelja kot izvajalca poučevanja naj ne bo pomemben le končni rezultat, ampak tudi to, kako učeči se doživljajo svoje izobraževanje, kako jim med šolanjem interesi za učenje naraščajo ali upadajo ter seveda, ali so na koncu kaj bolje pripravljeni za vseživljenjsko izobraževanje. (Krajnc 1982, 81–83).

Spodbujanje motivacije pri učečih ima velik vpliv na kakovost učenja in predvsem na uspeh posameznega učenca. Posameznikova čustva in njegova prepričanja o lastnih sposobnostih namreč odločilno vplivajo na njegov kognitivni razvoj in učni rezultat, še posebej pa na oblikovanje njegove motivacije za učenje in samospoštovanje. Učitelji morajo zato zagotoviti učno okolje, ki daje učečim občutek varnosti in sprejetosti (Sentočnik 2004, 590–591).

Zagotovo je ena najpomembnejših nalog sodobne šole, da učence nauči samostojnega učenja. Učitelji z učenjem učenja postopno dosežejo, da učenci sami prevzamejo odgovornost za lastno učenje ter postanejo bolj notranje motivirani in odgovorni za svoje delo. Učitelj bi tako moral pri učencih spodbujati različne učne in miselne strategije, ki jih zahtevajo različni predmeti. Pri kakovostnem učenju gre torej za vprašanje motivacije učenca, ki temelji na prepričanju, da mu bodo učne strategije pomagale k boljšemu dosežku in da je dovolj kompetenten za uporabo teh strategij (Širec 2011, 37–38).

Številne raziskave in praktične izkušnje vedno znova dokazujejo, da sta motivacija in pričakovanje učencev ključna dejavnika v stopnjevanju njihovih dosežkov, kar je najbolj

doseči s kakovostnim poučevanjem, bogatim in uravnovešenim učnim načrtom ter podpornimi, informativnimi sistemi ocenjevanja. Kljub temu, da se področje strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev nenehno razvija, praksa kaže, da vsi učitelji ne vnašajo novega znanja in veščin v svoje poučevanje. Pogosto obstajajo velike razlike med šolami oziroma že znotraj samih šol. Verjamem, da na vsaki šoli obstaja vsaj en učitelj, ki poskuša delati izven frontalnega okvira poučevanja. Tak učitelj zastavlja pouk bolj problemsko ter ga skuša popestriti s sodelovalnim učenjem. Rada pa bi opozorila tudi na stanje šolske realnosti s strani učečih, ki je lahko povsem drugačna od prizadevanj učiteljev. Učeči se subjekti so lahko tudi nezainteresirani za nove učne oblike, saj so vajeni frontalnega pouka. Razmišljam tudi, da jim je s frontalno organiziranim načinom poučevanja omogočena večja pasivnost pri pouku, hkrati pa na tak način lažje dosegajo dobre ocene.

5.2 Posredno poučevanje ali posredna pomoč učencem pri učenju

5.2.1 Opredelitev pojma

Danes je ne le treba teoretično osvojiti konstruktivistično pojmovanje družboslovnega poučevanja in učenja, temveč ga tudi dejansko, praktično uresničevati. Dr. Cveta Razdevšek Pučko (v Židan 1995, 30) je že pred dvema desetletjema navajala, da se namesto klasičnega frontalnega poučevanja, uveljavlja skupno (učitelj skupaj z učenci) načrtovanje učnih situacij, veliko samostojnega dela učencev z izvajanjem različnih dejavnosti, ki aktivirajo čim večje število učenčevih čutov ter spodbujajo različne kognitivne sposobnosti in spretnosti. S tem spodbujajo tudi sinergično delovanje obeh možganskih hemisfer.

Posredno poučevanje je didaktična oblika, kjer so učenci do učne vsebine v neposrednem razmerju, učitelj pa je do učencev in učne vsebine v posrednem razmerju. Glavna učiteljeva dejavnost je pred poukom, ko pripravlja naloge, navodila in drug didaktični material. Učenci so središče učnega procesa, zato je komunikacija horizontalna, v smeri učenec-učenec in tudi vertikalna, usmerjena k učitelju, ko mu učenci sporočajo o svojih

izidih ali iščejo dodatno pomoč za delo. Učitelj je predvsem v vlogi svetovalca, ki nudi učencem (individualizirano) podporo in pomoč. V tem položaju si učenci izmenjavajo problemska vprašanja, probleme rešujejo v manjših skupinah, zato morajo svojo individualno znanje, metodične spretnosti in zamisli prilagajati in povezovati. Svoja mnenja, stališča in misli primerjajo in ob sodelovanju vseh postopno rešujejo naloge in se približujejo skupinskemu cilju. Prednost takega pouka je, da si učenci med seboj pomagajo. Razlaga, ki jo učenec da drugemu učencu, je lahko učinkovitejša od učiteljeve. Izhajajoč iz lastne izkušnje šolanja na vseh nivojih izobraževanja, lahko povsem potrdim to tezo. Pomoč in podpora ter poenostavljena (v smislu, da obrazložiš snov na svoj način), kolegialna razlaga učne vsebine, nam je vsem učečim se pogosto učinkovito pomagala pri doseganju učnih ciljev. Tomičeva nadalje razlaga, da je cilj takega poučevanja predvsem pospeševati učenje. Zagovorniki sodobnega poučevanja upoštevajo, da se učenci različno učijo. Zaradi tega poskrbijo, da napredujejo v učnem gradivu tako, kakor ustreza njihovim zmožnostim in posebnostim. Priporočljivo je, da se nameni individualnemu delu vsaj del časa, ki je na voljo. Med posredno poučevanje uvrščamo skupinsko delo, parno in samostojno učenje (Tomić 2000, 125, 135).

V Sentočnik (2004, 591–593) so predstavljeni poglobljeni dejavniki, ki opredeljujejo posredno poučevanje in hkrati omogočajo pogoje za notranjo motivacijo, ki jo učeči potrebujejo za aktivno učenje:

- v učnem procesu se učenci spopadajo s problemi, ki so zanje izziv in ki jim zbujejo radovednost, za njihovo reševanje pa se morajo potruditi (zahtevnost je za stopnjo nad obstoječim znanjem),
- pričakovanja oz. cilji in standardi znanja so učencem jasni,
- zagotovljen je občutek smiselnosti posameznih dejavnosti v učnem procesu,
- možnosti soodločanja o učenju (učenci se sami odločajo, kako bodo pristopali k nalogam in problemom, predlagajo rešitve in jih preverjajo, izbirajo načine za poglobljanje in prikaz znanja in spretnosti, ipd.),
- sproščene socialne interakcije, ki ne potekajo le od učitelja k učencem, ampak tudi v obratni smeri in predvsem med učenci (poučevanje drug drugega je pomembna

- oblika dela v razredu, ki pripomore k večji trajnosti znanja, sodelovalno učenje omogoča tudi razvijanje miselnih navad in socialnih spretnosti),
- možnosti za raziskovanje, ustvarjalnost, oblikovanje stališč in argumentov zanje (aktivno soustvarjanje učnega procesa namesto pasivnega poslušanja in opazovanja aktivnega učitelja),
 - upoštevanje idej učencev, zagotavljanje čustvene vpetosti,
 - pomembnost refleksije in umeščenost reflektiranja v učni proces, ki omogoča spiralno poglobljanje razumevanja konceptov, principov, pojavov pa tudi razumevanje sebe, družbenih pojavov in sveta,
 - nenehna pozitivna čustvena podpora in naklonjenost učitelja,
 - stimulacija vseh čutov (ne nujno vseh naenkrat),
 - razvijanje širokega razpona spretnosti in interesov: miselnih, fizičnih, estetskih, socialnih in čustvenih.

5.2.2 Akcijsko raziskovanje kot orodje za posredno poučevanje

Učitelji lahko za spremembo oz. kvalitetnejše poučevanje družboslovja uporabljajo poseben instrument, tj. akcijsko raziskovanje. Govorimo o posebnem pristopu, ki temelji na funkcionalnem in svetovalnem odnosu med raziskovalcem (učiteljem) in praktikom (učečim se) in katerega namen je rešiti praktične probleme s pomočjo znanstveno posredovanega znanja v specifični praktični problemski situaciji. Ta pristop se odlikuje po posebno tesni in neposredni komunikaciji med obema akterjema ter je odgovor na problem uporabe znanja v praksi in produkcije praktično relevantnega znanja (Mesec 1992 v Židan 1996, 58).

Akcijsko raziskovanje lahko razumemo kot instrument, ki ga lahko uporablja učitelj zaradi spremembe nečesa. Spremeni se lahko družboslovna vsebina, predmet novega pristopa je tako spremljanje njenih učinkov na učečega se ali učiteljev didaktični pristop in postavljanje problemskih vprašanj in njegovo komuniciranje, ki zopet vpliva na učeče. To je lahko tudi učiteljeva inovacija, s katero želi sprostiti učeče se subjekte in kakovostno izboljšati poučevanje družboslovja. Akcijski raziskovalec je le tedaj, če (ko) je njegovo

poučevanje družboslovja raziskovalno poučevanje. Enako velja za učence, pri katerih mora biti učenje čim bolj raziskovalno, prav tako se lahko aktivno učijo le tedaj, če so tudi sami postavljeni v vlogo akcijskih raziskovalcev. Sleherni didaktični pristop pa mora biti zelo situacijsko konkretno fleksibilen, da lahko motivira mlade za aktivnejše in kakovostnejše sprejemanje družboslovnih vedenj. Zato je pomembno, da si vsak učitelj prizadeva razviti oseben, strokovno in didaktično kar najučinkovitejši slog poučevanja, ki ima za različne učeče najboljše didaktične učinke. Učitelj mora sprejeti konstruktivizem kot podlago svojega poučevanja in dosegati temeljni pedagoški cilj, tj. učenčevo lastno odkrivanje in raziskovanje. Družboslovne vsebine morajo učečega vsebinsko in didaktično bogatiti, zato je pomembno, da si učitelj družboslovja vedno znova pridobiva nove, tako imenovane identifikacijske (vsebinske in didaktične) točke pedagoškega procesa. To so točke, s katerimi se učitelj močneje identificira, jih močneje zaznava ter opazuje. Uporaba takšnega delovnega prijema, kot denimo zgolj ene možne identifikacijske točke izmed mnogih, lahko ustvari prijetno ozračje v razredu, učence pa vsebinsko, didaktično bogati ter sprosti (sprostitvev je nujno potrebna prvina ustvarjalnega učenja). H kakovostnejšemu poučevanju si učitelj prizadeva na način, da o njih intenzivno premišlja in jih akcijsko raziskuje. Raziskuje morebiti celo tako, da je njegovo predavanje zamenjano z učenčevim. Učitelj in učenec kot temeljna sodelovalna dejavnika pedagoškega procesa lahko bolje empatično doživljata drug drugega tudi z zamenjavo svojih številnih vlog. Tako lahko učenec s prevzemom učiteljeve vloge začuti njeno izjemno odgovornost. Takšen učiteljev delovni prijem lahko vodi do velike krepitve učenčevih miselnih sposobnosti, do krepitve učenčeve koncentracije, skratka, do krepitve mnogih kvalitet učiteljeve in učenčeve osebnosti. S postopnim vključevanjem v akcijsko raziskovanje tudi učenec postaja konstruktor novih družboslovnih znanj, kar mu omogoča, da se izraža na svoj (edinstven) način. Prav raziskovalno družboslovno učenje jim tudi omogoča samostojno odkrivanje novih zakonitosti ter kakovostno raziskovanje družboslovnih situacij in procesov. Govorimo o poglobljenem učenju, ki je v stiku z družbeno realnostjo. Aktivnosti učitelja in učenca naj se torej vseskozi ustvarjalno izmenjujejo in dopolnjujejo, biti morajo aktivne ter motivirajoče. Njune aktivnosti na tak način lahko vodijo k enakemu učinku, to je k povezavi šolskega družboslovnega znanja z življenjskim. Rezultat se kaže v učenčevem

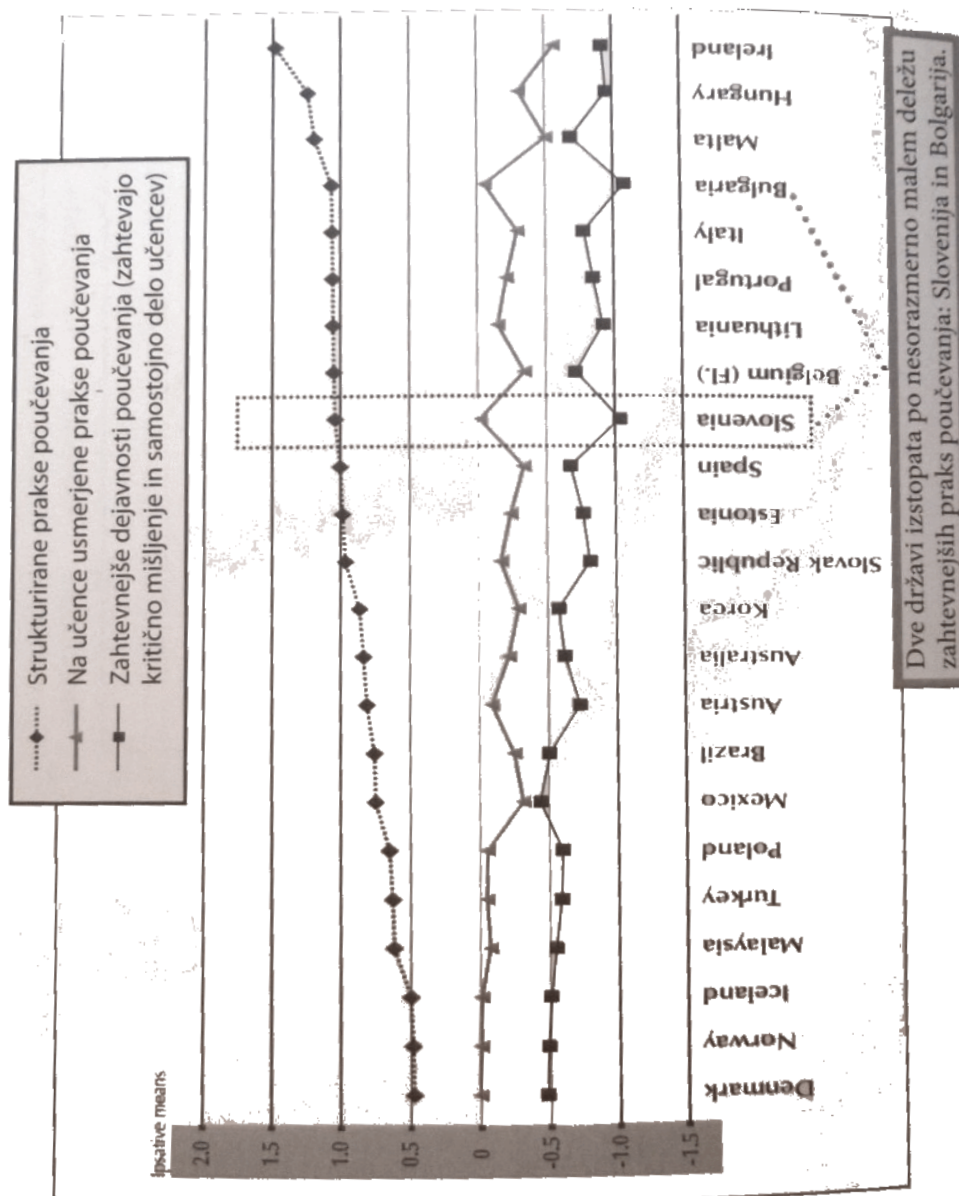
doseganju tako imenovanega »empatičnega družboslovnega znanja«, ki je celostno in povezujoče. Zanj je značilno, da poudarja kvalitativno nad kvantitetnim, teži k ohranjanju in povečevanju raznolikosti, je odgovorno do prihodnosti, spoštuje zakonitosti življenja in vse njegove oblike, ohranja vzorce in oblike ter je participativno (Židan 1996, 52–79). K takim praksam poučevanja bi si morali prizadevati prav vsi vpleteni v vzgojno-izobraževalnih institucijah.

5.2.3 Prakse družboslovnega poučevanja

Potrditev lastne kritične domneve o kakovosti družboslovnega poučevanja ter realnega stanja v slovenskem šolskem prostoru, je potrebno iskati v strokovnih raziskavah in gradivih, ki vključujejo kar se da reprezentativni vzorec. Menim, da se bistveno premalo izvaja posredno poučevanje, ki omogoča učitelju, še posebej pa učečemu, kvalitetno in trajno pridobljeno znanje. Izhajajoč iz podatkov raziskave TALIS 2008 (v Musek Lešnik 2011, 122–127), lahko z veliko gotovostjo to potrdim. Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS (Teaching and Learning International Survey), ki poteka pod okriljem OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj), je prva mednarodna raziskava, ki zbira in preučuje podatke o poučevanju, prepričanjih in strokovnem izpopolnjevanju učiteljev v različnih državah. Prvi krog omenjene raziskave je bil izveden v letu 2008, ko je poleg Slovenije sodelovalo še 22 držav (od tega 18 evropskih). Raziskava je zajela primerljive vzorce učiteljev v vseh državah, v Sloveniji učitelje tretje triade osnovne šole in ravnatelje. Z zbiranjem podatkov o prevladujočih praksah poučevanja med učitelji, se je osredotočila na tri pedagoške prakse:

- *strukturirane prakse poučevanja* (frontalno poučevanje, jasni cilji, domače naloge, spraševanje...),
- *na učence usmerjene prakse poučevanja* (delo v majhnih skupinah, različne naloge za različne učence, individualno delo s posameznimi učenci, delo v skupinah glede na sposobnosti, samostojno delo),
- *zahtevnejše dejavnosti poučevanja* (učenci se ukvarjajo z daljšimi projekti, izdelujejo uporabne izdelke, pojasnjujejo svoje razmišljanje ali sklepanje, razpravljajo in zagovarjajo določeno stališče...).

Slika 5.1: Prakse poučevanja pri slovenskih učiteljih, TALIS 2008



Vir: povzeto po Musek Lešnik (2011, 122).

Iz zbranih podatkov raziskave (glej Sliko 5.1) potrjujem, da se slovenski učitelji pri poučevanju sorazmerno malo poslužujejo zahtevnejših dejavnosti, ki v ospredje postavljajo kritično mišljenje in samostojno delo učencev. Med evropskimi državami, vključenimi v raziskavo TALIS, je tako nizek delež zahtevnejših praks poučevanja prisoten le še v Bolgariji. Slovenski učitelji se tako nadpovprečno poslužujejo strukturiranih praks poučevanja in na učence usmerjenih praks. Prav tako je razvidno neobičajno razmerje

med dvema oblikama poučevanja. Sorazmerno skromen delež zahtevnejših dejavnosti poučevanja v slovenskih šolah je povečan z izrazitim poudarjanjem praks, ki se osredotočajo na posamezne učence. Slovenski učitelji pri pouku sorazmerno malo časa namenijo dejavnostim, ki zahtevajo in spodbujajo kritično mišljenje in samostojno delo učencev, kar se izrazito kaže tudi v slabih rezultatih, ki jih učenci dosegajo v Nacionalnih preizkusih znanja v zadnjem razredu osnovne šole. Ti odražajo težave pri zapletenih nalogah, ki zahtevajo zapise daljših odgovorov ter kritično razmišljanje in utemeljevanje. Glede na letno poročilo o izvedbi NPZ (šolsko leto 2009/2010), učečim primanjkuje samostojnost in iznajdljivost v novih ali manj znanih (problemskih) situacijah, ki je potrebna za oblikovanje kritičnega odnosa do posredovanih informacij in za njihovo samostojno interpretacijo. To pa so po mojem mnenju ravno ključne učne kompetence, ki bi jih morali učitelji posredovati učečim se subjektom. Le poučevanje, ki temelji na ustvarjalnosti, razvijanju sposobnosti samostojnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, vodi nadalje v družbo znanja, za katero bi si morali prizadevati vsi družbeni akterji.

Tudi Tomičeva potrjuje, da je delež posrednega poučevanja pri nas relativno majhen. Predlaga, da lahko korak k posrednemu poučevanju med drugim dosežemo že s preprosto preureditvijo učilnice v krog, kjer se organizira pogovor v krogu. Ko oblikujemo krog, lahko vsak učenec vidi drug drugega. Učenci lahko opazujejo, kako njihovo vedenje vpliva na druge. V takem položaju se lahko učitelj vsaj fizično približa učencu in s tem tudi postopno vpeljuje interakcijo na relaciji učenec – učenec (Tomić 2000, 134).

Ob upoštevanju, da posredno poučevanje pri nas ni pogosta učna oblika, razmišljam, da bi si k spremembi učitelji najlažje prizadevali z rednim organiziranjem skupinskega dela. Ščuka (2008, 181–182) meni, da večji uspeh pri učenju zagotavlja skupina štirih do šestih učečih se. Znotraj manjših skupin so možne razlage, usmeritve pozornosti, neposredna izmenjava mnenj in medsebojna podpora. Medsebojne interakcije znotraj skupin učečim omogočajo nenehen vpogled v potek učenja ter ozaveščenost sprejemanja novo naučenega. Kljub temu, da se skupinsko preverja učinkovitost doseženega znanja, je še vseeno vsak posameznik sam odgovoren zase. Tudi Ščuka izpostavi pomembno spoznanje,

da so sovrstniki najboljši učitelji, saj učeči se od njih privzema največ novih vedenjskih vzorcev.

5.2.4 Kako učitelj učinkovito posredno poučujejo

Dobri učitelji ustvarjajo okoliščine za učenje in tudi vedo, da ne morejo imeti vedno nadzora nad temi okoliščinami. Njihova naloga ni poučevati predmete, temveč poučevati učence. Vključevati, navdihovati in navduševati jih morajo z ustvarjanjem okoliščin, v katerih se bodo radi učili. Ko jim to uspe, učenci skoraj zagotovo presežejo lastna in tudi pričakovanja vseh drugih. Dobri učitelji dosegajo rezultate tako, da z najrazličnejšimi metodami (vedo, kako in kdaj uporabiti ustrezno metodo poučevanja, veščine in tehnike) izvedejo najboljše iz svojih učencev. Tudi njihov poklic zahteva presojo in izvedenost za odločitve, kaj je najboljše tukaj in zdaj. Nenehno morajo prilagajati svoje strategije trenutnim potrebam in priložnostim, saj je učinkovito poučevanje nenehen proces prilagajanja, presojanja in odzivanja na energijo in vključenost učencev. Upoštevajo dejstvo, da ni vsak dan enak ter poskušajo delovati na individualni ravni, da se povežejo z učenci in jih resnično vključijo v poučevanje v razredu. Učenci potrebujejo učitelje, ki navežejo stik z njimi, verjamejo vanje ter jim krepijo samozavest. Učenci so lahko pogosto videti nedisciplinirani, vendar če se počutijo samozavestne, jim ta občutek daje strast za učenje. Tisti, ki bolj zaupajo v svoje učne sposobnosti, se tudi učijo bolje in hitreje. Bolj se lahko zberejo, globlje razmišljajo in navsezadnje bolj uživajo v učenju. Učitelj s spodbujanjem učenja ohranja njihovo radovednost. Pri posrednem poučevanju gre torej za ustrezno ustvarjanje ozračja v razredu in tudi v šoli na splošno, ki sistematično goji navade in naravnosti, v katerih se mladi usposablajo, da se mirno, samozavestno in ustvarjalno spopadajo s težavami in negotovostjo (Robinson in Aronica 2015, 98–106).

Učitelj s posrednim poučevanjem spodbuja ustvarjalnost. Obvlada tehnike spodbujanja ustvarjalnih idej ter predstavlja učencem model odprtosti za novosti. Pomembno je, da se je še vedno pripravljen učiti in to tudi kaže, učencem večkrat postavlja uganke in paradokse. Prav tako je spodbudno, da učencem postavlja odprta vprašanja in ne

odgovarja vedno le neposredno na njihova vprašanja, ampak vprašanje vrne: »Kaj pa vi mislite?« (Marentič Požarnik 2003, 93).

Tudi Robinson (2015) spodbuja učno obliko, ki uspeva s praktičnim, na vprašanjih osnovanem poučevanju. Namesto, da bi učitelj ponujal odgovore na vprašanja, ki jih učenci niso postavili, jih izziva in navdihuje, da sami raziskujejo in sodelujejo pri učni snovi. Učne ure se trudi oblikovati na odprtih vprašanjih in spodbudah učencev, naj snov razumejo, namesto da bi se na pamet učili podatke, ki bi se jim zdeli pomembni le na preverjanjih znanja.

Marentič Požarnikova nadalje kot pomembno navaja tudi učiteljevo neocenjujočo povratno informacijo, smisel za humor, sposobnost ustvariti primerno skupinsko klimo, tj. tolerantnost do neobičajnih idej, sodelovanje in spoštovanje prispevka vsakega posameznika. Učitelj, ki spodbuja ustvarjalnost zna ceniti umetnost, globlje estetsko doživljanje, naravo in izkustveno učenje (Marentič Požarnik 2003, 93–94).

V avtentičnem učnem procesu, kjer se učeči učijo tudi na napakah in z večkratnim poskušanjem in samoregulacijo, naj učitelj omogoča priložnosti za samopreverjanje in pridobivanje povratnih informacij ter izboljševanje znanja. S tem učitelj pri učečih pripomore k razvoju notranje motivacije, k občutku smiselnosti učenja in k uvidu v pomen naučenega (Sentočnik 2004, 593–594).

Poklic učitelja je zahteven in še težji je za tistega učitelja, ki deluje s prepričanjem, da se ne more ničesar več naučiti. Po drugi strani pa učenci težko sprejemajo učitelja, ki misli, da se ne sme zmotiti in si ne pusti pomagati. Ko učitelju uspe odvrniti pozornost od sebe, učeče s tem opogumi, da začnejo sodelovati na vseh ravneh. Učitelj bi si moral prizadevati vsakokrat odkriti kaj novega in odkrito ob tem pokazati veselje in iskrenost pred učenci.

Kot pravi Anderson (2000, 71): »Poslanstvo šole za enaindvajseto stoletje ni le »ponuditi izobraževanje« in »predelati kurikulum«, ampak povezati se s tistimi, ki se učijo in tako

vplivati na pomembne, produktivne in izvirne oblike učenja za vse učence. To pa lahko dosežemo samo z neverjetno izobraženimi, sposobnimi in motiviranimi učitelji».

Takšni učitelji v poučevanju upoštevajo, da se posamezni učeči med seboj razlikujejo tudi po predznanju. V središču mora biti učeči posameznik, tako da učitelj izhaja iz tistega, kar učeči že zna in razume. Sentočnik (2004, 589) razlaga: »Učitelj, ki upošteva predznanje učencev in ga uporablja za izhodišče svojega poučevanja, v procesu učenja pa ves čas preverja spreminjanje pojmovanj, izjemno pripomore k dvigu kakovosti znanja svojih učencev«.

V procesu posrednega poučevanja mora učitelj namenjati veliko pozornosti ozaveščanju obstoječih pojmovanj in preverjanju s povratnimi informacijami, saj na ta način omogoča učencem odkrivati njihova napačna pojmovanja, naivno ali nepopolno razumevanje konceptov in pojavov. Prav tako mora učitelj pri učečih krepiti sposobnost samoregulacije, kot ključne miselne navade. To zagotavlja predvsem s konsistentnim umeščanjem razvijanja metakognitivnih strategij v učni proces. Na tak način lahko omogoči, da postane razvijanje zmožnosti nadzorovanja lastnega procesa učenja sestavni del pouka, z namenom, da postanejo učenci sposobni prepoznavati kakovost svojega znanja in morebitno potrebo po širjenju, poglobljanju oz. regulaciji. Sentočnikova pravi: »Dolgoročni cilj takšnega poučevanja je seveda doseči ponotranjenje metakognitivnih strategij oz. razvijanje proaktivnega in samoregulativnega odnosa do učenja, brez potrebe po navzočnosti učitelja« (Sentočnik 2004, 589–590).

Posredno poučevanje po mojem mnenju predstavlja optimalni model poučevanja, saj temelji na sodelovanju in skupnem delu učečih in njihovega učitelja. Predstavljena učna oblika spodbudno vpliva na njihov delovno-osebni odnos ter jim omogoča soustvarjati znanje. Z mojega vidika predstavlja idealen odnos učečega in učitelja poudarek na zaupanju, ko učeči v učitelju vidi svojega zaveznika in si upa izraziti samega sebe. V tem odnosu je učitelj v stiku z učečim in spoštljivo podaja novo znanje ter ugotavlja njegov individualni napredek v znanju.

6 UČNE METODE

6.1 Izkustveno učenje – opredelitev pojma

Ljudje smo razumna bitja in uporabljamo izkustveno učenje, ne morda učenje na pamet ali učenje po načelu poskusa in zmote. Gre torej za učenje z opazovanjem drugih ali za učenje z lastno udeležbo. V vsakem primeru je bistveno pomemben čustveni odnos med tremi liki v šolskem polju. To so: *šolar* z jasno določenimi cilji in nameni, *učitelj* kot pobudnik in svetovalec in *šola* kot skupnost, vir novih znanj, vrednot in možnosti. Uspeh učenja bo odvisen od medsebojnih odnosov vseh treh likov v polju dogajanja, ne le od šolarja. Čustveni odnos med njimi je zelo pomemben, ker omogoča premagati zadržke, strah in odpore pri prevzemanju (asimiliranju) novih vedenj in znanj. Vse pridobljene pozitivne čustvene izkušnje izrazito izboljšajo stališča, ki jih ima vsak izmed treh likov (udeležencev) v učnem dogajanju. Od stališč bo odvisno, kaj, kako in koliko nameravajo vsi trije udeleženci vložiti v učno dogajanje (Ščuka 2008, 179–180).

Bistvenega pomena pri iskanju načina izvedbe neke dejavnosti so šolarjeve dosedanje izkušnje. Pri tem so pomembni postopki oziroma taktika izvedbe. Pri učenju se šolar lahko osredotoči na izpisovanje, označevanje, podčrtavanje, ključne besede, izdelavo miselnih vzorcev, pogovor s sošolcem, izbor učnega gradiva, pomnjenjem snovi skozi razlago ali demonstracijo pred starši poslušatelji itd.. Najboljši način izpeljave neke dejavnosti pa omogoča izkustveno učenje, ki hkrati povezuje izobraževanje, delo in osebni razvoj. Če šolar novo znanje prevzame preko asimilacije, ostane z njim v zdravi konfluenci, saj postane sestavni del njegove osebnosti. Odnos do novega pa je spremenljiv, vedno na prepihu novih možnih spoznanj – tako kot osebnost. Introjicirana znanja niso tako čvrsto vezana na osebnost, zato so toga, nejasna in se slabo povezujejo (asociirajo) z novimi izzivi. Šolarja bolj hromijo kot bogatijo, saj so »nametana«, na silo stlačena skupaj in brez jasne medsebojne povezave. Za vzdrževanje takega znanja porabi šolar oz. »piflar« več energije, se hitreje utruja in je psihofizično manj učinkovit (Ščuka 2008, 236–237).

Vsak od nas se uči na svoj način in v skladu s svojimi osebnotnimi značilnostmi, saj ni genetsko določenih vzorcev. Oblikujemo si lasten življenjski slog in sproti usklajujemo

lastne potrebe in hotenja s pravili, ki jih določa socialna skupnost. Izkustveno učenje je tisto učenje, ki hkrati upošteva osebnostne značilnosti posameznika in zahteve skupnosti, saj omogoča praktično preverjanje lastnih odločitev pri prevzemanju ali odklanjanju ponujenih vzorcev oz. pri oblikovanju svojih. Pri takem učenju uporabljamo vse organe za stik, učno dogajanje doživljamo kot celostno in novo znanje asimiliramo. Omogoča nam utrditi samostojnost pri delu in poveča odgovornost pri prevzemanju odločitev, saj ima pri tem prednost zavest o sebi (duhovnost), ne pa razum (duševnost). Pomembno je, da učeči se subjekt postane pameten, tj. izkušen, ne le, da veliko zna, saj je znanje dober tehnološki pripomoček le, če ga znamo pametno uporabiti (Ščuka 2008, 314). Zato je nadvse pomembno, da se vsakomur omogoči izkustveno učenje s preskušanjem oz. preverjanjem, da bi se znal izražati po svoje in bi se na lastne izkušnje odzival v skladu z lastnimi stališči (Ščuka 2008, 216).

Učenje je celostni proces, ki vključuje povezano delovanje celotnega organizma: mišljenja, čustev, zaznavanja in vedenja. Je tudi kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji in njenem prenosu ali njenem preoblikovanju. Novo znanje, veščine in stališča učenec pridobi s pomočjo soočanja in povezovanja na višjem nivoju. Tako se mora biti sposoben odprto in brez predsodkov vključiti v neko novo izkušnjo, nato mora to izkušnjo reflektirati in opazovati z različnih zornih kotov, na podlagi tega sestaviti nove koncepte in združiti svoja opažanja v nove logične sklepe. Te nove teorije pa uporabiti za vodilo svojega praktičnega delovanja, za odločanje (načrtovanje) in reševanje problemov. Metode izkušnjskega učenja tako dejavno in neposredno vključijo udeležence v učni proces. To spodbuja motivacijo, dviga osebno zavzetost, poveča empatijo, razgrne protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med cilji in procesi. S tem pomaga spreminjati utrjena stališča, razširja perspektivo pogleda na »vsakdanje« pojave, poveže prej ločene vidike (spoznavni, čustveni, akcijski) ter pomaga pridobiti razne spretnosti, zlasti komunikacijske (Tomić 2003, 100–102).

Osebna izkušnja, ki jo pridobimo na podlagi izkustvenega učenja, nam lahko predstavlja čustveni in intelektualni izziv tako v učenju kot poučevanju družboslovja. Učinkovito in

kakovostno učenje je del procesa, ki ga oblikujejo preizkusi in napake, tako uspešni kot neuspešni poskusi iskanja rešitev, do katerih pride učeči sam. Tudi neuspeh je pomemben del tega učnega procesa. Žal pa za učenje, ki izhaja iz neuspeha, pogosto ni časa oziroma sploh ni del učnega načrta. Od učiteljev se predvsem pričakuje, da dajejo pravilne odgovore in da vsako učenčovo napako popravijo. Ob tem se mi poraja vprašanje, kaj sploh so pravi odgovori in ali s stalnim popravljanjem učencev, učitelji ne prispevajo predvsem k slabi nadaljnji motivaciji učencev. Učenčeve napake bi morale učiteljem služiti za lažje razumevanje njihove refleksije in stopnje razumevanja, kar bi lahko uporabili pri nadaljnjem poučevanju oziroma še boljše, spodbudi, da sami odpravijo napako.

Tudi globina izkustvenega učenja je lahko zelo različna, glede na različno delujočo učenčovo osebnost. Tako nekateri proučevalci izkušenskega učenja, npr. Usher, sodijo, da je globina tega učenja odvisna tudi od tega, kakšen pomen pripisuje izkušnjam posameznik. Za nekoga imajo izkušnje zgolj površinski pomen, torej sodi, da so za njegovo učenje nepomembne. Za drugega pa imajo izkušnje lahko globinski pomen, torej so pomembne za njegovo učenje (Židan 1993, 31).

Za globlje učenje ne zadostuje raven posamične izkušnje. Iz izkušnje kot čutnega in čustvenega doživljanja, se moramo znati učiti, jo povezati z razmišljanjem oziroma z že obstoječim (abstraktnim, znanstvenim, družbenim) znanjem (Marentič Požarnik 2003, 123–124). Asimilacija novih znanj je vezana na spreminjanje starih, sicer ne bi bilo nobenega učinka. Novo znanje označimo za preobrazbo dosedanjih izkušenj. Izzivu pred novim znanjem (*tega še ne vem*) in nadaljnjemu razumevanju (iskanje bistva pojma: *želim vedeti*) sledi preoblikovanje (*preoblikujem staro*). To pomeni usklajevanje starih izkušenj z novimi preko asociacij, da bi se stare dopolnile ali povsem opustile in s tem omogočile novo ravnovesje z okoljem. Spoznanje (*preverim novo*) kot končna izvedba neke učne dejavnosti pa daje novim znanjem uporabno vrednost, saj jih šolar vnaša v življenje in si s tem bogati izkušnje, ki ga usmerjajo v iskanje vedno novih znanj. Počasi prepozna, da si z novimi znanji lahko precej izboljša življenjski slog, vendar do izboljšav pride le, če dosedanji slog prepozna kot neustrezen. Bistvo razvoja je v tem, da prepozna sedanje

stanje kot pomanjkljivo (npr. učne navade) in načrtuje spremembo (Ščuka 2007, 237–238).

Pojem izkustveno učenje se je prvič pojavil kot raziskovalni termin v Združenih državah Amerike v 30. letih 20. stoletja. Povezan je z gibanjem za inovativne dopolnitve k šolskemu učenju. Leta 1939 je tako izšla odmevna knjiga Johna Deweya z naslovom *Experience and Learning*. Osebni izkušnji je podelil središčno vlogo v procesu učenja. V študij so vnašali vse več zunajšolskih dejavnosti tj. več resničnih življenjskih izkušenj. Izkustveno učenje je zelo širok pojem in zajema najrazličnejše vidike, včasih tudi metode izobraževanja odraslih. Zasnovan je na osnovni zamisli, da človek lahko veliko svojih znanj pridobi z življenjskimi in ne le s šolskimi izkušnjami. Človek vsak dan doživi nešteto dogodkov, nekateri so popolnoma nepomembni, drugi pa se spremenijo v izkušnje, ki omogočajo učenje. Izkušnje pa niso zgolj leta prakse, to ni zgolj konkretno delovanje, izkušnje pomenijo reflektirano prakso, ki se sooči s posameznikovimi »praktičnimi teorijami« in ki te teorije dopolnjuje, potrjuje ali zavrača (Židan 1993, 29).

Izkustveno učenje je skupna komponenta različnim procesom, kot so akcijsko raziskovanje, praksa med študijem, študij iz dela, psihološko svetovanje in psihoterapija, skupinsko dinamični treningi, mikropouk, integrirani pouk, projektno učno delo, terenske vaje ipd. (Marentič Požarnik 1992b, 2).

Utemeljitelj in eden najpomembnejših teoretikov izkustvenega učenja je David Kolb, ki to učenje definira kot proces, v katerem se znanje (vedenje) ustvarja prek transformacij izkušenj. Ker sama zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, moramo z njo nekaj storiti in zato Kolb navaja, da sta temeljna elementa učenja izkušnja in njena transformacija. Prav tako ni dovolj samo prenos, ampak mora obstajati nekaj, kar lahko prenašamo (Tomić 2003, 100). Kolb pravi, da je »izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje... Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji« (Kolb v Marentič

Požarnik 2003, 123). Kolbov prispevek k izkustvenem učenju bom podrobneje predstavila v nadaljevanju.

Walter in Marks izkustveno učenje opredelita kot »zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja. To pomeni, da lekcije predstavimo, ilustriramo in podpiramo s pomočjo vpletenosti in aktivnega sodelovanja udeležencev. Osrednja postavka izkustvenega učenja je, da se učimo najbolje, če nekaj sami naredimo« (Walter in Marks v Marentič Požarnik 1992b, 3).

Vsak učenec z vstopom v vzgojno-izobraževalni prostor sicer že ima določene predhodne izkušnje, ki pa se razlikujejo po svojem obsegu in kakovosti. Vse učenčeve izkušnje so pomembne in jih velja upoštevati ter obogatiti in nadgraditi. Tudi na ta način lahko za učečega se postanejo družboslovna vedenja privlačna in zanj (pri)dobijo realno, življenjsko moč.

Po Walterju in Marksu razvrščamo učne metode z vidika izkustvenega učenja v *osrednje*, *podporne* in *klasične*. Med osrednje metode izkustvenega učenja štejemo razne vrste simulacij, igranje vlog in socialne igre (kot modeli ali predstavitve posameznih izsekov subjektive izkušnje), strukturirane vaje oz. naloge (aktivnosti, ki udeležence neposredno vpletejo v izkušnjo – postopek »snežene kepe«, »brainstorming« ipd.), skupinsko interakcijo (kot osrednjo izkušnjo ali kot sestavino drugih metod) ter telesno gibanje, vključno z metodami relaksacije. Pri naštetemu je nadvse pomembno, da gre za jasno opredeljene postopke, ki natančno določajo vsebino in način ter pravila interakcije udeležencev. Podporne metode, ki se na različne načine navezujejo na osrednje metode so: opazovanje procesa (npr. razredne komunikacije), čas za razmislek, fantaziranje ali »notranje gledanje«, vizualizacija, terenske izkušnje, metoda primerov, metoda samostojnih projektov ter uporaba avdiovizualnih pripomočkov. Osrednje in podporne metode se vse bolj uveljavljajo predvsem v obliki socialnih iger, v okviru projektnega učnega dela, mladinskih delavnic, naravoslovnih in kulturnih dni, šole v naravi ipd.. Klasične metode, ki imajo najdaljšo tradicijo, pa se upirajo na kratka in osredotočena

predavanja, kot dopolnilo oz. podporo izkustvene aktivnosti. Kot »kognitivni zemljevid«, ki služi orientaciji v izkustveni aktivnosti, se poudarja branje krajših besedil, ki stabilizira naučeno in ponudi učečim se nove pojme in konstrukte. Pri integraciji novih izkušenj z obstoječimi stališči si pomagamo tudi s pisanjem kot dokumentacijo naučenega, spominskega utrjevanja, povzemanja vtisov ali sredstva sistematične refleksije. Med klasične metode izkustvenega učenja štejemo tudi študijo primera (branje, razprava, »reševanje«), za katero je značilno analiziranje pomembnih podatkov, načrtovanje akcije in utemeljevanje. Kot osnovo klasifikacije lahko vzamemo tudi »resničnost«, avtentičnost izkušnje. Včasih gre za aktiviranje prejšnjih izkušenj, drugič za neposredno ustvarjanje izkušnje v skupini (Marentič Požarnik 1987, 88; Marentič Požarnik 1992b, 13–14; Marentič Požarnik 2003, 125).

Zgoraj navedena avtorja poskušata z naslednjimi predpostavkami izkustvenega učenja izpolniti vrzel med izkustvenim in formalnim znanjem (Marentič Požarnik 1987, 67):

- učeči se subjekt se zares uči samo, kadar ga učenje zanima, kadar se želi učiti,
- učeči se subjekti naj sodelujejo v načrtovanju in organiziranju pouka, pri izvajanju učnega načrta,
- učenje je integralno, celovito; pravo učenje ni seštevanje (dodajanje) izkušenj, temveč ponovno ustvarjanje (remaking) izkušnje,
- najbolje se učimo, kadar si sami oblikujemo svoje lastne odgovore na neko situacijo,
- učenje je odvisno od tega, da odgovorov ne vemo vnaprej,
- vsak učeči se subjekt se uči na svoj način,
- učenje je v veliki meri čustvena izkušnja,
- učiti se pomeni spreminjati se.

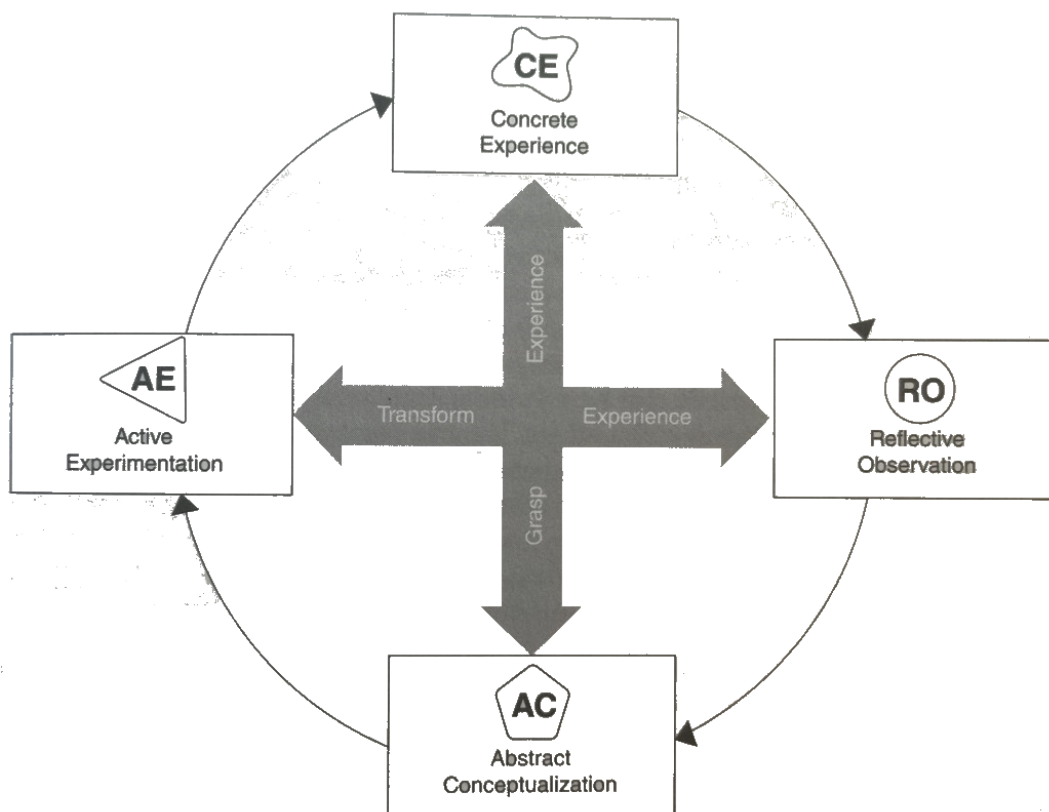
6.1.1 Kolbova teorija izkustvenega učenja

Kolbova teorija izkustvenega učenja temelji na osnovah Deweyeve, Lewinove in Piagetove teorije.

Po Kolbu je izkustveno učenje proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) posameznikove izkušnje, ob vzajemnem vplivanju (transakciji) osebnega in družbenega znanja. Družbeno znanje so nakopičena objektivirana spoznanja preteklih izkušenj človeštva, osebno znanje pa so nakopičene subjektivne življenjske izkušnje posameznika. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpletenost posameznika v izkušnjo, hkrati pa razmišljanje (refleksija) o izkušnji (Marentič Požarnik 1995, 78).

Izkustveno učenje poteka kot štiristopenjski model: od konkretne izkušnje, preko razmišljujočega opazovanja in refleksije, do oblikovanja abstraktnih konceptov ter generalizacij in nazadnje do preskušanja teh konceptov v določenih razmerah (Tomić 2003, 100). Model, ki prikazuje izkustveno učenje (Kolb in Fry v Židan 1993, 30) torej sestavljajo štiri stopnje, ki se povezujejo v ciklični proces izkustvenega učenja. Prva stopnja pomeni *izkušnjo*, tej pa sledi *opazovanje in refleksija te izkušnje*. Nereflektirani dogodki so izgubljeni kot potencialni vir za učenje. Refleksiji sledi *oblikovanje pojmov in abstraktnih posplošitev*. Četrta stopnja je *preizkušanje novih spoznanj in posplošitev v novih situacijah*, kar zopet privede do nove izkušnje. Ni nujno, da poteka vselej izkustveno učenje zaporedno od stopnje 1 do stopnje 4. Katerakoli stopnja v procesu izkustvenega učenja lahko nastopa kot prva, vendar je za uspešno učenje pomembno, da pride do realizacije vsake izmed stopenj. S katero stopnjo se bo pričelo izkustveno učenje, vpliva učenčev učni stil, pa tudi to ali je uporabnik takšnega učenja le učenec-posameznik ali pa tudi drugi učenci-skupina (Židan 1993, 29–30). Spodbujanje prehajanja od ene do druge stopnje učnega ciklusa je pomembno, ker pride do zastoja in stranpoti, če ena dimenzija (stopnja) prevlada nad drugo ali če poteka učni proces izolirano, brez medsebojnih povezav (Tomić 2003, 100).

SLIKA 6.1: Krog izkustvenega učenja (po Kolbu)



Vir: Povzeto po Kolb (2015, 51).

Da povzamem (glej Sliko 6.1), David Kolb pojmuje učenje kot nenehen preplet štirih aktivnosti, ki hkrati predstavljajo tudi štiri sestavine učenja: konkretna izkušnja (CE), razmišljujoče opazovanje (RO), abstraktna konceptualizacija (AC) in aktivno eksperimentiranje (AE). Kvalitetno učenje naj bi povezovalo vse prikazane pole na sliki, pri katerem govorimo o nasprotju dveh dimenzij spoznanja. Ta dvodimenzionalni prostor določata dve bipolarni osi. Prva dimenzija spoznanja predstavlja dojetanje, ki temelji na konkretni izkušnji in razumevanju, druga pa se navezuje na aktivno delovanje in razmišljujoče opazovanje.

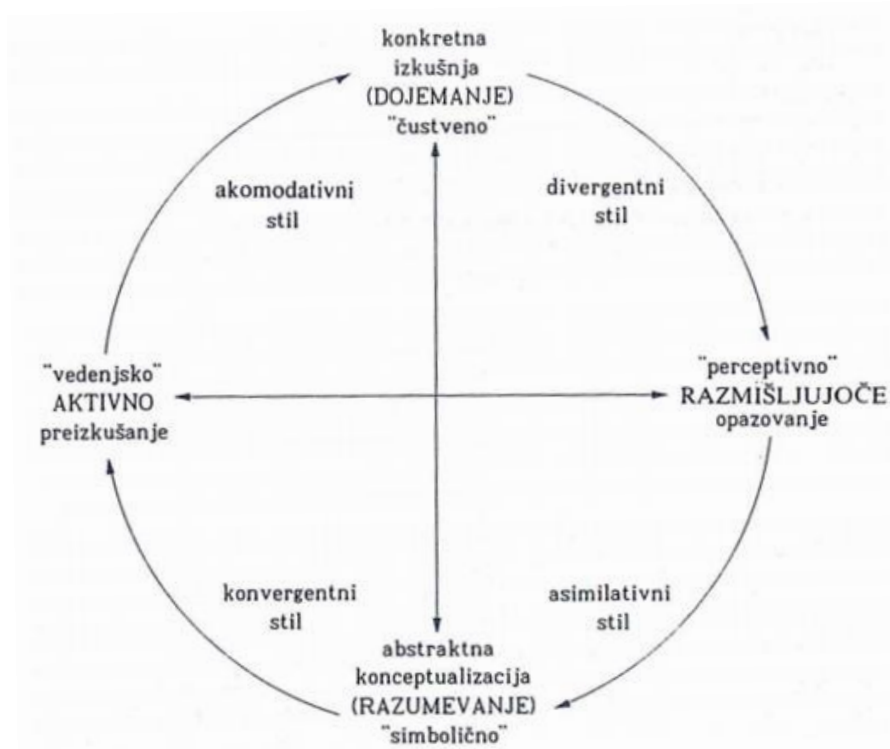
Tako Kolb trdi, da je učenje ciklični (multilinearni) proces, v katerem se stalno, celo življenje, razrešuje dialektično nasprotje oz. napetost med dvema strukturnima dimenzijama spoznavanja. Eno dimenzijo omejujeta pola neposredno dojetanje (na osnovi konkretne izkušnje) in razumevanje (na osnovi abstraktno logičnega razmišljanja),

drugo pa aktivno delovanje v zunanjem svetu in vase obrnjeno razmišljujoče opazovanje dogajanja (Marentič Požarnik 1995, 79). Učenje naj bi bilo uspešno, če se zna učeči se subjekt premikati od ene k drugi dimenziji, kar pa ni vedno lahko doseči, saj so med učečimi razlike. Po Kolbu (v Marentič–Požarnik 1992b, 12) naj bi bil vsakdo zmožen predati se v polni meri, brez zadržkov, novim izkušnjam, razmišljati z raznih zornih kotov o tej izkušnji, ta opažanja integrirati v logično povezane in skladne pojme in teorije ter uporabljati te teorije pri praktičnem odločanju in reševanju problemov. Dejstvo pa je, da sčasoma vsakdo v procesu učenja razvije zanj značilen poudarek na eni ali dveh od navedenih dimenzij ter da »napetost« med poli spoznavanja razrešuje na tipičen, v sebi dosleden, bolj ali manj enak način. Nekateri te konflikte razrešujejo tako, da zatrejo v sebi eno ali drugo dimenzijo, namesto da bi jih integrirali. Tudi sam šolski sistem (npr. s stalnim poudarjanjem abstraktnega in teoretičnega nasproti konkretnemu in praktičnemu) lahko pripomore k temu.

6.1.2 Učni stili po Kolbu

Individualne razlike v prevladi enega ali drugega modusa spoznavanja se kažejo v različnih stilih spoznavanja, in sicer: *akomodativni*, *asimilativni*, *divergentni* in *konvergentni* učni stil. Kombinacija posameznih načinov oz. modalitet učenja tako tvori za posameznika značilen *stil učenja*. Najbolj optimalna bi bila kombinacija (integracija) vseh štirih stilov spoznavanja, ki pa jo dosežejo le redki. Bolj pogosta je kombinacija dveh »močnih« dimenzij, ki ima za rezultat enega od štirih značilnih učnih stilov. Krog izkustvenega učenja s pripadajočimi učnimi stili je predstavljen v Sliki 6.2:

SLIKA 6.2: Glavne sestavine kroga izkustvenega učenja s pripadajočimi učnimi stili



Vir: Povzeto po Kolb (1984) v Marentič Požarnik (1992a, 117).

Po Kolbu so glavne značilnosti ljudi s posameznimi stili naslednje:

- *Konvergentni učni stil* se opira na prevladujoče sposobnosti abstraktnega razmišljanja (konceptualizacije) in aktivnega preizkušanja (eksperimentiranja). Gre za reševanje zaprtih, eksaktnih problemov (tradicionalni testi inteligentnosti oz. znanja ali tehnološki problemi, fokus na en sam pravilen odgovor in zaprta vprašanja). Značilne so metode, ki terjajo neposredno aplikacijo teoretičnih znanj, pravil in postopkov pri reševanju nalog in problemov z razmeroma enoznačno rešitvijo (matematični, naravoslovni in tehnični problemi). Učeči se imajo običajno rajši tehnične naloge z uporabo teoretičnih znanj kot take, pri katerih imajo opravka z ljudmi ali medsebojnimi odnosi. Nagnjeni so h kontroliranju svojih čustev. Največ jih najdemo med tehničnimi poklici in inženirji.
- *Divergentnemu učnemu stilu* so blizu področja, kjer lahko kombinira konkretne izkušnje in razmišljajoče opazovanje. Največja moč je v fantaziji, v iskanju smisla in

vrednot. Učeči se subjekt zna gledati na konkretne situacije iz različnih zornih kotov, zanima se za druge ljudi, zna se prepustiti čustvom in številne odnose povezuje v smiselno celoto. Dobro se znajde v situacijah, v katerih gre za ustvarjanje novih, raznolikih idej in povezav in za tehtanje njihovih posledic. Značilne so torej metode, ki dopuščajo in celo terjajo različne poti, odgovore – reakcije ter obenem usmerjenost v osebno, neponovljivo doživljanje (brainstorming, skupinska dinamika, trening senzitivnosti, igre vlog). Tipični predstavniki tega učnega stila so umetniki.

- *Asimilativni učni stil* gradi na prevladujočem nagnjenju k abstraktnemu razmišljanju in preišljenemu opazovanju. Značilno je induktivno sklepanje in ustvarjanje teoretičnih modelov iz danih idej in opažanj. Te zna učeči se organsko povezati, asimilirati v integrirano, celovito razlago. Podobno kot za konvergentni stil je značilna manjša usmerjenost v ljudi in večja v ideje in abstraktne pojme. Za razliko od konvergentnih, »asimilativec« ne bo presojal idej in teorij glede na njihovo praktično uporabnost, ampak glede na logično zgradbo in točnost. Takemu stilu ustrezajo sistematično zastavljena predavanja in poglobljen študij literature ter primerjava izhodišč različnih avtorjev, ki vodi do izgradnje teoretičnih modelov. Učečemu je bližja individualna učna oblika kot pa skupinska. Tipični predstavniki so naravoslovni znanstveniki in matematiki.
- *Akomodativni učni stil* ima obratne prednosti, saj poudarja konkretno izkušnjo in aktivno preizkušanje. Največja moč učečega je vpletenost v izkušnjo in dejavnost ter izpeljava načrtov v konkretni situaciji. Išče priložnost za tveganje in akcijo v spreminjajočih se okoliščinah. Probleme rešuje na intuitiven način, »po občutku« oziroma s poizkusi in napakami. Po informacije se raje obrača k drugim, kot da bi zaupal svojim analitičnim sposobnostim. Učečemu ustrezajo metode, pri katerih je treba aplicirati naučeno na reševanje praktičnih problemov, ob povezavi najrazličnejših spoznanj in upoštevanju vsakokratnih okoliščin kot so študije primerov, simulacije, menjavanje obdobji prakse in študija, terenske izkušnje, različne delavnice in ekskurzije. Tipični predstavniki so socialni poklici in menedžerji.

En učni stil ni a priori boljši ali slabši od drugih. Vsak od njih ima svoje krepke in šibke točke, prve velja razvijati, se nanj opirati, slednje pa odpravljati. Po Kolbu pa naj bi človek do neke mere razvijal tudi svoja deficitarna področja, saj je kvalitetno učenje tisto, ki povezuje, integrira vse pole oz. modalitete. Zaželeni cilj je integracija (in ne specializacija) osebnostnega in poklicnega razvoja posameznika. Z namenom pridobiti preprost, kratek instrument za oceno individualnega profila (odnosov med štirimi modalitetami) je Kolb razvil Vprašalnik o učnih stilih. Uporaben je zlasti kot izhodišče za osebni razmislek, za boljše spoznavanje samega sebe in za izboljšanje timskega sodelovanja. Vrednost Kolbovega instrumenta je predvsem v tem, da pomaga ljudem poglobljeno razmišljati in tudi razpravljati o tem, kako se učijo in kako poučujejo. Učiteljem tudi pomaga načrtovati bolj raznolike učne situacije. Uporaben je torej bolj v »dialoške« kot pa v diagnostične ali prognostične namene (Marentič Požarnik 1995, 81–93).

V nadaljevanju bom to argumentirala tudi s Kolenčevo raziskavo izkustvenega učenja v slovenskih gimnazijah, kjer skuša ugotoviti, ali so za naše učence značilni učni stili po Kolbovem modelu.

Z oblikovanjem slučajnostnega vzorca 287 dijakov četrtnih letnikov gimnazij, od tega 114 (39,7%) dijakov in 173 (60,3%) dijakinj, so ugotavljali, v kakšni relaciji so posamezna področja samopodobe (splošna, akademska, verbalna in matematične sposobnosti) z učnimi stili. Samopodoba je v korelaciji z uspešnostjo na različnih področjih. Učni uspeh pozitivno vpliva na samopodobo in višja samopodoba je hkrati spodbuda za doseganje uspeha. Pozitivna korelacija je med splošno samopodobo in abstraktno konceptualizacijo, prav tako je ta povezana tudi z aktivnim eksperimentiranjem. Sklepamo lahko, da je splošna samopodoba povezana s tistima dimenzijama, ki tvorita konvergentni učni stil: čim višjo samopodobo ima dijak, tem bolj je zanj značilen konvergentni učni stil. Ker pa so korelacije nizke, ne moremo povsem zanesljivo sklepati o vplivu dijakove splošne samopodobe na ta učni stil. Za analizo učnih slogov so uporabili Kolbov vprašalnik o učnih stilih. Zanesljivost tega instrumenta, merjena s koeficientom Guttman splihalf, je omogočila določeno stopnjo interpretacije. Kot prevladujoči učni dimenziji se kažeta

abstraktna konceptualizacija in konkretne izkušnje. Glede na aritmetične sredine je prva bolj značilna za fante, druga pa za dekleta. Omenjeni dimenziji sta osnova konvergentnemu učnemu stilu, vendar zaradi nizkih korelacij ne moremo zanesljivo sklepati, da je ta učni stil značilen za naše dijake. Mimogrede, najnižjo aritmetično sredino ima razmišljajoče opazovanje, kar je skladno tudi z rezultati PISE. Na oblikovanje učnih stilov vpliva vrsta dejavnikov, zlasti pa narava in zahtevnost učnega procesa v gimnazijah. Dijak si pri učenju različnih predmetov izbira zelo različne učne strategije, ki so zasnovane na njegovih kognitivnih sposobnostih in v katerega so vključene tudi učne navade ter interakcije z okoljem. Potreba po izbiri in spreminjanju učnih strategij glede na učno področje in oblike dela (individualno, skupinsko) je eden od razlogov, ki pojasnjuje, zakaj učni stili niso nekaj konstantnega in zakaj model izkustvenega učenja (po Kolbu) ni značilen za naše dijake (Kolenc 2006, 72–83).

Z razvijanjem svoje (edinstvene) izobraževalne strategije, ki mora biti zasnovana tako, da kar najbolje zadovoljuje različne učence z različnimi stili učenja, je vsak učitelj edinstvena osebnost. Z različnimi stili poučevanja mora zadovoljevati različne učenčeve stile učenja. Doseženi rezultati dela so lahko vedno le izraz skupnih prizadevanj in njenega skupnega dela, ko sta oba v vlogi soustvarjalnih partnerjev. Poudariti pa je potrebno, da samo učiteljevo poznavanje teh modelov še ne more razrešiti vsega, kajti v učiteljevi profesionalni praksi je vedno potrebna resnična praktična modrost (Židan 1996, 84).

6.1.3 Učni stili učiteljev

Pomemben del učnega stila predstavljajo učne strategije, ki so kombinacija kognitivnih operacij ter učne navade posameznika. Opazno vlogo igrajo tudi mnogi drugi dejavniki, npr. učiteljev stil, učiteljeva sposobnost ustvarjanja učnega ozračja ter relacije med njimi in učenci, zahtevnost učnega načrta, obremenjenost učencev. Ne smemo pa zanemariti tudi kulturne ravni družine, individualnih razlik in osebnostnih dimenzij učečih se (Kolenc 2006, 70).

Učitelji, ki povečini sami niso bili deležni strokovnega izobraževanja s poudarkom na različnih učnih metodah, pristopih in učnih stilih, tudi težje sami poučujejo s poslušom in upoštevanjem le teh. Po Marentič Požarnik (1995, 88–95) se v skladu s Kolbovo teorijo stil posameznika oblikuje v interakciji njegovih osebnostnih značilnosti in nagnjenj ter izkušenj med šolanjem. Učiteljski poklic terja bolj akomodativni pristop, saj praksa verjetno potrebuje predvsem dobre, tudi teoretično podkovanе, a iznajdljive »akomodativce«. Vse bolj postaja pomembno, da se znajo in zmorejo učitelji prilagoditi novim življenjskim in poklicnim zahtevam ter drugačnim učnim stilom. Ta elastičnost je delno stvar posameznikove osebnosti, delno pa jo je moč razviti s primernim izpopolnjevanjem. V procesu izobraževanja naj bi imeli učitelji možnost spoznati svoj stil, njegove možnosti in omejitve, in se naučiti tudi prožnega prehajanja, ko situacija oz. posebnosti učečih to terjajo. Lastne učne izkušnje (ki jih lahko pridobijo s predavanji in teoretičnimi seminarji, preko raznih tipov vaj v predavalnici, samostojnih in skupinskih projektov, izkušenj s posameznimi učečimi se in manjših skupin, do terenskih opazovalnih in praktičnih vaj ter daljšega nadzorovanega praktikuma) naj bi postale tudi predmet njihovega opazovanja in kritične refleksije. Domnevamo lahko, da so med učitelji predvsem pripadniki asimilativnega stila, kajti že sam študij pedagogike je zasnovan dokaj »asimilativno«. Med študijem namreč prevladuje usvajanje temeljnih pojmov, načel, teorij, modelov s pomočjo predavanj, študija literature in seminarjev, ki so v bistvu »mini predavanja« o prebrani literaturi z nekaj diskusije. Med študenti pedagogike prevladuje divergentni stil učenja, med diplomanti pa akumulativni. Brez dvoma stroka potrebuje za svoj razvoj vse učne stile pedagogov. Glede na raznolikost stilov je razumljiva težnja po bolj praktični usmerjenosti študija, kar pomeni več stikov s prakso med študijem, več izkustvenih metod in praktičnega usposabljanja. Na eni strani je zaželen večja raznolikost metod, z večjim poudarkom na divergentnih in akomodativnih elementih (igre vlog, razprave o aktualnih in spornih vprašanjih, praktikumi) z delno možnostjo izbire; na drugi strani pa je potrebna načrtna integracija teoretičnega in praktičnega, izkustvenega in spoznavnega, ob stalnem osmišljanju študentovih praktičnih in študijskih izkušenj (poglobljen razmislek o doživetem, vključevanje v teoretične modele, metadiskusija). Ko obravnavamo predmetne učitelje so razlike med njimi glede na Kolbov model izrazite.

Učitelji umetnostnih predmetov so pretežno divergentnega stila, učitelji matematike in naravoslovja pretežno asimilativnega, učitelji tehničnih predmetov in praktičnega pouka pa pretežno konvergentnega stila. Kako se kdo prilagodi, je odvisno tudi od tega, ali se identificira predvsem s svojo matično stroko ali bolj z učiteljskim poklicem (ali se npr. čuti kdo predvsem »biologa« ali »učitelja biologije«. Matična stroka jih uvede v zanjo značilen stil poučevanja, pedagoško psihološki (»profesionalni«) del študija pa naj bi jim pomagal pridobiti značilnosti akomodativnega stila in bi zato moral optimalno povezovati praktične izkušnje (v razredu in v lastnem študiju) s teorijo ter »strokovne« s »profesionalnimi« zakonitostmi. To so znane, čeprav žal še ne v celoti uveljavljene težnje, ki pa v luči učnih stilov dobijo novo dimenzijo. V kasnejšem obdobju poklicne kariere učiteljev je najbolj optimalno, če pride do integracije stilov, oplemenitene z določeno stopnjo modrosti in etičnega razmisleka o širši poklicni odgovornosti, o smislu lastnega poklicnega delovanja.

Bolj ko se učitelji zavedajo lastnega stila poučevanja, bolj razumejo, zakaj se z določenimi učenci dobro razumejo oz. zakaj je njihovo komuniciranje uspešno. Vsi bi želeli multisenzorično poučevati in ko to počnejo, se ne zavedajo stila poučevanja, ki mu dajejo prednost. Po nekaj letih poučevanja preidejo nazaj v svoj prednostni stil. Če vedo, kako izgleda in kdaj ga uporabljajo, potem lahko ugotovijo, katerim učencem s tem povzročajo težave (Tomić 2003, 197).

Marentič Požarnikova (v Kolenc 2006, 69–70) navaja, da se Kolbovi učni stili oblikujejo pod vplivom posameznikovih osebnostnih potez (npr. introvertiranosti, ekstravertiranosti, čutnih in čustvenih značilnosti), zgodnjih izkušenj, izkušenj med šolanjem, izbranega poklica in poklicne kariere. Za učitelja je zelo pomembno, da pozna učni stil učečega, saj mu ta omogoča odkrivanje njegovih individualnih značilnosti, načinov pridobivanja znanja ter dolgoročnega pomnjenja in prenašanja le-teh. Ko učitelj odkrije »prevladujoči učni stil učečega se« in njegove značilnosti v primerjavi z drugimi, lahko pouk do neke mere prilagodi željam in preferencam učečih. To lahko privede do boljšega počutja in posredno do boljšega učnega uspeha.

Raziskovalci tega področja namreč menijo, da lahko velik del učnih neuspehov pripišemo neuskklajenosti med raznolikimi učnimi stili in prevladujočim načinom poučevanja (posameznih predmetov in predmetnih področij) ter učiteljevega učnega stila, tradicije stroke in omejujočega prepričanja, da v šoli drugače ni mogoče poučevati. Zato je koristno, da se tudi učitelj zaveda, kakšen je njegov prevladujoči stil učenja in katere so njegove značilnosti v primerjavi z drugimi. Prav tako naj bi skušali pridobiti vsaj približno predstavo tudi o tem, kakšen učni stil imajo učenci (Tomić 2000, 220).

KAKOVOSTNO VODENJE UČITELJEV

Pri izkustvenem učenju je treba predvideti in upoštevati tudi okoliščine. In sicer kakšne so, na katere lahko vplivamo in na katere ne, npr. značilnosti udeležencev, njihova pričakovanja, izkušnje, sposobnosti, želje, kolikšna bo skupina, kakšen je prostor in oprema in koliko časa imamo na voljo. Globina vplivanja je tako odvisna od okoliščin, interakcije (ali imajo udeleženci možnost poglobljenega komuniciranja med seboj) in od tega, kako vodja uravnava intenzivnost analize, dopušča čustveno nabite situacije in ali jih analizira ali pa jih že vnaprej omeji. Pomagajo tudi pripomočki, toda za uspešnost izkustvenega učenja je temeljno kakovostno vodenje. Vodja oz. učitelj mora imeti veliko znanja, spretnosti, takta in prožnosti za prilagajanje situaciji in udeležencem. Znati mora ustvariti primerno skupinsko klimo, se vživljati v udeležence in najti ravnotežje med usmerjanjem udeležencev in dopuščanjem njihove iniciative. Brez upoštevanja vseh teh vidikov se lahko npr. igranje vlog izrodi v družabno igrico, posledica pa je skeptičnost do izkustvenega učenja (Marentič Požarnik 2003, 126–127).

Kot pravi Nolimal (2004, 631): »Vloga učitelja je v podpori, spodbujanju, pojasnjevanju, in če je potrebno, tudi v poučevanju, gradnji in spodbujanju razmišljanja«. Avtorica opisuje socialno konstruktivistični model poučevanja, ki se navezuje na resnično razumevanje in miselni premik v glavi učečih, za kar potrebujejo znatno mero priložnosti in kontrole. Učenci in učitelji si delijo ideje in se pogovarjajo o skupnih ciljih. Učitelji lahko pripravijo nekaj navodil oz. napotkov, nato pa učenci izvajajo aktivnosti, medtem ko se prvi

umaknejo nekoliko v ozadje, vendar so učencem na razpolago, če potrebujejo pomoč. Na tak način, ob primerni podpori, lahko dosežejo miselni premik na nekoliko višjo stopnjo razumevanja in mišljenja od obstoječega.

Učitelji, ki se še vedno oklepajo razmerja moči z neposrednim poučevanjem in vertikalno komunikacijo v razredu, običajno ne odobravajo metod izkustvenega učenja, ki povezujejo vse štiri dimenzije Kolbovega izkustvenega kroga. Slednjim namreč ne ustreza umeščanje čustvenih in socialnih dimenzij v učenje, preplet negotovosti in tveganja, ampak se osredotočajo predvsem na izobraževalno vlogo poučevanja, ki temelji na transmisiji in znanju kot družbeno objektivni kategoriji.

Še tako dobro strokovno usposobljen učitelj torej ne more kakovostno poučevati, če ob tem ne upošteva potreb in osebnostnih lastnosti učečih ter jih ne zna navdihovati, da bi se dejavno vključili v proces učenja.

Pri učiteljevem vodenju je sicer treba upoštevati tudi realne ovire, kot so: pomanjkanje časa, premajhna strokovna usposobljenost, nizko zaupanje v lastne sposobnosti, osama, uslužnost, nejasnost vlog, odpor vodstva, izguba kolegialnosti in preobremenjenost učitelja z novostmi, odločanjem in informacijami (Anderson 2000, 75).

6.1.4 Etični vidiki izkustvenega učenja

Pri razmišljanju o bolj zahtevnih didaktičnih prijemih, takšnih s katerimi je mogoče pri učencu pri njegovem spoznavanju z družboslovnimi vedenji razvijati potrebo po raziskujočem učenju, tako ne moremo spregledati pomena izkustvenega učenja. To učenje je obravnavano kot zahteven didaktični postopek oziroma prijem, ki lahko koristi učitelju pri razvijanju učenčeve demokratične politične kulture. Uporaba tega prijema je zaradi specifik družboslovnih vsebin omejena. To pomeni, da mora učitelj zelo dobro poznati bistvo tega učenja, če ga hoče uporabiti pravilno. Z napačno uporabo lahko škoduje tako strokovnemu kot didaktičnemu razvoju učenčeve osebnosti. Barica Marentič Požarnik (v Židan 1993, 28) pravi: »Etična načela izkustvenega učenja (še) niso formalno

določena. Prav zato pa je treba pri izvedbi pokazati veliko občutljivosti, takta, poznavanja dinamike človeškega funkcioniranja ter prednosti in slabosti raznih tehnik izkušenskega učenja, posebno tistih, ki segajo globlje v osebnost. Tu je velika odgovornost vodje, ki bi moral izhajati iz podobnega načela kot medicinska etika: »Predvsem ne škodovati« (Židan 1993, 26–29). Izkustveno učenje je utemeljeno kot globoka spoznavnoteoretska, pedagoška in psihološka učna metoda. Zato je še posebej pomemben strokoven pristop ter da izhajamo iz humanističnih predpostavk. Za uspešno izvedeno izkustveno učenje je prav tako ključno poznavanje vseh prepletenih, kompleksnih dejavnikov in zakonitosti. Po Marentič Požarnik (1992, 115–116) je treba spoštovati tri osnovne pravice udeležencev - pravico do svobode, samospoštovanja in zasebnosti. Pravico do svobode zagotovimo s tem, da vključimo v potek več »točk svobodne izbire«, ko se lahko vsak udeleženeec, glede na dosedanje izkušnje, odloči, kako intenzivno bo vpleten v samo izkušnjo. Naloga vodje je dalje, da zavaruje samospoštovanje vseh udeležencev, zlasti občutljivih, anksioznih, tistih, ki si ne upajo »protestirati«, če se aktivnost obrne v njihovo škodo (izguba kontrole nad dogajanjem, občutek, da te drugi uporabljajo za svoje cilje). Z jasnimi pravili za dajanje povratnih informacij, je učna izkušnja že vnaprej tako oblikovana, da zavaruje posameznikovo samospoštovanje. Pravica do zasebnosti pomeni, da se posameznik »razkrije« le toliko, kolikor sam želi in kolikor je potrebno za dosego danega cilja. Nevarno je, če enemu »strgaš masko«, medtem ko jo drugi obdrži. Na drugi strani pa se lahko vprašamo, ali sploh pride do pomembnega učenja, če ni vanj vključene vsaj občasno nekaj manipulacije in tako tudi kršenja individualne svobode. Pomembno je, da se posamezniku na samem začetku čimbolj točno razloži smisel in potek določene učne izkušnje in da ima na koncu možnost, izraziti občutke in tudi pomisleke o izkušnji.

Izkustveno učenje uspešno premošča prepad med teorijo in prakso, med znanjem in delovanjem in olajšuje pridobivanje profesionalne kompetentnosti za vrsto poklicev. Vse bolj se uveljavlja pri učenju kompleksnejših poklicnih, komunikacijskih, socialnih spretnosti, ki jih potrebujejo učitelji, vodje izobraževanj, ravnatelji, socialni delavci, itd.. V pomoč je pri razvijanju lastnosti, ki jih bomo ljudje vse bolj potrebovali. To so sposobnosti prožnega prilagajanja novemu, iznajdljivost v nepredvidljivih situacijah, v svetu nenadnih,

diskontinuiranih sprememb, kakršne so pred nami. Povečuje samozavest, podjetnost in osebno dostojanstvo posameznika, ter na sploh igra aktivno vlogo pri razvijanju osebne avtonomije, občutljivosti za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, sinteze, integracije in ustreznega ravnanja. V kompleksnih socialnih situacijah, za katere ni enega vnaprej opredeljenega pravega odgovora oz. rešitve, nam lahko izkustveno učenje da prave vrednostne usmeritve (Marentič Požarnik 2003, 123; Marentič Požarnik 1992a, 116; Marentič Požarnik 1992b, 2).

6.2 Študija primera

6.2.1 Učna metoda pospešenega učenja po teoriji nevrolingvističnega programiranja (NLP)

Jeseni 2015 sem se udeležila enomesečne delavnice, ki temelji na sistemu Creative focus® learning in povezuje vsebine s področja nevrolingvistike. Delavnico je vodil Milan Vujasinovič, ki je vodja projektov na Inštitutu za nevro-lingvistično programiranje. Delavnica je potekala enkrat tedensko po štiri ure, sodelujočih pa nas je bilo 16 staršev ter 5 pedagogov iz Akademije Montessori. Mednarodno priznani in edini slovenski NLP trener z zaključenim izobraževanjem za najvišjo stopnjo, NLP mojster trenerja, nam je predstavil najnovejša dognanja nevro-znanosti in psihologije učenja, ki lahko na dolgi rok močno spremenijo in poenostavijo proces učenja otrok. Prevladujoči, močno zakoreninjeni načini poučevanja in učenja so pogosto povsem neustrezni, saj niso v skladu z delovanjem naših možganov in tako ne prispevajo k trajno pridobljenemu znanju. Rezultati raziskav in najnovejših metod poučevanja tako kažejo, da se je za ustvarjanje dolgoročnega spomina potrebno preusmeriti iz tradicionalnih, neposrednih k progresivnim oblikam poučevanja. Ker postaja znanje vse bolj kompleksno in se učeči soočajo z vse obsežnejšimi učnimi izzivi, je smiselno poiskati najbolj optimalno pot do uspešnega učenja.

V prvem sklopu smo povzeli razvoj otroških možganov in spoznavali vsebino, kako lahko starši spodbujamo kognitivni razvoj otroka ter kako izpolniti pogoje za vzpostavljanje

dolgoročnega spomina in trajnostnega znanja. Nadalje smo raziskovali učenje čustvene inteligence ter kako lahko starši s psihološkimi orodji otroku pomagamo odpraviti strah in tremo v različnih situacijah. V tretjem, zadnjem sklopu smo delali na razumevanju vrednot otroka. Spoznali smo ključne elemente učenja motivacije ter notranje stiske, ki ob učenju spremljajo otroka.

Na podlagi lastnih izkustev na delavnici, bom predstavila učno metodo pospešenega učenja. Ta metoda prinaša kakovosten in optimalen izkoristek časa pri doseganju istih nivojev pomnjenja kot klasične pedagoške metode. Upošteva najnovejša dognanja o delovanju možganov in različne strategije učenja, smo poizkušali, z intenzivnimi individualnimi ter skupinskimi vajami, nova znanja pretvoriti v prakso.

Z izkustvenim učenjem smo spoznavali zakonitosti pospešenega učenja ter njihovo zaporedje korakov, ki temelji na konkretnih sistemih in strukturiranem učenju.

S skrbno zastavljeno, zaporedno kombinacijo intenzivnega učenja in aktivne pavze, lahko dosegamo optimalne rezultate učenja. Nevrologi in drugi znanstveniki so s proučevanjem živčnih celic ugotovili, da je optimalni način vzpostavitve dolgoročnega potenciala mogoč s trikratnim vzburljanjem celic z dvema, 10-minutnima vmesnima premoroma, ki omogočita, da se sinapsa ojača med enim in drugim vzburljanjem. Za doseganje dolgoročnih spominov (močne, trajne povezave v sinapsah) moramo torej postaviti učne dogodke v vrstnem redu stimuliranje-pavza-stimuliranje-pavza-stimuliranje (Vujasinovič, 2015).

Kelley in Watson (2013) sta z eksperimentalnim raziskovanjem prišla do pomembnih rezultatov, ko sta preučevala dve starostno enaki skupini učencev, ki sta uporabljali različni metodi učenja. Pokazala sta, da je skupina, ki je delala po metodi pospešenega učenja, po eni uri učenja biologije, dosegla iste učne rezultate kot vrstniška skupina, ki je s klasičnim učenjem potrebovala kar štiri mesece za te dosežke.

Strukturirano učenje, ki deluje po principih motivacije, pa mora temeljiti tudi na upoštevanju raznolikih posameznikovih učnih stilov zaznavanj. Za doseganje kakovostnega poučevanja bi moral vsak učitelj znati sprva prepoznati svoj prevladujoči učni stil ter seveda učne stile učečih se subjektov. Le individualen pristop k poučevanju pa omogoča upoštevanje dejstva, da se učeči razlikujejo po tem, katerim čutnim zaznavam dajejo prednost pri učenju, in sicer glede na njihov vizualni, avditivni ali kinestetični učni stil. Smiselno je upoštevati prednostni zaznavni sistem (VAK), ki nam sporoča, kako učeči se subjekt učno vsebino najlažje sprejema in kako nadalje reflektira in obdeluje nove vsebine. Ker pa običajno učitelju delo v številčnem razredu ne omogoča individualne obravnave posameznih učečih, naj pri poučevanju uporablja prožno razlago, ki upošteva različne stile zaznavanja. Premišljeno upoštevanje vseh čutov lahko vodi do celostnega učenja, ki omogoča uspešno, kakovostno in dolgotrajno znanje.

S pomočjo metode pospešenega učenja in upoštevanja različnih učnih stilov, smo na delavnici starši s praktičnim preizkusom sistemov učenja, pridobili globlji uvid v metodo in njen vpliv. Z razvijanjem takih učnih navad lahko otroci (kot tudi mi sami) lažje dosegajo željene učne rezultate.

Glede na prevladujoč učni stil in preference v zaznavi, smo uporabili vizualno, avditivno ali kinestetično učenje.

1. VIZUALNO UČENJE

- i. Intenzivno učenje: Učeči se subjekt prebere besedilo in podčrta z rumenim označevalcem besedila ključne pojme.
- ii. Aktivna pavza: Učeči gre na 10-minutni sprehod.
- iii. Intenzivno učenje: Organiziranje gradiva s podčrtovanjem, ko učeči med rumeno obarvanimi pojmi izbere ključne besede in jih podčrta z oranžno. Nato med oranžno obarvanimi pojmi izbere tiste, ki delujejo kot naslovi in jih obarva z rdečo.
- iv. Aktivna pavza: Učeči meče na koš (npr. papir v koš za smeti).

- v. Intenzivno učenje: Učeči naredi miselni vzorec ali na njemu priljubljen način zabeleži s pomočjo učbenika.

2. AVDITIVNO UČENJE

- i. Intenzivno učenje: Učeči prebere besedilo (običajno na glas) in podčrta ključne pojme.
- ii. Aktivna pavza: Učeči sestavlja hišo iz kart.
- iii. Intenzivno učenje: Učeči razloži staršu kar je prebral.
- iv. Aktivna pavza: Učeči meče na koš (npr. papir v koš za smeti).
- v. Intenzivno učenje: Učeči poučuje druge učeče ali starše.

3. KINESTETIČNO UČENJE

- i. Intenzivno učenje: Učeči prebere besedilo (s prstom sledi branju) in podčrta ključne pojme.
- ii. Aktivna pavza: Učeči se 10 minut ukvarja s športom.
- iii. Intenzivno učenje: Učeči poišče načine kako bi z demonstracijo ali eksperimentom ponazoril naučeno.
- iv. Aktivna pavza: Učeči meče na koš (npr. papir v koš za smeti).
- v. Intenzivno učenje: Učeči skozi demonstracijo in eksperimente razloži naučeno snov staršem.

Učni spomini so lahko kratkoročni ali dolgoročni, njihova jakost pa je odvisna od globine obdelave podatkov. Bolj oziroma globlje kot jih obdelamo, bolj si jih zapomnimo. Razlika med globokim ali plitvim vkodiranjem se pokaže v različnih področjih aktivacije, kjer globlje vkodiranje aktivira več področij in hkrati področja, ki so povezana s prejšnjim znanjem. Sklepamo lahko, da je globlje učenje povezano s (1) povezovanjem novega znanja s prejšnjim znanjem in (2) povečanim razločevanjem med spomini (vizualni, avditivni, kinestetični), ki jih shranjujemo glede na njihovo modalnost (Vujasinovič, 2015).

Učni stil učečega se subjekta je tako preplet sprejemanja, obdelave in vrednotenja naučene učne vsebine in izkušenj. Zato lahko teorijo nevrolingvističnega programiranja povežemo tudi s Kolbovo teorijo izkustvenega učenja, kjer učenje poteka v krogu in povezuje štiri učne razsežnosti: konkretno izkušnjo (KI), razmišljujoče opazovanje (RO), abstraktno konceptualizacijo (AK) in aktivno eksperimentiranje (AE).

7 KAKOVOST POUČEVANJA

7.1 Opredelitev kakovosti

Kakovost s svojo širino pojma ne predstavlja ene same definicije. Ker je definiranje kakovosti pogosto odvisno od subjektivne percepcije vsakega posameznika, lahko trdimo, da je kakovost relativna glede na uporabnike in družbene okoliščine, v katerih se obravnava. Osebno gledanje in videnje kakovosti tako izrisuje subjektivno obarvano podobo šolstva. Kljub težki opredelitvi lahko strnemo, da vsebuje dva ključna elementa, in sicer zadovoljstvo uporabnika in merjenje po specifikaciji, standardih. (Trnavčević 2000, 11–12).

Židan (2004, 42) upravičeno dodaja, da je kakovost lažje prepoznati, kot pa jo opredeliti. Pravi: »Kakovost je procesna, dinamična, izzivna kategorija. Kakovost je moč, izziv in vrednota. Predstavlja pomembno sestavino profesionalne opremljenosti učitelja družboslovja, zato jo mora tudi na svojih predmetnih področjih, ki so mu strokovno zaupana, nenehno uresničevati«.

Kakovost namreč ni cilj, temveč sredstvo in način nenehnega izboljševanja in spreminjanja dela šole. Je pot ugotavljanja, predvidevanja in uresničevanja potreb, pričakovanj in zadovoljstva vseh, ki so v delo šole vključeni (Zupanc Grom 2000, 41).

William Glasser kakovost razlaga s pomočjo kontrolne teorije, ko utemeljuje, da vse kar delamo in se naučimo in kar močno zadovoljuje eno ali več naših potreb, prispeva h kakovosti. Kvalitetno delo ni statično, zato si moramo stalno prizadevati, da kakovost

izboljšujemo. V kvalitetni šoli je torej cilj kakovost povečati, kar lahko dosežemo z upoštevanjem šestih pogojev kvalitetnega šolskega dela:

1. Razredna klima mora biti spodbudna, topla.
2. Od učencev bi morali zahtevati, da delajo le uporabne stvari.
3. Učence moramo vedno spodbujati, da dajo od sebe najboljše.
4. Učenci morajo oceniti lastno delo in ga izboljšati.
5. Kakovostno delo vedno pomaga k dobremu počutju.
6. Kvalitetno delo ni nikoli destruktivno (Glasser 1998, 31–39).

Bečaj (Trnavčević 2000, 18) meni, da je pri kakovosti ključna kultura šole. Ne glede na to, kakšen model ali pristop pri kakovosti izberemo, lahko neupoštevanje ali podcenjevanje obstoječe kulture v posamezni šoli vpliva na nižjo kakovost. Kot pojasnjuje: »Kakovost se začne pri vsakem posamezniku in njegovem odnosu do izboljševanja, spreminjanja, analiziranja, refleksije in nenazadnje kritičnega ocenjevanja sebe in svojega dela«.

O moči, ki jo ima kultura šole, piše tudi Židan (2004, 35–36), ki pravi, da morajo v sodobni šoli živeti nove paradigme in nove kulture, tako učenja kot poučevanja. Da bi presegli tradicionalno šolsko kulturo in centraliziran šolski sistem, morajo učitelji postati akcijski raziskovalci številnih dogajanj lastne pedagoške prakse ter razvijati kakovosten profesionalizem. To misel tehtno zaključí: »Le kakovostna sprememba kulture šole namreč lahko privede do kakovostnih družbenih sprememb«.

Strinjam se, da so prav učitelji tisti, ki s svojim delom prinašajo največji doprinos h kakovosti šolske kulture. Židanova to dobro utemelji z zahtevnostjo in kompleksnostjo njihovega dela v tako imenovani učeči se šoli, ko pravi: »Učitelj je kakovosten uresničevalec kurikularnih izobraževalno-vzgojnih vsebin. Je pa tudi kakovosten izgrajevalec obstoječe šolske kulture kot organizacijske kulture šole« (Židan 2004, 38).

7.2 3 osnovni pristopi h kakovosti

Edward Sallis (Musek 2001, 30) navaja tri osnovne poglede na kakovost, in sicer:

1. Nadzor oziroma kontrola kakovosti.
2. Zagotavljanje kakovosti.
3. Celovito obvladovanje kakovosti (Total Quality Management).

7.2.1 Nadzor oziroma kontrola kakovosti

Kontrola kakovosti kot najstarejši pristop h kakovosti je usmerjena v izdelek in ne v proces. Kompleksen pojem izdelka v šoli je težje opredeliti, prav tako je potrebno upoštevati, da je vzgoja in izobraževanje socialen proces, vpet v širše družbene tokove in vključuje mnoge dejavnike, ki vplivajo nanj. V izobraževanju prepoznamo delček takega razumevanja kakovosti v delovanju šolske inšpekcije ali drugih nadzornih služb. Gledano konkretno s stališča razvoja, zagotavljanja in izboljševanja kakovosti v poučevanju, je njen prispevek vprašljiv. Na ravni šole pa kontrolo kakovosti kot funkcijo lahko opravlja ravnatelj oz. oseba, ki jo je ravnatelj pooblastil (Trnavčevič 2000, 13). Zupanc Grom (2000, 41) dodaja, da se skrb za kakovostno šolo prične pri ravnatelju, vendar se pri njem ne sme končati. Z njegovo skrbjo po izobraževanju in razvoju vseh pedagoških delavcev, zagotavljanjem kakovosti vseh storitev, oblikovanjem timov za kontrolo kakovosti pouka, kontrolo in spremljanjem dela, lahko predvidi mogoče napake ter ukrepa, preden se pojavijo. Nadalje pojasnjuje: »Zagotoviti kakovost pomeni v sistem vgraditi mehanizme, ki napake preprečujejo. Zagotovo ni boljše kontrole od samokontrole zaposlenih, ki so kakovost sprejeli za temeljno vrednoto«.

Po Sallis (Musek 2001, 30), pa nasprotno, kontrola kakovosti vključuje prepoznavanje in izločanje procesov in storitev, ki ne dosegajo standardov. Je reaktivni proces, ki skuša ocenjevati stanje po dogodku in odstranjevati napake, ko je do njih že prišlo.

7.2.2 Zagotavljanje kakovosti

Je proaktiven pristop, ki deluje pred in med procesom. Je notranje sprejet med vsemi zaposlenimi, prav tako se standardi in kriteriji kakovosti vzpostavijo znotraj vzgojno-izobraževalne organizacije (Sallis v Musek 2001, 30).

Zagotavljanje kakovosti torej pomeni premik od zunanjšega ocenjevanja in nadzora kakovosti. Zunanji element sicer še predstavljajo zunanji ocenjevalci, ki aplicirajo, ocenijo ali ugotovijo stanje kakovosti, nato pa se začne izboljševanje, ki je pomemben notranji element. Ta pristop je povezan z dvema elementoma, in sicer s kazalniki in s standardi. Kazalniki so osredotočeni na majhne segmente, na katerih oziroma skozi katere preverjamo, ocenjujemo in spremljamo kakovost, standardi pa so neka splošno veljavna mera, ki jo je oblikovala ena ali več strok (Trnavčevič 2000, 14).

Kakovost se zagotavlja preko določenih standardov, ki so oblikovani »od zunaj«, posamezna šola pa lahko te standarde notranje prilagodi, ko zadovoljuje potrebo po kakovostnem poučevanju. Kot pravi Trnavčevič (2000, 17), v šolah čisti industrijski modeli zagotavljanja kakovosti pogosto služijo le za okvir, ki ga dopolnjuje in oblikuje šolstvo. Strokovni postopek, ki vključuje tako zagotavljanje kakovosti je samoevalvacija, ki ga bom podrobneje predstavila v poglavju o strategijah kakovosti.

7.2.3 Celovito obvladovanje kakovosti (TQM)

Edwards Deming, začetnik filozofije TQM in enega najpogosteje navajanih pojmov kakovosti, je kakovost definiral kot zadovoljevanje stranke ne le z izpolnjevanjem njenih pričakovanj, temveč s preseganjem le-teh. Ne gre le za uresničevanje potreb in želja uporabnikov, temveč tudi za ugotavljanje in predvidevanje potreb ciljnih trgov, ki sta jim izdelek ali storitev namenjena. Njegova načela, ki jih mora upoštevati organizacija v poslovnem svetu, ki želi doseči kakovost, lahko ustrezno prilagodimo in umestimo tudi v šolsko področje (Zupanc Grom 2000, 25).

Po Sallis (v Musek 2001, 30) TQM temelji na kakovosti medosebnih odnosov in je usmerjen v ljudi in gradi na ljudeh.

Pristop TQM omogoča najbolj celovito obvladovanje kakovosti v šoli, vendar ga je tudi najtežje uresničevati, ker temelji na težko dosegljivih zahtevah po nenehnem izboljševanju kakovosti dela vsakega zaposlenega in šole kot celote, sprejemanju vseh odločitev s konsenzom ter neprestanem ugotavljanju stanja in napredka. Kakovost šole lahko zagotovijo vsi zaposleni s podporo in zaupanjem vodstva, da zmorejo predlagati in izpeljati potrebne izboljšave. Za vse to pa je potreben dober menedžment, odlično vodenje in visoka motivacija vsakega za stalen napredek in razvoj (Zupanc Grom 2000, 58–59).

Kako razviti in stalno uresničevati kakovostno poučevanje, je stvar aktualnih diskusij tako v pedagoškem svetu kot evropskem družbenem prostoru. Kot pravi Židan (2004, 38): »Tako, kot mora znati podjetnik kakovostno uresničevati razvojno vizijo svojega podjetja, naj bi tudi učitelj znal kakovostno uresničevati razvojno vizijo svojega zahtevnega pedagoškega dela«.

7.3 Cilji zagotavljanja kakovosti

»V sodobni družbi je temeljnega pomena, da vsak posameznik pridobi kakovostno izobrazbo in znanje, saj potrebuje trdno vseživljenjsko osnovo, da bo kos zahtevam, ki jih postavljajo kompleksne in hitro spreminjajoče se okoliščine sodobnih globaliziranih družb in kultur« (Krek 2011, 22).

Kot pravi Zupanc Grom (2000, 41): »Cilj ni več dobra, temveč odlična šola, ki zna odgovoriti na različna pričakovanja javnosti, zahteve okolja in spremembe v družbi«.

Eden od temeljnih ciljev slovenskega šolskega sistema mora zato biti celovito doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti v vseh razsežnostih. Tega se avtorji Bele knjige o vzgoji in izobraževanju RS zavedajo, ko jasno zapišejo, da so mednarodne raziskave znanja

(kot so TIMSS, PISA, PIRLS) sicer izjemno pomembne in so trenutno najboljše med komparativnimi empiričnimi edukacijskimi raziskavami, a merijo dosežke učencev le na izbranih omejenih področjih vednosti. Na drugih pomembnih področjih znanja (npr. družboslovje, umetnost, tehnika in tehnologija, itd.), ki jih ne zajame nobena od teh raziskav, primerljive informacije o znanju učencev manjkajo, čeprav so pomemben del znanja in izobrazbe. Prav tako ne merijo kakovosti oblikovanja osebnosti, oblikovanja nacionalne in kulturne identitete, razvijanja učnih navad itd. (Krek 2011, 24–25).

Musek (2011), ki se s šolsko problematiko ukvarja že skoraj dve desetletji, kritično komentira, da poglobljeni rezultati slovenskih šolarjev v mednarodnih raziskavah večinoma zaostajajo za povprečnimi rezultati vrstnikov v razvitih državah, kar pa po njegovem mnenju nacionalna šolska stroka pred javnostjo noče zares priznati in si pred tem zatiska oči. Še več, glasno poudarja nadpovprečne rezultate, čeprav skoraj vsi podatki iz teh primerjav kažejo, da znanje naših učencev v resnici zaostaja za znanjem vrstnikov iz razvitih držav. Tudi na področjih, kjer so bili naši šolarji tradicionalno dobri, se naša prednost zmanjšuje. Zaostanek slovenskih šolarjev (glej Tabelo 7.1) je največji pri eni od ključnih kompetenc bralne pismenosti, to je razmišljanje in kritično vrednotenje.

Tabela 7.1: Povprečni dosežki, lestvica *Razmišljanje in kritično vrednotenje*, PISA 2009

	Povpečen dosežek
Slovenija	470
Razvite države	500
Države EU	490
Države OECD	494

Vir: Povzeto po Musek Lešnik (2011, 51).

Raziskava PISA 2009 je izpostavila dve ugotovitvi, ki bi morali spodbuditi alarm, poglobljeno analizo in razmišljanje o izboljšavah. »Na področju bralne pismenosti slovenski šolarji zaostajajo za vrstniki iz razvitih držav, zaostanek je največji pri kompetencah, ki se povezujejo z razmišljanjem in kritičnim vrednotenjem« (Musek 2011, 51).

Tudi analize nacionalnih preverjanj znanja (NPZ) v osnovni šoli iz leta v leto opozarjajo, da je samostojno kritično razmišljanje in presojanje šibka točka naših učencev. Uspešni so pri preprostih nalogah, ki zahtevajo naučeno znanje, težave pa jim povzročajo zapletenejše naloge, ki zahtevajo daljše odgovore, kritično razmišljanje in utemeljevanje (Musek 2011, 127).

Psiholog dr. Kristijan Musek, ki ima široko strokovno znanje na šolskem področju in sodeluje v strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (2011, 51), obžaluje, da v slovenskem šolskem prostoru ni bila izvedena nobena poglobljena analiza, ki bi pojasnila ta pojav. Hkrati pa izreka kritiko na po njegovem mnenju kvazistrokovne interpretacije pomembnih predstavnikov slovenske šolske stroke, kot na primer enega od odgovornih, dr. Darka Štrajna, ki slabe rezultate komentira na način: »Vzroke slabših dosežkov gre iskati bolj zunaj same šolske inštitucije kot v njej«.

Avtor se raje osredotoči na primerjalne podatke, ki opozarjajo, da so slovenski učitelji na tem področju deležni malo izobraževanja in usposabljanja, izrazito manj kot povprečni učitelji v Evropski uniji. Zato meni, da moramo vir neuspeha iskati v sistemu in ne v tistih, ki so dolžni izvajati šolski program (Musek 2011, 126).

Še večjo kritiko pa izreka na odsotnost resne evalvacije v času poskusnega uvajanja devetletke v osnovni šoli. Njeno načrtovanje je potekalo več let, temelje šolske prenove je leta 1995 postavila Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji in ko je bil nov kurikularni program pripravljen, je v štiriletnem obdobju (1999–2003) v številnih slovenskih šolah potekalo poskusno uvajanje. To poskusno obdobje bi moralo zadoščati za temeljito preverjanje novih rešitev in njihovih posledic, kaj je dobro, kaj bi se dalo še izboljšati in kaj se ne obnese. Kot pravi: »Takšno preverjanje in evalvacija sta osrednji namen preizkušanja novega programa. Obenem pa poskusno uvajanje programa omogoča enkratno priložnost neposredne primerjave med starim in novim programom« (Musek 2011, 26–27).

Musek poudarja nadvse pomembno stališče, da je v šolski sistem nevzdržno uvajati spremembe brez temeljite evalvacije. Nedoumljivo se sliši dejstvo, da so prve resne pokazatelje rezultatov prinesle šele mednarodne raziskave v letih med 2003 in 2010, se pravi po septembru 2003, ko so z novim programom štartale vse slovenske šole.

Nadvse nazorne so avtorjeve podrobne analize devetletke skozi prizmo njenih lastnih ciljev, ko drzno vendar argumentirano trdi, da je zaradi omenjene kurikularne prenove, danes osnovna šola celo v slabši kondiciji kot pred njenim začetkom. Le njeni bogati zgodovini in tradiciji ter strokovni, osebni in etični integriteti slovenskih šolnikov se lahko zahvalimo, da ni še v slabši. To pojasnjuje z nedoseganjem zastavljenih ciljev:

- doseči mednarodno primerljive standarde in raven znanja,
- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja,
- izboljšati funkcionalno pismenost in usposobiti učenca za učinkovito in kakovostno komunikacijo v materinščini,
- razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja,
- pripraviti učence za kakovostno življenje, na vseživljenjsko izobraževanje in za poklic.

»Prehod iz osemletke v devetletko in dodatno leto šolanja na področju znanja ni prinesel izboljšav. Znanje šolarjev v devetletki je kljub enemu letu več v šoli enako, ali celo slabše od znanja vrstnikov, ki so v šolo hodili po starem programu in eno leto manj« (Musek 2011, 56).

7.4 Primerjava tradicionalnega in izkustvenega učenja

Umetnost poučevanja je lahko v ravnovesju obeh pristopov, saj oba pristopa poučevanja prispevata h kakovosti. Robinson to dobro utemelji, ko pravi: »Ustvarjalno delo na vsakem področju zajema stopnjujoče se obvladovanje znanja, konceptov in praks, ki ga oblikujejo, ter poglobljajoče razumevanje tradicij in dosežkov, na katerih temelji« (Robinson in Aronica 2015, 99).

Ob primerjavi tradicionalnega in progresivnega, sodobnega poučevanja, kamor sodi izkustveno učenje, ne želim ustvarjati nasprotujočega se razmerja med obema pristopoma. Poskusila pa bom pojasniti, zakaj je uporaba zgolj tradicionalnih učnih metod v sodobni šoli nezadostna in je za učeče se učitelje in učence toliko bolj spodbudna metoda izkustvenega učenja.

Barica Marentič Požarnik (1992b, 4) jasno izrisuje bistvene razlike med obema metodama. Utemeljuje, da izkustveno učenje sloni na drugačnem filozofskem in epistemološkem izhodišču kot tradicionalno učenje, na drugačnem pojmovanju, kaj je bistvo znanja, učenja in poučevanja.

Klasičen, tradicionalen pouk še vedno pojmuje učenje kot usvajanje gotovih znanj, navad in spretnosti. Tak pouk je »aditiven« (seštevalen), ki še vedno sloni na asociativističnem oz. behaviorističnem izhodišču. Je »transmisijski«, kar pomeni, da je znanje merljiv produkt, skupek objektivno ugotovljenih dejstev, podatkov in zakonitosti, ki jih učitelj prenaša na učence v razmeroma nespremenjeni obliki, kot ga je sprejel. Osebna izkušnja učencev je v tem procesu razmeroma nepomembna« (Marentič Požarnik 1992b, 4).

Horvat (2009, 138–139), ki predstavljeno teoretično izhodišče interpretira pretirano poenostavljeno, se na to odzove: »Opozoriti gre, da je napačno misliti, da so pri tradicionalnih učnih metodah učenci *a priori* neaktivni ali slabše aktivni«. Po njenem prepričanju je zmotno očitati, da je tradicionalen pouk »seštevalni«, saj pri pouku ne gre za neko preprosto dajanje, ki bi ga učenec pasivno sprejel, temveč gre samo za učiteljevo pomoč, da bi končno tudi učenec s svojim miselnim delom, s svojim razmišljanjem, s svojo kritičnostjo in s svojim razumevanjem prišel do istega spoznanja, kot ga ima učitelj. Zato zaključim: »Didaktika nedvomno predpostavlja učenčevu aktivnost tudi v tradicionalnem pouku«.

Za izkustveno učenje je značilno, da se vsako spoznanje (ideja, pojem, teorija,...) preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo in da je vsako novo znanje rezultat take

rekonstrukcije. Poučevanje mora biti zasnovano tako, da ta proces podpira in osvesti, da učencem pomaga priklicati si v zavesti obstoječa pojmovanja, izkušnje, ideje, jih soočiti z »znanstvenimi« pojmi in idejami ter svoja pojmovanja ob tem rekonstruirati oz. integrirati (Marentič Požarnik 1992b, 4).

Ob tem (prav tam) avtorica opozori: »Če skušamo le nadomestiti osebna, često napačna oz. nepopolna pojmovanja z znanstvenimi, je velika nevarnost, da bodo hitro »odpadla« oz. se pozabila« in s tem potrdi prevladujočo tezo: »V skladu s tem pojmovanjem je vsako zares učinkovito učenje v bistvu izkustveno učenje«.

Horvatova (2009, 139–141) se vsekakor strinja, da je vloga osebnega izkustva in doživljanja pomembna tudi za didaktiko. Zavrača očitek, da je pri tradicionalnem pouku oz. učnih metodah osebno izkustvo odsotno ali razmeroma nepomembno, saj je doživljanje že implicitno vgrajeno v pouk. Tudi posredni način spoznavanja (učni proces) namreč vključuje posameznikovo osebno ali subjektivno dožemanje znanja.

Šilih (v Horvat 2009, 141) poda strokovni pomislek: »Vsaka učna ura ne more biti doživljajska ura. To ni niti mogoče, pa tudi zaželeno ne bi bilo. Čustveni svet priznavamo kot pomembno in važno prvine v učnem procesu, ne smemo pa dopustiti, da bi se razbohotil in vodil učence k egocentričnosti in k egoizmu«.

Ključni problem je v kakovosti stopnje, skozi katero si učenec konstruira stvarnost. Če se sprašujemo, kako pri pouku do neposredne izkušnje kot znanja, da bi učenci bolje usvojili učno snov, zgrešimo poanto izobraževanja. Bistveno je, kakšno izkustvo (znanje) dobi učenec. Na tem mestu je potrebno biti pozoren na naslednje:

»Poudarjanje osebnega izkustva ter čutne in čustvene izkušnje kot doživljanja lahko pri pouku preide v subjektivna pojmovanja znanja. Sporno je namreč, če osebno izkušnjo učencev dojemamo kot edino pravo znanje. Z vidika didaktike je po eni strani problem v tem, da lahko v težnji po osebni izkušnji dominira cilj po učenčevem doživljanju.

Doživljanje pa v tem pomenu ni neposredno predmet ali cilj učenja, temveč je implicitni del spoznavnega procesa« (Horvat 2009, 140–141).

Kot sem že uvodoma napisala, si je smiselno prizadevati za uravnovešanje med obema učnima metodama. Nasprotujoča si strokovna mnenja, ki potekajo predvsem na teoretski ravni, po mojem mnenju ne prikazujejo povsem realnega stanja v šolski praksi poučevanja in učenja. Strinjam se, da je pomembno izhodiščno akademsko znanje, njegova transmisijska vloga ter znanje kot družbeno objektivna kategorija. Konec koncev je teoretično znanje tisto, ki informira praktično znanje na vseh življenjskih področjih.

Vsi učitelji bi se morali truditi, da v poučevanje strokovno in premišljeno vključijo kombinacijo tradicionalne in izkustvene učne metode. Poudarke omenjenih metod naj prilagajajo predmetom oziroma učni snovi. V poučevanju učiteljev se mi zdi nadvse pomembno, da se znajo prilagoditi okoliščinam v razredu.

Ko sem izpostavila, da mora učitelj strokovno in premišljeno izbirati učne metode, sem se nanašala na socialno konstruktivistični model poučevanja. Marentič Požarnikova (2004, 52) pravi: »Konstruktivistično usmerjen učitelj izbora metod ne prepušča naključju ali želji po »popestritvi« pouka niti ne izhaja pretežno iz »logike snovi«. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja, ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev«.

Zdi se, da so šolski kurikulum in prevladujoči standardizirani testi znanja bolj naklonjeni tradicionalnim metodam poučevanja, saj ti od učečih zahtevajo in preverjajo predvsem znanje, ki sloni na objektivnem izkustvu. Še vedno mi ostajajo v spominu napotki učiteljev pred pisanjem testov za preverjanje znanja, ki so se glasili nekako tako: »Pri reševanju testa se prosim osredotočite le na ključne odgovore vprašanj«. S tem, ko smo se morali fokusirati le na točno zahtevane odgovore pri testih, smo zavirali lastno refleksijo in kritično razmišljanje.

Ob tem pa ne smemo pozabiti, da šola kot družbena institucija pred učeče postavlja zahtevo po usvajanju vnaprej objektivno opredeljenega uradnega znanja ((znanje kot družbeno objektivna kategorija), katerega razumevanje morajo učenci izkazati ne glede na subjektivna izkustva ali doživljanja, ki se lahko med posamezniki tudi bistveno razlikujejo in jih različno subjektivno interpretirajo (Horvat 2009, 143).

Sodobna šola naj tako na vsakem koraku poskuša preseči tradicionalen okvir poučevanja v smislu jezikovnega in miselnega izražanja. Prav vsak učitelj v razredu je pomemben in si mora prizadevati za krepitev celostnega izražanja učečega se subjekta, ki se odraža tudi v izkustvenem učenju. Pri učečih naj spodbuja njihov lasten način izražanja in mišljenja, ki temelji na ustvarjalnosti. Menim, da lahko učitelj uspešno izpopolni svoje poučevanje s tem, da učečim omogoča lastno doživljanje preko dejavnih oblik učenja. Tako se povežejo ne le učeči med seboj, temveč tudi učeči z učiteljem, kar se nadalje lahko odraža na zaupanju vrednem odnosu, ki prispeva k vsesplošni kakovosti učenja.

8 STRATEGIJE ZA KAKOVOSTNO POUČEVANJE

8.1 Medpredmetno povezovanje

Ko primerjam naš šolski sistem s tujimi, se na prvi pogled ne kažejo neke bistvene razlike, vsaj ko govorimo o dolžini obveznega šolanja, učnih načrtih, predmetnikih in ostalih elementih sistema. Na podlagi dejstev, zapisanih v Beli knjigi (Krek 2011, 124–126) pa se moje predstave hitro izkažejo za napačne. V Sloveniji predmetnik, kot temeljni uvodni strokovni dokument, ki skupaj z učnimi načrti sodoloča vsebinski koncept šolskega sistema, natančno določa seznam učnih predmetov in drugih dejavnosti za vsak razred posebej, število tedenskih ur za vsak predmet v vsakem razredu, število letnih ur za vsak učni predmet ter tedensko obremenitev učencev v vsakem razredu (Krek 2011, 119). V primerjavi s povprečjem OECD in EU pomembno zaostajamo glede povprečnega števila ur pouka, po drugi strani pa imajo naši učenci na urniku veliko število predmetov v posameznem razredu. Tako imajo učenci v osnovni šoli, v 7. razredu 13/14/15 predmetov, v 8. razredu 15/16/17 predmetov in v 9. razredu 13/14/15 predmetov. Število predmetov

se razlikuje glede na število ur izbirnih predmetov, saj se ne sme preseči z zakonom določenega tedenskega števila obveznega pouka. Izjema je, če s soglasjem staršev, učenec izbere 3 ure izbirnih predmetov tedensko. Avtorji Bele knjige o vzgoji in izobraževanju ugotavljajo, da je razlog velikega števila predmetov lahko v relativno veliki diferenciaciji predmetov glede na znanstvene discipline. Zato bi bilo smiselno, da predmetni strokovnjaki razmislijo o možnostih združevanja posameznih predmetov v predmetna področja (na področju družboslovja, naravoslovja in umetnosti). Ob prizadevanju po združitvi predmetov pa je nujno potrebno soglasje posameznih strok ter ohranitev obstoječih ciljev in standardov znanja posameznih predmetov. Razbremenitev učencev z dnevno pripravo na veliko število predmetov je mogoče doseči s strnjnim poučevanjem določenega predmeta znotraj posameznega razreda, med razredi ali znotraj triletja. Drugačna organizacija pouka omogoča izvajanje po t.i. fleksibilnem predmetniku, in sicer na ravni modularnega izvajanja tistih predmetov, ki imajo letno manjše število ur. Vsekakor je taka organizacija poučevanja, kjer je možno doseči manjše tedensko število predmetov, za učence primernejša. S tem se povečujejo tudi možnosti za povezovanje znanja in medpredmetno povezovanje.

Izobraževanje, ki temelji na medpredmetnem povezovanju, je organizirano tako, da je presečišče vsebin različnih predmetov. Združuje različne poglede kurikulumov v pomensko zvezo, da se tako lahko osredotoči na široka področja učenja. Poučevanje in učenje obravnava na celovit način, ki vključuje učenčevu telo, misli, občutke, predhodne izkušnje in intuicijo (Shoemaker 1989 v Širec 2011, 41).

Medpredmetno povezovanje torej prispeva k celostnem učenju, ki ga Viljem Ščuka (2008) pojmuje kot vključevanje učenca v lastni življenjski ritem in ritem okolja, v katerem živi. Celostno učenje ni le pridobivanje (preobširnih) učnih podatkov iz knjig, je več kot zgolj miselna dejavnost, saj poleg možganov vključuje tudi čutila, čustva, gibanje in okolje učečega. Meni, da učenec za preživetje bolj kot znanje iz knjig potrebuje delovne navade, ročne spretnosti, vztrajnost, domiselnost, temeljne zmožnosti, samostojno razmišljanje in osebno trdnost. Govorimo o vgrajevanju oziroma vpletanju novih znanj v že

pridobljena po načelu asimilacije. Prav to vpletanje omogoča nenehno spreminjanje dosedanjih znanj in nenehen osebnostni razvoj. Ščuka zato podpira poučevanje, ki temelji na skupinskih vajah, interakcijskih igrmah, izkustvenih nalogah in doživetjih, ki so bližje učečim.

Cilje kakovostnega poučevanja lahko uresničujemo s pristopom, ki vključuje medpredmetno povezovanje, saj ta predstavlja pestrost šolskega dela in zvišuje motivacijo tako učiteljev kot učencev. Menim, da je to lahko ena od možnosti, da se izkustveno učenje pogosteje uporablja pri pouku. Glede na to, da se določena tema obravnava skozi prizmo različnih predmetov, morajo tudi učitelji v svoje poučevanje vložiti več truda in prizadevanja, in s tem so primorani uporabiti različne učne oblike in metode.

Po Širec (2011, 55) ta pristop poučevanja omogoča povezovanje podobnih vsebin pouka znotraj predmetov in med predmeti. Učne vsebine lahko povezujemo vertikalno, to pomeni da gre za kontinuirano povezovanje vsebin med razredi, in horizontalno, ko se povezujejo vsebine različnih predmetov v istem razredu. Poučevanje postaja učinkovitejše ter bolj kakovostno tudi zato, ker tak pristop pouk močno obogati, popestri in nudi številne druge prednosti vsem subjektom izobraževalnega procesa. Predpostavljam, da je učencem omogočena tudi učna metoda izkušenskega učenja, saj na tak način lažje povežejo vsebine in jih dojamejo kot zaključeno celoto, iz katere lažje izluščijo bistvo. Učenci so pri pouku aktivnejši, razvijajo samoiniciativnost, omogočen jim je tudi celostni pogled na posamezne kurikularne vsebinske sklope. Prednost predmetnega povezovanja v procesu poučevanja je tudi zmanjšanje podvajanja kurikularnih vsebin. To po mojem mnenju lahko prispeva k produktivnejši izrabi šolskega časa, ki je namenjen aktivnejšim učnim metodam, kamor sodi tudi izkušensko učenje.

Predmetniki nekaterih drugih držav kažejo, da so lahko predmeti na različne načine povezani v en predmet. V Španiji imajo učenci združeno geografijo in zgodovino v družboslovje ter skupaj fiziko in kemijo, na Danskem imajo družboslovne študije v 9. razredu in posebej geografijo ter skupaj fiziko in kemijo (zadnja tri leta) ter praktične in

glasbene predmete. Tudi na Madžarskem imajo v zadnjih letih obveznega izobraževanja predmet družboslovje (Krek 2011, 125).

PRIMER DOBRE PRAKSE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA

Pri nas se medpredmetno povezovanje zaenkrat udejanja predvsem na podlagi sodelovanja osnovnih šol pri razpisanih projektih, kakršen je tudi Vodenje za učenje s strani Šole za ravnatelje. Oblike povezovanja predmetov med posameznimi šolami se razlikujejo in so odvisne tudi od izkušenj, ki jih sodelujoči strokovni delavci že imajo. Predstavila bom dve udeleženi osnovni šoli, ki (sta) si prizadevata za medpredmetno povezovanje.

Osnovna šola Lucija je v šolskem letu 2010/11 pod vodstvom ravnateljice mag. Katje Arzenšek, v okviru projekta Vodenje za učenje, pričela izvajati medpredmetno povezovanje pri različnih predmetih. Uporaba svetovnega spleta in interaktivnega gradiva omogoča hitro, natančno in v učeče usmerjeno usvajanje novega znanja. Smiselno se jim zdi, da učitelj določenega predmeta izpostavi neko temo ter jo objavi v šolski spletni učilnici. Ostali se nato priključijo temi kar imenujemo *grozdenje*. Na šoli menijo, da je medpredmetni pouk zelo ustvarjalen ter učinkovite aktivnosti v zvezi z njim povečujejo napredek v znanju učencev. Hkrati pa se zavedajo, da bo trajalo še nekaj časa, da bodo tak pristop poučevanja lahko izvajali na celotnem področju, tako vertikalno kot znotraj posameznega oddelka. Za izpeljavo kakovostnega medpredmetnega povezovanja in doseganje načrtovanih ciljev je namreč potrebno veliko sodelovanja, timskega dela ter časa učiteljev (Arzenšek v Širec 2011, 50–52).

Bolj konkreten primer izvedbe prikazuje poučevanje na Osnovni šoli Angela Besednjaka Maribor. Strokovni člani projektne tima so se odločili za medpredmetni pouk v skladu z obstoječim urnikom. Učiteljski aktivni so predlagali teme za posamezni razred, kjer so se osredotočili na *dejavnosti učencev*. S timskim sodelovanjem in pripravami pa so nadalje določili z učnim načrtom predpisane cilje predmeta. Izbrali so dneve in predmete v skladu

z nekoliko prirejenim urnikom za medpredmetno povezovanje. Nadvse zanimiva in nazorna je izpeljava medpredmetnega pouka na temo »gozd«, kjer so sodelovali učenci 7. razreda. Poučevanje se je izvedlo pri predmetih: naravoslovje, angleški jezik, geografija, državljanska in domovinska vzgoja ter etika in likovna vzgoja.

S pristopom, ki je temeljil tudi na izkustvenem učenju so učinkovito obdelali izbrano temo:

- *Naravoslovje.* V učilnici v naravi so učenci opazovali gozdna drevesa, ponovili gozdne plasti in življenjske razmere v njih, nabrali liste različnih gozdnih dreves in se urili v prepoznavanju in razlikovanju različnih vrst gozdnih dreves ter povezali svoja spoznanja o gozdu.
- *Angleški jezik.* Ob krajšem besedilu so učenci usvajali in utrjevali besedišče, s pomočjo spleta so iskali podatke o rastlinstvu in živalstvu v deževnem gozdu, v parih so opisovali življenje v pragozdu in ga primerjali z življenjem v mestu ter o svojih ugotovitvah poročali sošolcem.
- *Geografija.* Na karti sveta so učenci določali rastlinske pasove ter spoznali glavne tri gozdne pasove v svetu, določali so razširjenost gozdov v Evropi glede na toplotne pasove, primerjali pogozdenost Slovenije v primerjavi z ostalimi deli Evrope.
- *Državljska in domovinska vzgoja ter etika.* Učenci so izrazili pomen varovanja naravne dediščine, ugotavljali, kakšen pomen ima gozd za Slovenijo in na splošno za ljudi, spoznavali so pravila in merila za ravnanja v naravi ter v skupinah izdelali gozdni bonton ter ga predstavili in utemeljili sošolcem.
- *Likovna vzgoja.* Učenci so spregovorili o harmoniji barv, nabrane liste raznolikih dreves sestavili v harmonično kompozicijo ter jo prerisali z lesenimi barvicami.

Evalvacija v obliki pisnega preverjanja znanja je pokazala, da so prav vsi učenci dosegli minimalne standarde znanja, nekateri so presegli tudi temeljne. Strokovni delavci so prav tako dosegli načrtovane cilje, raznolikost učenčevih dejavnosti, obogatnost pouka z

aktivnimi didaktičnimi pristopi ter nepodvajanje vsebin, dejavnosti ter učnih metod in oblik (Kumer v Širec 2011, 45–47).

V predstavljenem poučevanju, ki temelji na izkustvenem učenju in aktivni udeležbi učencev, vsekakor vidim dobro izhodišče, da se pridobljeno kakovostno znanje trajno ohrani. Učenci so bili dejavno vpleteni v dane situacije, saj so z opazovanjem in praktičnim delom intenzivneje doživljali in spoznavali temo »gozd«. Nove izkušnje in znanja (ne le iz učbenikov) so povezovali s predhodnim znanjem, predvsem pa so skozi različne predmete pridobili celosten pogled na obravnavano temo. Te interakcije so se v njihov spomin usidrale kot nova spoznanja, ne le nova znanja. Prednost projektne dela vidim tudi v tem, da so imeli učenci prilagojen urnik, ki je bil časovno in vsebinsko strnjen. S tem je bila morda znižana tudi njihova preobremenjenost. Menim, da preplet vseh pridobljenih znanj omogoča nenehen osebni razvoj, saj se oblikuje vedno novo, drugačno znanje, ki bogati posameznika. Ker bi moralo biti učenje vedno v tesni povezavi z doživljanjem celotnega učnega dogajanja in se ne bi smelo zadovoljiti le z razumevanjem učne snovi, bi si bilo smotrno prizadevati, da tako poučevanje postane ustaljena praksa izobraževanja.

Ravnatelji ugotavljajo, da tovrstno delo predstavlja strokovno napredovanje učitelja. Sodelovanje v medpredmetnem povezovanju prinaša večjo zavzetost za izpopolnjevanje oz. dopolnjevanje njihovega znanja, iskanje novih učnih metod in oblik pri pouku, prav tako pa v svoje poučevanje prenašajo pozitivna spoznanja in izkušnje iz drugih strok. Pridobljene kompetence pa pomembno prispevajo k razvoju aktivnega, odgovornega in ustvarjalnega učečega subjekta, ki naj bo nosilec uporabnega in trajnega znanja (Širec 2011).

Moj razmislek o prispevku h kakovostnejšemu poučevanju pa v šolski praksi pogosto pokaže, da je to ideal, h kateremu je prav, da stremimo, vendar je težje dosegljiv. Razlogov je več in nekatere bom povzela v nadaljevanju.

Ker se ob isti kurikularni vsebini aktivni različni predmetni učitelji, ki se poslužujejo različnih učnih strategij, je to nadvse zahtevna strokovna priprava. Marta Novak (v Širec 2011, 42) pojasnjuje: »Medpredmetno načrtovanje je za učitelja zahtevno, saj zahteva dobro poznavanje učnega načrta za vse predmete, razsodnost in širino, izhajati mora iz psihosocialnega razvoja otroka in graditi na učenčevem predznanju«.

V šolskem prostoru se nemalokrat znajdejo v težkem položaju. Imajo znanje in voljo kakovostno poučevati, vendar tudi ob strokovni avtonomiji in ravnateljevi podpori ni vedno lahko dosegati zastavljenih ciljev. 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 teh testov pa bodo odločilni pri presoji kakovosti vašega dela in pri možnostih za nadaljnje šolanje vaših učencev« (Marentič Požarnik 2004, 58).

Učitelji, ki skušajo s poučevanjem približati znanje na način, da ga učeči pridobijo z doživljanjem na osnovi lastnih izkušenj in se le ta povezuje z zahtevami sodobne družbe, se morajo resnično dobro strokovno izkazati. Pri medpredmetnem povezovanju pa je nadvse pomembno tudi njihovo kolegialno sodelovanje. Širec (2011) poudarja pomembnost spodbujanja in zagotavljanja timskega dela vseh strokovnih delavcev, razvijanje njihove sodelovalne kulture v vseh fazah pouka ter povečevanje medsebojne podpore. Učitelji morajo pridobiti celosten vpogled v šolsko delo učencev in v njihov odnos do dela. Po horizontali in vertikali morajo pregledati obsežne učne načrte različnih predmetov. Sorodne teme je potrebno časovno, vsebinsko in jezikovno osmisliti. To je zahtevna naloga, ki pa olajša vrednotenje in način ocenjevanje znanja, saj se ob tem lahko ustvarijo enotni kriteriji za ocenjevanje. Učitelji priznavajo, da so zaradi zahtevnejših priprav in sodelovanja bolj obremenjeni in to zanje predstavlja večji vložek dela. Na rednih srečanjih je potrebno načrtovati medpredmetne povezave ter redno evalvirati

opravljeno delo. Reflektiranje svojega dela in sprotno ugotavljanje prednosti in slabosti predstavlja velik časovni in profesionalni izziv.

Émile Durkheim v tem kontekstu piše o pomanjkanju skupnih ciljev. »Vsak učitelj poučuje svoj predmet, kakor bi bil ta smoter sam na sebi, medtem ko je v resnici le sredstvo za neki drug smoter, na katerega bi se moral nenehno nanašati«. Nadaljuje pa: »Na neki točki svojega usposabljanja morajo biti sposobni šolski sistem zaobseči v vsej njegovi širini, videti morajo, kaj sistemu podeljuje enovitost in kako morajo vsi deli, ki ga sestavljajo, prispevati k temu končnemu cilju« (Durkheim 2009, 73).

Koristno bi bilo, da postanejo sprotne evalvacije in poglobljene refleksije stalnica učiteljevega prizadevanja po kakovostnejšemu poučevanju. Učitelji morajo biti pripravljeni iskati in sprejemati raznolike priložnosti za poklicni razvoj. S tem tudi lažje držijo korak s prakso šolske razvojne politike.

8.2 Samoevalvacija

Po Musku (2001, 9–10) je samoevalvacija strokovni postopek samoocenjevanja vzgojno-izobraževalnih organizacij. Njen temeljni namen je ugotavljanje (sredstvo), zagotavljanje in zviševanje kakovosti (končni cilj) vzgojno-izobraževalnega procesa, poučevanja in učenja. Pomemben motivacijski korak v nasprotju z zunanjim ocenjevanjem (npr. inšpekcijski nadzor) predstavlja določitev lastnih, notranjih kriterijev doseganja kakovosti poučevanja, kar vodi v odgovornost vseh zaposlenih.

Samoevalvacija kot praksa notranje evalvacije in primerjava med delom učiteljev ter zadovoljstvom učencev, zagotavlja nenehno spremembo in izboljšanje prakse. Kakovost poučevanja lahko najboljše ocenijo neposredni uporabniki (učeči) in izvajalci sami (učitelji), ko poglobljeno, objektivno in strokovno odgovorno ugotavljajo prednosti in slabosti določene metode poučevanja oziroma učenja (Zupanc Grom 2000, 26–27).

Snovalci Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (Krek 2011, 49–50) enega od nujnih načinov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnem sistemu vidijo v vzpostavitvi konsistentnega sistema, katerega naloga je ocenjevanje kakovosti dela in uvajanje izboljšav. Tak sistem, ki ga postopno, a ne dovolj vztrajno in določno vzpostavljajo že skoraj dve desetletji, je zasnovan na načelu notranjega presojanja kakovosti oziroma na samoevalvaciji šolskega dela. Ker ni pomembno le pridobivanje podatkov, temveč tudi interpretacija izsledkov ter priprava in izvedba ukrepov zagotavljanja kakovosti, nacionalna strokovna skupina priporoča, da se proces samoevalvacije izvaja organizirano, obvezno in na omejenem številu področij vsako tretje leto.

Musek (2001, 44–45) za končno samoevalvacijsko poročilo pravi, da je: »Pomemben dokument in hkrati instrument. Z njim pridobi šola pomembne informacije o sebi, zato samoevalvacijsko poročilo ne sme samo opisovati, nujno mora tudi vrednotiti«. Poudarja tudi: »Pomemben rezultat samoevalvacije je akcijski načrt, ki naj bo čim bolj specifičen, posamezne akcije, postopki in dejanja naj bodo jasno opredeljena«.

Sama interpretiram priporočilo, da se proces samoevalvacije izvaja le na vsaka tri leta, kadar govorimo o raznolikih, številnih področij kakovosti šole. Pri ugotavljanju in načrtovanju kakovostnega poučevanja vsakega učitelja posebej, pa se mi zdi smotrno, da bi samoevalvacijo kot pomembno orodje za razvoj uporabljali ves čas.

Za proces samoevalvacije je bistvenega pomena ustrezna pozitivna klima na šoli ter širok konsenz vseh vpletenih. Pomemben dejavnik rasti in razvoja lahko postane le, če se vzpostavi stanje zaupanja in ustrezna kultura sodelovanja. Ker prinaša veliko povratnih informacij, tako pozitivnih kot negativnih, se pogosto zaposleni pred začetkom samoevalvacije bojijo morebitnih sankcij zaradi prepoznanih pomanjkljivosti, šibkosti in napak v svojem delu. Samoevalvacija pa ne sme biti orodje za ocenjevanje napak zaposlenih ali za medsebojne primerjave. V vsaki šibki točki je treba videti predvsem priložnost za konstruktivno izboljšavo (Musek 2001).

Nezaupanje v prakso samoevalvacije in vrednotenja lastnega dela Renata Zupanc Grom (2000, 27) pojasnjuje: »Odpor do merjenja in ugotavljanja kakovosti dela je predvsem posledica strahu pred morebitnimi zlorabami in sankcijami, ki bi lahko doletele šolo ali posameznega učitelja, ki se bojijo napačnih ali prehitrih in zlonamernih interpretacij zunanje javnosti. Vendar ugotavljanje kakovosti nikakor ne sme postati sredstvo za rangiranje šol v državi in učiteljev v šoli. Cilj je napredek, razvoj in strokovna rast učiteljev (in tudi učencev). Cilj je izboljšati svoje delo in ga približati pričakovanjem in željam svojih uporabnikov«.

Samoevalvacija v vrtcih in šolah je od leta 2008 opredeljena tudi kot zakonska obveznost. Zakaj je koristno izvajati samoevalvacijo, je povzeto tudi v priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta Evrope z dne 12. februarja 2001 (glej Prilogo A).

Menim, da učiteljeva redna samoevalvacija pomembno prispeva h kakovostnem poučevanju, ki vzpodbudno vpliva na rezultate in samo počutje učečih. Rezultat tega je tudi krepitev strokovnih razprav med učitelji in drugimi pedagoškimi delavci.

8.3 Medsebojne hospitacije

Sočasno z učenci se tudi učitelji vsakodnevno soočajo z mnogimi izzivi, ki jih prinaša hitro spreminjajoča se družba znanja. Učitelji so najbolj odgovorni za kakovostno učenje, zato bi se morali zavedati, da le strokovna izobrazba ne more prispevati h kakovostnem poučevanju. Učeči se učitelji naj zato v družbenih spremembah vidijo priložnost za nenehno vseživljenjsko učenje in pridobivanje novih znanj ter pristopov za kakovostno poučevanje.

Ena od podpornih metod učiteljevega izkustvenega učenja so medsebojne hospitacije, ki pomenijo spremljanje oziroma opazovanje pouka, kjer je udeležen ravnatelj oz. drugi učitelji. Na tak način postane poučevanje posameznega učitelja predmet strokovne razprave. Povezovanje in sodelovanje učiteljev, ki temelji na izkustvu skupnih evalvacij, izmenjavi praks poučevanja in strokovnih refleksij, lahko pomembno prispevajo h

kakovostnejšemu poučevanju. Pri načrtovanju hospitacij je torej ključno, da si učitelji z izmenjavo izkušenj in znanja prizadevajo doseči skupni cilj k izboljššanemu in trajnejšemu znanju učečih.

Tomić (2002, 10) opredeli skrbno in premišljeno opazovanje v vzgoji in izobraževanju kot zavestno zaznavanje pedagoškega pojava z vsemi čutili in tudi s pripomočki. Opazovalec mora biti aktiven in miselno dejaven spremljevalec dogodkov, ki zna svoje znanje in razumevanje pedagoških pojavov povezati v celoten proces poučevanja že pred opazovanjem, med njim in po njem.

Po Musku (2001, 87) kolegialno opazovanje lahko pomeni, da »posamezen učitelj opazuje sodelavca, ki uči isti predmet ter mu na osnovi opazovanja posreduje povratno informacijo. Smiselno je, da je opazovanje dvostransko, saj spodbuja sodelovanje in zaupanje med sodelavci, hkrati pa jim odpira nove izzive«.

Tako kot se učenci učijo od učencev in si vrstniško pomagajo pri razlagi kake učne vsebine, je zelo uveljavljeno mnenje, da se učitelji največ naučijo drug od drugega ter lažje sprejemajo kritične pripombe. Kolegialno opazovanje, ki temelji na prijateljskem odnosu, nudi tudi čustveno podporo opazovanemu učitelju. Tomić vidi poglobitno prednost kolegialnega opazovanja v tem, da globlje osvetli učiteljev problem in omogoči bolj nepristransko in objektivno zbiranje podatkov (Tomić 2002, 123).

Pri medsebojnih hospitacijah znanje in izkušnje posameznih učiteljev odpirajo vrata njihovim kolegom. Kot pravi Erčulj (2014, 93): »Tisto, kar posameznik vidi, sliši, občuti in zazna, lahko dva oplemenitita, trije ali več pa še bolj obogatijo«.

Tomićeva (2002, 16–17) razlaga, da je pri načrtovanju hospitacij najtežje določiti njihove cilje in namene. Za vsak obisk v razredu je potrebno postaviti cilje, vsebino in naloge, ki se jih posebej spremlja pri posameznem učitelju. Smotrno je, da se hospitacije usmerijo v aktualne probleme kot so: didaktično-metodične inovacije, učna sredstva, individualizacija

pouka, usposabljanje učencev za samostojno delo, uporaba učnih metod, dejavnosti učencev ipd.

Sama sem mnenja, da bi v šolski praksi morali učitelji medsebojne hospitacije usmerjati k aktivnim metodam poučevanja, s poudarkom na izkustvenem učenju. Na tem mestu je potrebna aktivna udeležba učiteljev, s katero so kolegom pripravljeni predstaviti svoje poučevanje in nadalje skupno reflektirati hospitacije.

Pripravljenost in aktivno vključevanje učiteljev postopno prispeva k učinkovito izpeljani hospitaciji. Da se nekdo usposobi za vodenje izkustvenega učenja namreč ni dovolj le učenje iz knjig in pripovedovanj drugih. Marentič Požarnikova (1992a, 111–112) vidi pomembnost sodelovanja učiteljev v raznih izkustvenih oblikah. Učitelji sprva nastopajo kot udeleženci in ob dobrem vodji spoznavajo njegove strategije, ob koncu prediskutirajo z njim, kako in zakaj je reagiral v posameznih situacijah ali kako bi še lahko. Kasneje lahko poskusijo sami z lažjimi aktivnostmi oz. posameznimi fazami, kjer se jim mora dopustiti razviti osebni stil poučevanja. Gre torej za nekakšen praktično-kliničen trening v kombinaciji s spoznavanji teoretične osnove.

Erčulj (2014, 82) pravi, da na podlagi opravljenih raziskav, slovenski učitelji še vedno niso dovolj pripravljeni na kritično in medsebojno izmenjavo pedagoške prakse. Iz tega lahko sklepamo, da je medsebojno učenje strokovnih delavcev še zmeraj zelo skromno.

Da bi premagali odpor učiteljev do hospitacij, je nujno, da tudi učitelj začuti, kako pomembne so hospitacije za njegovo nadaljnjo pedagoško rast in zadovoljstvo. Dajale naj bi mu:

- povratno informacijo (drugotno) o njegovem učnem ravnanju,
- nov pogled v pomembne didaktične strategije in vzorce ravnanja za obvladovanje funkcij in nalog pouka,
- podporo, da lahko načrtno izboljšuje svoje delo (Tomić 2002, 17).

Ker medsebojne hospitacije predstavljajo temeljno izhodišče za izmenjavo izkušenj in znanja med učitelji, teh pa v šolski praksi primanjkuje, je za to dejavnost potrebno tako izvajalce kot udeležence dobro pripraviti. Povezovanje učiteljev in njihove hospitacije je najbolj smotrno načrtovati kot eno od prednostnih nalog v letnih delovnih načrtih. Pred izvedbo hospitacij je potrebno:

- natančno opredeliti njihov namen,
- razvijati skupna izhodišča za samo spremljanje pouka in analizo po izvedbi hospitacij,
- dobro pripraviti učitelje na sodelovanje ter na dajanje povratnih informacij (izhajamo iz pozitivnega),
- poudariti skupinsko delo z jasno razdeljenimi vlogami v skupinah,
- razumeti, da je to proces, ki traja in ga je treba dograjevati, da postane samoumeven in ga učitelji ponotranjijo (Erčulj 2014, 83–94).

Erčuljeva koristnost hospitacij pojasnjuje: »Medsebojno učenje v obliki hospitacij bogati skupnost učiteljev z znanjem, izkušnjami, dobrimi odnosi ter spodbuja timsko načrtovanje in sodelovanje«. V tem vidi razlog, da učitelj postane nosilec sprememb, hkrati pa prevzema odgovornost, ki jo lahko krepi tudi tako, da je pripravljen sodelovati v hospitacijah (Erčulj 2014, 93).

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOST MEDSEBOJNIH HOSPITACIJ

Musek (2001, 88) vidi veliko prednost neposrednega opazovanja v objektivnosti opazovalca, saj omogoča dejanski vpogled v vedenje učiteljev. Po drugi strani pa se lahko izraža tudi subjektivnost opazovalca, ki je samo človek in so taka opažanja pod vplivom njegovih prepričanj, vrednot in stališč.

Avtor (prav tam) opozori tudi na manj ugodno situacijo: »Ljudje, ki se zavedajo, da so opazovani, se zelo verjetno ne obnašajo povsem enako kot takrat, ko vedo, da jih nihče ne opazuje«. Menim, da je to tudi edina pomanjkljivost ob hospitacijski izvedbi.

Po vsaki izpeljani hospitaciji je pomemben čas, ki je namenjen za konstruktivne povratne informacije. Ker učitelji za analizo in stalno izboljšanje kakovosti svojega dela potrebujejo »objektivne in iskrene informacije«, je prav, da morebitno kritiko ali dvom razumejo kot spodbudo za pozitivne spremembe in njihovo strokovno napredovanje.

Velika prednost je, da je na pogovoru po hospitaciji navzoč tim strokovnjakov, od katerih vsak iz svojega zornega kota komentira, povzema in pojasnjuje svoj pogled in izkušnje. Med takim pogovorom vselej ugotavljajo, da so naleteli na nekaj, kar bodo prenesli v svojo prakso in tako prilagodili način poučevanja. Učitelji torej pridobivajo več priložnosti za medsebojno učenje in posledično uvajajo več metod, ki omogočajo aktivno delo učencev. Ob tem velja upoštevati, da je za uspešno izpeljavo medsebojnih hospitacij potrebno zagotoviti pozitivno vzdušje, ki temelji na medsebojnem zaupanju in pomoči vseh udeležencev (Erčulj 2014, 87–91).

Poleg pričakovane izmenjave izkušenj, koristne pomoči v strokovnih dilemah in medpredmetnem povezovanju, bi rada izpostavila (Erčulj 2014, 88–90) dve zanimivi povratni informaciji učiteljev po končani hospitaciji:

1. Učitelji lahko spoznajo učence v drugačnih okoliščinah, kar jim pomaga pri motiviranju posameznih učencev.
2. Učitelji sami sebe vidijo kot učence. Njihova pozornost se od metod poučevanja preusmerja k spodbujanju učenja pri njih samih in pri učencih.

Hospitacije učiteljem nudijo izkustveno učenje, ki jim pomaga razumeti vlogo učencev v procesu pridobivanja novega znanja. Lažje tudi razumejo učenčev položaj v razredu, ko se sooča z novimi izzivi in neznanimi situacijami. Menim, da s sodelovanjem v hospitacijah krepijo strokovno avtonomijo, profesionalni razvoj in izboljšujejo kakovost svojega dela. Z rednim hospitiranjem dajejo vse več pozornosti lastnemu poučevanju in iskanju najboljših učnih metod, ki vodijo k zadovoljnim in uspešnim učencem. Vsi učitelji bi si tako morali stalno prizadevati, da se učijo drug od drugega ter skupaj z učenci.

8.4 Refleksivno opazovanje in supervizija

Nenehne družbene spremembe v celoti posegajo v izobraževanje, ki zato potrebuje »raziskujočega« in »uččega« učitelja, ki si zna pri preverjanju in ocenjevanju lastnega pedagoškega dela pomagati tudi z refleksivnim opazovanjem in supervizijo.

V kontekstu zahtev sodobnega časa, učiteljeva skrb za posodabljanje in poglobljanje le strokovnega znanja ne zadostuje več. Svojo strokovno avtonomijo in znanje mora dopolnjevati z osmišljenim praktičnim znanjem. Za uresničevanje učiteljeve nove vloge moderatorja, mentorja oz. tistega odraslega, ki načrtuje in organizira učni proces in vodenje učencev, ki temelji na raznovrstnih dimenzijah znanja, avtonomiji in zagotavlja motivacijo za učenje in delo, je potrebno spodbujati razvoj nove paradigme razmišljanja o znanju, poučevanju in učenju. To dosežemo predvsem tako, da učiteljem omogočamo raziskovanje in reflektiranje njihovega dela (Sentočnik 2004, 583).

Tomić (2002, 127) supervizijo opredeli kot »svojevrstno didaktično, izobraževalno in podporno metodo, ki omogoča integracijo poklicnega znanja in spretnosti ter osebni razvoj«. Pravi (prav tam), da je supervizija »posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, čuti in misli ter dela, zato da se zave svojih miselnih in vedenjskih strategij, si pridobi nove vidike, ugleda svoj delovni prostor, obogaten z novimi možnostmi, ter se zmore preišljeno odločiti o spremembah v svojem delu«.

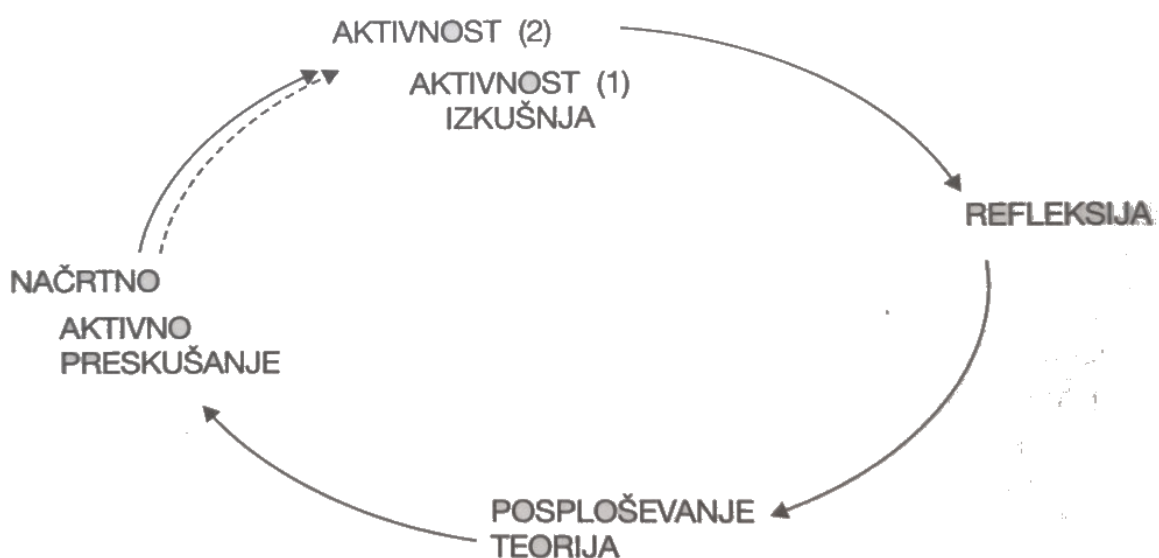
Menim, da bi morali učitelji omenjeno refleksivno opazovanje lastnega poučevanja upoštevati kot nujno paradigmatško spremembo v svojem poklicu.

Za uresničevanje strokovne avtonomije je namreč ključno, da zna učitelj pogledati nase in na svoje ravnanje z distance, ga reflektirati in se šele nato odločiti za drugačno ravnanje (Kohonen 1999 v Sentočnik 2004, 584).

Tomićeva cilj obeh pristopov vrednotenja utemeljuje s Kolbovim pojmovanjem izkušenskega učenja.

Bistvo supervizijskega in reflektivnega opazovanja poučevanja avtorica vidi v učiteljevi sistematični refleksiji lastnega ravnanja in izkušenj (glej Sliko 8.1). Po Kolbovi teoriji se spoznavni proces začne z izkušnjami. Nadaljuje se z refleksijskim opazovanjem, to je, da učitelj razmišlja (tiho in glasno) o svojem vedenju in doživljanju pri učnem delu in od tod preide k teoriji ali posploševanju. Novo abstraktno konceptualizacijo aktivno preskuša v novih položajih in tako pridobi novo izkušnjo, ki se lahko kaže v njegovem vedenju in dejavnosti (Tomić 2002, 126).

Slika 8.1: Spoznavni proces – ciklično napredovanje



Vir: Povzeto po Tomić (2002, 126).

V fazi abstraktnega konceptualiziranja (posploševanja in oblikovanja teorije) se pregledajo različni vzroki in vidiki, ki porajajo izkušnje in ravnanje. Tomičeva (prav tam) pojasnjuje, da gre za dejavnike na mikro-, mezo- in makroravni ter poudarja, da je pomembno, da učiteljevo mišljenje ni prehitro usmerjeno k rešitvi. Predlaga, da namesto, da se na hitro odloči, raje misli počasi – korak za korakom. Na vsaki stopnji se razgleda, da vidi, do kod je prišel in razišče okolje. V naslednji fazi načrtuje novo dejavnost in se nato tudi praktično preskusi (aktivnost 2). Na tak način napreduje po spirali na vedno višje izkušenske ravni.

Refleksija samo po sebi torej na zadostuje za spreminjanje. Sentočnik (2004, 584) pravi: »Če želimo spremembe tudi uresničiti, ji mora nujno slediti načrtovanje akcije, izvedba, opazovanje, analiza, evalvacija in ponovna refleksija«. Tako potrjuje Tomičevo razlago, da gre pri (kritični) refleksiji za spiralni proces izboljševanja prakse, kar pomeni, da se učitelj vedno znova vrača k pomembnim vidikom svojega dela in ravnanja ter k svojim kompetencam, vendar vsakič na višji ravni.

Bistvo takega spoznavnega procesa se kaže v spodbudi, da učitelji sprti razmišljajo o svojih poklicnih izkušnjah, jih členijo (uporabljajo objektivne podatke opazovanja) in se iz njih učijo. Pomembno je, da interakcijsko ozračje temelji na medsebojnem zaupanju, izboljšanju dela ter skupnih ciljih in da se vsaka stopnja supervizije nadaljuje na prejšnji (Tomić 2002, 127).

Tudi Sentočnikova (2004, 583) svetuje, da je za takšno sodelovanje v zbornici najprej potrebno razviti sodelovalno klimo na šoli, doseči konsenz o skupnih prepričanjih in o viziji in poslanstvu šole, s katerimi se lahko identificira vsak član šolske skupnosti. Pomembno vlogo pri tem ima pedagoški vodja šola, ki mora načrtno usmerjati učitelje v sodelovanje in v proces reflektiranja, za kar je potrebno načrtovati čas in prostor, učiteljem pa zagotoviti tudi možnosti izkustvenega učenja.

Naj povzamem, izkustveno učenje skuša povezati neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje v neločljivo celoto. Ljudi spodbuja, da simulirajo vedenje ob določenem konfliktu in potem analizirajo svoje ravnanje in doživljanje ter ga povežejo s teoretičnim znanjem.

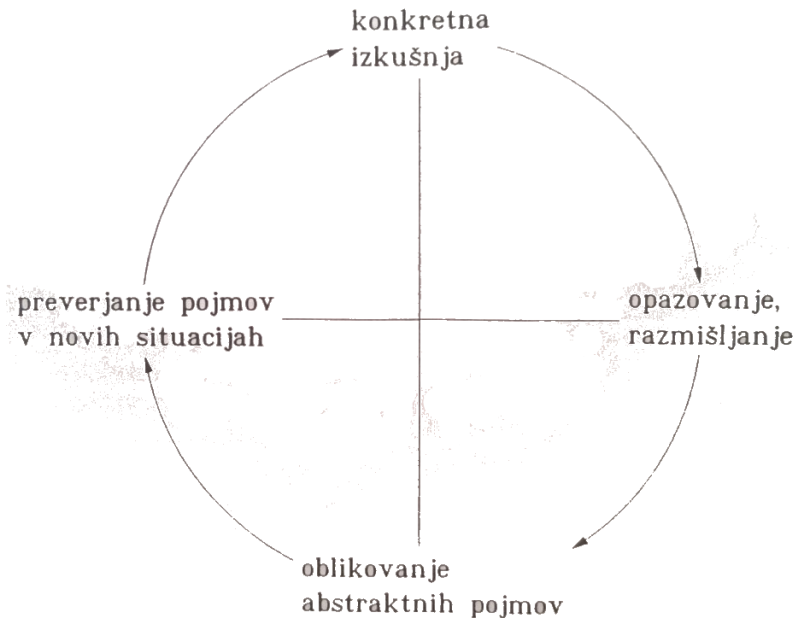
To vrsto izkustvenega učenja lahko ponazorimo tudi s procesom poklicne rasti učiteljev. Eni učitelji postajajo vse boljši, ker se znajo učiti iz izkušenj ter tako izboljševati svoje ravnanje z učenci, medtem ko drugi iz leta v leto rutinsko ponavljajo enake dejavnosti in tudi napake. V izobraževanju učiteljev se poleg nastopov v razredu (ki so vsekakor priložnost za izkustveno učenje) uveljavljajo tudi mini nastopi oz. mikropouk.

Nekajminutnemu poučevanju manjše skupine učencev ali kolegov sledi analiza in kolegijska povratna informacija. Uspešno se uvaja tudi video povratna informacija – opazovanje in analiziranje lastnega poučevanja. Razmeroma najbolj so se izkustveni pristopi uveljavili na raznih seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Izkazalo se je, da se učitelji naučijo mnogo več, če se jim o novih metodah dela z učenci ne le predava, temveč jim je omogočena neposredna izkušnja, ko so lahko sami v vlogi učencev, sledi pa analiza in samostojno preskušanje (Marentič Požarnik 2003, 124–126).

O pomenu analize skupinskega dogajanja in dragocenih povratnih informacijah, ki vodijo do pomembnega kakovostnega in trajnega učenja, je pisal Kurt Lewin.

Po Lewinu, ki je veliko prispeval k razvoju izkustvenega učenja, predvsem skupinsko dinamsko zasnovanega, je učenje integriran proces rasti, spreminjanja človeka, ki se odvija v štirih povezanih fazah (glej Sliko 8.2):

Slika 8.2: Krog izkustvenega učenja po Kurtu Lewinu



Vir: Povzeto po Marentič Požarnik (1992b, 7).

Učenje se torej začne s konkretno izkušnjo (»tu in sedaj«), ki ji sledi zbiranje podatkov in opažanj o tej izkušnji. Ti podatki se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve in se v obliki povratne informacije (feedback) »vrnejo« avtorjem izkušnje. Konkretna izkušnja v procesu učenja tako odraža preizkus veljavnosti abstraktnih pojmov ter jim daje življenjskost, oprijemljivost in osebni smisel. S takim procesom se razrešujejo napetosti in konflikti med neposredno izkušnjo in distancirano analizo (Marentič Požarnik 1992b, 6).

Nadalje Marentič Požarnikova (1992b, 6–7) utemeljeno poveže podobnosti faz kroga izkustvenega učenja s fazami akcijskega raziskovanja: »Pri obeh procesih gre hkrati za spreminjanje sebe in socialnega polja; pomembno je spiralno vgrajevanje povratne informacije v naslednje faze akcije. Le da je fokus osebnostni razvoj in izboljšanje lastnega delovanja v skupini, pri akcijskem raziskovanju pa gre za spreminjanje nekega vidika socialne realnosti, npr. poučevanja v razredu (to spreminjanje pa tudi ni možno, če se ne spremenijo ljudje, ki v njej delujejo)«.

9 INFORMACIJSKO KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE

9.1 Vpliv IKT na družbo znanja

Sodobno družbo, v kateri se učeča se šola razvija in udejanja, so politično vplivne mednarodne ustanove in najvišje evropske ter nacionalne politične institucije razglasile za družbo znanja. Kodelja (2014, 38–39) ob tem pojasnjuje, da se izraz »družba znanja« kot normativni termin nanaša na družbo, kakršna naj bi bila, to se pravi na neko zaželeno prihodnje stanje, ki ga je kot cilj šele treba doseči.

V tem kontekstu govorimo o prehodu iz informacijske družbe v družbo znanja, ki temelji na znanju, informacijski tehnologiji in učenju. Družbo znanja lahko imenujemo tudi »internetna družba« ali »učeča se družba«, skupno pa jim je vseživljenjsko učenje in razvoj informacijskih tehnologij ter omrežij. Ob tem je pomembno upoštevati, da se z razvojem družbe pomen znanja ne samo povečuje, ampak se tudi spreminja pomen, ki ga

določena vrsta znanja ima za posamezno vrsto družbe (Kauppinen 2004, 7–8 v Kodelja 2014, 39).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, je družba znanja predstavljena kot družba, v kateri znanje postane ključni dejavnik njenega razvoja in delovanja. Znanje prežema ekonomijo in pogojuje kakovost izdelkov ter storitev, s tem pa tudi določa njihovo tržno uspešnost (Krek 2011, 18–19).

V Lizbonski strategiji je družba znanja opredeljena kot cilj, znanje pa ima le instrumentalno vrednost. Bistvo Lizbonske strategije pa Kodelja (2004, 40) utemeljuje: »Ker brez znanja družba znanja ni mogoča, je torej znanje nujno obenem tudi cilj. Znanje ima vrednost predvsem zato, ker je razumljeno kot sredstvo za doseganje gospodarske rasti in izboljšanje konkurenčnosti evropskega gospodarstva«.

V družbi znanja je znanje torej produkcijski dejavnik, zato se uporablja njegova uporabna vrednost. Ker pa izobraženost nima le instrumentalne vrednosti, je pomembno, da šola kot institucija ne spodbuja samo učljivosti, temveč tudi spoznavno, moralno in družbeno kritičnost posameznika (Krek 2011, 20).

V sodobni družbi je proces pridobivanja znanja podvržen močnim tržnim vplivom, ki kot enega pglavitnih ciljev učnega procesa postavljajo samo sposobnost pridobivanja znanja – učljivost posameznikov. Ta pa ne sme biti ločena od moralnega oblikovanja osebnosti, ki skupaj s pridobljenim znanjem vzpostavlja trdnost značaja in kritičnost posameznika na poti do avtonomne osebnosti (Krek 2011, 19–21).

Zato sociologinja Alojzija Židan (2015, 40) izpostavlja pomen celostnega odraščanja učečih, ko pravi, da mora didaktika družboslovja vse bolj upoštevati zakonitosti in spoznanja tako imenovane celostne pedagogike. S tem misli tudi na sposobnost učečih se učencev in učiteljev, da znajo izrabljati sila velik izkoristek potenciala informacijsko komunikacijske tehnologije.

Nenehen razvoj informacijsko komunikacijskih tehnologij ter razširjenost interneta omogočata enostaven dostop do virov informacij ter hitro kopičenje novih, lahko dostopnih podatkov. Ob tem novodobni učeči se poglobljajo znanje angleškega jezika, krepijo sodelovanje, ustvarjalnost ter razvijajo multikulturnost. Ti pozitivni dejavniki po mojem mnenju počasi izpodrivajo tudi učbenike, kjer je sicer učna vsebina še vedno enako pomembna, vendar jo je treba obravnavati na nov način.

Učeči se v digitaliziranem svetu srečujejo s preobiljem nepreverjenih informacij, ki med seboj niso povezane in strukturirane. Ker jim internet predstavlja enega ključnih virov informacij, to lahko vodi do nepravilnega razumevanja in medsebojne povezanosti informacij ter postavljanja pridobljenih podatkov v napačen kontekst.

Na tem mestu je treba jasno poudariti, da obilje informacij, ki zaznamuje globalno informacijsko družbo, še ni nujno vir dodatnega znanja. Kodelja (2014, 41–42) zato opozarja: »Tehnologija ima vrednost samo kot sredstvo za doseg resničnih družb znanja. Le širitev internetnih omrežij in digitalne tehnologije še zdaleč ni dovolj. Družbe znanja niso preprosto posledica tehnološkega determinizma«.

Bilić (2011, 203) ob tem razmišlja: »Pogosto se zdi, da je sodobna družba pravzaprav dezinformacijska, čeprav jo imenujemo informacijska«.

V kontekstu digitalnih učečih se subjektov se to lahko odraža, ko na primer v spletnem brskalniku iščejo informacije po neustreznih ključnih besedah in tako dobljeni rezultati niso vsebinsko in kakovostno primerni. Prav tako lahko postanejo spletne vsebine zaradi hitro spreminjajočih se informacij in razvoja znanosti pomanjkljive ali celo neustrezne.

Informacija je tako lahko sredstvo za produkcijo znanja, ni pa znanje. V družbi znanja pa ni pomembno le, da se vsakdo dobro znajde v ogromni množici nepreglednih informacij, ampak tudi, da je sposoben kritičnega mišljenja in razsojanja, ki omogočata razlikovanje

med pomembnimi in nepomembnimi informacijami, med informacijami, ki so uporabne za produkcijo novega znanja, in tistimi, ki niso (Kodelja 2014, 42).

Poglavitnega pomena je, da učitelji v procesu poučevanja vsem učečim pomagajo razviti sposobnost selekcioniranja informacij.

Židanova (2015, 35) zato poudarja, da so številne informacije pomembne graditeljice uporabnega, trajnega znanja mladih le, če se bodo mladi znali stalno kakovostno učiti.

Predpostavljam, da se učeči subjekti na področju digitalnih tehnologij predvsem samoizobražujejo in bi za kakovostnejše pridobivanje znanja ter informacijsko pismenost potrebovali večjo podporo učiteljev in izobraževalnega sistema nasploh.

Liessmann (2008 v Bilić 2011, 203) ocenjuje, da je plod takšnega pridobivanja znanja pravzaprav neizobraženost. Za nestrukturirano množico podatkov, ki jo najdemo v podatkovnih zbirkah ali pomnilnikih namreč še ne moremo reči, da je znanje. Avtor pojasnjuje: »Znanje omogoča, da iz množice podatkov izberemo tiste, ki imajo informativno vrednost, z namenom dojetanja, razumevanja in spoznavanja nekaterih pojavov«. Se pravi, da šele pridobljeno znanje omogoča razlago podatkov glede na njihovo vzročno povezanost in notranjo konsistentnost, zato Liessmann »družbi znanja« še posebej očita zanemarjanje razuma, presoje, kritičnega mišljenja, preverjanja hipotez ter pomanjkanje preudarnosti in modrosti.

Na tem mestu morajo prevzeti odgovornost šola ter učitelji z ustrezno spremenjenim pristopom poučevanja. Učečim naj pomagajo kritično razlikovati med uporabnimi informacijami na spletu, da jih bodo znali pretvoriti v uporabno, celostno in kakovostno znanje. Smotrno je, da svetujejo, do katerih spletnih strani naj učeči dostopajo, in sicer tako, da pripravijo seznam priporočljivih spletnih naslovov glede na učno snov, ki jo trenutno obravnavajo. Menim, da je tudi koristno, da učečim pojasnijo, zakaj je določen spletni vir primeren za učenje. V vsakem primeru je pri uporabi spletne tehnologije potrebno učiteljevo podporno vodenje, v smislu, da usmerjajo in motivirajo učeče in jim

ob tem dajejo dodatna vprašanja in izkustvene naloge, ki od njih zahtevajo reflektivno povezovanje pridobljenih podatkov ter poglobljanje pridobljenega znanja.

To potrjuje tudi Bilić (2011, 214), ko pravi: »Učitelji morajo natančno določiti naloge, pri katerih sta potrebna reševanje zapletenih vprašanj in spoznavna zavzetost, splet pa je treba razumeti kot enega od orodij v procesu učenja«.

Zdi se, da je učiteljeva vloga zaradi porasta digitalne tehnologije, kljub njeni izjemni koristnosti, še pomembnejša. Robinson (2015, 130) pojasnjuje, da »še nikoli ni bilo večje potrebe, da bi znali kritično razločevati dejstva od mnenj, razumnosti od nesmislov in poštenja od prevare«.

Novo znanje mora biti zato za učečega znanje, ki ga zna sprejemati s kritično distanco in nenehno vrednotiti. Le tako lahko razumeva njegovo specifiko in življenjsko pomembnost za svoj osebni razvoj (Židan 1995, 22).

Informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) s poudarkom na spletu nudijo prilagodljive, sodobne, odprte možnosti za učenje, ki so učečim dostopne vsak trenutek ne glede na kraj, kjer so, in čas, učeči se subjekt pa lahko izbira vsebine v skladu s svojimi potrebami (Bilić 2011, 209). Nadalje (prav tam) avtorica razmišlja:

»Mogoče je govoriti o virtualizaciji prostora ali deteritorializaciji, ki jo povzroča sodobna tehnologija, ter decentralizaciji učenja, saj to ni več povezano samo s šolo in z drugimi ustanovami«.

9.2 Pomen IKT pri individualizaciji poučevanja

IKT predstavlja izobraževalno orodje za možno individualizacijo pedagoškega dela, ki se lahko izvaja v razredu ali zunaj njega. To ima za poučevanje velik pomen, saj postajajo šolski razredi kot homogene učne skupine vse bolj heterogenega značaja. V razrednih, učnih okoljih se namreč med stalno učečimi se subjekti kažejo številne razlike v

predznanju, interesih, delovnih navadah ter razvitih samoizobraževalnih kulturah (Židan 2015, 49–52).

Poučevanje, ki temelji na individualnem učenju, se prilagaja potrebam in učnim sposobnostim posameznega učečega ter spodbuja njihov razvoj. Ob tem je potrebno izkazati strpnost in spodbudo, da učeči kar najbolj individualizirano razvijejo svoje telesne in umske zmožnosti, raznovrstnost zanimanj, nagnjenj in hobijev, svojevrstnost značaja in temperamenta. Tako se krepi avtohtona osebnost učečih se subjektov, ki se lažje upira najprej šolskemu, kasneje pa širšemu uniformizmu in konformizmu (Strmčnik 1993, 21–22).

Durkheim (2009, 44) učiteljevo upoštevanje individualnosti, ki je prisotna v vsakem otroku, razlaga: »Na vse načine mora poskušati prispevati k njenemu razvoju. Namesto da bi pri vseh brez razlike uporabljal en in isti neoseben in uniformen sklop pravil, mora nasprotno variirati in spreminjati metode glede na temperament in umsko naravnost vsakega otroka«.

V postmodernejši informacijski družbi bodo individualizirane izobraževalne prakse za »virtualno šolajočega se« postajale še pomembnejše. Le-ta bo imel na dinamičnem izobraževalnem področju vse več možnosti za svojo individualizirano implementacijo izobraževalnih vsebin, in sicer v formalnih, neformalnih in informalnih okoljih (Židan 2015, 55–56).

Židanova (prav tam) navaja bistvene dejavnike, ki definirajo novodobnega, digitalno učečega subjekta pri njegovem individualiziranem, samoregulacijsko potekajočem učenju z različnimi novodobnimi tehnologijami. Ti so:

- vse večja prisotnost mednarodne, globalne konkurenčnosti,
- vse hitrejši pojav novodobnih informacijskih tehnologij, ki posamezniku omogočajo individualizirano implementacijo znanj,
- vse hitrejši in revolucionarni razvoj spoznanj novodobnih znanstvenih disciplin;

- Pojav mobilnega izobraževanja,
- izobraževanje se vse bolj internacionalizira, globalizira itd..

Uporaba informacijsko komunikacijskih tehnologij v poučevanju omogoča individualno učenje ter spodbuja samostojno delo učečih. Večjo individualizacijo pri učenju oziroma upoštevanje individualnih potreb učečih, ki vodijo do njihove večje motivacije, pozitivnih občutkov in samostojnosti, pa lahko učitelji omogočijo tudi z rednim uvajanjem elektronskih iger, ki jih bom predstavila v nadaljevanju.

9.3 Izobraževalne elektronske igre kot priložnost za izkustveno učenje

V pedagoškem procesu elektronske igre vsebujejo izobraževalne elemente in so namenjene interaktivnemu pridobivanju znanja na različnih področjih. S pomočjo njenih igralnih elementov se spodbuja izobraževalni učinek v realnem svetu, in sicer z možnostjo ustvarjanja simulacij krajev in situacij, ki jih drugače ne bi mogli prikazati (Leban 2010 v Pirih in Berce 2013, 70).

So eden izmed digitalnih učnih pripomočkov, ki predstavljajo aplikativno vrednost znanja. Njihov glavni cilj je, da učeči prerastejo vlogo »pasivnih« sprejemnikov znanja in postanejo ustvarjalci znanja. S tem postajajo bolj osebno motivirani za lasten razvoj in učenje ter razvijajo kreativnost (Pirih in Berce 2013, 70).

Ko učeči pridobivajo nove učne vsebine z ustreznimi računalniškimi programi, jim ti novi mediji služijo kot tutorji pri učenju. Wakounig (2000, 14) pravi: »Posebnost teh programov je, da z multimedialnostjo nagovorimo različne vidike kakega problema in razširimo oblike ponazarjanja«.

Kakovostno zasnovane elektronske igre s tem, ko niso pretežke, da bi povzročale frustracije, niti prelahke, da bi vodile v dolgočasje, ustvarjajo pri učečih določen učni izziv. Če rezultata ne dosežejo v prvem poskusu, lahko vidijo, koliko jim še manjka in v katerem koraku so se oddaljili od končnega cilja. Z visokim nivojem interakcij in povratnih

informacij, ki so podane po potrebi in ob pravem času, prispevajo k poglobljenemu, trajno pridobljenemu znanju (Leban 2010, 16–17).

Uporabljamo jih lahko za simulacijo realnega in irealnega. Prav slednje pa ponazarja kompleksne povezave, ki lahko postanejo lažje dojemljive in pomagajo razumeti, kakšno bo izobraževanje v prihodnosti. Elektronske igre omogočajo konstrukcijo umetnih svetov oz. realnosti in s tem odpirajo nove dimenzije pedagoških izkušenj (Wakounig 2000, 15).

Ker je učenjska kultura digitalno učečega se subjekta odprtega značaja in poteka v kombinacijskem prepletu realnih (tradicionalnih) in umetnih (spletnih) učnih okolij, Židanova (2015, 49) poudarja, da je (in mora biti) novodobni učeči se »sam aktivni izobraževalni participant, izgrajevalec in stalni oblikovalec svojih družboslovnih znanj«. Avtorica (prav tam) vidi njegovo aktivno vlogo v učnem procesu, ko pravi: »Sam si mora regulirati svoje potekajoče, individualizirano učenje, ga ustvarjalno načrtovati ter izvajati, evalvirati njegove dosežke«.

Elektronske igre so torej pisane na kožo digitalnemu, kompetenčnemu učečemu se subjektu, saj lahko z njihovo pomočjo samostojno razvija in oblikuje svoje kompetence.

OBRNJENA UČILNICA

Gibanje Obrnjena učilnica, katere pobudnik je Salman Khan, se je leta 2009 iz prvotnih objav videoposnetkov inštrukcij na platformi You Tube, ki so bili deležni globalne razsežnosti zadovoljnih uporabnikov, razvilo v samostojno softversko platformo.

Spletna stran Khan Academy tako predstavlja orodje, ki ga je mogoče uporabljati pri izvajanju diferenciranega pouka ter za nove smeri učenja. Učečim z uporabo videoposnetkov in drugimi poučnimi gradivi omogoča, da se učijo z lastno hitrostjo ter se poglobijo v določen predmet, kolikor jih zanima in kolikor jim omogoča predhodno znanje. Ker ne podpira površnega poznavanja neke teme ali večšine je zasnovano tako, da

po ogledu predstavitve učne snovi v obliki videa, sledi pet osnovnih vprašanj, na katere mora učeči odgovoriti pred nadaljevanjem učenja. To ga spodbuja, da prav razume snov in jo tudi zares obvlada, namesto da bi se učil samo zato, da bi na preverjanju nihal odgovore (Robinson in Aronica 2015, 109).

Salman Khan (Robinson in Aronica 2015, 110) meni, da tako učenje dopušča najučinkovitejšo uporabo časa doma in v učilnici, ko pravi: »V učilnicah ne bi smelo biti pasivnosti in učenci naj ne bi le poslušali učitelja ter si zapisovali njegove besede«.

Robinson (2015, 110–111) dodaja: »V obrnjeni učilnici učitelj ne stoji pred razredom in ne predava snovi, saj so učenci deležni tovrstnega poučevanja doma na spletu. Svoj čas v učilnici uporabi za vrstniško poučevanje, kar pomeni, da individualno pomaga učencem, če imajo težave, jih vpleta v razgovor o temi in izziva tiste, ki stvar že obvladajo. Delo v učilnici pravzaprav postane domača naloga, slednja pa delo v učilnici, vendar je prednost v tem, da učencem omogočata napredovati z individualno hitrostjo«.

Khan Academy po mojem lastnem izkustvu s svojim akademskim ogrodjem in skrbno zasnovanimi učnimi sklopi predstavlja odlično izhodišče za izkustveno učenje. Nudi uporabno vsebino, ki omogoča učinkovito učenje v smiselnem kontekstu, saj se skozi reševanje vmesnih vprašanj preverja pravo razumevanje učne snovi. To pomeni, da določena znanja in veščine ponavljamo, dokler jih povsem ne osvojimo. Predstavljeno spletno orodje omogoča tudi koristen vpogled v posamezne korake reševanja naloge, v kolikor učeči izgubimo pregled nad učenjem oz. reševanjem določene naloge.

Takšno učenje predstavlja aktiven proces pridobivanja znanja, ki je plod naših izkušenj. Z lastno miselno aktivnostjo se trudimo razumeti in ovrednotiti novo pridobljeno znanje ter ga poskušamo povezati z obstoječim oz. ustrezno umestiti v naš izkustveni svet. Ker ob elektronskih igrh prihaja do aktivnega ustvarjanja znanja, ta lahko privede do spremenjenega vedenja, ki izhaja iz naših izkušenj ter dejavnosti ob interakcijah z vsebinami.

Učenje na podlagi elektronskih iger zato lahko pojasnim tudi z Deweyovim pojmovanjem učenja (Marentič Požarnik 1992b, 5) kot dialektičnega procesa, v katerem se integrirajo izkušnje in pojmi, opazovanje in akcija. Slednja ne sledi neposredno impulzu izkušnje, ampak vmes poseže faza opazovanja in analize pogojev ter okoliščin te izkušnje. Nadalje šele pride do povezave z znanjem, kaj se je dogajalo prej v podobnih okoliščinah, ter presoja, ki poveže opažano z zapomnjenim in vse skupaj osmisli.

9.4 Vloga učiteljev pri poučevanju z IKT

V slovenskem šolskem prostoru so učitelji na splošno naklonjeni elektronskim igram, ki pa jih vidijo predvsem kot del uvodne motivacije in popestritve pouka. Današnje šolajoče vidijo kot digitalno visoko izobražene, hkrati pa se zavedajo, da bodo prihodnje generacije še bolj računalniško determinirane. Ker pa sodobna tehnologija omogoča različne nove, inovativne in interaktivne metode dela, hkrati zahteva drugačne načine razmišljanja o posodobitvah učnega procesa in nujne prilagoditve v pedagoškem procesu (Pirih in Berce 2013, 72–78).

Zgodovinsko pogojen odnos pedagogike do IKT medije v vseh učnih procesih postavlja predvsem v vlogo pomožnih sredstev, ki so namenjena popestritvi učenja. Vključevanje medijev v poučevanje kot samostojen učni izziv, pa tako učenca kot učitelja pri reševanju nalog prisili k alternativnemu razmišljanju (Wakounig 2000, 13).

Vzgojno-izobraževalne ustanove bi zato morale učinkoviteje in v večji meri udejanjiti ustvarjalni potencial IKT ter z njimi namesto rivalskega vzpostaviti partnerski odnos. Pribišeč Beleslin in Duronjić Tapavički (2013, 51) šibko institucionalno implementacijo IKT razlagata: »Zdi se, da je še vedno prevladujoča predpostavka o internetu kot prostoru, v katerem se razvija kultura “kopiraj – prilepi”, s čimer naj bi bilo ogroženo učenje«.

Nadalje (prav tam) zagovarjata stališče, da mora internet postati kompatibilen prostor učenja. To se lahko uresniči z ustrežno podporo s strani šolskih institucij, ki učeče poučijo

o etičnih vidikih spletnega raziskovanja ter priznajo kredibilnost tako pridobljenih informacij.

Razmišljam, da bi bilo tudi s stališča kakovostnega ter izkustvenega učenja najbolj koristno, da se po zgledu tujih šolskih sistemov, tudi pri nas elektronske igre umesti v učni kurikulum. Na ta način bi učitelji lažje povezovali njihove vsebine s splošnimi oz. operativnimi učnimi cilji pri pouku, razumeli možne učinke in prepoznali prednosti in slabosti. Povečala bi se tudi njihova vsebinska kompatibilnost z učnim načrtom. Pirih in Berce (2013, 77) vidita prednost institucionalne implementacije elektronskih iger tudi v: »Uvrščanje elektronskih iger v učni kurikulum omogoča, da pedagoški proces spodbudi učenčev interes za sprejemanje vedenja in ne le znanja, tudi ko ustvarja, oziroma testira elektronske igre in simulacije«.

Učitelji, ki poučujejo s podporo IKT in sebe vidijo kot spodbujevalce učenja in ne zgolj posrednike učnih vsebin, upoštevajo hitro spreminjajoče se tokove sodobne družbe, kjer so spremembe v znanju edina stalnica. Učitelji se morajo zavedati, da prihodnosti ni mogoče jasno definirati, kot tudi ne predvideti vseh zahtev, ki jih bo prinesla prihodnja družba znanja. Zato je še kako aktualna naslednja teza:

»Digitalni mediji spodbujajo neformalne oblike izobraževanja, formalni izobraževalni sistem pa silijo, da se prilagaja spremembam, ki jih je prinesel tehnološki napredek« (Bilić 2011, 209).

O moči digitalnih medijev, ki nam posredujejo novodobne vsebine zapletenega, globalnega družbenega sveta in predstavljajo formalnemu poučevanju močno konkurenco, opozori Židanova (2015, 29), ko pravi: »V globalni družbi bodo imele v prihodnje novodobne medijske tehnologije zelo pomembno vlogo pri vrednotnem oblikovanju vseh osebnosti ljudi, ne le mladih«.

Avtorica označi IKT kot stalno »sopotnico« novodobnega učitelja (in učečega se), saj predstavlja podporni temelj vsemu pedagoškemu delu. S pomočjo IKT se lahko učitelj bolj celovito spozna z življenjsko naravo družboslovnih kurikulumov ter se še bolj poglobi v njihovo strokovno širino in globino (Židan 2015, 51).

Zato je nadvse pomembno, da izobraževanje konstantno sledi tehnološkemu razvoju in spremenjeni družbi dela. Digitalni mediji vplivajo na svet, v katerem učeči pridobivajo znanje in v prihodnje bodo še bolj preoblikovali njihov način učenja. Na zaposlitvenem trgu se tako pojavljajo potrebe po novih oblikah dela, hkrati pa nekatere izginjajo. Robinson (2015, 45) ocenjuje realno stanje v družbi: »Skoraj nemogoče je napovedati, kakšne vrste delo bodo opravljali današnji učenci čez pet, deset ali petnajst let, če predpostavimo, da bodo sploh zaposleni«.

Richard Riley (Trilling in Fadel 2009, 3 v Avsec 2013, 109) pa razmišlja še dlje, ko pravi: »Dejansko danes pripravljamo učence za poklice, ki še ne obstajajo, razvijamo pri učencih spretnosti uporabe tehnologije, ki je še niso iznašli in jih učimo reševati probleme, ki jih še ne poznamo«.

Družba, ki si bo v prihodnje lastila znanje in informacije na najpomembnejših družbenih in zasebnih življenjskih področjih, bo potrebovala tudi novega učečega se. Vendar če hoče pedagogika imeti tudi v prihodnje aktivno vlogo v diskusiji o ciljih in metodah izobrazbe, mora znati odgovoriti, kakšne sposobnosti, zmogljivosti in lastnosti naj bi imel ta novi učeči se subjekt (Wakounig 2000, 13).

Menim, da šolski sistem nujno potrebuje pomembnejšo in spremenjeno vlogo IKT v procesu poučevanja, saj bodo sicer s pomanjkljivim informacijskim znanjem novodobni učeči se subjekti težko konkurirali na katerem koli strokovno-poklicnem področju. Ker nas digitalna tehnologija prehiteva že na vsakem koraku, je smotrno razmisliti tudi o institucionalnih spremembah na področju učenja računalništva.

Implementacija novodobnih medijev v šolski kurikulum pa je kljub koristnosti smiselna šele s temeljito pripravo miselnega polja ter izobraževanja učiteljev, s predhodno izvedbo pilotnega projekta z ustrežno evalvacijo in strokovno izbiro ustrezne elektronske igre, ki je v skladu z učnim načrtom.

10 EMPIRIČNI DEL

V empiričnem delu diplomske naloge sem uporabila kvalitativno metodo raziskovanja, kjer sem izvedla delno strukturiran intervju z vnaprej zastavljenim odprtim tipom vprašanj. Intervjuji so uporabno sredstvo za analizo in nam lahko omogočijo neposreden dostop do empiričnih podatkov (Bučar in drugi 2002, 33). Z omenjeno evalvacijsko metodo, kjer je pogovor glavni vir informacij, sem tako pridobila praktične informacije o izkustvenem učenju. Glede na odgovore, so določena vprašanja odpirala nova podvprašanja, na podlagi katerih sem pridobila še konkretnejše informacije. Pri tem naj opozorim, da izvedba le enega intervjuja, ki sicer opozori na mnoge zanimivosti in razsežnosti izvajanja vzgoje in izobraževanja, izpričuje metodološko omejitev končne analize.

10.1 Intervju

Intervju sem izvedla z AMS Montessori pedagoginjo za starost 0-12 let, Anko Marinšek Počivavšek, ravnateljico, vodjo in lastnico zasebnega Montessori vrtca in šole Akademija Montessori. Pogovor sva opravili v njeni pisarni, na sedežu Akademije Montessori, na Tesovnikovi ulici 27a v Ljubljani. Intervjuvanka že več kot desetletje, tako doma kot v tujini, aktivno deluje na področju Montessori vzgoje in izobraževanja. V intervjuju z njo sem pridobila več empiričnih informacij o izkustvenem učenju, ki mi bodo nadalje pomagale razumeti pomen izkustva pri kakovostnem poučevanju oz. učenju vseh učečih subjektov.

10.1.1 Postavljena vprašanja ter zapis intervjuja

1. Za Montessori pedagogiko je značilno, da učecim nudi raznolike možnosti spoznavnih izkušenj. Prosim pojasnite mi, kaj so osnovne prvine vašega poučevanja?

Tukaj je velika razlika ali govorimo o evropski ali ameriški Montessori pedagogiki. Evropska struja je bolj ortodoksna, ameriška struja pa bolj odprta, saj bolj poudarja konkretno pridobivanje delovnih izkušenj. Na splošno je pomembna izkušnja celotnega dogodka. Fokus je na konkretnem učenju z roko, ker je roka povezana z možgani. Informacije takrat drugače potujejo in se pretvorijo v abstraktno. Veliko delajo konkretno z rokami, s tem krepijo tudi praktične, uporabne veščine. Na začetku šolskega leta na podlagi petih konkretnih zgodb, imenujemo jih pet velikih zgodb, skupaj odkrivamo, kako je nastalo življenje, vesolje, jezik itd. Te zgodbe otroke zelo pritegnejo. Ko jih slišijo, jih povežejo s konkretnimi predmeti. Zgodba se začne z »big picture« in se potem pomika na posamezna predmetna področja in nazaj. Te povezave in soodvisnosti med temami so način učenja. Podajanje »predmetnika« je proces povezovanja zgodb in otrokovega dela. Glede na njihovo zanimanje, jih učitelj usmerja, ali jim je bližje naravoslovje ali jih bolj zanima družboslovje. Glede na to, kar otroka trenutno pritegne, ga učitelj nato vodi, da poglobi znanje (dodatni materiali, knjige, spletno raziskovanje). Formalno si prizadevamo, da učencem omogočimo, da raziskujejo tisto, kar jih zanima in sledijo svojim lastnim interesom, v praksi pa je seveda tako, da morajo delati tudi stvari, ki jih ne zanimajo. To pa ne pomeni, da je zdaj fokus na tem, da dosežajo dobre rezultate ali da jih morajo na vsak način izboljšati. Fokus je na procesu, na njihovem učenju. Učitelj se trudi, da olajša učenje in jim pomaga se učiti. Poudarek je na skupinskem delu, vendar pa delajo tudi samostojno ali v parih. Sodelujejo pri projektne delu, izdelujejo referat ali svoj delovni list, ki ga prejmejo kot nalogo, na kateri lahko delajo tudi dlje časa. Ko potrebujejo pomoč, jim je v podporo učitelj, spodbujamo pa tudi, da se znajo povezati in poiskati informacije tudi pri znanstveniku, strokovnjaku s področja na katerem delajo. Končni izdelek predstavijo sošolcem in tako zaključijo svoje delo. To praktično delo jim najpogosteje pomeni užitek ob delu, ko eno stvar naredijo od začetka do konca in delovne procese razvijejo v znanje. Učitelji jih ob tem spremljamo in poskrbimo, da je učni proces še vseeno

dovolj zahteven in jim predstavlja tako zabavo kot izziv. Paziti je tudi treba, da nadpovprečni ne stagnirajo po sposobnostih.

Prosim opišite na kratko, kako poteka pri vas ocenjevanje?

Ocenjuje se napredek in dosežki pri učenju vsakega posameznika. Uporablja se lahko širok razpon ocenjevanja, s številnimi orodji, saj ni smernic, kar pomeni da ni potrebno 100 % imeti ocene (do 6. razreda v ZDA nimajo ocen). Najbolj smotrno pa se mi zdi, da se prvi dve leti šolanja poda opisno oceno, nadalje pa tudi zaradi staršev še številčne ocene, kot povratna informacija. Običajno so Montessori učenci dve leti nad povprečjem. To (še) ne velja za Slovenijo, ker še nimamo uveljavljene Montessori tradicije, naši učenci sedaj končujejo 7. razred, tako da niti še ne moremo imeti primerljivih podatkov njihovega znanja. Poučevanje drugače poteka po manjših skupinah, običajno je po pet učencev v eni skupini. Znotraj določene skupine potem vidiš, koliko je katera skupina »močna« in kje potrebujejo pomoč. Skupine so razdeljene po starostih, in sicer 6 - 9, 9 - 12 in 12 - 15 let. Učence ob delu spodbujamo, od njih pričakujemo uspešno delo in jim to tudi jasno povemo. Enkrat tedensko, ponavadi je to ob petkih, se z učenci usedemo in z vsakim individualno skomuniciramo o njegovem učnem načrtu. Sproti jim dajemo tudi »feedback« na njihovo delo ter tudi pri njih samih spodbujamo, da znajo oceniti svoje delo. S sprotnim opazovanjem lahko najbolje ocenimo njihovo učenje, ker vidimo, ali ustrezno uporabljajo material in kako izvajajo proces učenja. Pustimo jim svobodo, vendar jih hkrati usmerjamo. Učenec ima vedno nekaj na izbiro, lahko ima zadnjo besedo, ker to tudi potrebuje za občutek lastne pomembnosti in za samozavest. Lahko si zapisujejo tudi dnevnik, kaj so delali med tednom. Naša naloga je, da zmoremo v njih vzbuditi radovednost in motivacijo in da raziskujejo še naprej. To poskušamo z eksperimenti, zanimivimi predmeti iz drugih držav, kar je več od slike in besede, konkretno...

2. Zdi se, da se realno družbeno dogajanje vse bolj prepleta z virtualnim, digitalnim svetom. Kako pri tem uspešno integrirate informacijske vplive na učno okolje?

Prva triada se jih drži nazaj, učence se usmerja h knjigam, h knjižnici. Učenje poteka iz različnih atlasov, enciklopedij in drugih strokovnih knjig, manj iz učbenikov. Računalnik je

namenjen predvsem za 10 prstno tipkanje, da se ga naučijo osnovno uporabljati. Smernice so, da dokler niso na abstraktni ravni, naj se izogibajo računalniku. Jaz osebno sem mnenja, da je koristno, da se nove tehnologije integrira, tudi elektronske knjige. V Evropi sicer to sploh ne podpirajo, saj je evropska Montessori skupnost zelo proti. V Chicagu pa na primer uporabljajo pri učenju tablice s tipkovnicami. Kako bi sicer lahko najbolj stvarno prikazali izbruh vulkana? Tu je predvsem stvar učitelja, da presodi uporabo, ampak nekje do 12 leta je to pri nas žal še zelo ortodoksno.

3. Kakšno učno metodo najpogosteje izberete pri poučevanju?

Pripravimo didaktični material ali konkretni material, odvisno od teme, ki jo bomo poučevali. Uporabljamo tudi t.i. lističe, kamor napišemo in narišemo določeno snov. Otrok prvič ponovi, kar mu je učitelj predstavil. Od učitelja tudi prejme dodatne naloge in vprašanja, na delovni list pa napiše, kako je razumel podano znanje in tako svojo refleksijo zapiše na list. Če je pomanjkljivo, lahko učitelj ponovi predstavitev in presodi, če je osvojil snov ali ponovno pokaže, mogoče na drugačen način.

Uporabljate učbenike in knjige in si učeči snov zapisujejo v zvezke?

Generalno naj se učbenikov sploh ne bi uporabljalo, vendar si mi prizadevamo za neko vzporednico med javno šolo in Montessori šolo ter zato deloma uporabljamo tudi učbenike. Med predstavitvijo, ko poteka razlaga snovi, si otroci ne zapisujejo učiteljeve razlage, kot po nareku v javni šoli. Pišejo šele kasneje, ko rešujejo pripravljene delovne liste z vprašanji in nalogami. Podajanje učne vsebine poteka tako, da se učijo konkretno, z otipom materialov, z lastnim raziskovanjem. So emocionalno vključeni in aktivni v učenju.

Torej se poslužujete poučevanja zunaj formalnega šolskega okvirja?

Ne, to ni čisto tako, držimo se učnega načrta in to precej dosledno. Učni načrt znotraj triletja prilagodimo učencem, njihovim talentom in ustvarjalnosti, vendar pa ne odstopamo od minimalnih standardov znanja. Delamo po potrjenem javnem programu. Izvajamo klasični učni načrt, učitelj pa potem sledi otroku. Če se kje »zatakne«, mora

poiskati ustrezne odgovore, se pozanima in poišče informacije ter naknadno pojasni. Učitelj ne more vsega vedeti in to mora odkrito sporočiti svojim učencem.

Je pa res, da pouka ne izvajamo le v zaprtem prostoru, ker fizični prostor ni določen. Učenje lahko poteka vsepovsod, 2x mesečno v naravi kot učilnica na prostem, snov naredimo kar tam. To sicer zahteva veliko naše priprave, vendar so izkušnje ob takem učenju otrok zelo dragocene. Drugače pa se otroci učijo in delajo za mizo, lahko na tleh na preprogah, stoje, tukaj res nimamo omejitev ali pravil. Učilnica je odprt prostor, ločena le z omaricami, ki predstavljajo različne kotičke, kjer se izvaja učenje. Ne poslužujemo se na primer tega, da bi imeli ločene ure ali da bi imeli na voljo le 45 minut za določeno snov kot v javnih šolah. V razredu so učenci po triadah, se pravi tri različne starosti. Ker so heterogene starostne skupine, se srednja starost počuti dovolj suvereno, da nastopajo, večji pa učijo mlajše, saj se enostavno zgodi, da učitelj nima časa. To pa ne predstavlja problema, saj so otroci veščji medsebojnega učenja in to je za njih zelo koristno. Tako učenje, da se tako udeležujejo, je koristno za njihovo prihodnost, da se bodo znašli v življenju. V primerjavi s konvencionalnim poučevanjem, ki je osredotočen predvsem na vsebino in učitelja, dajemo mi fokus na proces učenja in učenca.

4. Prosim opišite primer podajanja snovi pri družboslovju in kakšne učne pripomočke uporabljate?

Primarno delamo iz knjig in deloma iz učbenikov. Poiščeš kaj podpira temo, ki jo želiš predstaviti učencem. Pogosto so to tudi kaki članki, izsledki iz strokovnih revij. Gre za posredno učenje, povežeš se s prakso in poskušaš pomagati skupnosti v kateri živiš ali izven lokalnega okolja. Poskušamo delati čim več na konkretnih vsebinah, da fizično negujemo odnos s snovjo in pogledamo, kaj bi lahko sami spremenili, da bi ustvarili družbeni doprinos. Znanje o družbi in razmišljanje o etičnih vprašanjih povezujemo z lastno udeležbo in z vsakdanjim delom, ki lahko poteka tudi v drugih organizacijah npr. s pomočjo v domu za ostarele ali v skupnosti otrok s posebnimi potrebami. Učenci na podlagi lastnih izkušenj in razmišljanj razvijajo veščine in vrednote, lažje razumejo družbo in njihove vloge v njej. Učenje poteka znotraj ustaljenega ritma in delovnih navad. Učitelji

spodbujamo, da se organizirajo in si znajo razporejati svoj čas in delovne naloge, da izpeljejo projekte in se znajdejo znotraj lastne organizacije. Poučevanje poteka tako, da se vnaprej z učno skupino dogovorimo, da bomo predstavili novo učno snov ob določeni uri, na primer rečem: »Ob pol desetih se dobimo pri mizi ob zemljevidu«. Po predstavitvi lahko nadaljujejo svoje delo tam, kjer so prej končali ali umestijo novo znanje v že obstoječe in ga tako nadgradijo. Pisne naloge se shranjuje v »google drive«, kjer ima vsak svoj »folder« in do tam imajo dostop tudi njihovi starši.

Ali jim na to spletno lokacijo nalagate tudi domače naloge?

Tipičnih domačih nalog ni, poznamo pa praktične zadolžitve kot na primer 15 min branja za prvo triado učencev, čut za odgovornost, pomoč pri gospodinjskih opravilih ali da napišejo dva reflektivna stavka v svoj dnevnik. Domače naloge morajo opravljati samostojno, brez pomoči staršev in služijo predvsem temu, da znajo sami prepoznavati svoje sposobnosti. Pouk je že tako zastavljen, da je do približno 13h obvezni del, z naše strani je zaželeno do 15h, sledijo pa izbirne vsebine s poudarkom na gibanju do 16:30. Znotraj pouka se izvaja predvsem projektno delo, učitelj da temo in usmerja. Delo je organizirano bolj kot na faksu, s tem da smo tukaj razredni učitelji, ne predmetni.

5. Na kakšen način izvajate medsebojne hospitacije in se povezujete z ostalimi pedagogi

?

Hospitira ravnatelj, poteka pa tudi povezovanje z drugimi šolami, predvsem to velja za tujino. Žal v slovenskem prostoru zaradi majhnosti ni veliko možnosti. Hospitirajo drugi pedagogi, da opravijo supervizijo. Na 5 let izvaja supervizije AMS (American Montessori Society), sicer pa predvsem učitelji med seboj. Kadar je v razredu problematičen otrok, lahko po dogovoru s starši, posnameš video njegovega vedenja in prosiš za pomoč zunanjega strokovnjaka. Pomemben faktor je hospitacija, samoevalvacijo pa bi morali izvajati vsakodnevno. Žal pa idealnih pogojev ni, predvsem zaradi pomanjkanja časa. To časovno stisko najpogosteje rešujemo vsaj tako, da jo na primer dva učitelja ustno opravita v medsebojni komunikaciji. Najpogostejša oblika hospitacij pri nas je ta, da

gostimo študente in učitelje iz ostalih šolskih okolij in različnih smeri (pedagogika, psihologija ipd.).

Katere mehanizme in interakcije še uporabljate za spodbujanje kakovosti poučevanja?

Dokaj aktivno sodelujemo z Montessori šolo v Pragi, Zagrebu in Seton Montessori Chicago, kjer sem študirala, s katerimi si izmenjujemo izkušnje in prakse poučevanja. Osebno sem se poleg izobraževanja v Chichagu, kjer sem opravljala tudi delovno prakso, udeležila še hospitacij v slovenskem Montessori inštitutu, na Nizozemskem in Danskem. Vsekakor je sodelovanje s tujimi kolegi dobra priložnost za izkustveno učenje, neka dodana vrednost pri delitvi in pridobivanju novega znanja. V prihodnje bi si želela še več sodelovanja in povezovanja s kolegi iz tujine, predvsem na osebni ravni, da bi se pogosteje obiskali, tudi skupaj z učenci. Naša vizija je, da del »tega« znanja, postane del stalnega izobraževanja vsakega otroka v Sloveniji. Da kot družba postanemo boljši. Zato bomo v prihodnje poleg uveljavljenih in dobro sprejetih sobotnih učnih delavnic, pričeli še s popoldanskimi programi za otroke iz ostalih šol in predavanji za starše. Organiziramo tudi predavanja, predstavitve o novostih v izobraževanju, kaj deluje v svetu, kaj deluje pri nas. Ti dogodki so dobro obiskani predvsem s strani staršev naših otrok. V prihodnosti želimo razviti nekakšen laboratorij novosti v slovenskem šolskem okolju, in sicer kaj in kako lahko Montessori učinkovito, poceni in hitro implementiramo v slovenske javne šole.

6. Prosila bi vas, da pojasnite, zakaj je za kakovostno poučevanje pomembno, da se proces učenja pričeneja pri otroku, in ne pri učitelju?

Otrok je bolj pomemben element. V trikotniku, ki ga sestavlja učitelj – otrok – okolje, ima učitelj pasivno vlogo. Učitelj predstavi teme v majhnih skupinah, včasih individualno, le redko celemu razredu. Otroka usmeri nato v nadaljnje delo glede na njegove potrebe in interes, kjer ima vlogo mentorja pri njegovem samostojnem delu. Ob tem ima tudi vsak učenec vlogo mentorja in učitelja. Sprva opazuje, na koncu pa vsako delo in nalogo napravi sam. Iz pripravljenega okolja črpa tisto, kar potrebuje. Tedenski individualni načrt dela pripravi skupaj z učiteljem, v višjih razredih pa je že sposoben organizirati svoj čas in učni proces sam. Mentorstvo in voditeljstvo otrok je pri nas del vsakdana. Učijo se

predvsem iz okolja (preko materialov), od vrstnikov, učitelja in nazadnje od staršev. Sicer velja, da otrok najbolj ve, kako naj se uči, vendar mora v praksi še vseeno učitelj voditi otroka, da uresniči, zrealizira svoje znanje.

7. Če učečemu omogočimo svobodo odločanja in neodvisnost, ker ga nekatere stvari zanimajo veliko bolj kot druge, kako ga takrat motivirati, da kakovostno osvoji še njemu manj zanimive učne vsebine?

Žal s pogojevanjem, pogosto nimamo več druge možnosti. V vsakem primeru pa se z učencem pogovorimo in mu pojasnimo, da če bo določen čas namenil drugi stvari, bo imel lahko več časa za prvo, ki ga bolj zanima. Če se pojavi posebna situacija, lahko dovoliš tudi 1-2 meseca, da na primer ne dela nič na področju naravoslovja in oddela, zaključi svoje projekte. Upošteva se dejavnik, da ga trenutno neka učna tema tako zanima, da mu lahko dopustimo malo več časa za učenje in raziskovanje. Tukaj je to stvar subjektivne presoje vsakega učitelja, ali to lahko omogoči otroku. Pedagogika Montessori je res za svobodo, ampak to je svoboda otrok v okolju, ki je za njih posebej skrbno pripravljeno. Vse kar postaviš v učilnico, je za njih pripravljeno, da svobodno uporabljajo in raziskujejo. Učilnica daje občutek odprtosti, ker so tudi omare s policami odprte. Na policah pa so skrbno pripravljene konkretni didaktični materiali, ki so ustrezno strukturirani, razporedimo pa jih po nekem hierarhičnem zaporedju glede na raven znanja in interesa otrok. Če česa ne znajo uporabljati, je tu učitelj, ki pomaga. V javni učilnici je na primer vse prazno.

Sprašujem se, kako imate čas za opazovanje otrok, kaj jih zanima in kako dolgo? Ter da ob tem ne prekršite načel svobode v kontekstu Montessori pedagogike, in sicer da ne zahtevate od otrok, da se nenaravno trudijo, ker tako ne bi mogli prepoznati, kaj delajo spontano?

To opazovanje se resnično prakticira. Gre za metodo beleženja v zvezek oziroma jaz osebno uporabljam tablico, kjer si te stvari zapisujem v že vnaprej izdelano formo t.i. opazovalni vprašalnik. Opazuješ pa, ali on ta čas, ki ga ima, res dela in se uči ali samo sedi...15 minut približno opazuješ kaj počne tvoj učenec in če ugotoviš, da se skozi izogiba delu, je nekaj narobe. Takrat preračunaš v določene odstotke, ko resnično dela, ko »bluzi«,

reflektira, pač opazuješ, kaj konkretno dela. Končne ugotovitve pa so, da otrok v resnici še vedno večino časa dela, čeprav je prvi vtis drugačen. Testiraš pa vedno ob isti uri, v istem dnevu 3x, ali testiraš tudi celo skupino, kaj se otrokom dogaja, da so preglasni. Zato imamo nekaj principov, kako reševati situacije. Z opazovanjem otrok pa tudi ocenjujemo njihovo pridobivanje znanja oz. sledimo njihovemu učenju. Glede na to, kako uporabljajo pripravljene materiale in ko uporabijo vse zahtevnosti, vemo, da so dosegli cilj učenja.

8. Prosim opišite učečega se subjekta v Montessori pedagogiki in njegove vloge v procesu poučevanja.

Razlikujejo se po sposobnostih, že ob vstopu v šolo so na različnih nivojih in to je potrebno pri poučevanju upoštevati. Ne bojijo se spraševati, ne bojijo se napak, ker vedo, da se s tem učijo in so napake dopustne. Radovednost pri njih zmeraj ostane. Strokovne raziskave iz tega področja pravijo, da če so učenci v takem okolju do 12. leta starosti, nikoli ne izgubijo radovednosti, je ne zatrejo v sebi. Učenci znajo spraševati, ne podležejo neki normalizaciji javnega sistema. Ne fokusirajo se le na manjši del, ampak preko prej omenjenih velikih zgodb, razumejo širšo sliko. Njihovo znanje je drugačno, z manj faktografije. So tudi dobri pri načrtovanju določenega dela, pri reševanju problemov ali ko iščejo samostojno kake vire podatkov. Niso zadržani ter upajo izraziti svojo kreativnost, ustvarjalnost. Ko pa so kdaj, predvsem zjutraj, preglasni, uporabimo zvonček, ki pomeni »5 minut za možgančke«. S tehnikami BRAIN GYM, jim pomagamo umiriti in zbrati se (popiješ kozarec vode, masaža možganskih gumbkov, križno gibanje, osmice, trebušno dihanje ipd.). Izvajamo možgansko telovadbo in spodbujamo čutila. Prakticiramo tudi metodo 6 klobukov, saj je potem z učenci lažje delati in so bolj razmišljajoči. Lahko rečem, da so učenci pri svojem delu samostojni in imajo razvite delovne navade. Tukaj se tudi pozna, ker je večina hodila že v Montessori vrtec. Optimalno je, da v Montessori šoli ni več kot 10% otrok iz drugega okolja. Učenci poznajo ritem učenja, rutino v pozitivnem smislu, akademsko so drugače pripravljene. Montessori podpira akademsko znanje, ob tem pa naša šolska kultura spodbuja in usmerja učence, prepozna in neguje njihove talente in motivira za nove učne izzive. Pri nas tudi velja, da razredna pravila v začetku šolskega leta postavijo otroci skupaj z učiteljem. Ta pravila definirajo vse odnose v procesu učenja, tudi

spoštovanje drug drugega in okolja. Ker so stalno aktivni v učnem dogajanju, jim na manjka motivacije in veselja za nadaljnje učenje. Prav tako pa jim učitelji kot mentorji pomagamo in delamo na tem, da presežejo lastne strahove, jim postavljamo meje, hkrati pa pomagamo, da premagujejo lastne prepreke na poti do znanja.

9. Ali bi želeli v zvezi s temi tematikami poudariti še kaj?

Mogoče to, da so naši otroci dobro opremljeni za vseživljenjsko učenje oziroma jih spodbujamo, da nenehno gradijo na tem. Trudimo se negovati dobre prijateljske odnose. Sami skrbijo drug za drugega, tudi kuhajo v času, ki je namenjen za to dejavnost. Otroci se na vseh ravneh aktivno vključujejo v vsakdanja opravila šole in širše lokalne skupnosti ter s tem pridobivajo dragocene praktične izkušnje. Poudarja se vsakdanje življenje, sploh v zadnji triadi osnovne šole je pomemben stik z zemljo, kako je živeti na kmetiji. V urbanih okoljih je težje uresničiti dlje časa trajajoče konkretne izkušnje na kmetiji, zato pa so druge možnosti. V okviru podjetništva se razvijajo nove ideje, ko učenci lahko vodijo sodoben »kafič« ali trgovino za starše. Pridobivajo si konkretne izkušnje in občutek za odgovornost.

10.2 Analiza intervjuja

Verjamem, da se učeči najboljše učijo v sproščenem okolju, ki temelji na prijateljskem odnosu. Na podlagi izvedenega intervjuja lahko sklepam, da se v Montessori šolskem okolju zaradi učenja v majhnih skupinah, učeči med seboj dobro poznajo in s tem krepijo zaupanje in sproščenost, ki sta pomembna dejavnika pri kakovostnem učenju. Ko jim učitelj dopušča in jih hkrati usmerja, da si svobodno razporejajo svoje delo, koliko in kaj se bodo učili, jim s tem omogoča lastno učno izkustvo, ki lahko pripomore k bolj kakovostnem učenju ter trajnemu znanju. Vsako aktivnost osvojijo do te mere, da jo naredijo sami. Razmišljam, da na tak način ohranjajo naravno radovednost za učenje, saj jih lastno delo bolj motivira in spodbuja k raziskovanju ter uporabi domišljije in ustvarjalnosti. Učeči se učijo s spoznavanjem in na podlagi lastnih izkušenj, v okolju, ki je primerno njihovi starosti in ki spodbuja njihov razvoj. V spodbudnem okolju pa učeči radi delajo in se učijo. Menim, da to vsekakor velja za Montessori učno okolje, ki podpira vse

učne stile učenja (avditivni, kinestetični in vizualni) in tako upošteva, da se učeči učijo vsak na svoj način.

Montessori šolska kultura temelji na svobodi, ki pa se odvija v skrbno pripravljenem okolju. Tako šolsko okolje nudi pomembno postavko za učečega: »Učenec ima vedno nekaj na izbiro, lahko ima zadnjo besedo, ker to tudi potrebuje za občutek lastne pomembnosti in za samozavest« (Marinšek Počivavšek 2016). Čeprav se morda ne vidi, so meje jasno definirane. Znotraj mej, v učilnici, pa imajo učeči veliko svobode pri organiziranju svojega učenja.

Učeči v Montessori okolju imajo razvite delovne navade in znajo spraševati. Njihovo znanje je manj faktografsko in bolj usmerjeno v celoto. Običajno so Montessori učenci po znanju dve leti nad povprečjem. Uspešni so pri načrtovanju določenega dela, pri reševanju problemov ali pri samostojnem iskanju virov podatkov. Ker so dobro opremljeni za vseživljenjsko učenje in razvijajo občutek za odgovornost, predpostavljam, da se bodo lažje znašli v negotovi družbi prihodnosti.

Učitelj je otrokov zgled in najpomembnejši vir informacij, hkrati pa ga mora usmerjati k samostojnosti in neodvisnosti v procesu učenja. Ne sme ga ovirati pri sledenju naravnih interesov, ki ga spremljajo v določenem razvojnem obdobju. S pomočjo Montessori priročnikov strokovno ustrezno in premišljeno pripravi delovno-učno okolje, iz katerega nadalje izhaja učeči se subjekt. Glavna naloga učitelja je torej priprava učnih pripomočkov in materialov, ki morajo biti skrbno izbrani, nadalje pa je njegovo delo osredotočeno predvsem na opazovanje in mentorstvo učečim. Sproti mora presojeti in evalvirati njihovo pridobivanje znanja ter jim postavljati ustrezne učne izzive. Poudarek je torej na njegovem usmerjanju, ko zna stopiti korak nazaj in opazovati učno dogajanje, obenem pa je nadvse pomembno tudi, da prepozna in ukrepa, kadar učeči didaktičnega materiala ne uporabljajo ustrezno. Prav tako skrbi, da se skupno zastavljeni učni načrti kakovostno uresničujejo in se spoštujejo vsi medsebojni dogovori. Intervjuvanka je poudarila mojo misel v poglavju o učiteljevih poklicnih kompetencah, ko sem izpostavila, da je dobro, da

zna učitelj tudi odvrniti pozornost od sebe in da ne more vedno poznati vseh odgovorov: *»Če se kje »zatakne«, mora poiskati ustrezne odgovore, se pozanima in poišče informacije ter naknadno pojasni. Učitelj ne more vsega vedeti in to mora odkrito sporočiti svojim učencem«* (Marinšek Počivavšek 2016). S tako medsebojno komunikacijo uspešno soustvarjajo učečo skupnost, kjer pride do izraza tudi posameznik, predvsem pa skupnost in njeni prepleteni odnosi. Na podlagi opravljenega intervjuja lahko potrdim, da njihova učeča skupnost temelji na delovno-osebnem odnosu, kar meni osebno predstavlja enega poglobitvenih temeljev izobraževanja. Menim namreč, da če se oblikuje odnos učitelja in učečega na visoki ravni, lahko dobro deluje tudi šolski sistem. Učitelj išče in spodbuja otrokovo znanje in se zaveda, da ni mogoče vseh učečih enako poučevati. Zato zna pripraviti tudi druge didaktične materiale in razlage, ki pomagajo napredovati vsakomur, glede na njegovo razvojno stopnjo, zanimanje in način učenja. Na tem mestu je potrebno poudariti, da mora biti Montessori učitelj strokovno izredno razgledan in mora poznati različne metodološke rešitve, da lahko zadovolji raznolike razvojne potrebe heterogenih skupin otrok. Prav tako se mora stalno samoizobraževati. S takim poučevanjem, ki temelji tudi na izkustvenem učenju, vsekakor učinkovito prispeva h kakovosti podajanja znanja. Lahko povzamem, da je učiteljeva vloga nadvse zahtevna in odgovorna, saj kljub navidezni pasivnosti ves čas reflektira in je pozoren na različne učne stile, odnose in interese, pri tem pa ne sme pozabiti niti na svojo vlogo v poučevanju, še manj pa na učni načrt.

Zaradi svobodne izbire učne dejavnosti, prostega gibanja po učilnici, ko si lahko učeči se subjekt sam izbere učni material ter ima glede na svoj interes izbiro ali bo delal sam, v paru ali skupini, so se mi med izvedbo intervjuja porajali dvomi, kako jim kot učeči se skupnosti uspe izpeljati celoten učni načrt in ob tem dosežati še vsaj minimalne standarde znanja. Ker sem predhodno že poznala koncept opazovanja učečih, me je zanimalo, kako učiteljem uspe časovno uskladiti to opazovanje z vsem preostalim delom v razredu. Izvedela sem, da je to pravzaprav del učiteljevega ocenjevanja, ko z opazovanjem preverja, kako učeči uporabljajo materiale in s tem napredujejo v procesu učenja. Z opazovanjem vrednoti učenčevo delo in tudi takrat, ko se zdi, da ni produktiven, intervjuvanka razlaga: *»Takrat preračunaš v določene odstotke, ko resnično dela, ko*

»bluzi«, reflektira, pač opazuješ, kaj konkretno dela. Končne ugotovitve pa so, da otrok v resnici še vedno večino časa dela, čeprav je prvi vtis drugačen« (Marinšek Počivavšek 2016). Pozitivno pri ocenjevanju učečih vidim v dejstvu, da se ocenjuje tudi njihov individualni napredek in dosežki v procesu učenja, ne le končni rezultat. Ko primerjam pasivno vlogo učečega se subjekta v razredu, kjer prevladuje frontalno poučevanje, predvidevam, da verjetno Montessori učna oblika kljub vsej svobodi, ki jo definira, še vseeno uresničuje več miselne dejavnosti in učenja, ki vodi v kakovostno znanje.

Z organizacijo šolskega dela presegajo tradicionalne organizacijske rituale in intelektualne navade, ki so v javnih šolah včasih same sebi namen. Zdi se mi, da so mešane starostne skupine (razpon treh let) spodbudne in prinašajo doprinos k učinkovitemu pridobivanju znanja. Na tak način pride lepo do izraza tudi medvrstniško učenje. Kot opisuje Montessori pedagoginja: *»Ker so heterogene starostne skupine, se srednja starost počuti dovolj suvereno, da nastopajo, večji pa učijo mlajše, saj se enostavno zgodi, da učitelj nima časa. To pa ne predstavlja problema, saj so otroci večji medsebojnega učenja in to je za njih zelo koristno« (Marinšek Počivavšek 2016). Koristnost medvrstniške pomoči se lahko kaže v tem, da se učijo z lastno hitrostjo, kar pa lahko pomeni tudi pospešeno učenje. Mlajši v heterogeni skupini pogosto gledajo na starejše kot vzornike, ki jih želijo posnemati, starejši pa s tem utrjujejo in še poglobljajo svoje znanje. Pozitivna stran pa je vsekakor tudi ta, da sošolci lahko drug drugemu včasih lažje razložijo določeno snov, ker so se jo naučili šele pred kratkim in se še dobro spomnijo, kako so se učili in kje so naleteli na morebitno težavo pri reševanju naloge. Tradicionalno poučevanje presegajo tudi z uveljavljenim medpredmetnim povezovanjem. V konvencionalnem okolju so namreč šolski predmeti še vedno večinoma strogo ločeni. Z izjemo kakih posebnih šolskih projektov in redkih medpredmetnih učbenikov, zaenkrat v praksi prevladuje predvsem zavedanje, da je to potrebno, a se še ne uresničuje. V Montessori pedagogiki pa stremijo k temu, da pridobljeno znanje praktično povežejo in s tem lažje povezujejo tudi pojme v vsakdanjem življenju. Pomembnost medpredmetnega povezovanja je navzoča že v sami učni metodi: *»Te povezave in soodvisnosti med temami so način učenja. Podajanje »predmetnika« je proces povezovanja zgodb in otrokovega dela« (Marinšek Počivavšek**

2016). Ker z interdisciplinarno usmerjenostjo poudarjajo celostno učenje, ki ni prekinjeno s šolskim zvoncem ali novim predmetom na urniku, učeči zmorejo tudi večjo zbranost, da kakovostno dokončajo svoje delo.

Zelo pozitivno se mi zdi, da se s tako šolsko kulturo, ki je usmerjena ne le v zunanji, pač pa tudi v notranji svet učečega, upošteva predznanje učečih. Šola se trudi nadgrajevati znanje na podlagi že osvojenega in dopušča različno hitrost učenja. Lahko govorimo o osebno prilagojenem izobraževanju, ki omogoča kakovostno znanje s tem, da učeče vključuje v pouk kot edinstvene posameznike.

V procesu učenja imajo učeči nenehne priložnosti za socialno učenje. Učitelji s posrednim poučevanjem spodbujajo tudi povezovanje učečih s širšo družbeno skupnostjo in ustvarjanje družbenega doprinosu. Praktično delo znotraj kot tudi izven šolskega okolja jih bogati kot posameznike in pripomore k samozavesti in uspešnemu udejstvovanju v družbi.

V primerjavi s tradicionalnim načinom poučevanja, se lahko na podlagi izvedenega intervjuja osredotočim na bistvene razlike, ki jih odražajo sodobni, progresivni načini razvoja ustvarjalnosti in inovativnosti znotraj Montessori pedagogike. Poslušanje abstraktne učiteljeve razlage in pisanje po nareku zamenjuje učenčevo aktivno ustvarjanje znanja, ko preko različnih učnih pripomočkov sam pridobiva znanje. Namesto osredotočenosti na učitelja in njegovega podajanja učne vsebine, je tako v ospredju proces učenja in osredotočenost na učečega. Učni cilji so, za razliko od tradicionalnih, skupno dogovorjeni in učečim niso vsiljeni. Ker učeči sodelujejo v načrtovanju in organiziranju pouka in dejavno uresničujejo učni načrt, v tem vidim lepo izhodišče za izkustveno učenje. V ospredju je praktična pomembnost teorije, ne le poudarjanje teoretičnih konceptov. V šolski praksi je tako pogosta tudi integracija teoretičnih in praktičnih znanj. Prakticirajo posredno učenje, ko skušajo čim več delati na konkretnih vsebinah, se povezovati z družbeno skupnostjo in tako prispevati k družbenemu doprinosu. Ob vprašanju, kako podajajo snov pri družboslovju bi izpostavila sledeče: *»Znanje o družbi in razmišljanje o etičnih vprašanjih povezujemo z lastno udeležbo in z*

vsakdanjim delom v drugih organizacijah npr. s pomočjo v domu za ostarele ali v skupnosti otrok s posebnimi potrebami. Učenci na podlagi lastnih izkušenj in razmišljanj razvijajo veščine in vrednote, lažje razumejo družbo in njihove vloge v njej» (Marinšek Počivavšek 2016). S tem se uresničuje še ena predpostavka izkustvenega učenja, da se najbolje učimo, če nekaj sami naredimo. Pri tem so učeči tudi emocionalno vpleteni v učno dogajanje in skupaj z učiteljem sooblikujejo interaktivno učenje. Pogosto se tudi zdi, da je v tradicionalnem šolskem polju navzoč strah pred napakami in učeči ne upajo izraziti svojih refleksij ali sodelovati pri pouku, kadar niso prepričani v pravilnost svojih odgovorov. Nasprotno pa je intervjuvanka izpostavila: »Ne bojijo se spraševati, ne bojijo se napak, ker vedo, da se s tem učijo in so napake dopustne. Radovednost pri njih zmeraj ostane« (Marinšek Počivavšek 2016). Učenje torej poteka tudi na temelju lastnih napak.

Kar se tiče implementacije IKT v učno okolje, je Montessori šolska kultura pri tem še zelo previdna. Ko učeči uporabljajo računalnik, je ta sprva namenjen predvsem kot orodje za desetprstno tipkanje, saj Montessori pedagogika poudarja izražanje in delo z rokami, ki spodbuja mišljenje. Učeči računalnike uporabljajo še za raziskovanje in iskanje določenih podatkov in informacij v zvezi z izpolnjevanjem učnih listov. Sicer pa Montessori smernice narekujejo, da naj se učeči izogibajo računalnika, dokler ne dosežejo abstraktne ravni znanja. Intervjuvanka meni, da je koristno, da se nove tehnologije integrira v učno okolje, posebej izpostavi elektronske knjige. Zanimivo je, da ravnateljica za svoje lastno zapisovanje (za opazovanje učečih) uporablja tablico. Ta elektronski medij ji verjetno predstavlja lažjo in preglednejšo obliko zapisovanja lastnega dela. V sklopu intervjuja je omenila še shranjevanje pisnih nalog (izpolnjenih delovnih listov) v spletne mape, vendar na tem mestu služi IKT predvsem kot pripomoček za shranjevanje ter da do učnih izdelkov učečih lahko dostopajo tudi njihovi starši. Njihovo zadržanost do uporabe IKT v učnem procesu lahko morda pojasnim s pomanjkanjem izkušenj in tradicije v slovenskem šolskem prostoru. V Sloveniji poteka Montessori osnovnošolsko izobraževanje šele sedmo leto, kar pomeni, da so komaj zdaj izvedli prvi razred zadnje triade. Ker pa si prizadevajo uresničevati osnovnošolski program, ki vzporedno temelji tudi na programu javne šole, sem prepričana, da bodo v prihodnje sledili in bili primorani vnesti v svoje šolsko okolje

tudi nove, informacijske pristope k učenju. Morda bodo že v bližnji prihodnosti, predvsem v zadnji triadi osnovnošolskega šolanja, izobraževalne elektronske igre uporabili kot nadgradnjo osvojenega znanja ali pa bodo povsem nadomestile kak konkretni didaktični pripomoček. V vsakem primeru se bodo morali znati usmeriti k družbi prihodnosti tudi na način, da sprejmejo digitalizacijo kot sestavni del izobraževanja.

Zanimalo me je tudi, na kakšen način v Montessori okolju izvajajo medsebojne hospitacije ter katere mehanizme in interakcije uporabljajo za spodbujanje kakovosti poučevanja oziroma učenja. Zopet se je za pomanjkljivost izkazala majhnost slovenskega Montessori okolja, ki ne omogoča veliko priložnosti medsebojnih hospitacij. Hospitira ravnatelj ter drugi pedagogi, da lahko opravijo supervizijo. Na vsakih pet let izvaja supervizijo American Montessori Society (AMS), ki velja za eno izmed dveh najmočnejših združenj na svetu za področje Montessori izobraževanja. Zaradi pomanjkanja časa, se hospitacije izvajajo tudi ustno v medsebojni komunikaciji med dvema učiteljema. Intervjuvanka je sicer izpostavila, da je hospitacija pomemben faktor, ter da bi morali samoevalvacijo izvajati vsakodnevno. Najpogosteje prakticirajo hospitacije na način, ko gostijo študente in učitelje iz ostalih šolskih okolij in različnih smeri. Prav tako sodelujejo s tujimi Montessori šolami, s katerimi si izmenjujejo izkušnje ter prakse poučevanja. Žal pa to poteka predvsem na deklarativni ravni, zato je intervjuvanka izpostavila: *»V prihodnje bi si želela še več sodelovanja in povezovanja s kolegi iz tujine, predvsem na osebni ravni, da bi se pogosteje obiskali, tudi skupaj z učenci«* (Marinšek Počivavšek 2016). Poudarila je, da je sodelovanje s tujimi kolegi dobra priložnost za izkustveno učenje in predstavlja dodano vrednost za vse sodelujoče. H kakovosti poskušajo prispevati tudi na način, da bodo v prihodnje poleg sobotnih učnih delavnic, organizirali tudi popoldanske programe za otroke iz ostalih šol ter predavanja za starše. Z organiziranimi predavanji sicer že predstavljajo novosti v izobraževanju, kaj deluje v svetu in kaj pri nas. Nadalje je povezovanje in preseganje standardnih šolskih okvirjev z upoštevanjem različnih pristopov med javnim in zasebnim, tradicionalnim in Montessori okoljem povzela: *»Naša vizija je, da del »tega« znanja, postane del stalnega izobraževanja vsakega otroka v Sloveniji. Da kot družba postanemo boljši«* (Marinšek Počivavšek 2016). Implementacija

uspešnih in preverjenih Montessori pristopov v javne šole se mi zdi koristna in menim, da lahko predvsem zaradi poudarka na izkustvenem učenju, bistveno pripomore h kakovosti poučevanja. Nekatere šole v Sloveniji se tega sicer že vrsto let poslužujejo. Zato podpiram idejo, ki jo je izrazila intervjuvanka: *»V prihodnosti želimo razviti nekakšen laboratorij novosti v slovenskem šolskem okolju, in sicer kaj in kako lahko Montessori učinkovito, poceni in hitro implementiramo v slovenske javne šole«* (Marinšek Počivavšek 2016).

11 SKLEP

Poučevanje, ki temelji na izkustvenem učenju je bolj zanimivo, saj učeče spodbuja in motivira, da usvojeno znanje vseskozi nadgrajujejo in ga uporabljajo kot novo učno spoznanje, ne le novo znanje. Takšno učenje pa mora biti tudi miselno zahtevno, ne le prijetno, saj smo že sedaj priča inflaciji izobraževanja, ki je rezultat znižane ravni zahtevnosti znanja. Učeči z neposrednim vključevanjem v proces učenja učinkoviteje ozavestijo in doživijo učno vsebino, pridobijo nove izkušnje, ki jih ovrednotijo ter v skladu z lastno refleksijo asimilirajo v znanje. V cikličnem procesu izkustvenega učenja tudi pogosteje ozavestijo neskladje med pridobljenim znanjem ter zahtevami družbenega okolja. To neskladje pa lahko v večji meri spodbuja ustvarjalnost, ki je rezultat različnih povezav znanja, miselnih predstav in sposobnosti doživljanja, ne le razumevanja nekega dogajanja. Na tak način tudi učinkoviteje usvojeno znanje povezujejo med seboj. Na podlagi izvedenega intervjuja sklepam, da je najbolj optimalno izvajanje izkustvenega učenja v manjših skupinah, kjer učeči participatorno oblikujejo nova spoznanja ter se ob tem počutijo pomembne. Skupinsko delo jim hkrati omogoča izkušnjo medsebojne pomoči, vrstniškega poučevanja in odgovornosti drug za drugega ter predstavlja razgibano učno dogajanje, kjer je prostor za radovednost in ustvarjalno druženje. S tem se spreminja tudi učiteljeva vloga v razredu in prav je, da njegova edukativna avtoriteta še naprej sledi družbenim spremembam. Novim informacijskim virom znanja se je praktično nemogoče izogniti, saj se nam vsiljujejo že v vseh sferah družbenega življenja. Učeči ob prihodu v šolo niso več tako enotno socializirani kot so bili še v nedavni preteklosti, njihove zahteve in potrebe pa so vse kompleksnejše. To pomeni, da se lahko danes učeči že ob vstopu v šolo izčrpno samostojno pouči o kaki učni vsebini, ki ga zanima in učitelj ni

več edini nosilec novih znanj. Ekspanzija znanosti je neustavljiva in vztrajanje v tradicionalnem okvirju poučevanja bi pomenila še večji pedagoški odmik od družbe znanja. Zahtevna naloga učiteljev je torej, da se po eni strani usmerijo v spremenjene potrebe novodobnih učečih, ob tem pa ne smejo zanemariti kakovostnega podajanja učnih vsebin. Na tem mestu morajo biti predvsem učitelji družboslovja pozorni, da družboslovne učne vsebine odslikavajo kar se da realno družbeno stanje in da s svojim poučevanjem ne ustvarjajo prevelikega razkoraka med šolsko in družbeno sfero. Učno snov je treba skozi poučevanje ozaveščati in jo delati življenjsko ter pomembno, saj bo le tako pripomogla k razumevanju družbe in razvoju trajnostnega znanja. V izkustvenem učenju, ki naj bo produkt skupnih refleksij učitelja in učečega, vidim priložnost za samorazvoj in učinkovito udejstvovanje tudi v prihodnjih življenjskih izzivih, tako na osebnem kot poklicnem področju. Novodobni učeči z izkustvenim učenjem lahko pridobi pomembne kompetence, kot so sposobnost dojetanja, razsojanja in nadaljnjega delovanja. Te izkušnje, predvsem lastne, mu ob strokovni podpori učitelja pomagajo pri vrednotenju in obdelavi pridobljenega znanja, hkrati pa spodbujajo samostojno ustvarjalno mišljenje in objektivno kritično razmišljanje. Izkustveno učenje dosega cilje uradnega šolskega znanja, hkrati pa ima dodano vrednost, ki se kaže v implicitnem znanju, ki ga učeči pridobijo skozi delovno, življenjsko izkustvo. Če želi šola tudi v bodoče nuditi kakovostne učne priložnosti, mora poznati nove sposobnosti in lastnosti učečih ter nove učne metode in tehnologije institucionalno implementirati. Ob tem mora skrbno paziti, da ne poškoduje osebne integritete učečega, ki mora biti enako upoštevana kot konkretni učni cilj. Fokus ne sme biti le na končnem znanju in ocenah, ampak je potrebno negovati tudi vzgojno-psihosocialni razvoj učečih. Ocene so pogosto le odraz trenutnega znanja, v resničnem življenju pa štejejo predvsem iznajdljivost in znanje, ki temelji na družbenih vrednotah in kritični refleksiji. Potrebno je vzgojiti in izobraziti samostojne, odgovorne posameznike, ki se bodo znali spoprijeti z resnimi življenjskimi izzivi, občasnimi neuspehi in bodo znali uporabiti različne strategije reševanja problemov. Zato bi morala storilnostno naravnana šolska kultura del svojega prostora nameniti tudi implementaciji sodobnejših učnih vsebin, pristopov in metod poučevanja. S tem bi oplemenitila javni šolski sistem in nakazala odprto pot nujno potrebnim spremembam. Izobraževalne

alternative namreč vzpodbujajo javno šolo, da v svojo kulturo vnaša medpredmetno povezovanje, učenje izven učilnice, izkustveno učenje itd.. Menim, da bi lahko h kakovosti v izobraževanju več prispevali tudi učitelji, če bi imeli večjo vodstveno podporo pri krepitvi svoje strokovne avtonomije. Obvezni nacionalni kurikulum naj osebno, lokalno ali globalno obogatijo v skladu z novimi družbenimi paradigami, pri tem pa bodo soustvarjali tudi nova razmerja med tradicionalnimi in izkustvenimi metodami učenja. Le s tradicionalnim pristopom in organizacijo poučevanja namreč ne bodo zmogli zadostiti potrebam novodobnih učečih ter bili kos inovativnosti razvijajoče se družbe znanja. Z navedenimi dejstvi lahko v celoti potrdim prvo zastavljeno hipotezo, ki se glasi: *»Tradicionalni učni procesi in ocenjevanje ne morejo usposobiti in izmojstriti vseh novodobnih učečih se in s tem tudi znižujejo njihovo kakovost znanja«*. Z uporabo izkustvenega učenja pa je učitelj tudi v vlogi, ko pri učečemu spodbudi željo po znanju ter mu pomaga pri vrednotenju naučenega, da z lastnimi aktivnostmi razvija sposobnosti za povezovanje novega znanja. Prihodnost izkustvenega učenja tako vidim v skupnem delovnem projektu učitelja in učečega, kjer z delovno-osebim odnosom krepi medosebno kompetenco in soustvarjata učečo se skupnost. Ko se torej vzpostavijo pogoji, kjer ima učeči se subjekt možnost sodelovanja v načrtovanju in organiziranju pouka in lahko na podlagi skupno dogovorjenih učnih ciljev dejavno uresničuje učni kurikulum, pa se povečuje tudi njegovo zadovoljstvo ter motivacija za uspešno izkustveno učenje. Ob taki teoretični predpostavki potrjujem tudi mojo drugo hipotezo: *»Uspešnost izkustvenega učenja je odvisna tako od učečega se kakor tudi od učitelja«*. Za institucionalno uresničevanje predpostavk izkustvenega učenja pa je nujno potrebno oblikovati še jasno skupno vizijo in odprt dialog, ki bo podprt s strani šole in vseh njenih pedagoških in raziskovalnih delavcev, ki so aktivno vključeni v vzgojo in izobraževanje.

12 LITERATURA

1. Althusser, Louis. 1980. Ideologija in ideološki aparati države V *Ideologija in estetski učinek*, ur. Zoja Skušek-Močnik, 35–99. Ljubljana: Cankarjeva založba.
2. --- 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf.
3. Anderson, Kirk D. 2000. Učiteljevo vodenje in kakovost v šolah. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik-Herlec in Silva Roncelli-Vaupot, 69–82. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
4. Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
5. Avsec, Anastazija. 2013. Evropski programi vseživljenjskega učenja: priložnost za izkustveno učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 101–116.)
6. Bilić, Vesna in Nada Colnar. 2011. Učenje prek spleta. *Sodobna pedagogika* 62 (2): 200–219.
7. Bučar, Bojko, Zlatko Šabič, Milan Brglez in Monika Kalin-Golob. 2002. *Navodila za pisanje: seminarske naloge in diplomska dela*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
8. Durkheim, Émile. 2009. *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
9. Erčulj, Justina. 2014. Ravnatelj kot spodbujevalec v učenca usmerjenega poučevanja in sodelovanja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2): 79–96.
10. Glasser, William. 1994. *Dobra šola: Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
11. --- 1998. *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
12. Horvat, Barbara. 2009. O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi izkustvenega učenja«. *Sodobna pedagogika* 60 (5): 132–145.
13. Juul, Jesper in Helle Hensen. 2009. *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta.
14. Južnič, Stane. 1989. *Politična kultura*. Maribor: Obzorja.

15. Kelley, Paul in Terry Watson. 2013. Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience* (7): 1–9. Dostopno prek: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00589/full> (11. maj 2016).
16. Kodelja, Zdenko. 2013. Odnos politike do znanja v družbi znanja. *Šolsko polje* 24 (1-2): 37–49.
17. Kolb, David A. 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson Education.
18. Kolenc, Janez. 2006. Izkušnjsko učenje v slovenskih gimnazijah. *Šolsko polje* 17 (3/4): 69–84.
19. Krajnc, Ana. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
20. Kramar, Martin. 1990. *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
21. Krek, Janez in Mira Metljak (ur.). 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
22. Leban, Blaž. 2010. *Računalniške igre z elektronskim učenjem*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
23. Marentič Požarnik, Barica. 1992a. Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika* 43 (1/2): 1–16.
24. --- 1992b. Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkustvenega učenja. *Sodobna pedagogika* 43 (3/4): 101–118.
25. ---, Lidija Magajna in Cirila Peklaj. 1995. *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
26. --- 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
27. --- 2004. Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

28. Musek Lešnik, Kristijan in Katra Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
29. Musek Lešnik, Kristijan. 2011. *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS.
30. Nolimal, Fani. 2004. Kakovostne didaktične odločitve – posledica izkušenjskega učenja učiteljev. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 629–640. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
31. Peček, Polona. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik-Herlec in Silva Roncelli-Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
32. Pirih, Tanja in Jaro Berce. 2013. Uporabnost izobraževalnih e-iger v pedagoškem procesu. *Šolsko polje* 24 (3-4): 69–80.
33. Počivavšek Marinšek, Anka. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 22. junij.
34. Pribišev Beleslin, Tamara in Tatjana Duronjić Tapavički. 2013. Informacijske kompetence za uporabo interneta v izobraževanju. *Sodobna pedagogika* 64 (3): 38–54.
35. Robinson, Ken in Lou Aronica. 2015. *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.
36. Sentočnik, Sonja. 2004. Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
37. Strmčnik, France. 1993. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
38. Sturken, Marita in Lisa Cartwright. 2001. *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
39. Ščuka, Viljem. 2008. *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

40. Širec, Alojz, Katja Arzenšek, Suzana Deutsch, Vanja Kospenda, Vesna Kumer, Johann Laco, Nevenka Lamut in Jolanda Lazar. 2011. Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 9 (1): 33–58.
41. Tomić, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
42. --- 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
43. Trnavčević, Anita. 2000. O kakovosti še malo drugače. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik-Herlec, Silva Roncelli-Vaupot, 9–24. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
44. Ule, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
45. Van Dijk, Teun Adrianus. 1993. *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: SAGE Publications.
46. Vujasinovič, Milan. 2015. *Creative focus® learning – kognitivni razvoj otroka in učenje*. Ljubljana: interno gradivo iz delavnice (oktober - november 2015).
47. Wakounig, Vladimir. 2000. Učenje z novimi mediji – perspektive vzgoje in pouka. *Sodobna pedagogika* 51 (3): 10–21.
48. Zupanc Grom, Renata. 2000. Uvajanje kakovosti v šole. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik-Herlec, Silva Roncelli-Vaupot, 25–42. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
49. Zupančič, Maja. 2004. Spoznavni razvoj v mladostništvu. V Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*, 523–526. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
50. Židan, Alojzija. 1993. *Dinamično učenje v družboslovju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
51. --- 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.

52. --- 1996. *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
53. --- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Knjižna zbirka Profesija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
54. --- 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGE

Priloga A: Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evrope z dne 12. februarja 2001.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evrope z dne 12. februarja 2001 (povzetek)

Dokument priporoča državam članicam Evropske Unije, da v okviru svojega ekonomskega, socialnega in kulturnega konteksta, podprejo izpopolnjevanje evalvacije kakovosti v šolah:

1. s podpiranjem, in kjer je primerno, z razvijanjem transparentnih sistemov evalvacije kakovosti s cilji, da:
 - zaščitijo kakovost šolskega izobraževanja kot osnovo za vseživljenjsko učenje,
 - spodbujajo šolsko samoevalvacijo kot metodo za ustvarjanje učečih se in kakovostnih šol v okviru, ki zagotavlja ravnotežje med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo,
 - uporabijo tehnike, katerih cilj je izboljšati kakovost, da bi zagotovili uspešnejše prilagajanje zahtevam sveta, ki se hitro spreminja,
 - opredelijo smisel in pogoje za samoevalvacijo v šolah in zagotovijo konsistentnost samoevalvacije z drugimi oblikami regulative,
 - razvijajo zunanjo evalvacijo, da bi zagotovili metodološko podporo za samoevalvacijo v šolah in s pomočjo zunanje ocene stanja šole spodbudili proces trajnega vpeljevanja izboljšav,
2. s spodbujanjem in podpiranjem, kjer je primerno, in z vključevanjem vseh vpletenih oseb, tudi učiteljev, učencev, vodstva, staršev in strokovnjakov v proces zunanje evalvacije in samoevalvacije v šolah razvijajo občutek soodgovornosti za izboljšave v šolah,
3. podpirajo izobraževanje za upravljanje in uporabo samoevalvacijskih inštrumentov z naslednjimi cilji:
 - da bi šolska samoevalvacija postala učinkovit inštrument za krepitev sposobnosti šole, da bi odpravila šibkosti,
 - da bi zagotovili učinkovito širjenje zgledov dobre prakse in novih inštrumentov za samoevalvacijo (Musek 2001, 26–27).