

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Barbara Jerina

**Konstruktivistične vzgojnoizobraževalne prakse**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Barbara Jerina

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Konstruktivistične vzgojnoizobraževalne prakse**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

### **Zahvala:**

Svoji mentorici, doc. dr. Alojziji Židan, se zahvaljujem za strokovno vodstvo, zaupanje in potrpežljivost. Hvala tudi prijateljem, ker so mi stali ob strani.

Nalogo posvečam svoji mami.

## **Konstruktivistične vzgojnoizobraževalne prakse**

Znanje je temeljna kategorija današnje družbe. Za dinamično, hitro spremenljivo družbo znanja je značilno, da znanje hitro zastara. To je družba vseživljenjskega učenja oziroma učeča se družba, konstruktivizem s svojimi izhodišči pa pedagogika, ki ustreza tej družbi. Konstruktivizem pravi, da je znanje tisto, kar učeči se posameznik s svojo lastno miselno aktivnostjo gradi v svoji glavi, da znanje zunaj tega ne obstaja. Ni objektivnega znanja. Vloge akterjev (učitelj kot pomočnik, usmerjevalec učenja učenca, aktivni učenec) v procesu šolanja in učenja se spremenijo, spremeni se njihova odgovornost. Smeri in poudarki v konstruktivizmu so različni, ločimo psihološki in socialni konstruktivizem. Pomembne so kognitivne, emocionalne in socialne komponente učenja. Učitelj mora poznati svoje učence, njihova pojmovanja, le tako je učenje globoko in trajno. Učenje mora biti tudi smiselno in avtentično. Spreminja se tudi vloga in pomen šole. Šola tudi vzgaja, njena pomembna naloga je, da prenaša vrednote evropske demokracije. Konstruktivistično zasnovano učenje mora biti pestro, uporabljati mora različne metode, učitelj strokovnjak jih izbira glede na to, kaj želi z posamezno metodo doseči. Konstruktivizem ne ponuja receptov, pravi pa, da so ustreznejši načini dela, ki zahtevajo večjo aktivnost učečega se. Konstruktivistični pristopi so raznoliki in uporabljeni pri delu z različnimi učnimi skupinami.

**Ključne besede:** Konstruktivizem, znanje, družba znanja, vseživljenjsko učenje, metode.

## **Constructivistic educational practices**

Knowledge is a fundamental category of today's society. For a dynamic, fast changing knowledge society is characteristic that the knowledge quickly obsolesces. This is a lifelong learning society and constructivism with its starting point is a pedagogy relevant to this society. Constructivism says that knowledge is what one is learning from its own mental activity, builds up in his mind, that knowledge does not exist outside of this. There is no objective knowledge. Roles in the process of education and learning are changing, also their responsibility. Directions and emphasis of constructivism are different, we can talk about psychological and social constructivism. The cognitive, emotional and social components of learning are also important. If a teacher wants a deep and lasting learning, he must know their students, their concepts. Learning must also be meaningful and authentic. The role and importance of school is also changing. The school also educates, its major task is to transmit the values of European democracy. Constructivist-based learning must be varied, it must employ different methods, which expert teachers choose regardless of what they hope to achieve with each method. Constructivism does not offer recipes, but says that there are more appropriate ways of working that require a more active learner. Constructivist approaches are varied and used in a work with various educational groups.

**Key words:** Constructivism, knowledge, knowledge society, lifelong learning, methods.

## KAZALO

<b>1 UVOD</b> .....	9
<b>2 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE</b> .....	10
2. 1 Cilji in pomen izbrane teme .....	10
2. 2 Hipoteze in raziskovalno vprašanje.....	11
2. 3 Uporabljene metode raziskovanja .....	12
2. 4 Zgradba diplomske naloge .....	12
<b>3 SPLOŠNI TEORETIČNI OKVIR</b> .....	13
3. 1 Družba znanja je družba učečih se .....	13
3. 2 Šola v družbi znanja .....	15
3. 3 Temeljni pedagoški pojmi - znanje, učenje, poučevanje .....	19
<b>3. 3. 1 Znanje</b> .....	19
<b>3. 3. 2 Učenje</b> .....	20
<b>3. 3. 3 Pouk</b> .....	22
<b>3. 3. 4 Učitelj</b> .....	23
<b>4 KONSTRUKTIVIZEM</b> .....	24
4. 1 Znanje.....	25
<b>4. 1. 1 Objektivističen pogled na znanje</b> .....	25
<b>4. 1. 2 Nasproten, »konstruktivističen« pogled na znanje,</b> .....	26
4. 2 Smeri v konstruktivistični pedagogiki.....	26
<b>4. 2. 1 Psihološke, kognitivne teorije učenja</b> .....	26
<b>4. 2. 2 Socialnokonstruktivistične teorije znanja in učenja</b> .....	28
<b>4. 2. 3 Socialnopragsmatični konstruktivizem</b> .....	29
<b>4. 3 Metoda ali načelo</b> .....	31
<b>4. 3. 1 Konstruktivistično poučevanje pojmov</b> .....	31
<b>4. 3. 2 Nekaj metod, ki so primernejše za konstruktivistično zasnovan pouk</b> .....	33
<b>4. 3. 3 Kompetence učitelja konstruktivista</b> .....	35
4. 4 Tradicionalna in moderna pedagogika in dva modela pouka .....	35
4. 5 Vprašanje zadostnosti konstruktivističnih metod pouka in vprašanje transmisije znanja v konstruktivističnem pouku .....	40
<b>5 EMPIRIČNI IN APLIKATIVNI DEL</b> .....	42

5. 1 Empirična internetna raziskava med profesorji in profesorjicami sociologije v gimnazijskih programih .....	42
<b>5. 1. 1 Hipoteze</b> .....	42
<b>5. 1. 2 Demografija</b> .....	43
<b>5. 1. 3 Preverjanje hipotez</b> .....	46
<b>5. 1. 4. Povzetek</b> .....	61
5. 2 Primer možne didaktične izpeljave vzgojno učne vsebine »Diskriminacija« ...	62
<b>5. 2. 1 Didaktična priprava na učno uro</b> .....	63
5. 3 Predstavitev konstruktivistično izpeljanega projekta s pomočjo učiteljičinega portfolia.....	66
<b>5. 3. 1 Kaj je portfolio?</b> .....	66
<b>5. 3. 2 Portfolio knjige Na planetu Kasupitalcev (glej Prilogo Č).</b> .....	67
<b>5. 3. 3 Zakaj menim, da je bil izveden po konstruktivističnih načelih?</b> .....	68
5. 4 Konstruktivistično zasnovane metode pouka pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju .....	68
<b>5. 4. 1 Montessori pedagogika v oddelkih OŠPP</b> .....	69
<b>5. 4. 2 Inkluzivna doživljajska pedagogika</b> .....	74
<b>6 ZAKLJUČEK</b> .....	86
<b>7 LITERATURA</b> .....	90
<b>PRILOGE</b> .....	98
Priloga A: Vprašalnik z dodanim šifrantom. ....	98
Priloga B: Poročilo o projektih Skozi veter in vihar in Na valovih vetra .....	104
Priloga C: Poročilo o projektu Iz narave v naravo .....	106

## SEZNAM KRATIC

SITES	Second Information Technology in Education Study
IKT	Informacijsko-komunikacijska tehnologija
OŠPP	Osnovna šola s prilagojenim prigramom
OŠ	Osnovna šola
OPP	Otroci s posebnimi potrebami
MDR	Motnja v duševnem razvoju
ZUJL	Zavod za usposabljanje Janeza Levca

## SEZNAM TABEL

Tabela 3.1:	Pričakovane spremembe pri prehodu od izobraževanja v industrijski družbi na izobraževanje v informacijski družbi
Tabela 4.1:	Primerjava tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja in pouka
Tabela 5.1:	Stopnja izobrazbe
Tabela 5.2:	Starost
Tabela 5.3:	Delovne izkušnje
Tabela 5.4:	Odgovori na vpr. 8.2. Kako pogosto uporabljate metodo samostojnega dela dijakov v parih ali skupinah?
Tabela 5.5:	Odgovori na vpr. 8.3. Kako pogosto uporabljate metodo pogovora in diskusije?
Tabela 5.6:	Odgovori na vpr. 8.4. Kako pogosto uporabljate metodo igre vlog?
Tabela 5.7:	Odgovori na vpr. 8.5. Raziskovalno delo dijakov v realnem družbenem okolju.
Tabela 5.8:	Odgovori na vpr. 8.6. Uporabljate multimedijo, IKT, internet ipd.
Tabela 5.9:	Odgovori na vpr. 9.1. Dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo.
Tabela 5.10:	Odgovori na vpr. 9.4. Zelo pomembno je, da se dijaki učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke.
Tabela 5.11:	Odgovori na vpr. 9.5. Predznanje dijakov me zelo zanima, vedno ga preverim, saj to vpliva na nadaljnje učenje.
Tabela 5.12:	Odgovori na vpr. 9.6. Pri pouku je potrebno upoštevati, da dijaki izhajajo iz različnega socialnega okolja, da je njihova socialna izkušnja drugačna, in pouk organizirati glede na to.
Tabela 5.13:	Odgovori na vpr. 9.7. Dijaki so sami odgovorni za spremljanje, nadzor svojega napredka pri učenju.
Tabela 5.14:	Odgovori na vpr. 9.8. Časa za analizo naučenega, refleksijo na koncu učnega sklopa, je vedno premalo.
Tabela 5.15:	Odgovori na vpr. 9.9. Za uspešnost učenja je zelo pomembna pozitivna samopodoba dijaka

Tabela 5.16: Odgovori na vpr.9.2. Dijaki se najbolje in največ naučijo, če jim snov odpredavam.

Tabela 5.17: Odgovori na vpr. 9.3. Dijakom je najbolje povedati, kaj naj se naučijo, tako so rezultati na preverjanjih najboljši.

## **SEZNAM SLIK**

Slika 5.1: Učenje z materiali je tudi socialna dejavnost.

Slika 5.2: Učilnica s koticami, v katerih so t.i. razvojni materiali -1.

Slika 5.3: Učilnica s koticami, v katerih so t.i. razvojni materiali -2.

Slika 5.4:Učenje z razvojnim materialom 1.

Slika 5.5: Učenje z razvojnim materialom - 2.

Slika 5.6: Skupinska slika učencev z vzgojitelji.

Slika 5.7: Pomiti je treba palubo.

Slika 5.8: Ulovili smo ribo.

Slika 5.9: Krmarili jadrnico.

Slika 5.10: V pristanišču šli zvečer v mesto.

Slika 5.11: Plezanje.

Slika 5.12: Na vrhu.

Slika 5.13: Navodila plezalcem.

Slika 5.14: S festivala Igraj se z mano - posvet pred nastopom.

Slika 5.15: S festivala Igraj se z mano - interaktivni pano.

Slika 5.16: S festivala Igraj se z mano - vrtec na obisku.

Slika 5.17: S festivala Igraj se z mano - odpuljene igre.

Slika 5.18: S festivala Igraj se z mano - igra z baloni in padalom.

Slika 5.19: S festivala Igraj se z mano - naravoslovni eksperimenti.



## 1 UVOD

Načelo konstruktivistične pedagogike je, da naj učno delo izhaja iz osebne izkušnje, posploševanje in dekontekstualizacija pa sta naslednji korak spoznavnega procesa. K temu delu pristopam na ta način. Čeprav bo na prvem mestu teoretičen del, pa vendarle izhajam iz svojih izkušenj in refleksij o poučevanju. Moj pogled na poučevanje se je ob študiju pedagoških pristopov spremenil. Ko gledam nazaj na svoje pedagoško delo, ga zdaj znam, prav zaradi študija pedagoških teorij in različnih pristopov, posplošiti in umestiti v določen okvir ter ga dekontekstualizirati, se pravi, naučeno uporabiti tudi v drugačnih kontekstih, okoliščinah, učnih situacijah. Kot sociologinja razmišljam v drugi smeri kot pedagoginja, temeljni pojmi pa so isti, identificiram se z obojim.

Šola, poučevanje, pedagogika (kot teorija ali kot njena bolj ali manj avtentična praktična izvedba), znanje, učenje - vse to odraža družbo oz. nosilce moči v neki družbi. Šola je del družbenih odnosov, del politike, del odnosov moči znotraj družbe, del časa, v katerem živi in odraz časa, v katerem je nastala. Ima svojo preteklost, sedanjost in prihodnost. Šola so ljudje, ki jo sestavljajo. Je vedno tudi del osebnega življenja. Tisti, ki smo vanjo tako ali drugače vključeni, čutimo, kako pomembna je za emotiven, socialen in nenazadnje, kognitiven, spoznaven svet učečega se.

Živimo v času, ko je vse nestabilno, izredno spremenljivo in dinamično, ko je edina stalnica sprememba. Danes velja, da je nekaj, kar smo se naučili v času šolanja, v resničnem življenju zelo verjetno že čisto neuporabno. Znanje hitro zastara. Šola, ki jo imamo danes, je nastala v nekem času in je odraz nekega preteklega časa. Spreminjajo se družbene okoliščine, spreminjati se mora tudi način, kako in kaj učimo naše otroke. Šola jih mora pripraviti, da bodo znali živeti v dinamičnem času, ko se je treba nenehno učiti. Omogočiti jim mora, da v šoli izzivijo svojo potrebo po spoznavanju in se pri tem dokažejo. Govorila bom o tradicionalni pedagogiki, ki je nastala v nekem času ter o konstruktivistični pedagogiki kot enemu izmed možnih odgovorov na spremenjene družbene okoliščine.

Na izbiro teme in izvedbo diplomske naloge je močno vplivalo moje dolgoletno opravljanje poklica učiteljice in raznovrstne izkušnje, pridobljene pri delu z otroci. Delo v kombiniranem oddelku OŠ, ravno tako poučevanje v bolnišničnem oddelku, ko istočasno poučuje učence na različnih stopnjah, učitelja pripelje do tega, da išče različne učne pristope in metode, s katerimi kar najbolje izpelje pouk. V zadnjih letih pa delam z

otroci z motnjami v duševnem razvoju. Ti zahtevajo veliko izkustvenega učenja in praktičnega dela na eni strani ter individualizacije in prilagajanja sposobnostim učečega se na drugi.

Želja vsakega pedagoga praktika je, imeti zanimiv, pester pouk in radovedne, radoznale učence, ki se kar največ in najbolje naučijo. Pogosto pa je drugače. Veliko je učenja na pamet, samo zato, da se dobi dobro oceno. Veliko je nerazumevanja naučenega in hitrega pozabljanja. Veliko je pritiskov s strani staršev, njihovih predstav o pouku, ki so lahko drugačne, pa pritiskov velikega obsega učne snovi in časovnih omejitev. Pa vendarle. Bližnjic ni. Delo pedagoga je delo, ki polni, učence se da pritegniti v spoznavanje, v učenje. Delo je raznoliko, na voljo je mnogo načinov. Konstruktivističen je tisti, ki je zanimiv in sodoben. Tudi od učencev se učitelji učijo. Oni so tisti, ki so motiv za iskanje, spoznavanje in raziskovanje učitelja. Izkušnje in delo sta tista, ki predstavljata nek poriv za iskanje novega, boljšega, ne pa pristajanje na rutino in resignacijo v smislu »taki so, bolje ne gre«.

V drugo razmišljanje me popeljejo mali otroci. S kakšnim veseljem, žarom se učijo, kot luknjičaste spužve pijejo vase nova znanja, iščejo in nenehno raziskujejo. Piage pravi, da je učenje po svoji naravi samoiniciativno, Marija Montessori, da ima otrok veliko željo po spoznavanju, ki jo odrasel nima. Kam izgine to veselje učiti se? Ga šola ubije?

In nenazadnje predmet Metodika pouka sociologije, kjer nam je moja sedanja mentorica predstavila veliko sodobnih, zame novih metod. To je znala storiti tudi na sodoben, konstruktivističen način.

## **2 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE**

### **2.1 Cilji in pomen izbrane teme**

V postmoderni, informacijski družbi je znanje zelo pomembno. Ni več pomembna resničnost, ampak uporabnost znanja. Znanje hitro zastara, pomembneje je znati priti do znanja. Ker je izhodišče konstruktivistične pedagogike misel, da je znanje človekov konstrukt, da se znanje gradi v situacijah, da je kontekstualno, da je osnovano na

primeru, da je problemsko orientirano in le kot tako živo (viabilno) in uporabno, je to pedagogika, ki je najbolj primerna za »družbo znanja«.

V nalogi želim opredeliti, zakaj so nekateri pedagoški pristopi postali neustrezni in neučinkoviti, jih povezati z določenim časom in ugotoviti, v koliki meri je današnja pedagoška praksa konstruktivistična. Prav tako želim opisati tudi prednosti in omejitve (nezadostnosti) konstruktivistične pedagogike.

Ugotoviti poskušam, v kolikšni meri je v poučevanju sociologije v srednjih šolah prisoten konstruktivističen pristop.

Na koncu želim predstaviti nekaj (svojih) »pedagoških izvedb« za katere menim, da so »konstruktivistične«, in predlagati didaktično izpeljavo socioloških, družboslovnih učno vzgojnih vsebin. Kot zanimivost pa predstaviti tudi dva konstruktivistična pristopa, uporabljena pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju.

## **2. 2 Hipoteze in raziskovalno vprašanje**

Skozi temeljne pedagoške pojme želim opredeliti konstruktivistično pedagogiko, jo umestiti v čas in družben prostor, predstaviti različne pristope znotraj nje, jo primerjati z drugimi učnimi pristopi in ugotoviti njene morebitne omejitve.

S pomočjo kvantitativne raziskave med profesorji sociologije želim ugotoviti, v kolikšni meri pouk sociologije poteka po konstruktivističnih načelih. Zanima me tudi, ali na konstruktivističnost učitelja vpliva njegova starost, izkušnje in stopnja izobrazbe. Preverjala bom, ali sodobni učni pristopi prinesejo boljšo učno klimo. Hipoteze, ki jih bom v empiričnem delu preverjala, so:

*Hipoteza 1: pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih.*

*Hipoteza 2: učitelji-ce, ki delujejo po konstruktivističnih načelih, imajo v razredu dobro klimo.*

*Hipoteza 3: starost in delavna doba profesorjev-ic vplivata na to, koliko uporabljajo transmisijsko pedagogiko.*

*Hipoteza 4: stopnja izobrazbe profesorjev-ic vpliva na njihovo konstruktivistično naravnost.*

### **2. 3 Uporabljene metode raziskovanja**

Naloga ima dva različna metodološka pristopa. Prvi, teoretični del, temelji na analizi primarnih in sekundarnih virov (znanstvenih monografij, serijskih publikacij s področja pedagogike, spletnih virov ...). Uporabljena je deskriptivna in primerjalna metoda.

Drugi, empirični del, pa je krajša kvantitativna raziskava, narejena na podlagi spletne ankete, ki jo obdelam z statističnim programom SPSS za okolje Windows.

Dodam še predstavitev uporabe teh idej v praksi, ki jo opremim tudi z audio in foto zapisi, uporabljenim učnim gradivom, izdelki ipd.

### **2. 4 Zgradba diplomske naloge**

V uvodnem delu (v prvi in drugi točki) pojasnim, kakšni so moji motivi, zaradi katerih sem se lotila omenjene teme; jih umestim v svoje dosedanje delo in izkušnje. Na kratko predstavim tudi celotno nalogo, ki sledi.

Tretje poglavje predstavlja teoretični del diplomske naloge in je opredelitev za nalogo relevantnih, socioloških (družba znanja, učeča se skupnost, vseživljenjsko učenje, šola ... ) in pedagoških pojmov (učenec, pouk, učitelj, šola, znanje ...).

V četrtem poglavju preidem na oris konstruktivizma in pojma znanja kot temeljnega pojma. Predstavim posamezne pedagoške konstruktivistične smeri, le-te poskušam iz polja teorije in načel spustiti na področje same izpeljave, se pravi metodike. Za konec opišem dva (nasprotujoča si) modela pouka in relativiziram konstruktivizem kot izključujočo usmeritev sodobnega poučevanja.

Sledi empiričen aplikativen del, ki je prav tako dvojen. V petem poglavju najprej predstavim manjšo raziskavo, narejeno med profesorji sociologije, in preverjam hipoteze, ki se nanašajo na konstruktivističnost današnjega pouka sociologije, v drugem, aplikativnem delu pa predstavim možno didaktično izpeljavo družboslovne vsebine in par že izvedenih učnih dejanj iz svoje prakse.

Kot ilustracijo dodam še nekaj konstruktivistično naravnanih načinov dela z učenci z motnjami v duševnem razvoju.

### 3 SPLOŠNI TEORETIČNI OKVIR

#### 3.1 Družba znanja je družba učečih se

»Koncept učenja je (bo tudi v prihodnje) dinamičen. Učenje postaja človekova pravica in dolžnost. To je eden izmed ključev enaindvajsetega stoletja. Danes namreč živimo v svetu hitrih družbenih sprememb. Te pa zna posameznik kakovostno obvladovati le, če je (bo) izobražen.« (Židan 2004c, 112)

»Edukacija mora postati integralni del številnih družbenih procesov in področij, na ravni posameznika pa slog življenja.« (Barle Lakota 2007, 8)

**Znanje** je ena temeljnih kategorij današnjega časa. O njem govorimo bodisi iz vidika celotne globalne družbe, z vidika družbenega sistema ali pa razpravljamo o pomembnosti znanja za vsakega posameznika. Je temeljni pojem razprav in delovanj pedagogov, učiteljev, vzgojiteljev, brez dvoma pa tudi vseh vrst humanistov, družboslovcev in politikov. O današnji družbi lahko govorimo kot o **družbi znanja**.

Kako nastaja družba znanja? Kako sploh prihaja do sprememb družbenih sistemov? Avtorji (glej Svetlik in Pavlin 2004) pravijo, da po dveh obrazcih. Najprej je pomembno, da se izkristalizira t.i. **nov proizvodni tvorec**, ki postopno pridobiva na pomenu glede na vse ostale. Številni avtorji so v tem pomembnem tvorcu za današnji čas prepoznali naraščajoči pomen **znanja** (v obdobju industrijskih družb je bila to industrija, kasneje storitvena dejavnost ...). Drugi obrazec pa je **globalizacija**, se pravi, da ta način postane prevladujoč po celem svetu. Za družbo znanja je značilno, da se tisto, kar danes velja kot uporabno in relevantno znanje, hitro spreminja. Smo gibljiva družba, **družba spreminjanja**, družba neoprijemljive prihodnosti.

Pomembneje kot to, da ljudje nekaj znajo, je, da se znajo prilagoditi, da znajo poiskati nova znanja, da so fleksibilni. Poleg zapisanega „šolskega“ znanja je zelo pomembno tudi neuradno, implicitno znanje, znanje, ki ga dobiš skozi delovne izkušnje, prek medijev, informacijskih tehnologij ipd. Pomembno je znati se učiti in ne toliko (po)znati. Že nekaj časa vse več govorimo o **vseživljenjskem učenju**. „V pogojih globalne gospodarske konkurence in naraščajočega števila sprememb postaja namreč vse pomembnejše stalno učenje in hitrost uporabe znanja.“ (Svetlik in Pavlin 2004, 200). Avtorji (glej Židan 2004; Svetlik in Pavlin 2004) pravijo, da nenehno izobraževanje postaja način življenja v družbi znanja. Šolanje ni več priprava na

življenje, kot je bilo to nekoč, ampak življenje samo. Ko učeči se zaključi formalno šolsko izobraževanje, se njegovo učenje ne konča. Znanje, ki ga je pridobil v času institucionalnega šolanja, kmalu zastara; prebivalec današnjega sveta mora biti pripravljen na nenehno učenje. Ali, kot pravi Židanova: »Vseživljenjsko učenje mora postati kakovostna prvina človekove unikatne osebnosti. Le tako bo lahko človek stalno nadgrajeval svoje številne kompetence, ki jih potrebuje, svojo kredibilnost ...« (Židan 2004b, 313) Vseživljenjsko učenje je del evropske in svetovne politike in ga podpirajo organizacije, kot npr. OECD in UNESCO. »Program Vseživljenjsko učenje je osrednji program EU na področju izobraževanja in usposabljanja.« (glej Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja 2007).

Ko govorimo o današnjem času, lahko namesto o družbi znanja, govorimo o **učeči se družbi**; to sestavljajo učeče se družbene skupine in učeči se posamezniki. Že sam izraz »učeči se« nam pove, da je to oseba, ki se uči sama (ali v skupini ) in to počne nenehno skozi vse življenje<sup>1</sup>. **Učeči se** je torej del **učeče se skupnosti**, skupine, podjetja. Učenje je socialna dejavnost. Znanje in učenje je tisto vezivo, ki je prepojilo vse pore osebnega in družbenega življenja v družbi znanja. Ali kot pravi John Dewey: »Izobraževanje ni priprava na življenje, izobraževanje je življenje samo.« (Dewey v Cubistinstitut 2009, 1)

Zakaj je tako pomembno, da imajo posamezniki v družbi znanja sposobnost nenehnega učenja? Poleg tega, da se tisto, kar velja za znanje, nenehno spreminja, se povečuje tudi **količina znanja**, informacij. Če je za petdeseta leta prejšnjega stoletja veljalo, da se znanje podvoji v 70 letih, ocenjujejo, da se to danes zgodi v 12 letih. Torej je nemogoče vse znati, treba pa se je znati na novo učiti, v množici dostopnih informacij poiskati pravo, pa tudi ločiti pristno znanja od potvorjenega. Danes je verjetno največje osnesnaženje prav onesnaženje s podatki.<sup>2</sup>

Ali je **slovenska družba** družba znanja, družba vseživljenjskega učenja, učeča se družba? Kaj je tisti korak, ki ga mora neka družba storiti, da lahko rečemo, da je prešla

---

<sup>1</sup> Izraz učenec, ki smo ga nekoč uporabljali, pa je nekdo, ki ga uči učitelj. Ko je učenje, šolanje zaključeno, ni več učenec. Znanje pridobi za vedno, ga ne obnavlja.

<sup>2</sup> Splet predstavlja veliko količino kaotično urejenih podatkov.

od storitvene družbe k družbi znanja? Avtorja (glej Svetlik in Pavlin 2004) pravita, da je Slovenija šele v času tranzicije prešla v postindustrijsko družbo (ko je delež zaposlenih v storitvenih dejavnostih presegel 50 %), v družbo znanja pa se zdi, kot da šele prehaja. Eden izmed načinov spodbujanja napredka, spreminjanja in sledenja globalnim trendom so politične reforme, ena izmed njih je šolska reforma.

### 3. 2 Šola v družbi znanja

Kako definirati šolo? Šola je marsikaj.

Po definiciji je šola ustanova, ki z različnimi oblikami pouka omogoča učencem (dijakom, študentom) organizirano, sistematično pridobivanja znanja in/ali spretnosti. Primarna naloga šole je torej **reproducirati znanje**.

Šola je po Althusserju eden izmed ideoloških **aparatorov države**, se pravi eden od načinov, kako se reproducira obstoječ sistem oblasti in ohranja vladavina enega razreda, sloja, politične skupine, ki ima moč in je na oblasti.

Šola je tudi institucija, ki je nadomestila družino, vaško skupnost, vajeništvo ali še kak drug način prenašanja znanja, vednosti iz starejše na mlajšo generacijo. V industrijski družbi ima šola močno **socializacijsko vlogo**. Šola izobražuje, uči, pa hkrati tudi socializira.

Šola je ustanova, v kateri čas preživljajo otroci, katerih starši lahko v tem času opravljajo svoj poklic, pridobivajo sredstva za življenje.

Šola v industrijski družbi disciplinira mlado generacijo, danes pa pogosto predstavlja le objekt, nekakšen parket upora mladih.

Šola, ki jo poznamo danes, z vsemi svojimi značilnostmi, načini dela, fondi znanja, vlogami posameznih akterjev, je nastala v nekem času in je kot taka odraz tega časa. Gotovo pa se tudi spreminja in želi slediti spremembam v družbi. Moja predpostavka je, da je šola in pedagogika, ki je danes prevladujoča, **nastala v industrijski družbi** in je kot taka danes nekako **zastarela** in v splošnem funkcije, ki jo ima, ne opravlja dobro. Družba znanja je v svojem bistvu drugačna kot industrijska družba in kot taka zahteva drugačne načine šolanja, pridobivanja znanja, učenja, poučevanja.

Avtorji (glej Svetlik in Pavlin 2004; Barle Lakota 2007; Novak 2009; Židan 2009) se strinjajo o neustreznosti v industrijski družbi oblikovane šole za današnjo družbo

znanja. Ni čisto jasno niti, **kaj učiti** - kaj je tisti fond znanja, ki ga bodo učenci potrebovali, ko zaključijo šolanje, **niti ali/kako vzgajati** - katere vrednote prenašati.

*V sodobnih družbah se vprašanje navezanosti med družbenim okoljem in šolo (ter na temelju tega legitimacije pedagoškega dela) vse bolj zaostrojuje. Mlajše generacije preprosto drugače razumejo temeljne bivanjske kategorije. Lahko bi rekli, da v sodobnem svetu, ki prinaša revolucijo pomenov, soglasja o tem, kaj učenec potrebuje, ni več. Ne vemo, kakšna znanja bodo potrebovali, ni avtoritativnega, stabilnega in skupnega korpusa znanja in vrednot. (Barle Lakota 2007, 7)*

Barletova opozarja, da je problem sodobne šole oblikovati kurikulum že za sedanjo družbo, kaj šele za družbo prihodnosti.

„Paradigma šole se je spremenila tudi zaradi spremembe družbe iz industrijske v informacijsko.“ (Novak 2009) Avtor nadalje tudi navaja, da je v industrijskih družbah fond znanj in spretnosti točno določen, npr. za nek poklic se je otrok izobrazil v šoli, potem učenja ni več potreboval. Znanje je fiksno in nespremenljivo. Barletova pravi, da je šola v preteklosti poznala potrebe učencev, šolski kurikulum je bil nekakšno zagotovilo, da bodo učenci z določenim znanjem nekaj dosegli. Šola je bila edina posredovalka znanja.

Kako drugače je danes! Pomemben je celovit (tudi emocionalen, socialen) razvoj učečega se Šola je le eden od posredovalcev znanj (verjetno vse bolj minoren). Židanova opozarja na prevzemanje socializacijske vloge šoli, vse pomembnejši so tudi drugi socializatorji, šola je le ena izmed 'socializatorjk'. Moderna socializacija 3. tisočletja je socializacija odprtega značaja. »Danes ni več mogoče sprejemati trditve, da lahko šola kot formalna socializatorka zadovolji vse izobraževalne potrebe mladih. Šola ima danes ob sebi močnega neformalnega socializacijskega konkurenta – to so mediji.« (Židan 2009, 20)

Obdobje postmoderne informacijske družbe ali družbe znanja zaznamuje **razvoj**



**informacijske komunikacijske tehnologije**<sup>3</sup>. »Vstopov« v svet znanja je vedno več, znanje se demokratizira, je vedno bolj dostopno, odgovornost za to pripada učečemu se. To, kar velja za relevantno znanje, se hitro spreminja, informacij je vedno več in so vse bolj dostopne. Kje je torej mesto šole?

Svetlik in Pavlin (glej Svetlik in Pavlin 2004) pravita, da se bo treba odločiti, kakšna je vloga šole in učitelja. Ali je ta v podajanju informacij in znanj, ki jih pogosto precej učinkoviteje posredujejo javni mediji, knjižnice, svetovni splet, ali pa je vloga šole v tem, da je v pomoč pri iskanju, razumevanju in uporabi informacij, znanj, ki so na voljo. Pomemben premislek moramo nameniti torej temu, kako učeče se naučiti izbrati pravo znanje, da ga bodo znali ločiti od potvorjenega. To je gotovo ena izmed nalog šole prihodnosti.

Prav tako je ena pomembnejših nalog šole, da poleg izobraževanja tudi **vzgaja**. Šola naj prenaša **vrednoto demokracije**, ki je temeljna in krovna vrednota evropske družbe. **Demokratska družba** je odprta, dinamična, tolerantna družba, katere državljani so soodgovorni za skupno življenje. Izobraževanje v sodobni šoli lahko torej razumemo kot vzgojo za demokracijo. Učeče se uči vrednot, kot so strpnost, tolerantnost, ustvarjalnost, trajnostni razvoj, multikulturalnost. To pa lahko šola počne le, če je tudi sama demokratično organizirana, zanimiva in privlačna za mlado generacijo.

Kakšne strategije naj torej šola ubira, da bo ohranila svoj izobraževalno-vzgojni pomen? Kot sem omenila se mora demokratizirati in odpreti navzven. Ko govori o pričakovanih spremembah pri prehodu od izobraževanja v industrijski družbi na izobraževanje v informacijski družbi Japlova (glej Japelj 2000), pravi, da šola ne bo več izolirana od družbenega okolja; šola se bo odprla navzven, ne bo več hermetična institucija, kamor nepoklicani ne smejo. Šola bo le nekakšen pomočnik učečemu, odprta bo tudi za družbeno okolje, starše. Spremenile se bodo tudi vloge posameznih akterjev (tako učitelja in učenca kot staršev). Spremembe dobro ponazori v spodnji tabeli.

---

<sup>3</sup> Posledično prihaja tudi do spremenjenega življenja (drugačne organizacije dela in vsakodnevnega življenja) in spremenjenega načina spoznavanja sveta. Govori se o prehodu iz časovno urejene družbe v družbo brez časovnih okvirov (»24 hour society«).

Tabela 3.1: Pričakovane spremembe pri prehodu od izobraževanja v industrijski družbi na izobraževanje v informacijski družbi

Nosilec	Izobraževanje v industrijski družbi (tradicionalen pristop)	Izobraževanje v informacijski družbi (modernejši pristop)
<b>Šola</b>	Izolirana od družbenega okolja	Vključena v družbeno okolje
	Večino informacij na šoli je zaupne narave	Informacije široko na voljo
<b>Učitelj</b>	Glavni predavatelj	Pomaga učencem poiskati primeren način učenja
	Poučevanje celotnega razreda	Nadzira neodvisno učenje učencev
	Ocenjevanje učencev	Pomaga učencem oceniti njihov napredek
	Majhna pozornost posvečena komunikacijskim spretnostim	Veliko pozornosti posvečene pridobivanju komunikacijskih spretnosti
<b>Učenec</b>	Večinoma pasiven	Bolj aktiven
	Večino snovi se nauči v šoli	Uči se v šoli in izven nje
	Skoraj nobenega skupinskega dela	Večinoma skupinsko delo
	Odgovarja učitelju ali na vprašanja v knjigah	Postavlja vprašanja
	Uči se odgovore na vprašanja	Išče odgovore na vprašanja
	Majhno zanimanje za učenje	Veliko zanimanje za učenje
	Skoraj nikoli aktivno vključeni v učni proces	Zelo aktivni
	Nobenega vpliva na poučevanje	Sodelovanje pri poučevanju

<b>Starši</b>	Nobenega modela učenja skozi vse življenje	Starši predstavljajo model vseživljenjskega učenja
---------------	--	--

Vir: Japel (2000, 3).

Kako se je naša šola odzvala na spreminjanje družbene situacije? Država je v letih 1996 in kasneje izvedla vrsto reform, tako osnovnega in srednjega šolstva, kot tudi poklicnega izobraževanja in univerzitetnih študijev. Pa reforma na papirju v resnici pomeni spremembo? Deklarativne spremembe so nekaj drugega, kot pa spremembe v glavah ljudi. Zdi se, da obstaja velik razkorak med želenim normativnim stanjem in stanjem v praksi. Spremembe le počasi zaživijo. Avtorji se strinjajo, da je izobraževalni proces v šoli še vedno močno pod vplivom tradicije. Učitelj je še vedno tisti, ki meni, da je predvsem vir znanja. Pa tudi sama pojmovanja o učitelju, poučevanju in šoli so zelo zakodirana, nespremenljiva in vsesplošno prisotna. Tudi če se je učitelj sposoben postaviti v novo vlogo, čuti mnogo pritiskov od zunaj.

### **3. 3 Temeljni pedagoški pojmi - znanje, učenje, poučevanje ...**

#### **3. 3. 1 Znanje**

Že v zgornjem uvodu sem govorila o **znanju**, o tem, kakšen pomen ima v današnji družbi. O tem, kaj velja v neki kulturi za znanje, bom povedala več potem, ko bom definirala konstruktivistično pedagogiko.

Pedagogika pozna več klasifikacij znanja glede na različne kriterije, taksonomične lestvice znanja ipd. Lahko ločuje glede na globino znanja (od faktografskega znanja do znanja z razumevanjem). Znanje lahko klasificiramo glede na to, ali odgovarjamo na vprašanja »kaj vemo?«, »kako vemo?« in »kdaj vemo?«. Običajno si pod pojmom znanje predstavljamo **vsebinsko, deklarativno znanje**. Odgovarjamo si na vprašanje »kaj vemo?«. Redkeje pomislimo na to, da je znanje tudi to, da obvladujemo določene postopke reševanja raznovrstnih problemov, da obvladujemo spoznavne postopke, da

imamo razvite strategije mišljenja, da vemo, kako neko znanje uporabiti. Taka znanja imenujemo **proceduralna znanja**. **Strateško znanje** imamo, ko vemo, kdaj uporabiti določena znanja. **Metakognitivna znanja** pa, če se zavedamo svojih spoznavnih miselnih sposobnosti in jih znamo usmerjati. To pomeni, da znamo uravnavati svoje učenje (glej Marentič Požarnik 2009 idr.). Gre za kognicijo kognicije.

Pogosto govorimo o **kakovostnem znanju**. Je cilj vsakega učitelja, šole, pa tudi širše, učeče se družbe. Je temeljna kategorija sodobne konstruktivistične pedagogike. Kaj danes razumemo pod pojmom kakovostno znanje? <sup>4</sup> »Kakovostno znanje je opredeljeno kot znanje z razumevanjem, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo.« (Plut Pregelj 2004, 17)

### 3. 3. 2 Učenje

Drugi pojem, ki ga moramo definirati, je **učenje oz. učiti se**. Kaj je učenje? Je to nekaj, kar je notranje gnano, nam prinaša zadovoljstvo, doprinaša k naši osebni rasti? Ko gledamo majhnega otroka, s kakšnim zagonom, strastjo in veseljem raziskuje svet, se uči, zbira nove informacije o svetu, se nam zdi, da bi morali vsi imeti to željo po spoznavanju novega. Učenje je nekaj, kar močno doprinese k osebni rasti človeka. Učenje je **intrinzična potreba** človeka.

Pa je res? Ali je učenje nekaj, kar je mukotrpno, predstavlja zoprno sedenje za knjigami

---

<sup>4</sup> Ermenčeva (Ermenec Skubic 2000) analizira koncept kakovostnega znanja skozi čas in v različnih pedagoških teorijah. Za t.i. **duhoslovno pedagogiko** je pomembna kakovostna **učna vsebina**, t.i. modrostno, izobraževalno znanje, ki odraža vrednote in znanstveno mišljenje. **Pragmatična pedagogika** govori o znanju, ki omogoča učencu uspešno funkcioniranje v družbi – pomembna so **proceduralna znanja**. **Reformatorske pedagogike** se usmerjajo na otrokovo izobraževanje in se podrejajo t. i. otrokovemu naravnemu razvoju; družba je vir zla. Kakovostno znanje je tisto, ki je plod **otrokovega doživetja**, doživljanje te smeri postavlja pred znanje. **Socialno kritična pedagogika** opozarja na **protislovno naravo znanja** - po eni strani ohranja neenakopravne odnose moči v družbi, po drugi pa ima emancipatorno moč in družbo lahko transformira.

**Konstruktivizem**, kot ga razumemo v tej nalogi, lahko uvrstimo med pragmatične in socialno kritične pedagoške (sociološke) poglede na znanje.

in pri večini ljudi zbuja negativno asociacijo? Marentič Požarnikova navaja eno izmed raziskav med ljubljanskimi dijaki (Šteh Kure 1998), kjer skoraj polovica vprašanih **učenje povezuje z negativnimi asociacijami** (mučenje, morija, dolgčas ...), le nekaj nad 1 % s pozitivnimi (dobra ocena, izpopolnjevanje, osebna rast ...), ostali pa z nevtralnimi (knjige, sedenje ...). Večinoma je naše gledanje na učenje ozko vezano na knjige, šolo, pridobivanje znanja, ponavljanje, včasih tudi na strah. Premalokrat pa na učenje kot osebni razvoj, pridobivanje novih pogledov na svet, razumevanje sveta okoli sebe, spreminjanje sebe ipd. Morda nam manjka tista otroška radovednost in odprtost, neobremenjenost.

Ko definira učenje oz. **pojmovanje učenja** pri učečih se, Marentič Požarnikova povzema več raziskav s tega področja in strne pojmovanja učenja v naslednje kategorije:

1. Učenje kot neko kopičenje, kvantitativno povečevanje.
2. Učenje kot memoriranje, čim boljša zapomnitev.
3. Učenje kot ohranjanje, zapomnitev dejstev, postopkov, z namenom, da jih bomo kasneje lahko uporabili.
4. Učenje kot iskanje, luščenje osebnega pomena iz naučenega.
5. Učenje kot proces ustvarjanja lastne razlage, da bi bolje razumeli resničnost, življenje, sebe.
6. Učenje kot spreminjanje samega sebe kot osebnosti.

Prvim trem je skupen **kvantitativni vidik**, se pravi učenje kot povečevanje količine znanja, informacij, drugim trem pa **kvalitativni vidik** ali, kot pravi avtorica: »... višjim pojmovanjem pa je skupno, da je učenje kot proces kvalitativnega spreminjanja obstoječih pojmov in pogledov, proces postopnega usvajanja smisla, globljega razumevanja, ustvarjanja pomena in novih povezav. To pomeni, da znamo več, da gledamo na stvari drugače in da se ob tem tudi sami celovito spreminjamo.« (Marentič Požarnik 2000, 9)

S temi vprašanji pa že odpiramo vprašanje uporabnosti, obstojnosti, smiselnosti znanja oz. učenja, ki so temeljna vprašanja konstruktivistično usmerjenih pedagogov.

Ali v naši šoli prevladuje učenje na nižjem nivoju, je več kvantitativnega pridobivanja

znanja, ali je kvalitativni preskok pogost, ali prevladuje učenje kot kvalitativno spreminjanje?

Znana je raziskava, narejena med skupino študentov Filozofske fakultete; spraševali so jih, v čem je bistvena razlika med rastlinami in živalmi. Izkazalo se je, da je večina študentov navajala nebistvene zunanje znake; kljub temu, da so se o rastlinah in živalih učili od zgodnejših razredov OŠ naprej, to znanje ni kvalitativno spremenilo njihovega pogleda na živa bitja in bistva niso doumeli. Do kvalitativnega preskoka ni prišlo. Znanja z razumevanjem učeči se niso osvojili (glej Marentič Požarni 2004). V naših šolah še vedno prevladuje kvantitativno pridobivanje znanja.

### 3.3.3 Pouk

je naslednji pojem, ki ga želim na tem mestu pojasniti. »Pouk je pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, katerega cilj je vzgoja in izobraževanje posameznika. Pod vplivom pouka doživi posameznik spremembe, ki so povezane z znanjem, sposobnostmi in lastnostmi osebnosti ... vzgajanje je učinkovitejše, če je tesno naslonjeno na izobraževanje, izobraževanje pa tedaj, kadar prebuja doživljanje.« (Tomič 2002, 21)

Pouk ni le izobraževanje, ampak tudi vzgajanje. In še več, bolje izobražujemo, če dodamo vzgojni moment, osebno vpletenost učitelja. In lažje vzgajamo, če smo zanimivi, relevantni, če znamo nekaj dati, naučiti, pritegniti s svojo osebnostjo. Učitelji, ki imajo dobro učno klimo, imajo zanimiv pouk in učenci se v takem okolju radi in dobro učijo.

Pouk lahko poteka v različnih učnih delovnih oblikah (npr. frontalen pouk, pouk po skupinah, v parih, individualno delo), ob uporabi različnih učnih metod, ki zahtevajo različno stopnjo aktivnosti učečih se in različne vloge učitelja.

Za tradicionalne pristope k pouku je značilno, da se pogosto uporablja frontalno in individualno učno obliko delo, v kateri učitelj posreduje (deklarativna vsebinska) znanja učencem z metodo predavanja ali pa jih ti sami pridobijo ob študiju besedila (glej Tabeli 3.1, 3.2). V središču pouka in učnega procesa je torej učitelj in učna vsebina, učitelj pouk natančno strukturira, le-ta je za vse učeče se enak (malo je individualizacije).

Sodoben pouk pa temelji na različnih organizacijskih oblikah (skupinsko učenje, sodelovalno učenje), ob uporabi raznolikih učnih metod (pogovor, diskusija, izkustveno

učenje, projektno delo, problemski pouk, igre vlog, simulacije ...). V središču pouka ni več učitelj in učna snov, ampak učenec in učni proces. Učenec je sam odgovoren za potek svojega učenja, učitelj mu pri tem pomaga in ga usmerja. Pridobi ne le vsebinska, pač pa tudi proceduralna in strateška znanja. O svojem učenju razmišlja in ga zna uravnati (poseduje metakognitivna znanja). Pomembno pa je tudi, da razvija socialne in komunikacijske spretnosti

Kakšne so **zahteve sodobnega pouka**? Tomičeva (glej Tomič 2002) meni, da mora biti pouk tak, da ne ovira razvoja osebnosti učečega se. Manj mora biti poučevanja (aktivnosti učitelja), več učenja (aktivnosti učečega se). Ne sme biti končnih resnic, čim manj verbalnega znanja, težiti mora k razumevanju. Organiziran mora biti okoli problemskih situacij. Pouk je v svoji naravi socialno dogajanje, kot tak je dvodimenzionalen in tudi večdimenzionalen proces. Pouk združuje učno vsebino in obdelovanje le-te s socialno-psihološkim okoljem. Pomembna je aktivna vloga in samostojnost učenca v socialnem okolju. Ob tem si učeči se oblikuje tudi sistem vrednot.

Pomembna komponenta pouka je tudi, da se takrat oblikuje učenčev ego, njegova samozavest. Vloga učitelja je zelo pomembna, posredno ali neposredno vpliva na učenca, dobro je, da ima ozaveščeno to dejstvo in svoj vpliv na učence pozna.

### **3. 3. 4 Učitelj**

**Vloga učitelja** se torej vedno bolj spreminja. V tradicionalno zasnovani šoli je to nekdo, ki poseduje vsa znanja, je glavni predavatelj in ocenjuje znanje (pomnjenje) učencev. Odgovoren je za pouk in za učence in njihovo znanje. Vloga učitelja temelji na njegovi avtoriteti prenašanja znanja. Samim komunikacijskim spretnostim posveča malo pozornosti.

Poklicne spretnosti in strategije pridobi v času šolanja (ki je neke vrste mojstrsko usposabljanje), njegov profesionalni razvoj pa je omejen na obvladovanje vedenja in razvijanje spretnosti v vlogi učitelja.

V postindustrijski družbi znanja se vloga učitelja močno spreminja. Iz podajalca znanja se spremeni v nekoga, ki učečemu se pomaga najti primeren način učenja, usmerja

neodvisno učenje učečega se in mu pomaga oceniti njegov napredek. Značilen je partnerski odnos med učiteljem in učencem. Veliko pozornosti posveča razvoju komunikacijskih spretnosti (glej Tabeli 3.1 in 3.2). Za njegov profesionalni razvoj je značilna dinamičnost, vseživljenjsko učenje in celostnost. Pri delu se drži principa 2R, rutina in refleksija.

V svojem znanem delu **Učitelj v dobri šoli** Glasser pravi, da učitelji v dobri šoli vodijo in ne prisiljujejo. Učitelj v dobri šoli je **strokovnjak** in razmišljujoč praktik, ki se počuti avtonomnega, da izbira vsebine iz kurikulumu, organizira pouk tako, da učenci pridejo do kvalitetnega, globokega in obstojnega znanja, od učencev ne zahteva, da se učijo nesmiselnih stvari, ki jih ne bodo znali/mogli uporabiti. To zmore narediti sam, ne rabi zunanjih usmerjevalcev, situacija v šolskem polju mora biti taka, da učitelj lahko in zmore razviti tako stopnjo avtonomije. Tako njegovo delo je kakovostno delo. (glej Glasser 2002)

V 80-ih letih prejšnjega stoletja se je torej začelo veliko razpravljati o šoli, kakovosti šole, učnem procesu, hlapljivosti znanja, o nujnosti doseganja znanja z razumevanjem. Iskalo se je nove poti h kakovosti v šoli.

#### **4 KONSTRUKTIVIZEM**

»V današnjem svetu, v katerem so znanje, tradicionalna varnost, resnice in vrednote zamajane in vprašljive, je konstruktivistični svetovni nazor trend. Konstruktivizem, pojmovan kot ključna teorija, razlaga stvarnost kot subjektivno tvorbo (konstrukt) naše zavesti.« (Špoljar 2001, 63)

Med različnimi učenjskimi teorijami so v osemdesetih, devetdesetih letih prejšnjega stoletja postala pomembna **konstruktivistična gledanja**.

Konstruktivizem je najprej **filozofska smer**. Proučuje spoznavne procese in to, kako ljudje pridobivamo znanje in kakšna je narava tega znanja. Filozofska, epistemološka, spoznavnoteoretska vprašanja so tisto bistvo kakršnega koli že konstruktivizma. To so v osnovi vprašanja, s katerimi se ukvarjajo misleci vsaj od antike naprej, verjetno pa so se vedno in povsod. Konstruktivizem je danes pogled na svet, ki postaja prevladujoč in



paradigmatičen. Poznamo ga tudi v sociologiji, interpretativni sociologiji, sociologiji znanja. Tam govorimo o družbeni konstrukciji realnosti.

Kasneje iz filozofije preide tudi v razlage in pospeševanje učenja, torej **dobi pedagoške konotacije**. Ta prehod spodbudijo »težave«, ki jih vse bolj zaznavajo v procesih šolanja (učenja). Ena je hlapljivost, neobstočnost znanja, ko se niti najosnovnejša znanja ne zasidrajo trajno, druga neuporabnost znanja. Če le malo zamenjamo situacijo, učenci ne znajo več uporabiti znanja, ki so ga pridobili v času šolanja. Odpira se vprašanje smiselnosti učenja, šolanja na eni strani in kakovosti znanja na drugi. Vse skupaj pa je povezano s širšim življenjskim smislom in družbenimi spremembami.

Torej, v osnovi filozofska smer preide v pedagogiko, najprej jo uporabljajo pri pouku naravoslovja in v predšolski vzgoji, kasneje tudi drugje.

Konstruktivizem želim najprej opredeliti skozi njegov temeljni pojem - znanje.

#### **4. 1 Znanje**

»... znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri kateri učenci oblikujejo novo znanje v skladu s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem.« (Plut Pregelj 2004, 27).

Zgornja definicija znanja je taka, da jo sprejmejo oboji, tako tradicionalisti, kot zagovorniki konstruktivistične pedagogike.

Ko definiramo konstruktivizem, pa ne moremo mimo **dveh radikalno nasprotujočih se pogledov na znanje**.

##### **4. 1. 1 Objektivističen pogled na znanje**

ima znanje za zbir vseh vedenj, ki so nakopičena v tiskanih, elektronskih in drugih virih informacij. Obstajalo naj bi neko objektivno znanje. Marentič Požarnikova pravi, da to gledanje izhaja iz klasične, objektivistične epistemologije, ki znanje razume kot nekaj objektivnega, kar obstoji neodvisno od subjekta spoznavanja, zunaj njega, samo zase in v procesu spoznavanja prehaja vanj. Znanje razume kot zbir objektivnih, absolutnih resnic, ki jih tisti, ki spoznava, postopoma osvaja, sprejema vase. Poučevanje pa je prenašanje teh resnic v učence.

Pravi, da tako gledanje lahko povežemo z duhovno klimo, ki je nastala v družbah, kjer

je duhovnost te družbe uravnavala ena velika, absolutna religija z enim absolutnim bogom. V taki družbi oz. kulturi so ljudje navajeni, da niso nosilci vedenja, znanja in resnice. Ta je zunaj njih in je last boga oz. cerkve, duhovščine, ki je edina pooblaščen in sposobna posredovati te resnice. V obdobju razsvetljenstva in renesanse se absolutna resnica iz neba prestavi na zemljo, princip pa ostaja isti. Objektivistična znanost je tista, ki kasneje nadomesti religijo, zdaj ona postane tista, ki ima dostop do objektivne resnice. »V tem smislu je znanost danes nadomestila religijo, saj jo učimo kot zbirko absolutnih resnic.« (van Glasersfeld v Marentič Požarnik 2004, 43)

#### **4. 1. 2 Nasproten, »konstruktivističen« pogled na znanje,**

pa meni, da ne obstaja nikakršno objektivno, zunanje znanje. Znanje je le v duševnosti posameznika, ki spoznava. Znanje je tisto, kar se v nekem trenutku dogaja v posamezniku. Temeljna predpostavka je, da je **vsak človek iskalec smisla** in da je znanje vsakokratni konstrukt tistega, ki spoznava. Posameznik znanje postopno oblikuje, gradi in sicer tako, da osmišlja svoje izkušnje. Znanja torej ne moremo enostavno pretočiti v glavo posameznika, oblikovati ga mora vsak sam, smisel mora najti vsak zase.

Konstruktivistično naravnani učitelji ne verjamejo, da je znanje mogoče predati, preliti v glave učencev, ampak vedo, da ga morajo ti sami zgraditi z lastno miselno aktivnostjo. Znanje ne obstaja ločeno od tistega, ki spoznava.

#### **4. 2 Smeri v konstruktivistični pedagogiki**

Ko se vprašamo, kako znanje nastaja, ali je to individualen proces ali socialno dejanje, pa konstruktiviste delimo na vsaj dva tabora. Znotraj konstruktivistične pedagogike obstajata vsaj **dva pristopa**, dve smeri. Prvi pravijo, da znanje nastaja individualno, v posamezniku; drugi pa, da je učenje predvsem socialen proces. Prvi so t.i. kognitivni, psihološki konstruktivisti; drugi pa socialni konstruktivisti. Ločimo torej **psihološki konstruktivizem in socialni konstruktivizem**.

##### **4. 2. 1 Psihološke, kognitivne teorije učenja**

so usmerjene v posameznega učenca, v njegovo duševnost. Zanima jih, kako se v psihi

učečega se oblikuje znanje. Izhajajo iz teorije **Piageta**<sup>5</sup>. Učenje in spoznavanje razumejo kot dejavno sodelovanje posameznika z okoljem. Za njih je učenje aktiven proces prilagajanja okolju.

Individualni kognitivni konstruktivisti se ukvarjajo s praktičnim vidikom pridobivanja znanja, zanima jih posameznik, njegova duševnost in sam proces spoznavanja. Ukvarjajo se s tem, **kako čim bolj uspešno poučevati**, kako se čim bolj uspešno učiti. **Učitelj** mora znati pri učečem se ustvariti **kognitivno disonanco**<sup>6</sup>, neko neravnotežje in tako spodbuditi učenje.

Pri tem je pomembno tudi bogato, **stimulativno okolje**, v katerem lahko posamezen učenec sam pride do novih spoznanj, oblikuje nove, širše pojmovne sheme.

Učenje vsebuje tudi pojmovne spremembe. Do teh pride takrat, ko pride do neskladja (izkušenj s starimi pojmovnimi shemami), do t.i. **kognitivnega konflikta**. Če ta konflikt učeči se razreši, razširi svoje pojmovne sheme, jih dopolni, spremeni in tako prihaja do novega znanja.

Kognitivisti pogosto pozabijo na **spoznavnoteoretski vidik Piagetovih pogledov**, in sicer na to, da namen znanja ni prepoznati resničnost, ampak **znanje služi adaptaciji posameznika z okoljem, v katerem živi**<sup>7</sup>. Se pravi - znanje služi obvladovanju okolja.

---

<sup>5</sup> Spoznanje po Piageju ni pasivno sprejemanje informacij iz okolja, do njega pride prek interakcije med miselnimi strukturami v posamezniku in okoljem. Piage prepozna v učečem se posamezniku stanja **stabilnosti** (ko nove izkušnje lahko **asimilira** v že obstoječe miselne strukture ali pojmovne sheme) in stanja **sprememb**, ko pride do **neravnotežja** med notranjimi miselnimi strukturami in zunanjim okoljem. Takrat akomodiramo svoje miselne strukture, jih spremenimo, nadgradimo, razširimo in tako poglobimo svoja znanja. Nekatere miselne strukture, pojmovne sheme so zelo trdovratne in jih težko spremenimo, in čeprav so neskladne z okoljem, jih ohranjamo dolgo nespremenjene. Piaget govori o **nenehnih ekvilibracijah med okoljem in duševnostjo posameznika** - to je proces učenja. (Labinowicz 1989)

<sup>6</sup> Kognitivna disonanca je mentalno stanje, pogosto konfliktno, v katerem učeči se predeluje dve ali več nekompatibilni izkušnji, prepričanja, stališča ali kognitivno obdeluje dve ali več informacij. To vodi v občutja nelagodja, ki trajajo toliko časa, dokler ne razreši nesporazuma.

<sup>7</sup> Plut Pregljeva med kognitivnimi teorijami omenja tudi **radikalni konstruktivizem Ernesta von Glasserfelda**, ki je izhajal iz Piagetove genetske epistemologije. Le-ta gre še korak dlje. Govori o zavedanju o nejasnosti, o negotovosti, dvomljivosti resničnosti in tak značaj ima tudi znanje. Spodbuja

Posameznik se uči in pridobiva znanje, s katerim bo dobro deloval v svojem okolju.

#### 4. 2. 2 Socialnokonstruktivistične teorije znanja in učenja

Te izhajajo iz teoretičnih predpostavk **Vigotskega**. Osredotočajo se **na pomen socialnega okolja**, na pomen **družbenega v nastajanju znanja**. Znanje ima svoj historičen, družbeni vidik. Posameznika ni mogoče izvzeti iz socialnega okolja, nevpetega ga je nemogoče razumeti. Njegov spoznavni razvoj ima svoj izvor predvsem **v socialnih interakcijah**, ki jih oblikuje **kultura** s svojimi simbolnimi svetovi. Osrednji je jezik. Pomembna je torej interakcija med posameznikom in družbenim okoljem. Znanje se gradi, ko posamezniki komunicirajo o reševanju smiselnih problemov, nalog.

Tudi tu lahko razločimo dve usmeritvi.

Prvo, katere pogled je usmerjen ožje, na mikrosocialni nivo. Zanimajo jo učeči se in **mikrosocialno okolje**, v katerem se le-ti učijo, njihovi medsebojni odnosi, interakcije v učečih se skupinah (npr. učenec v razredu, učenec in učitelj, učenec in starši ipd).

In drugo, s širšim obzorjem, zanima **kulturni vidik nastajanja znanja**, »poudarja ozaveščanje učencev o nastajanju znanja in njegovih družbenih razsežnostih, spodbuja pa konfrontacijo različnih razlag istih pojavov in razmislek o učenčevem položaju in vlogi v učnem procesu.« (Plut Pregelj 2004, 25)

Marentič Požarnikova pravi, da je vloga učitelja, da vpelje učečega se v svet znanosti tudi tako, da mu predstavi različne smeri; da predstavi znanost kot rezultat konfrontacij, pogajanj različnih pripadnikov, smeri in idej v znanosti. (Marentič Požarnik 2004)

Oboji pa poudarjajo pomen načinov učenja, ki spodbujajo interakcijo med učečimi se, dogovarjanje v kompleksnem socialnem okolju (npr. sodelovalno učenje, vodeni razgovori, projektno delo). (Plut Pregelj 2004).

---

razmislek o jeziku kot posredovalcu znanja. Jezik je po von Glasserfeldu neustrezen za prenašanje znanja, prek jezika ni mogoče prenašati vsebin na učenca, ki ima drugačno izkustveno ozadje.

#### 4. 2. 3 Socialnopragsmatični konstruktivizem

Plut Preglova pa govori še o tretji smeri, ki je nekakšen skupek obeh. Imenuje jo **socialnopragsmatični konstruktivizem**. Individualno in socialno nastajanje znanja sta v resnici neločljivo povezana procesa. Znanja ni mogoče razumeti brez zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta. »'Objektivno', vendar kontekstualizirano znanje (situated knowledge) je predmet družbenega dogovora; posameznik pa ga sprejema v procesu učenja prek svoje izkušnje in zmožnosti.« (Plut Pregelj 2004, 25-26)

Učitelj pomaga vzpostaviti stik med neformalnim znanjem in znanstvenimi spoznanji, načini spoznavanja in raziskovanja. Posameznika in njegov svet izkustev (t. i. svet 2 po Popperju), vpeljemo v svet 3 - svet objektiviziranih znanstvenih znanj, če uporabimo Popperjeve pojme.

Javna šola mora iz sveta 3, sveta družbeno dogovorjenih objektiviziranih znanj izbrati znanje in jih prenesti v individualne izkustvene svetove (svetove 2) posameznikov. Le tako skupno znanje je osnova za sobivanje ljudi v družbi.

Plut Pregljeva razpravo o konstruktivističnih smereh v pedagogiki strne s tem, da se ne glede na različne pristope vsi strinjajo, da je za vsakega posameznika razumljivo, uporabno znanje nekaj drugega in da so zato tudi poti, metode in pristopi za doseg tega različni.

Gre tudi za razlike glede na različna področja, npr. v matematiki in naravoslovju so primerni drugačni pristopi kot v družboslovju. Tu so produktivni pristopi hermenevitične fenomenologije in feminizma. Bolj izdelane, oprijemljive, praktične so smeri kognitivnih psihologov, ki se ukvarjajo s spoznavnimi vidiki učnega procesa. Pragsmatični socialni konstruktivisti, fenomenologi, feministi pa se »ukvarjajo z moralnimi in širšimi duhovnimi vidiki izobraževanja in vzgoje, prizadevajo si učenca obravnavati kot intelektualno, duhovno in moralno bitje.« (Plut Pregelj 2004, 27) Konstruktivizem je soba z veliko vhodi, skozi katerega greš, je odvisno od področja, interesov.

Marentičeva opozarja na **odnosnost** v konstruktivizmu. Konstruktivizem se ne veže le

na kognitivno, spoznavno v učnem procesu. Ravno tako, če ne bolj, je pomembno tisto čustveno, socialno, motivacijsko. (Marentič Požarnik 2004)

Zaključimo razpravo o smereh v konstruktivizmu s tem, kaj jim je skupno. To pa je, da učenci svoje znanje gradijo, na to vplivajo kognitivni, socialni in emotivni dejavniki; bistvo učenja je reševanje novih in avtentičnih problemov in metakognicija o tem (razmišljanje o učenju, refleksija); prejšnja znanja, stališča in interesi so bistveni del pouka in vplivajo na pridobivanje kakovostnega znanja; odgovornost učitelja za poučevanje, odgovornost učečega se za učenje.

Tema je povezana tudi s pojmom kakovosti v šolstvu (glej Kos Kecojevič in Gaber 2011). Kakovost je nekaj, o čemer vsi razpravljajo, vsi jo želijo imeti, a redkokdo jo v resnici ima. Kako meriti kakovost? Udeleženci v izobraževanju imajo različne interese, različne poglede na to, kaj sploh kakovost je. Za učenci je to morda odličen rezultat na preverjanjih, za šolo morda dobra racionalna raba sredstev, ki jih ima na voljo, za učitelja spet nekaj drugega. Za vse pa verjetno zadovoljstvo vseh udeležencev v pedagoškem procesu. Ne glede na to, s katerega konca definiramo kakovost, se je treba zavedati da je šola javna ustanova, da so učitelji vključeni v politike, ki težijo k izboljšanju učenja in dosežkov učencev. Šola teži k pridobivanju kakovostnega znanja, kar je temelj konstruktivistične pedagogike.

Znanje je vedno neka odprta kategorija, še posebej se to čuti danes; ta odprtost je temeljna predpostavka konstruktivizma. Kakovost v šolstvu<sup>8</sup> je, in je vedno bila, znana neznanka, je pa močno povezana s kakovostjo znanja, ki ga ali pa ne daje. Učitelj je danes tisti, ki je odgovoren za svoje delo. Kakovost učiteljevega dela (glej Medveš 2000) je močno odvisna od njega samega, on je tudi tisti, ki jo v resnici pozna. Ni je mogoče objektivno ocenjevati in ne zagotavljati od zunaj, treba jo je snovati od znotraj. Kakovost je cilj, sredstvo za dosego le tega pa je tudi avtorefleksija in

---

<sup>8</sup> Pogledi na (kakovostno) šolo, pouk, znanje, učence, učitelje se je skozi zgodovino spreminjal. V začetku nastajanja javnega šolstva kakovost temelji na zunanji evalvaciji (državni šolski inšpekciji), bolj se demokratizira šolsko polje, bolj se govori o avtonomiji šolstva, bolj to postaja stvar šole in samoevalvacije učitelja.

samoevalvacija<sup>9</sup> učitelja.

#### 4. 3 Metoda ali načelo

»Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot avtopoetičen (tj. vase zaprt) in samouravnajoč sistem, ki ne more biti determiniran od zunaj. Da se ga sprožiti, ne da pa se z njim upravljati od zunaj.« (Špoljar 2004, 63)

Kako ta splošna pedagoška načela in filozofske poglede preliti v pouk? Kako iz idejne, načelne ravni preiti na konkretno izvedbo? Za konstruktivistično pedagogiko ni predpisanih metod. Iz samega konstruktivizma metod ni mogoče izpeljati. So pa metode, ki same po sebi predpostavljajo bolj aktivno učenje. Učitelj - razmišljujoč praktik - mora iz repertoarja svojih strokovnih znanj izbrati tisto metodo, s katero bo najbolje dosegel zadani cilj.

Kako torej načela upoštevati pri pouku? Ali je to sploh možno? Temeljna predpostavka konstruktivizma je, da **je potrebno upoštevati predhodna znanja, izkušnje in vrednote učencev**. Zaradi teh razlik bo prišlo pri učencih do različnega razumevanja učnih vsebin.

Različno, drugačno ne pomeni napake (kar velja za klasično pedagogiko). Učitelj se v času pouka tudi uči, uči se o svojih učencih, spoznava njihov spoznavni svet, njihovo razmišljanje, čustvovanje in vrednotenja. Temeljito mora poznati svoje učence.

##### 4. 3. 1 Konstruktivistično poučevanje pojmov

Psihološki pristop v konstruktivizmu (glej Plut Pregelj 2004) pravi, da učenec nove vsebine poveže z že obstoječimi strukturami v svoji duševnosti, z nekimi miselnimi shemami, jih razširja, nadgrajuje in povezuje. O tem govori tudi **teorija shem**. Sheme so enote znanja (deklarativno znanje), ki jih učeči se po nekih pravilih (proceduralno znanje) analizira, vrednoti in umešča v širše enote. Pedagog posega v **razumevanje**

---

<sup>9</sup> Pri ocenjevanju pouka niso pomembni zunanji kazalci, ne da se ga videti od zunaj (npr. kakšne metode pouka se uporabljajo, katere vsebine prenašajo ...), v resnici lahko kakovost oceni le učitelj - praktik. Filozofija samoevalvacije meni, da nihče ne more narediti več za izboljšanje učiteljevega dela kot on sam. Pri tem se uporablja še kolegialna ocena in enoten, vnaprej pripravljen instrumentarij ocenjevanja.

**posameznega pojma.** Težje je, ko se osvaja **nove pojme** in vsebine, ki niso skladne z obstoječimi izkušnjami, vrednotami in znanji. Takrat teorija shem tega ne more pojasniti in dati učitelju navodila.

Stara znanja, vrednote, izkušnje skušajo ostati nespremenjene. Učenci pogosto »spregledajo« nove informacije; jih zavrnejo in branijo stare; jih razložijo kot nekaj, kar se ne tiče njihovega pojmovanja; reinterpreterirajo podatke na tak način, da postanejo skladni z njihovo staro teorijo; spremenijo pojmovanje le na zunaj in le redko popolnoma zamenjajo svoje pojmovanje. Cel kup strategij je v posamezniku, da se izogne spreminjanju.

Učitelj mora poznati pojmovne strukture svojega učenca. S tem se ukvarja Posnerjeva **teorija sprememb v pojmovanjih.** (Plut Pregelj 2004) Predpostavka teorije je, da je potrebno spremeniti ne le en (nepravilen) pojem, ampak številne, med seboj povezane pojme (celo pojmovno ekologijo).

Da se spremeni pojmovanje, mora biti izpolnjenih več pogojev. Staro pojmovanje mora biti nezadovoljivo za učence, novo pojmovanje mora biti razumljivo, znati ga mora osmisлити. Nov pojem ni nujno, da je resničen, mora pa biti v začetku vsaj verjeten in predstavljati mora neko miselno orodje (tudi za druge probleme).

**Napačni pojmi** imajo lahko različne pojavne oblike (jezikovna, slikovna) in stopnjo razvitosti (od bežnega vtisa do teorije); lahko imajo kognitivne in nekognitivne vsebine (vrednota, čustvo, motiv, institucija ...).

Učitelj se mora zavedati, da pri pouku posameznik ne rešuje le nekega spoznavnega problema, ampak cel kup drugih reči (socialnih, čustvenih, praktičnih). Težko pa je tudi spreminjati pojmovanja, če ne vemo, kako so nastala in kaj jih vzdržuje. Učitelj mora poznati svoje učence.

Avtorice (glej Marentič Požarnik 2000, 2004 in druge) navajajo raziskave, ki kažejo na neučinkovitost tradicionalnega poučevanja. Znanje je neobstojno in hitro hlapljivo. Učenje je faktografsko in usmerjeno le v deklarativna znanja. Že pridobljenega znanja učenci ne znajo uporabiti v spremenjenem kontekstu. Učeči se, tako otroci kot odrasli, se pogosto vrnejo na zgodnejša, otroška pojmovanja (npr. študentje ne poznajo fotosinteze, ne ločijo med fizikalnim in kemijskim procesom, astronomske pojave razlagajo z otroškimi pojmi, kljub večkratnem učenju o teh temah v času šolanja). To se zgodi, ker znanje ni bilo pridobljeno tako, da bi se novi pojmi res razumeli, niso bili



povezani v širše pojmovne sheme učečega se.

To naj bi vodilo v način poučevanja, ki temelji na konstruktivističnih izhodiščih. Lahko govorimo o metodi, ali bolje, **o poteku pouka, ki je značilen za konstruktivizem.** Učitelj mora (1.) ugotoviti obstoječe pojme pri učečem se. Mora preveriti, kaj predstavlja nek pojem za učenca. Če je pojem neustrezen, je potreben (2.) učni poseg, s katerim rekonstruira obstoječa pojmovanja. To stori tako, da pripravi bodisi situacijo kognitivnega bodisi socialnega kognitivnega konflikta. Pripravi naloge, ki so smiselne, avtentične; zelo dobro je, če so iz učenčevega okolja. Tako učenci pridejo do uporabnega znanja, pa tudi motivacija za učenje je večja. Učeči se gre skozi vse faze, kot bi v resnici bil v situaciji, ko rešuje nek problem iz svojega realnega življenja. Lahko izvabi ideje iz učencev in okoli teh organizira učenje. Učitelj učenje le spremlja, daje učečemu se oporo (schaffolding), dokler jo ta potrebuje. Na koncu sledi (3.) ubeseditev naučenega, nove opredelitve, spremembe v pojmovanjih se dokumentirajo in preverjajo. Potrebno jih je dekontekstualizirati (t. j. novo znanje mora znati učeči se uporabiti tudi v drugačnem kontekstu).

Za konstruktivistični pouk je torej značilen, na kratko, tak potek:

1. najprej preverimo pojmovanja,
2. sledi učni poseg - rekonstrukcija ali razširitev pojmovanja in
3. na koncu ubeseditev novega pojmovanja in njegova dekontekstualizacija.

#### **4. 3. 2 Nekaj metod, ki so primernejše za konstruktivistično zasnovan pouk**

Na kakšen način učitelj izvede tak pouk, pa ni predpisano. Ni scenarija, po katerem bi deloval.

Pomembno je, da učenci v svoji glavi izgrajujejo znanje, da sami pridejo do spoznanja. Morda je en način ta, da izbira metode, ki zahtevajo aktivnejšo vlogo učencev.

*Nekaj metodičnih pristopov:*

- *Večsmerna komunikacija* – komunikacija naj ne teče le v smeri učitelj - učenec, ampak tudi med učenci, v vseh smereh. Vsi govorci so med seboj enakopravni. Obstaja množica različnih metod, ki omogočajo učenje ob komunikaciji znotraj učeče se skupine, npr. *brainstorming, konkretni intervju, metoda snežne kepe, metoda nedokončanih stavkov, metoda postavljanja vprašanj, konstruktivistično zasnovan učni pogovor, dialog...*
- *Problemski pouk* - učenci samostojno ali v skupini, z večjo ali manjšo pomočjo učitelja, rešujejo neko problemsko situacijo. Pri tem se učijo, pridobivajo različna znanja, ne le deklarativna, tudi proceduralna in strateška. Motivacija pri takem pouku je visoka, saj učenci rešujejo problemske situacije, ki jih čutijo kot svoje. Avtentičnost pouka je pomembna.
- *Projektna naloga, projektno učno delo* – tudi ta obsega vsebine iz vsakodnevnih življenjskih situacij, učenci so aktivni v vseh fazah učnega projekta, upošteva se lahko njihove interese, sposobnosti, med seboj morajo (oz. se učijo) sodelovati, po definiciji je to interdisciplinarno in holistično učenje.
- *Sodelovalno učenje* – učenci se učijo v manjših skupinah, učenje je v svoji naravi socialno dejanje.
- *Igre vlog in simulacije* – pri igri vlog učenec začasno prevzame vlogo nekoga drugega, razmišlja in deluje kot druga oseba; pri simulaciji učenec ostane on, z svojim razmišljanjem, čustvovanjem ... spremenijo se le zunanje okoliščine. Igre vlog imajo lahko raznovrstne oblike, npr. lahko so izvedene kot *okrogla miza, pro-contra, radijska oddaja, kongres, demonstracija principa, delovna skupina...*

*Metode dela z različnimi materiali, zapisi, npr.:*

- *metoda fotogovorice*
- *metoda uporabe filmske govorice, videa ...*

Učitelj - strokovnjak mora znati izbrati različne metode, primerne v različnih fazah pouka (npr. za ugotavljanje pojmov pri učencu izbere eno metodo, za spreminjanje pojmov drugo, usvajanja novih znanj tretjo ...), primerne za različne učne vsebine, primerne za različne učence. Pred očmi mora imeti cilj, ki ga z neko metodo želi doseči.

Tudi preverjanja znanja je drugačno. Pogosto je sprotno, služi tudi kot oporna točka učečemu se, da ta ve, kako napreduje. Možno je tudi samoocenjevanje, medsebojno ocenjevanje kolegov v učnem procesu. Portfolio – mapa, v katere učeči se shranjuje svoje dosežke, izsledke, izdelke, poročila - tudi lahko služi temu namenu. Ocenjevanje ni več namenjeno preverjanju pomnjenja učečega se, ampak (samo)preverjanju tega, kako napreduje.

#### **4. 3. 3 Kompetence učitelja konstruktivista**

Učiteljeva vloga postane v takem pouku zahtevnejša, pouk ne poteka po naprej napisanem scenariju, veliko ostane nepredvidenega, veliko je odvisno od učečih se, učitelj mora znati biti prilagodljiv. Izpred oči pa seveda ne sme izgubiti cilja pouka.

Marentič Požarnikova (glej Marentič Požarnik 2004, 2008) pravi, da mora imeti učitelj naslednje kompetence:

- znati mora izvabiti obstoječe ideje in izkušnje učencev;
- učenci morajo reševati smiselne kompleksne naloge;
- učence usmerja, da vodijo samostojno razmišljanje in iščejo žive povezave;
- tudi sam pred njimi modelira miselne procese in jih na ta način uči »misliti«, pred njimi vodi miseln dialog o nalogah;
- spodbuja jih, da razlagajo, napovedujejo, utemeljujejo, sklepajo;
- učitelj konstruktivist zna vzpostaviti sproščeno razredno ozračje;
- uporablja različne strategije preverjanja in dopusti, da pri kriterijih ocenjevanja, preverjanja učenci sodelujejo.

#### **4. 4 Tradicionalna in moderna pedagogika in dva modela pouka**

Ko govorijo o potrebnih in tudi dejanskih spremembah v zadnjih nekaj desetletjih, avtorice (glej Židan 2009; Marentič Požarnik 2008, 2004; Plut Pregelj 2004; Valenčič Zuljan 2002) ločujejo med dvema modeloma pouka in učenja. Govorijo o **tradicionalni transmissijski in kognitivni transformacijski konstruktivistični pedagogiki**.

Za prvo je značilno, da pojmuje znanje kot nekaj neproblematičnega, objektivnega, zunanjega; nekaj, kar poseduje učitelj in ta prenese na učenca (transmisija znanja).

Kognitivno-konstruktivistična paradigma pa meni, da mora znanje učeči se sam pridobiti z lastno miselno aktivnostjo, znanje ni last učitelja, učitelj učencu le pomaga priti do njega. Znanje ni objektivno, ampak interpretativno in last vsakega posameznika. Za prvo je značilna statičnost in vnaprejšnja določenost, za drugo dinamičnost in spreminjanje. Prva je usmerjena na učitelja (ta je najpomembnejši v učnem procesu) in učno snov, druga na učenca in učni proces. V prvi je učitelj avtoriteta, v drugi partner in spodbujevalec. V prvi prevladuje faktografsko, deklarativno znanje, v drugi so pomembna tudi proceduralna in strateška znanja. Preneseno znanje ni živo, je hitro pozabljivo, učenci ga ne znajo uporabiti; pridobljeno znanje je globoko, uporabno in živo. V prvi je pomembno memoriranje učne snovi, v drugi razumevanje.

V prvi prevladuje frontalni pouk in individualno delo, aktiven učitelj in pasivni učenci, ki se vsega naučijo v šoli od učitelja. V drugi pa je veliko skupinskega sodelovalnega učenja in aktivnih metod dela, individualizacije in aktivnih učencev, ki se učijo v šoli in izven nje. V prvi se učijo odgovore na vprašanja in pasivno sprejemajo, v drugi iščejo odgovore na vprašanja in so sami odgovorni za svoje učenje. V prvi prevladuje metoda razlage in katehetski pogovor, v drugi diskusije, projektno delo, problemski pouk, igre vlog, izkustveno učenje. Prvo bi lahko imenovali tudi pedagogika vlivanja, drugo pedagogika omogočanja.

Valenčič Zuljanova tudi govori o **dveh modelih pouka**, in sicer:

- o tradicionalnem, adaptivnem modelu učenja in transmisijem modelu pouka na eni strani in
- o kognitivno-konstruktivističnem ali transformativnem modelu učenja in pouka na drugi. In značilnosti obeh strne v spodnji tabeli. (Valenčič Zuljan 2002, 7)

Tabela 4.1: Primerjava tradicionalnega in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja in pouka

	<i>Tradicionalni model učenja in transmissijski pouk</i>	<i>Kognitivno-konstruktivistični model učenja in pouka</i>
<i>1. Pojmovanje posameznika (kontrola)</i>	Zunanja kontrola vedenja	Samouravnavanje, notranja kontrola vedenja
<i>2. Pojmovanje učenja</i>	Behaviorizem	Kognitivizem, konstruktivizem, humanizem
<i>3. Pojmovanje znanja</i>	Statično  Neproblematično, prenosljivo blago, aplikativnost	Dinamično  Konstrukcija osebnega znanja v procesu identifikacije problema
<i>4. Vloga učitelja</i>		
<i>a. epistemološki vidik</i>	Poudarek na učiteljevi avtoriteti prenašanja znanja	Partnerski odnosi  Spodbujanje učenja
<i>b. metodični vidik</i>	Metoda razlage, demonstracije, katehetski pogovor	Pogovor, diskusije, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk ...
<i>c. organizacijski vidik</i>	Frontalna in individualna oblika dela	Skupinsko učenje, kooperativno učenje, individualizacija

5. <i>Ocenjevanje</i>	V dosežek usmerjeno ocenjevanje (standardizirani testi, norme ... - poudarek na pomnjenju)	V proces usmerjeno ocenjevanje, sestavni del pouka samoocenjevanje, kriterijski testi – razvoj meta(kognitivnih) spretnosti
6. <i>Vloga učenca</i>	Relativno pasivno spremljanje	Aktivno sodelovanje, prevzemanje odgovornosti za proces učenja
7. <i>Opredelitev učnega načrta</i>	Statičnost  Hierarhično oblikovanje vsebin  Poudarek na strukturi  Predimenzioniranost vsebin	Dinamičnost  Integracija, povezovanje vsebin  Poudarek na odnosih, povezovanju  Vsebuje odprte dele, celostnost
8. <i>Usmerjenost učnega procesa – cilj</i>	Učitelj (učna vsebina) v središču  Učitelj natanko strukturira pouk  Poudarek na vsebini in produktih  Znanje dejstev, razumevanje definicij in pojmovanj	Učenec v središču  Učenec usmerja potek pouka in kontrolira lastni proces učenja  Poudarek na procesih  Učenje spretnosti, raziskovanje  Izkustvenost  Socialne in komunikacijske spretnosti
10 <i>Paradigma raziskovanja</i>	Empirično analitično raziskovanje	Akcijsko raziskovanje
11. <i>Izobraževanje učiteljev (cilji)</i>	Mojstrsko usposabljanje	Učitelj – razmišljajoč praktik, nosilec odločitev (avtonomnost, etičnost ...)

<p>12. <i>Profesionalni razvoj učitelja</i></p>	<p>Statičnost</p> <p>Poudarek na vedenju, spretnostih ravnanja</p>	<p>Dinamičnost</p> <p>Celostnost</p> <p>2R = rutina + refleksija</p>
---	--	--

Vir: Valenčič-Zuljan (2002, 6-7).

Židanova opozarja, da je tudi pri pouku družboslovja treba narediti premik. »Samo z nenehnim vnašanjem metodičnih novosti v pedagoško delo in njegovo profesionalno nadgraditvijo bo možno narediti zahtevni premik, ki ga lahko opišemo z besedami: potreben je prehod od transmisijskega k transakcijskemu (interaktivnemu) in tudi integriranemu (holističnemu) družboslovnemu kurikulumu.« (Židan 2009, 7)

V nadaljevanju (v empiričnem delu naloge) bomo videli, v kolikšni meri so bili ti premiki storjeni in, ali pouk družboslovja poteka po načelih transmisijske pedagogike ali po načelih konstruktivistične pedagogike.

#### **4. 5 Vprašanje zadostnosti konstruktivističnih metod pouka in vprašanje transmisije znanja v konstruktivističnem pouku**

Ali pri pouku, ki temelji na konstruktivističnih načelih, lahko uporabljamo metode transmisijske pedagogike? Ali učitelj, ki želi imeti sodoben, konstruktivistično naravnani pouk, lahko neposredno prenaša informacije s predavanjem ali z uporabo besedil?

Konstruktivizem predvideva, da bodo učenci sami prišli do znanja. Toda postavlja se vprašanje, kako sploh lahko pridejo do novega znanja, če nimajo osnovnih informacij, pojmov, s katerimi naj bi gradili novo znanje. Kot bi zidar ne imel zidakov, s katerimi gradi hišo. Kako naj v socialnem kognitivnem konfliktu diskutirajo, če ne poznajo potrebnih informacij za diskusijo?

Če problem osvetlimo s Popperjevimi pojmi (glej Plut Pregelj 2008; Marentič Požarnik 2004), lahko rečemo, da je treba vsebine iz sveta 3 (iz sveta družbeno dogovorjenega objektiviziranega znanja, ki ga gradi tudi znanost) prenesti v svet 2 – v svet individualnega učenčevega znanja. Šola se ukvarja z ustvarjanjem sveta 2, vendar ne more brez sveta 3.

Plut Pregljeva pravi: »Posameznikovo znanje – svet 2 – nastaja z odnosom posameznika s svetom 3 in soočanja s svetom 1 in samim seboj, pri čemer imata intuicija in ustvarjalnost pomembni vlogi.« (Popper v Plut Pregelj 2009, 19)

»Medtem ko se znanost, stroke in znanstvene institucije sistematično ukvarjajo z odkrivanjem/ustvarjanjem novega znanja in stalnim preverjanjem obstoječega v svetu 3,



pa je naloga šole predvsem ta, da se ukvarja z ustvarjanjem individualnega, učenčevega znanja – po Popperju sveta 2. Te naloge ne more opravljati brez vsebin sveta 3.« (Plut Pregelj 2008, 18)

Pojavlja se torej kar nekaj dilem. Prvo je vprašanje, kako naj šola to stori? Po eni strani posredovano znanje nikoli ni enako sprejetemu, učenci morajo znanje osmisliti in ga razumeti. Vprašanje je tudi, kaj in koliko iz sveta 3 vključiti v svet 2 in zakaj prav to? Katere so vrednote, ki nam narekujejo, da nekaj izberemo in posredujemo?

Didaktični konstruktivizem pravi (glej Plut Pregelj 2008), da je **raznovrstnost metod dovoljena in celo zelena**. Idejna podstat konstruktivizma je, da upošteva raznovrstnost, dinamičnost pojavov. Zakaj bi potem bil trd in tog v uporabi metod pri pouku? Svet je pester, tako ga je treba tudi spoznavati. Ne deluje po principu črno/belo, ali/ali. Je prej sivobarvno pisan, deluje po in/in razmerju, je in črn in bel in zelen ... Konstruktivizem naj ne izključuje nobenih učnih oblik ali metod. Pri pouku naj učitelj prenaša informacije s predavanji, uporablja metodo igre vlog, branje besedila in memoriranje pomembnih informacij, diskusije, problemski pouk ... Učitelj – razmišljujoč praktik - je tisti, ki **izbere metodo, ki je primernejša**, on pozna in upošteva njeno **komplementarno prednost**. Za vsak trenutek, vsak učni dogodek poskuša ugotoviti, kaj je smiselno, na kakšen način in koliko na določeni stopnji šolanja.<sup>10</sup> Za grajenje znanja potrebujemo 'zidake', pojme ... nekatere se moramo naučiti tako, da jih sprejmemo od drugega. Na določeni stopnji učenja se je pač treba učiti tudi »na pamet«, vsega ne zmoremo razumeti. S temi na pamet naučenimi pojmi potem lahko gradimo nova znanja in jih nekoč lahko razumemo za nazaj.

Plut Pregljeva pravi še, da lahko z **isto metodo dosežemo različne cilje**. Tudi s »konstruktivistično« metodo lahko dosežemo čisto »nekonstruktivističen« cilj in obratno. Tudi predavanje ex cathedra, delo z besedilom, lahko doseže znanje z razumevanjem, spodbudi, da si učenec s svojo miselno aktivnostjo gradi znanja. In metoda diskusije ali simulacije o nekem družbenem pojavu ne spodbudi nič, če učeči se ne poznajo osnovnih dejstev o teh pojavih. »Metoda, čeprav je le-ta bistvo

---

<sup>10</sup> Npr. branje besedila ali predavanje uporabimo za podajanje informacij, pogovor za razumevanje teh informacij, igro vlog za povezovanje teh informacij z drugimi.

konstruktivizma, sama po sebi ne zagotavlja konstruktivističnega pristopa k poučevanju in učenju. To lahko doseže le ob povezanosti z vsebino in ciljem.« (Plut Pregelj 2008, 21)

V nadaljevanju me bo zanimalo, v kolikšni meri in kako se vsebine, ki sem jih predstavila na teoretski ravni, realizirajo v praksi. Najprej bom predstavila manjšo spletno raziskavo o prisotnosti konstruktivističnega učnega pristopa med profesorji in profesoricami sociologije.

## **5 EMPIRIČNI IN APLIKATIVNI DEL**

### **5.1 Empirična internetna raziskava med profesorji in profesoricami sociologije v gimnazijskih programih**

Internetno empirično raziskavo sem naredila med profesorji in profesoricami, ki v slovenskih gimnazijskih programih poučujejo sociologijo. Na spletnih straneh slovenskih srednjih šol, ki izvajajo gimnazijski program, sem poiskala njihove elektronske naslove (večinoma so objavljeni, včasih sem jih kontaktirala prek šolskega info@naslova) in jih zaprosila za sodelovanje v anketi.

Iz vseh šol se je odzvalo 26 profesorjev in profesoric.

Anketo sem izvedla šele proti koncu šolskega leta, v juniju leta 2009, s čimer lahko razlagam nizko stopnjo odziva. V tem času so profesorji-ice zelo zaposleni.

Anketo sem obdelala in rezultate interpretirala šele letos, čeprav sem jih nameravala v letu 2009. Dobljeni rezultati torej opisujejo stanje v letu 2009, čeprav so predstavljeni letos. Sodim, da so kljub temu pomenljivi in relevantni.

#### **5.1.1 Hipoteze**

*Hipoteza 1: pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih.*

*Hipoteza 2: profesorji-ice, ki delujejo po konstruktivističnih načelih, imajo v razredu dobro klimo.*

*Hipoteza 3: starost in delavna doba profesorjev-ic vplivata na to, koliko uporabljajo transmisijsko pedagogiko.*

*Hipoteza 4: stopnja izobrazbe profesorjev-ic vpliva na njihovo konstruktivistično naravnost.*

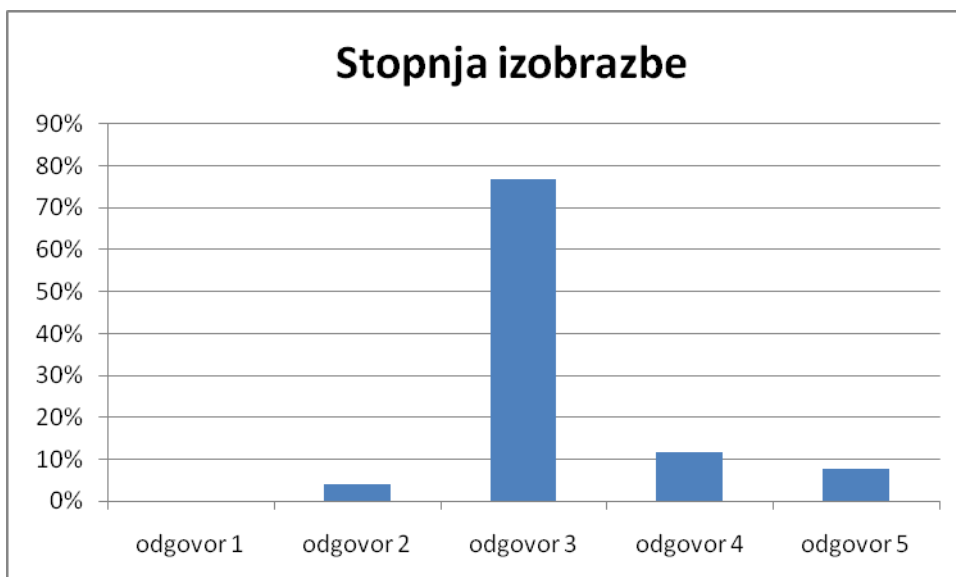
Hipoteze sem postavila na podlagi pregleda relevantnih teorij s področja poučevanja in strokovnih pedagoških člankov na temo konstruktivizma v pedagogiki in nenazadnje na podlagi lastnih izkušenj in poznavanja prakse kolegic in kolegov. Testirala sem jo na (zavedam se, premajhnem) vzorcu 26 profesorjev-ic sociologije, ki poučujejo v gimnazijskih programih.

### 5. 1. 2 Demografija

Med anketiranimi je bilo 19 profesorice in 7 profesorjev. 7 jih poučuje v ljubljanskih gimnazijah, 5 v mariborskih, ostali po različnih krajih v Sloveniji (Radovljica, Vipava, Ptuj, Jesenice, Črnomelj ...). Menim, da je bil dobljen vzorec glede na kriterij teritorialne razpršenosti dovolj raznolik.

Poleg sociologije nekateri poučujejo še filozofijo, umetnost, likovno umetnost, državljansko kulturo, družbena znanja, geografijo, družboslovje, podjetništvo, zgodovino in evropske študije.

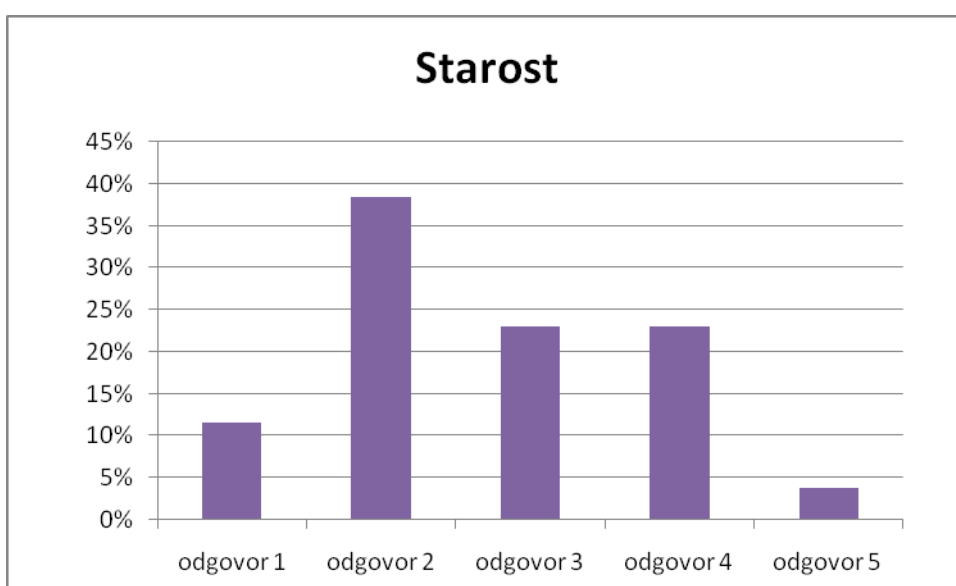
Tabela 5.1: Stopnja izobrazbe



- a. srednja šola,
- b. višja šola,
- c. visoka šola,
- d. magisterij,
- e. doktor znanosti.

4 % jih ima višješolsko izobrazbo, kar 77 % visokošolsko, 12 % magisterij in 8 % doktorat. Daleč najbolj pogosta izobrazba profesorja-ice sociologije je visokošolska izobrazba, kar je za to populacijo tudi pričakovano.

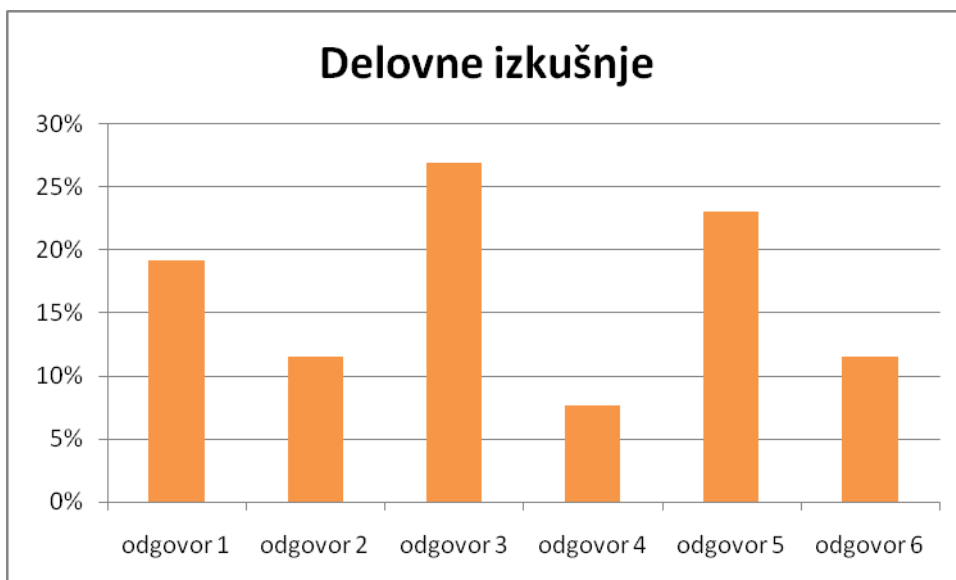
Tabela 5.2: Starost



- 1. do 30 let,
- 2. od 31 do 40 let,
- 3. od 41 do 50 let,
- 4. od 51 do 60 let,
- 5. nad 60 let.

Prevladujejo profesorji-ice, stari od 31 do 40 let (38 % ), približno enako je tistih v naslednjih dveh starostnih razredih, starih od 41 do 50 in od 51 do 60 (obojih je po 23 %).

Tabela 5.3: Delovne izkušnje



*Delovne izkušnje* sem merila z lestvico:

1. do 5 let
2. od 6 do 10 let
3. od 11 do 15 let
4. od 16 do 20 let
5. od 21 do 25 let
6. več kot 25 let

Do pet let delovnih izkušenj je imelo 5 profesorjev-ic (19 %), od 6 do 10 let 3 profesorji-ice (12 %), od 11 do 15 let 7 profesorjev-ic (27 %), od 16 do 20 let 2 (8 %), od 21 do 25 let 7 (23 %), in več kot 25 let 3 profesorji-ice (12 %). Najpogostejši odgovor je bil, da delajo od 11 do 15 let, se pravi, da so že izkušeni profesionalci.

Tabelo bi lahko brali tudi takole:

- 19 % je tistih, ki so na začetku karijerne poti;
- 69 % tistih, ki so v sredini poklicne poti;
- 12 % pa tistih, ki so na koncu poklicne poti.

Velika večina, 73 % ali 19 od 26-ih, jih sodeluje tudi **v projektih šole**.

### 5. 1. 3 Preverjanje hipotez

#### **Hipoteza 1: pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih.**

Zastavljeno hipotezo sem preverjala z več vprašanji oz. spremenljivkami. Prvi sklop se navezuje na *vprašanja o pogostosti uporabe različnih metodičnih pristopov pri pouku sociologije* (vprašanja 8), druga (vprašanja 9) pa izražajo *prepričanja profesorjev-ic o posameznih pristopih*.

Pri vprašanju 8 so rangirali metodične pristope glede na to, kako pogosto jih uporabljajo. Izbirali so med možnostmi: 5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

Za preverjanje te hipoteze sem pregledala **frekvenčne porazdelitve** za posamezne spremenljivke **in srednje vrednosti odgovorov**.

**Hipotezo bom sprejela, če se bo večina odgovorov gibala pod vrednostjo 3** (se pravi, da redko uporabljajo metode, ki spodbujajo aktivno samostojno delo učencev) **oz. zavrnila, če bodo vrednosti večinoma nad 3** (se pravi, da pogosteje uporabljajo omenjene metode). Izjema bosta dve spremenljivki, ki merita transmisijsko naravnost pouka.

Nujno se mi zdi poudariti, da v resnici ne merim resnične pogostosti uporabe posamezne metode pri pouku, ampak **mnenje profesorjev-ic** o tem, kako pogosto uporabljajo metode oz. kakšne metode sploh uporabljajo. Profesorji-ice sami ocenjujejo svoj pouk, kar je sicer skladno z današnjo kulturo samoevalvacije kvalitete šolskega dela (glej Medveš 2000). Morda pa bi dobili drugačne rezultate, če bi to počela tretja, nevpletena oseba, ali pa dijaki.

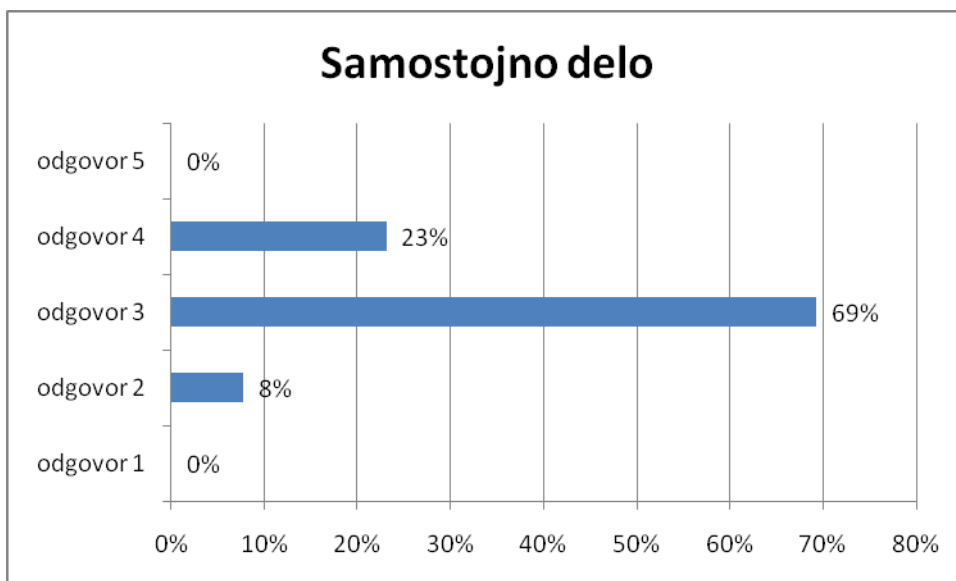
Isti postopek sem ponovila z vprašanji, ki se navezujejo na stališča o pouku, učenju, metodiki, pristopih.

Izjemi sta **dve spremenljivki, ki pa merita transmisijsko naravnost profesorjev-ic**; če bosta imeli vrednosti večinoma **nad 3, bosta potrjevali našo hipotezo**. Spremenljivki sta izpeljani iz anketnih vpr. 9.2. (strinjanje o tem, da se dijaki največ

naučijo, če se jim snov odpredava) in 9.3. (strinjanje s trditvijo, da so rezultati na preverjanjih najboljše, če se dijakom pove, kaj naj se naučijo).

Pomembno se mi zdi, da za sklepanje oz. potrjevanje hipoteze **preverim več kazalcev**, saj je konstruktivizem v osnovi filozofska naravnost, pristop, pogled na svet, na proces spoznavanja, na znanje, učenje, poučevanje in ga ne moremo meriti le z eno ali dvema spremenljivkama.

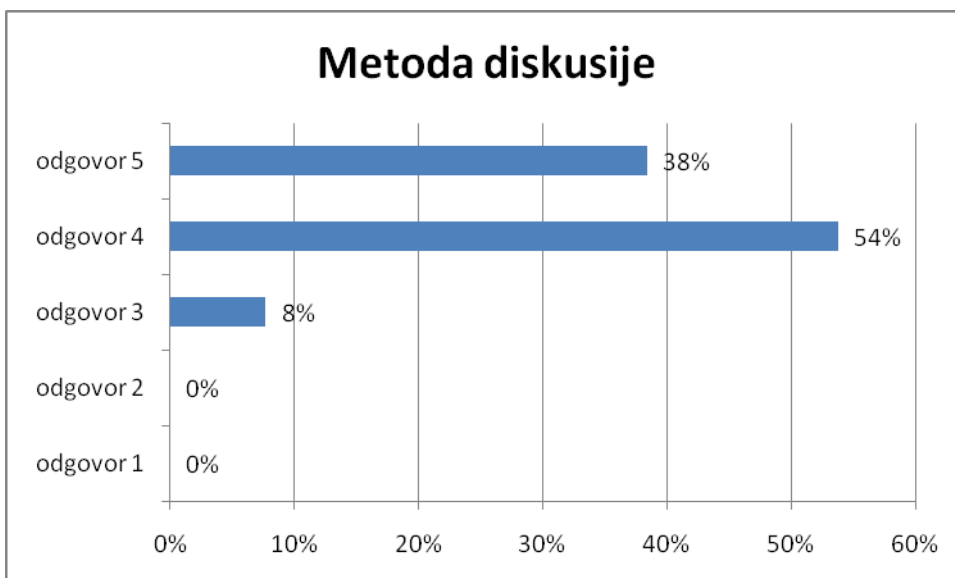
Tabela 5.4: Odgovori na vpr. 8.2. Kako pogosto uporabljate metodo samostojnega dela dijakov v parih ali skupinah?



5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

Aritmetična sredina odgovorov je 3,15, mediana 3. V skoraj 70 % uporabljajo to metodo včasih, 23 % jih to metodo uporablja pogosto in 8% zelo redko. *Hipoteze to ne potrjuje.*

Tabela 5.5: Odgovori na vpr. 8.3. Kako pogosto uporabljate metodo pogovora in diskusije?



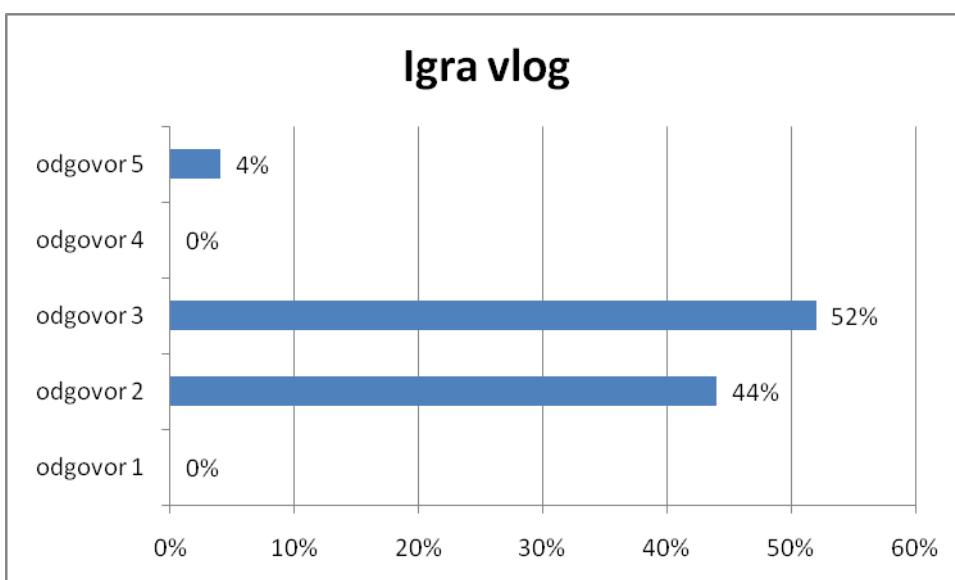
5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

Metodo zelo pogosto uporabljajo pri pouku sociologije; iz dobljenega podatka vidimo, da pri urah sociologije veliko diskutirajo.

Da metodo diskusije zelo pogosto uporabljajo, je odgovorilo kar 38 % vprašanih, da pogosto, pa 54 %. Aritmetična sredina odgovorov je 4,31, mediana 4.

*Moje hipoteze to ne potrjuje.*

Tabela 5.6: Odgovori na vpr. 8.4. Kako pogosto uporabljate metodo igre vlog?



5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

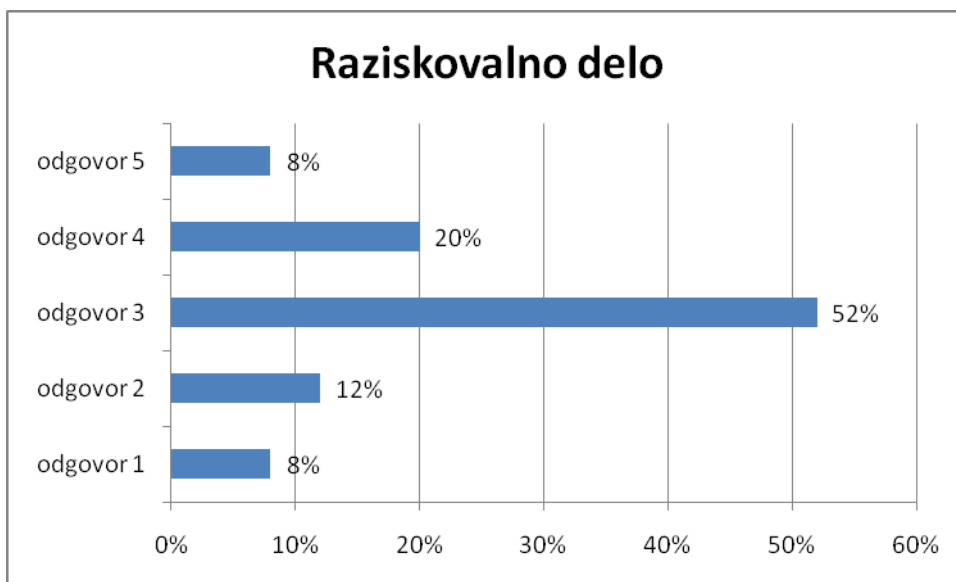
Metode igre vlog pri pouku skorajda ne uporabljajo oz. jo zelo redko. Če predpostavim,



da je to ena primernejših metod pri konstruktivistično zasnovanem pouku, *rezultat hipotezo potrjuje*.

Metodo pogosto uporablja 1 profesor-ica, večina jo uporablja včasih (52 %) ali zelo redko (44 %). Srednja vrednost je 2,64, mediana 3.

Tabela 5.7: Odgovori na vpr. 8.5. Raziskovalno delo dijakov v realnem družbenem okolju.



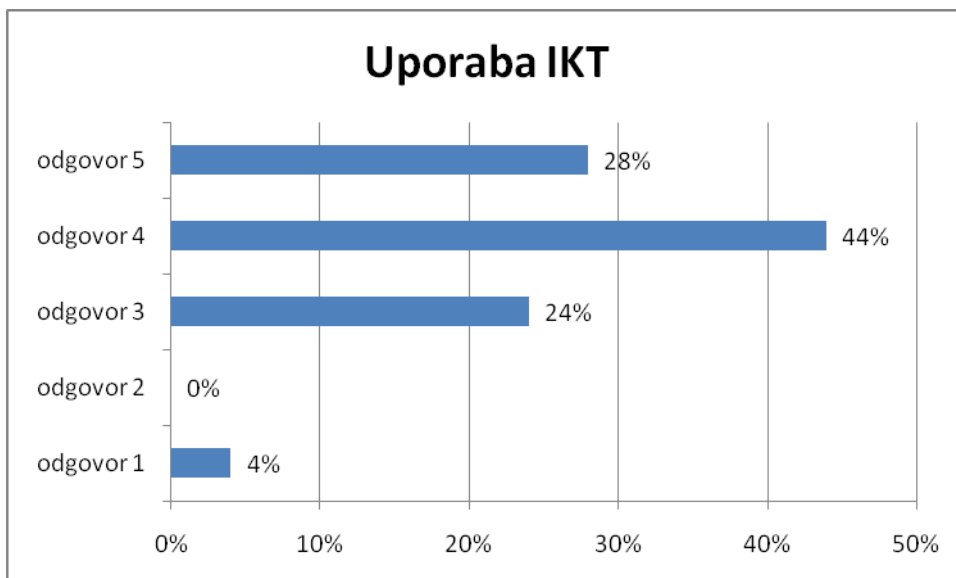
5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

Kako pogosto dijaki raziskujejo v realnem družbenem okolju: 52 % vprašanih je odgovorilo, da svoje dijake včasih usmerijo »na teren«, 20 % pogosto, 8 % zelo pogosto. 20 % je tistih, ki nikoli ne uporabljajo raziskovalnega dela v realnem družbenem okolju.

Aritmetična sredina je 3,08, mediana 3. Se pravi, da je nekaj več tistih, ki več kot včasih napotijo dijake v raziskavo družbene stvarnosti.

Tudi ta kazalec *hipoteze ne potrди*. Raziskovalno delo v realnem družbenem okolju je pokazatelj konstruktivistične naravnosti pedagoškega dela.

Tabela 5.8: Odgovori na vpr. 8.6. Uporabljam multimedijo, IKT, internet ipd.



5 - zelo pogosto, 4 - pogosto, 3 - včasih, 2 - zelo redko in 1 - nikoli.

Le en profesor (5 %) nikoli ne uporablja informacijsko komunikacijske tehnologije pri pouku sociologije, ostali pogosto: včasih jo 12 %, pogosto 50 % in zelo pogosto 35 %.

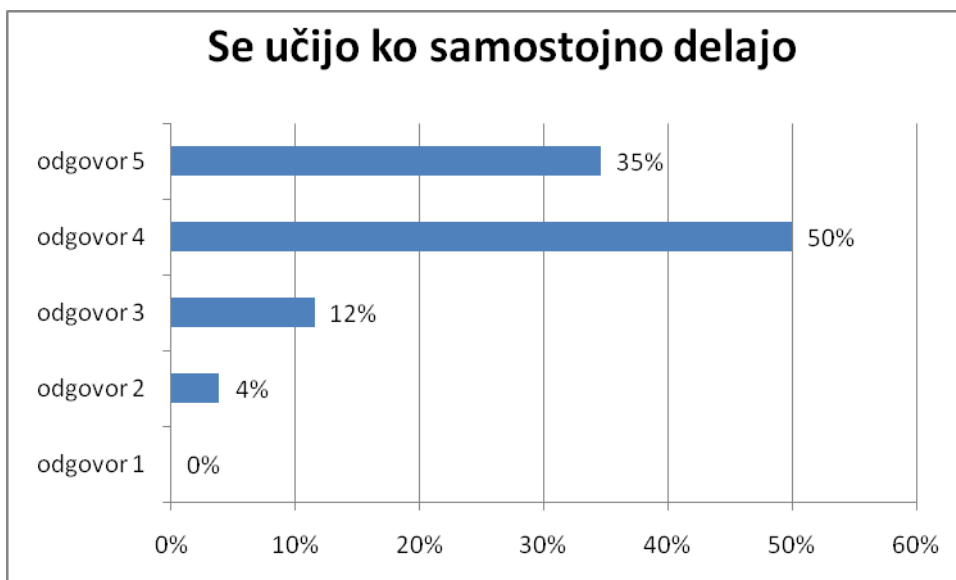
Če je uporaba IKT pokazatelj konstruktivističnosti, potem s tem parametrom *tudi zavrnem hipotezo*. Mediana je 4 in aritmetična sredina 3,92.

V nadaljevanju bom pregledala še mnenja profesorjev o primernosti metodičnih pristopov.

Vprašanje, ki sem ga uporabila, je: »Ali se strinjate z naslednjimi trditvami, ki se nanašajo na metodične pristope?« Izbirali so lahko med naslednjimi odgovori:

1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Tabela 5.9: Odgovori na vpr. 9.1. Dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo.

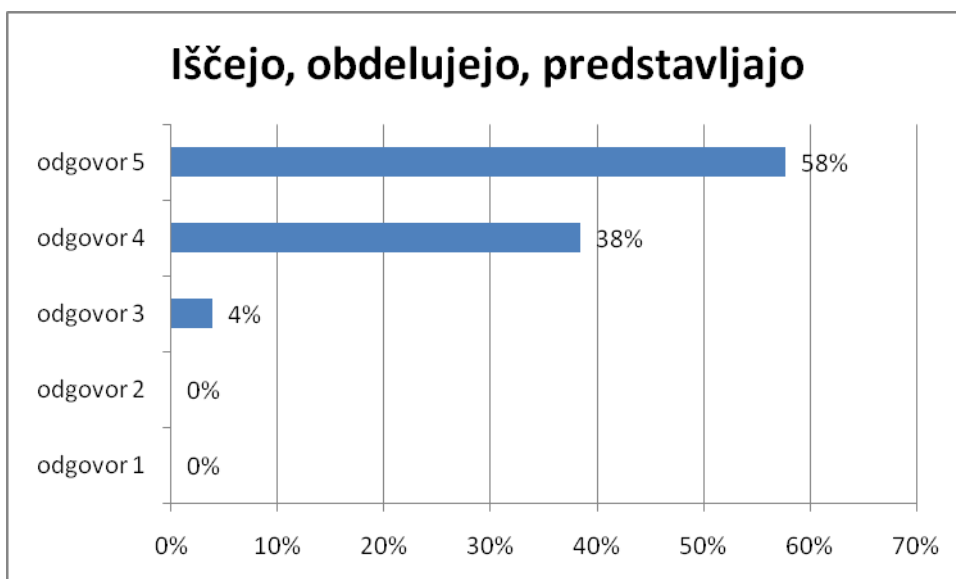


S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Rezultat kaže na konstruktivistično naravnost profesorjev-ic, večina jih meni, da se dijaki učijo, ko samostojno delajo in tako spet *zavračam hipotezo*.

Mediana je 4, aritmetična sredina 4,15. 35 % vprašanih se s trditvijo v celoti strinja, 50 % se precej strinja, 12 % delno in 4 % malo.

Tabela 5.10: Odgovori na vpr. 9.4. Zelo pomembno je, da se dijaki učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke.



S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

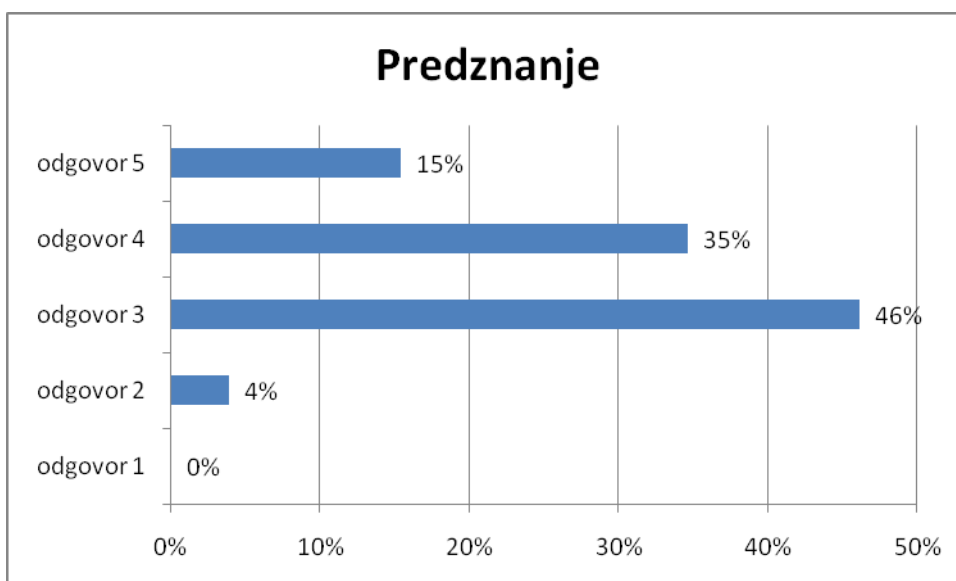
Transformacijske pedagogike učijo, da je treba učence usposobiti, da se znajdejo v realnem okolju-, da znajo sami priti do znanja. To je tudi prepričanje večine profesorjev-ic, ki so odgovarjali na anketo. Kar 58 % se jih v celoti strinja s trditvijo, 38 % precej, 4 % delno in nihče malo ali nič.

Aritmetična sredina je 4,54 in mediana 5. Glede na te odgovore lahko profesorje-ice uvrstimo med konstruktiviste in *hipotezo močno zavrnem*.

Znanje ni zapomnitev novih informacij, ni vlivanje iz glave učitelja v glavo učečega se, je interpretacija novih podatkov glede na predhodne pojmovne strukture, izkušnje, socialno okolje učečega se.

Z vprašanjema 9.5. in 9.6. želim testirati, ali profesorji-ice to upoštevajo pri svojem pouku, ali se tega zavedajo.

Tabela 5.11: . Odgovori na vpr. 9.5. Predznanje dijakov me zelo zanima, vedno ga preverim, saj to vpliva na nadaljnje učenje.

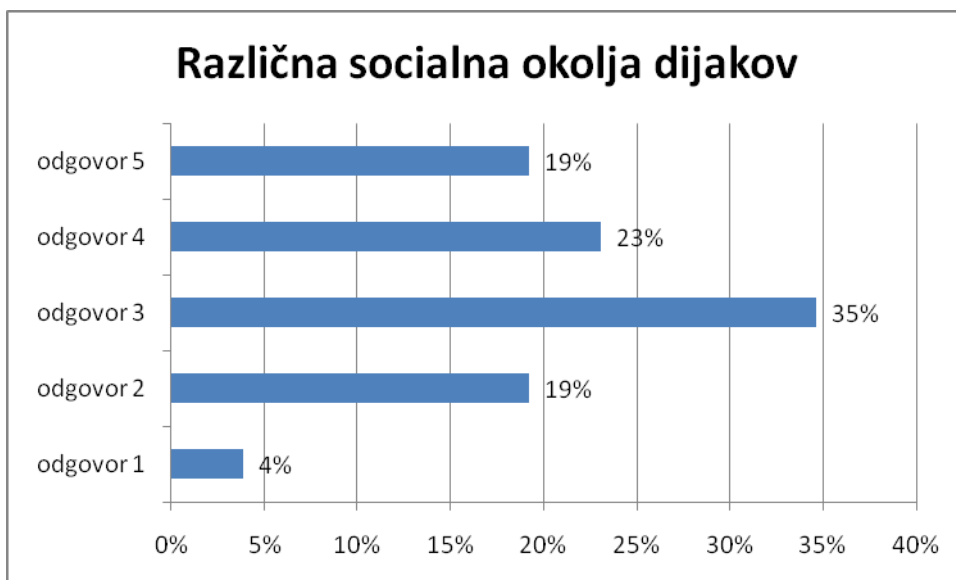


S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Večina se s trditvijo delno strinja (46 %), precej se strinja 35 % in v celoti 15% . Le 4 % jih meni, da je predznanje dijakov malo pomembno in nič, da je nepomembno za nadaljnje učenje.

Aritmetična sredina je 3,62, mediana 3,5. *Hipoteze ne morem sprejeti*.

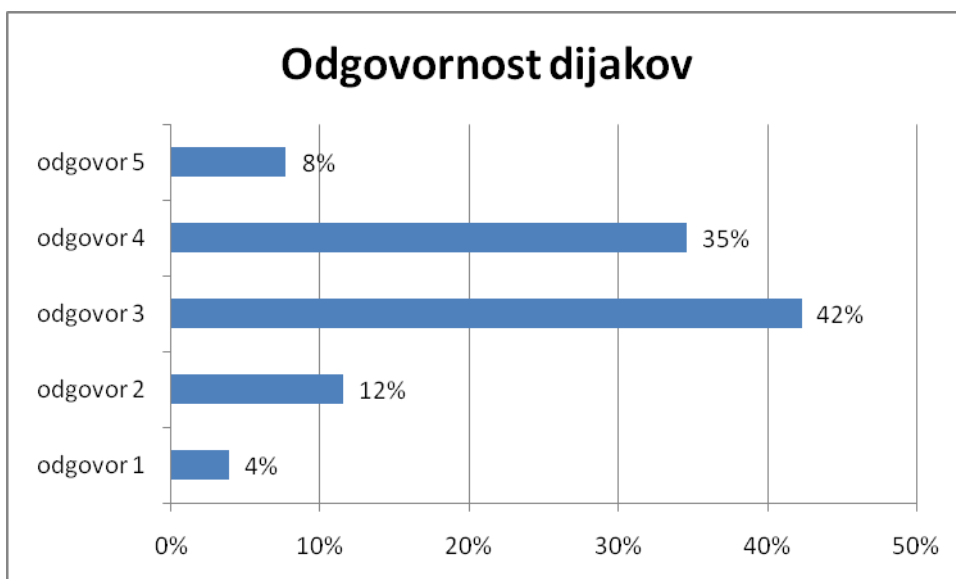
Tabela 5.12: odgovori na vpr. 9.6. Pri pouku je potrebno upoštevati, da dijaki izhajajo iz različnega socialnega okolja, da je njihova socialna izkušnja drugačna, in pouk organizirati glede na to.



S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Profesorji se zavedajo tudi pomembnosti socialnega okolja za učenje in v glavnem menijo, da to pri svojem pouku upoštevajo. S trditvijo se v celoti strinja 19 % vprašanih, 23 % precej, 35 % delno, 19 % malo in le 4 % nič. Mediana je 3 in aritmetična sredina 3,35. Hipoteze ne morem sprejeti.

Tabela 5.13: Odgovori na vpr. 9.7. Dijaki so sami odgovorni za spremljanje, nadzor svojega napredka pri učenju.



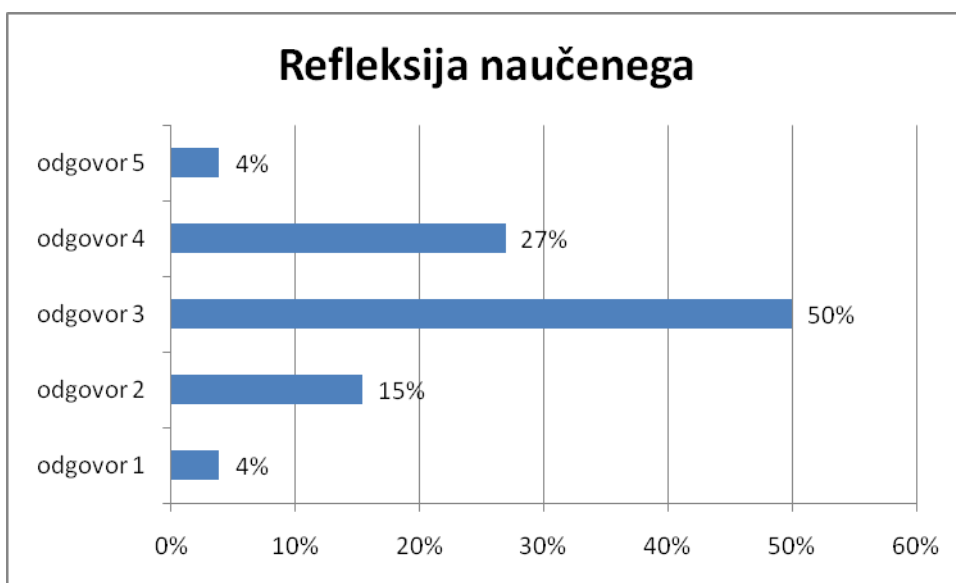
S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Konstruktivizem pojmuje učenje kot intrinzično dejavnost, zato se odgovornost za učenje prenese iz učitelja na učečega se. Učenje predstavlja zadovoljstvo. Učitelj ne nastopi kot prisiljujoča avtoriteta, ni odgovoren za delo dijaka, odgovornost je dijakova. Učitelj le omogoča, je pomočnik, pripravlja »zidarski oder«, dijak pa gradi.

4 % se jih ne strinja z trditvijo, 12 % malo, 42 % precej, 35 % precej in 8 % v celoti. Več odgovorov je na strani strinjanja s trditvijo, mediana je 3 in aritmetična sredina 3,31.

*Hipoteze ne morem sprejeti.*

Tabela 5.14: Odgovori na vpr. 9.8. Časa za analizo naučenega, refleksijo na koncu učnega sklopa, je vedno premalo.



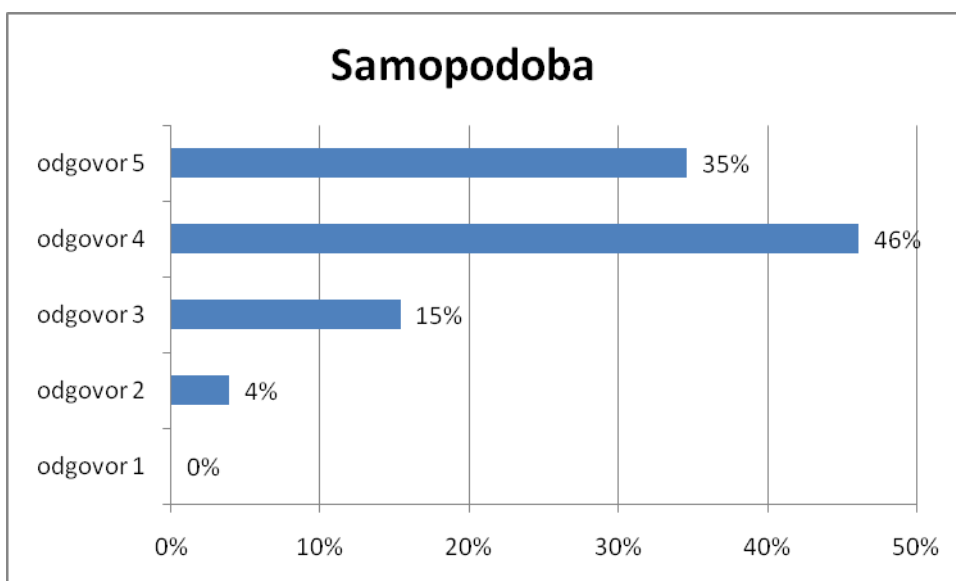
S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Pri upoštevanju konstruktivističnih načel je zelo pomembno, da se na koncu spoznavnega procesa naredi refleksijo o (na)učenem, refleksija na koncu je eden izmed pomembnejših delov učenja. Zaradi prenatrpanih učnih programov in prevelikih razredov učitelji pogosto tožimo, da časa za to ni. Hipotezo nam bo ta spremenljivka potrdila, če bodo prevladovali odgovori nič se ne strinjam, malo se strinjam, delno se strinjam.

Z izjavo se ne strinja 4 % vprašanih, malo se strinja 15 %, delno 50 %, precej 27% in 4 % v celoti. Nekaj več odgovorov je na strani močnejšega strinjanja, kar *ne potrди hipoteze*.

Aritmetična sredina je 3,12, mediana pa 3.

Tabela 5.15: Odgovori na vpr. 9.9. Za uspešnost učenja je zelo pomembna pozitivna samopodoba dijaka.



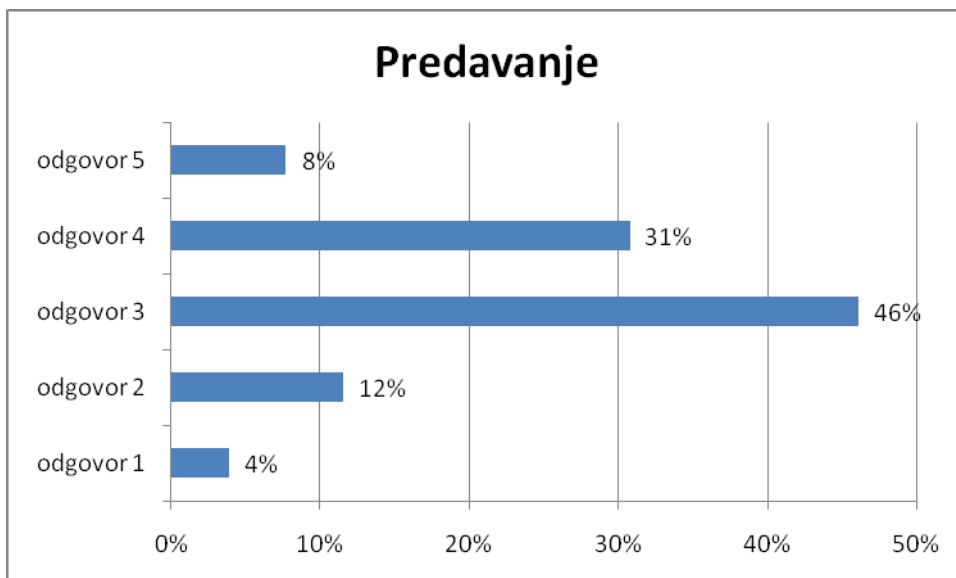
S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Pouk ni le prenašanje znanja; v konstruktivistično zasnovanem pouku je pomembno tisto odnosno, v procesu učenja posameznik ne le spoznava, ampak gradi samopodobo. Ali se učitelj zaveda, kako pomemben je ta odnosni vidik v izobraževalnem procesu? Ali se zaveda njegove pomembnosti za uspešnost učenja?

Očitno se. Kar 35 % profesorjev-ic je odgovorilo, da se z izjavo, da je za uspešnost učenja zelo pomembna pozitivna samopodoba učenca, zelo strinja, 46 % se jih precej strinja, 15 % delno, 4 % vprašanih se malo strinja in nič je takih, ki se z izjavo ne strinjajo.

Aritmetična sredina je 4,12, mediana 4. Tudi to hipoteze ne potrjuje.

Tabela 5.16: Odgovori na vpr.9.2. Dijaki se najboljše in največ naučijo, če jim snov odpredavam.

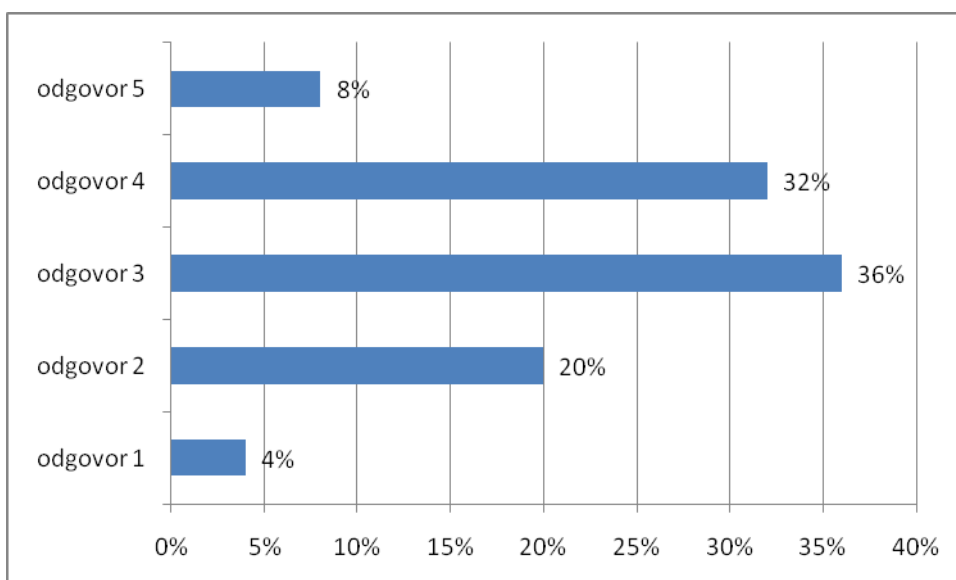


S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.

Skoraj polovica (46 %) vprašanih se s trditvijo delno strinja, 31 % se precej strinja, 8 % pa strinja v celoti. Mediana za to spremenljivko je 3, aritmetična sredina 3,27.

Predavanje, kot metodo dela transmissijske pedagogike, profesorji-ice uporabljajo. Ker so vrednosti odgovora povprečno nad 3, *to hipotezo potrди*.

Tabela 5.17: Odgovori na vpr. 9.3. Dijakom je najboljše povedati, kaj naj se naučijo, tako so rezultati na preverjanjih najboljši.



S trditvijo se strinjam: 1 - nič, 2 - malo, 3 - delno, 4 - precej in 5 - v celoti.



Tudi s to trditvijo, ki izraža čisto »transmisijska« stališča o poučevanju (v smislu: naj se sami naučijo na pamet iz učbenikov ...), se strinja veliko profesorjev-ic. 8 % vprašanih v celoti, 32 % vprašanih precej, 36 % vprašanih izraža delno strinjanje, 20% se s trditvijo strinja malo in le 4 % nič.

Mediana je 3 in aritmetična sredina 3,2, *hipotezo ti rezultati potrjujejo.*

***Da spomnim. Hipoteza, ki jo tu preverjam, je: pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih.***

Iz anketnega vprašalnika sem izbrala vprašanja, ki merijo pogostost uporabe metod, ki se skladajo s konstruktivističnimi načeli pouka in spoznavanja, ter vprašanja, ki merijo mnenja profesorjev-ic o pomembnih vidikih konstruktivističnega pristopanja k pouku.

Hipotezo bom sprejela, če se večina odgovorov giblje pod vrednostjo 3 (pri dveh spremenljivkah pa nad 3).

Redko uporabljajo le igro vlog (aritmetična sredina je 2,64, mediana 3), vse ostale testirane metode uporabljajo pogosto (vrednosti aritmetičnih sredin so nad 3), samostojno delo, raziskovalno delo v realnem okolju (tu so aritmetične sredine malo nad 3), pogosto pri učenju uporabljajo IKT (aritmetična sredina 3,92) in zelo pogosto metodo diskusije (aritmetična sredina je 4,31).

Izmed vprašanj, ki merijo stališča profesorjev-ic o pouku, smo izbrali 8 vprašanj, s šestimi smo merili »konstruktivističnost«, pri treh so bile vrednosti aritmetičnih sredin celo nad 4, pri ostalih nad 3. Večina profesorjev-ic meni, da je zelo pomembno, da se dijaki učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke (mediana je 5, aritmetična sredina 4,54). To kaže na izrazito konstruktivistično naravnane profesorje-ice. Da se učenci učijo, medtem ko samostojno delajo, in da je za uspešnost učenja pomembna pozitivna samopodoba, meni večina profesorjev-ic (aritmetični sredini sta 4,15 in 4,12, mediani 4). Strinjajo se tudi s trditvami, da je za uspešnost pouka potrebno poznati predznanje dijaka (mediana 3,5 in aritmetična 3,61), da je treba upoštevati različnost socialnega okolja dijakov (aritmetična 3,35 in mediana 3), da se odgovornost za učenje prenese na učečega se (3,31) in da je časa za končno refleksijo vedno premalo (3,1).

Z dvema kazalcema pa smo merili »transmisivnost« stališč profesorjev-ic. Rezultati za ta dva kazalca pa hipotezo, da pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih, potrjujeta. Aritmetične sredine obeh se gibljejo nad 3 (pri prvi je 3,27 in drugi 3,2), mediani sta 3.

Zakaj profesorji-ice, ki sicer veliko uporabljajo konstruktivistične metode pouka, vendarle v večini menijo, da je dijakom najbolje povedati, kaj naj se naučijo, da bodo tako rezultati na preverjanjih najboljši? Le špekuliram lahko v smeri, da morda ti odgovori izražajo nekakšno resignacijo šolnikov. Uporaba metode pogovora je, kot sem utemeljila v teoretičnem delu naloge, v konstruktivističnem pouku potrebna metoda pouka, le prevladujoča in edina ne sme biti. To pa pri profesorjih-icah v našem vzorcu ni. Daleč od tega. Je le ena izmed uporabljenih metod!

Glede na to, da od 14 testiranih spremenljivk le 3 potrjujejo mojo hipotezo, ostale pa jo zavračajo, **hipoteze 1, da pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih, ne morem sprejeti.**

**Pouk sociologije v gimnazijskih programih poteka po konstruktivističnih načelih in z uporabo konstruktivističnih metod učenja.**

**Hipoteza 2: profesorji-ce, ki delujejo po konstruktivističnih načelih, imajo v razredu dobro klimo.**

Hipotezo sem preverjala z več vprašanji. Zanimalo me je, v koliki meri klima (vpr. 6) korelira z odgovori na vprašanja 8.3, 8.5, 9.1. in 9.4.

Preverjala sem, kako je dobra klima (oz. mnenje učiteljev, da imajo v razredu dobro klimo) povezana s poukom, ki naj bi potekal z uporabo konstruktivističnih metod in po konstruktivističnih načelih. Za slednja menim, da so (v moji anketi) najprimernejše spremenljivke:

- uporaba metoda pogovora in diskusije (vpr. 8.3.),
- raziskovalno delo v realnem družbenem okolju (8.5.),
- dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo (9.1.) in
- dijaki se učijo iskati informacije, jih obdelovati in predstaviti izsledke (9.4.).

Za izračun korelacije sem uporabila **Spearmanov koeficeint korelacije**<sup>11</sup>. Tega sem izbrala, ker je primeren za računanje stopnje povezanosti nezveznih spremenljivk, torej tudi za izračun odvisnosti ordinalnih spremenljivk.

Spearmanov korelacijski koeficient je, za tri od štirih izbranih spremenljivk, pokazal statistično značilno povezanost.

- Profesorji-ice, ki pogosto *uporabljajo metodo diskusije*, in *dobra klima* v razredu so statistično povezani, Spearmanov koeficient ima vrednost 0,419. Profesorji-ice, ki pogosto uporabljajo metodo diskusije in pogovora, imajo v razredu dobro klimo (in obratno).
- Tudi *raziskovalno delo dijakov v realnem okolju* in *razredna klima* sta statistično značilno povezana, koeficient je 0,414. Profesorji-ce, ki spodbujajo raziskovalno delo v realnem okolju, imajo v oddelku dobro klimo.
- Trditev *dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo* in *klima* nista statistično značilno povezana, vrednost korelacijskega koeficienta je 0,155, kar kaže sicer na pozitivno povezanost, vendar nizko.
- Trditev *pomembno je, da se dijaki učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke* in *dobra razredna klima* sta močno povezana. Vrednost koeficienta je 0,493. Profesorji-ce, ki menijo, da je zelo pomembno, da dijaki samostojno iščejo informacije, znajo obdelovati podatke in predstavljati izsledke, imajo dobro klimo.

**Glede na dobljene rezultate lahko hipotezo 2 sprejmemo: da imajo konstruktivistično naravnani profesorji-ice, ki pri pouku delajo po konstruktivističnih načelih, v razredu dobro klimo.**

**Hipoteza 3: starost in delavna doba profesorjev-ic vplivata na to, koliko uporabljajo transmissijsko pedagogiko.**

---

<sup>11</sup> Spearmanov koeficient korelacije je posebna oblika Pearsonovega koeficienta, v kateri so podatki pred izračunom koeficientov preoblikovani v range. Ta statistični kazalec prikazuje neparametrsko stopnje povezanosti dveh spremenljivk.

Za testiranje te hipoteze sem preverjala povezanost *spremenljivk starost in delovne izkušnje* na eni strani in strinjanja s trditvijo, da *se dijaki največ naučijo, če jim snov odpredavajo* in s trditvijo, da *so rezultati na preverjanjih najboljši, če se dijakom pove, kaj naj se naučijo (memoriranje)* na drugi strani. Za slednje menim, da merita »transmisijsko naravnost« profesorjev-ic.

Hipotezo bom sprejela, če bo **Spearmanov koeficient** kazal statistično pomembno stopnjo povezanosti omenjenih spremenljivk.

- *Starost in strinjanje s trditvijo, da so rezultati na preverjanjih najboljši, če se dijakom pove, kaj naj se naučijo*, statistično nista značilno povezana. Spearmanov korelacijski koeficient je -0,060, kar kaže na zanemarljivo šibko negativno povezanost spremenljivk.
- *Starost in mnenje, da je snov najpametneje odpredavati*, prav tako nista povezana. Korelacijski koeficient ima vrednost 0,023, se pravi, da tudi med tema spremenljivkama ni (skoraj) nikakršne povezanosti.
- Tudi *spremenljivki delovne izkušnje in strinjanje s trditvijo, da so rezultati na preverjanjih najboljši, če se dijakom pove, kaj naj se naučijo*, nista povezani. Korelacijski koeficient ima vrednost 0.067 in kaže na zanemarljivo šibko pozitivno povezanost spremenljivk. Delovne izkušnje ne vplivajo na strinjanje z omenjeno trditvijo.
- *Delovne izkušnje in mnenje, da je snov najpametneje odpredavati*, tudi nista povezana, korelacijski koeficient je -0,033.

**Hipoteze 3 ne morem potrditi oz. jo glede na dobljene rezultate močno zavrnem. Starost in delovne izkušnje ne vplivata na »transmisijskost« profesorjev-ic.**

Starejši profesorji-ice, ki že dlje časa opravljajo poklic učitelja, ne uporabljajo pogosteje metod, značilnih za transmisijski pouk.

**Hipoteza 4: stopnja izobrazbe vpliva na konstruktivistično naravnost profesorja-ice, višja je izobrazba, večja je konstruktivistično naravnost.**

Preverjala sem povezanost spremenljivk *izobrazbe profesorja-ice* s poukom, ki naj bi potekal z uporabo konstruktivističnih metod in po konstruktivističnih načelih.

Spet sem uporabila iste spremenljivke, kot pri hipotezi 2:

- *uporaba metoda pogovora in diskusije (vpr. 8.3.),*
- *raziskovalno delo v realnem družbenem okolju (8.5.),*
- *dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo (9.1.) in*
- *dijaki se učijo iskati informacije, jih obdelovati in predstaviti izsledke (9.4.).*

Za ugotavljanje povezanosti sem ponovno uporabila Spearmanov koeficient povezanosti. Če bo ta pri večini kazal pozitivno statistično značilno povezanost, bom hipotezo sprejela.

Pa pogledjmo, kako so omenjeni kazalci povezani s stopnjo izobrazbe profesorjev-ic.

- *Izobrazba in metoda pogovora in diskusije: -0,029*
- *Izobrazba in raziskovalno delo v realnem družbenem okolju: 0,087*
- *Dijaki se učijo, medtem ko samostojno delajo: 0,164*
- *Dijaki se učijo iskati informacije, jih obdelovati in predstaviti izsledke: -0,256*

**Hipotezo 4 zavrnem, nobena od omenjenih spremenljivk ni statistično povezana s stopnjo izobrazbe.** Nasprotno, koeficienti korelacije imajo vsi vrednost okoli nič ali pa so celo negativni. **Izobrazba ne vpliva na konstruktivistično naravnost profesorjev-ic.**

#### **5. 1. 4. Povzetek**

Ali je pouk sociologije v slovenskih gimnazijskih programih konstruktivistično naravn, sem preverjala s 4 hipotezami in prišla do naslednjih ugotovitev:

- **Hipoteze 1**, da pouk večinoma ne poteka po konstruktivističnih načelih, nisem mogla potrditi. **Pouk sociologije v gimnazijskih programih poteka po konstruktivističnih načelih in z uporabo konstruktivističnih metod učenja.** Zelo pogosto uporabljajo metodo diskusije, pri pouku uporabljajo IKT, dijake usmerjajo v samostojno delo, delo v skupinah in raziskovalno delo v realnem

družbenem okolju. V veliki večini menijo, da je za dijake pomembno, da se učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke. V večini se tudi zavedajo pomena samopodobe za uspešnost učenja, preverijo predznanje dijakov in se zavedajo, da je potrebno pouk organizirati glede na različne socialne izkušnje dijakov. Strinjajo se tudi s tem, da je časa za refleksijo na koncu učnega sklopa vedno premalo. Refleksija naučenega je pomembna.

Profesorji-ice v našem vzorcu pa pogosto uporabijo tudi metodo predavanja, samostojnega učenja, memoriranja dijakov. **Pestrost metod pri pouku je velika**, kar kaže na konstruktivistično naravnost (glej Plut Pregelj 2008).

- **Hipotezo 2, da imajo konstruktivistično naravnani profesorji-ice, ki pri pouku delajo po konstruktivističnih načelih, v razredu dobro klimo, lahko sprejemem.** Konstruktivističnost in dobra klima sta statistično značilno povezana. Raziskovalno in aktivno učenje dijakov, avtentične naloge v realnem okolju, spodbujanje diskusij ... vse to doprinese k dobri klimi. In obratno, dobra učna klima dopušča take metode dela.
- **Hipoteze 3 ne morem potrditi oz. jo glede na dobljene rezultate močno zavrnem. Starost in delovne izkušnje ne vplivajo na »transmisijskost« profesorjev-ic.** Starejši profesorji-ice, ki že dlje časa opravljajo poklic učitelja, ne uporabljajo pogosteje metod, značilnih za transmisijski pouk.
- **Hipotezo 4 tudi zavrnem. Stopnja izobrazba ne vpliva na konstruktivistično naravnost profesorjev-ic.**

V nadaljevanju predstavljam možno konstruktivistično zasnovano učno uro pri predmetu sociologija v gimnazijskem programu.

## **5. 2 Primer možne didaktične izpeljave vzgojno učne vsebine »Diskriminacija«.**

Didaktični model predstavljam v obliki učiteljičine učne priprave na učno uro, struktura samega zapisa je zato prilagojena temu.

Samo temo (diskriminacija) želim dijakom predstaviti na konstruktivističen način. V

začetku ure preverjam njihova pojmovanja o diskriminaciji, na koncu skupaj naredimo refleksijo naučenega. Učnovzgojna ura je zasnovana tako, da močno izhaja iz osebne izkušnje in upošteva pomembnost osebne vpletenosti učečega se v učenje, pomemben je tudi njegov čustven svet. Uporabljam učne metode, ki zahtevajo večjo aktivnost učencev (diskusija) in pridobivanja znanja na višjem nivoju, postavljam jih v situacijo socialnega kognitivnega konflikta. Sama učna ura ima močno vzgojno noto. V uvodnem delu je ponavljalna, preverjam pojmovanja dijakov. Le ti priključijo pojme, ki naj bi jih že poznali. Znati morajo povezovati pridobljena znanja. Kasneje ta znanja skušajo doživeti, občutiti in to počnejo v interakciji s svojimi sošolci. Upoštevam ne le kognitivno, temveč tudi čustveno in konativno (akcijsko) raven učenja. Učijo se kako znanje uporabiti, kako ravnati v neki situaciji. Učna ura ima socialno kritične tendence in skuša učiti mirnega sobivanja, strpnosti in spoštovanja drugačnosti - temeljnih vrednot evropske demokracije. Ali kot poudarja Židanova (glej Židan 2007, 2009 ): naloga šole 21. stoletja je, da mlade vzgaja v vrednotah evropske demokracije.

### **5. 2. 1 Didaktična priprava na učno uro**

Učna tema: **DISKRIMINACIJA**

(Uro izvedemo potem, ko se že osvojene teme: družbena struktura, družbena neenakost, družbena moč in oblast, spol in spolne razlike, etnija, narod, religija).

Učni pripomočki: papir, svinčnik, tabla in ustrezno pisalo.

Trajanje: 1 šolska ura.

Tip učne ure: diskurzivni tip učne ure.

Metode: postavljanje vprašanj, individualno delo, delo v skupinah, razgovor, diskusija.

Učne delovne oblike: frontalna, individualna in skupinska delovna oblika.

Učna načela: načelo povezanosti teorije s prakso, načelo dinamičnosti, princip problemskosti, demokratičnosti, individualnosti.

Standardi znanja:

- na kognitivni ravni: Pozna pojem diskriminacija, njegovo večplastnost in družbeno pogojenost. Diskriminatorno vedenje prepozna in ga poveže s kršenjem človekovih pravic, z družbeno neenakostjo in različnimi pozicijami moči posameznih članov družbe.

- na emocionalni ravni: Dijak razvija refleksijo lastnega diskriminatornega vedenja in krepi zmožnosti, da govori o izkušnjah kot žrtev ali kot priča diskriminacije. Razvija sposobnosti učenja iz izkušenj drugih.  
Spodbujanje solidarnosti in oblikovanje socialnih vrednot.
- na akcijski ravni : V interakciji z drugimi razvija veščine, kako ravnati v situacijah, v katerih se pojavlja diskriminatorno vedenje.

#### Referenčni viri:

- Busche, Mart, ur. 2009. *Peer Think. Priročnik za interseksionalno preprečevanje mladostniškega nasilja*. Dostopno prek: <http://www.peerthink.eu/peerthink> (10. julij 2011).
- Sociologija – predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2005.

#### Potek ure:

##### **1. Uvod: preverjanje pojmovanj.**

Postavljam vprašanja, zapišem ključne, relevantne pojme, definiramo diskriminacijo.

Izvajam pojmovanja dijakov s pomočjo vprašanj, skupne ugotovitve zapišemo.

*Kaj razumete pod pojmom diskriminacija?*

*Kaj so lastnosti zaradi katerih so posamezniki lahko deležni diskriminatorne obravnave?*

Poskušamo se čim bolj približati splošnemu razumevanju diskriminacije, in sicer:

***Diskriminacija*** je vedno neko neenakopravno obravnavanje posameznika oz. posameznice v primerjavi z nekom drugim.

Do diskriminacije prihaja zaradi *narodnosti, rase, etničnega porekla, spola, zdravstvenega stanja, invalidnosti, jezika, verskega prepričanja, starosti, spolne usmerjenosti, izobrazbe, gmotnega stanja, družbenega položaja* ali katerekoli druge osebne okoliščine.

*Diskriminacija* je ravnanje, ki ogroža, omejuje ali onemogoča prizadevanje, uresničevanje ali uveljavljanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin.



Na tablo napišem DISKRIMINACIJA, DISKRIMINATORNO RAVNANJE in potem sproti, ko/če dijaki povedo, dodajam in zapisujem (lahko tudi pripnem pomenljive fotografije, ki jih imam pripravljene) ustrezne pojme: NEENAKOPRAVNO OBRAVNAVANJE, ČLOVEKOVE PRAVICE (prečrtam), SPOL, NARODNOST, ETNIČNO POREKLO, HENDIKEP, JEZIK, RELIGIJA, SPOLNA USMERJENOST, IZOBRAZBA, MATERIALNO STANJE, STATUS ...

## 2. Štiri polja diskriminacije.<sup>12</sup>

Zaprosim jih, da **individualno** razmislijo o štirih različnih situacijah, v katerih so se znašli in razmišljanja zapišejo na list. Časovno delo omejim na 10 minut.

Prepoznajo in zapišejo:

1. Izkušnjo, ko so se sami diskriminatorno vedli do nekoga drugega.
2. Izkušnjo, ko so bili sami žrtev takega vedenja.
3. Izkušnjo, ko so bili priča takemu vedenju in niso posegli.
4. Izkušnjo, ko so bili priča takemu vedenju in so posegli.

Ob koncu jih lahko vprašam, če si želijo, da bi drugače odreagirali.

Razdelim jih v **skupine po 3-5 dijakov** (skupine dijaki oblikujejo po svojih željah) , zaprosim jih, da si med sabo izmenjajo svoje odgovore in diskutirajo o njih znotraj skupine, ugotovitve zapišejo. Časovno jih omejim z 15-20 minutami.

## 3. sklepni del ure - skupna diskusija<sup>13</sup> o njihovih ugotovitvah iz diskusij po skupinah.

Zaradi katere lastnosti je največkrat prihajalo do diskriminacije?

Zakaj diskriminatorno ravnamo?

Kako največkrat ravnamo, ko smo priča diskriminatornemu ravnanju?

Pogovor o različnih strategijah, ki jih ubiramo v takih situacijah, o občutkih, ki so jih imeli v različnih izkušnjah.

---

<sup>12</sup> Tematiziramo lahko vse 'razloge' diskriminatornega vedenja, lahko pa se usmerimo le na enega oz. tistega, ki je v danem okolju najbolj problematičen (npr. nacionalno pripadnost, če imamo nacionalno mešan oddelek, hendikep, če imamo učenca s posebnimi potrebami ...).

<sup>13</sup> Uro lahko izvedemo v več oddelkih in na koncu naredimo skupno (šolsko) diskusijo.

Če je potrebno, postavljam vprašanja, usmerjam diskusijo, spodbujam, da bi prišli do nekih skupnih ugotovitev. Te zapišemo na tablo.

Na koncu damo **lahko** dijakom **tudi domače delo**, ki je lahko izhodišče za naslednje učnovzgojne ure, in sicer lahko:

- poiščejo članek o diskriminatornem ravnanju in ga analizirajo;
- poiščejo film, izsek iz filma in ga analizirajo;
- napišejo esej, svoje lastno razmišljanje o tem;
- jih več skupaj pripravi igro vlog (pripravijo in pred sošolci kasneje odigrajo situacijo, v kateri pride do diskriminatornega vedenja).

Učitelj lahko tako skupaj z učenci načrtuje vsebine naslednje učne ure pri predmetu sociologija.

Pestrost metod, načinov pouka je izhodišče konstruktivističnih pogledov na učenje. Projektno delo in uporaba portfolia sta metodi dela, ki spodbujata aktivno učenje učencev, v resnici pa tudi učitelja-ice, ki vodi učenje. V nadaljevanju prikazujem svoj, pred leti izpeljan projekt.

### **5. 3 Predstavitev konstruktivistično izpeljanega projekta s pomočjo učiteljičinega portfolia**

#### **5. 3. 1 Kaj je portfolio?**

Ena izmed metod dela v konstruktivistično zasnovanem pouku je tudi vodenje portfolia.<sup>14</sup> To je mapa, v katero učeči se zbira učne izdelke, dosežke, svoje refleksije ob učenju, delu različna poročila, evalvacije, samoevalvacije ... Je metoda in hkrati vsebina.

Proces dela s portfolijem sodi med konstruktivistične načine učenja in poučevanja, gre za avtentično, pristno učenje v kompleksnih učnih situacijah, ki so podobne situacijam iz realnega okolja. Ali kot pravi Sentočnikova: »Portfolio se odlično umešča v sodobni učni proces, ki poteka v avtentičnih učnih situacijah, v katerih učenci aktivno, prek opravljanja dejavnosti oz. priprave konkretnih izdelkov, izgrajujejo svoje znanje, urijo

---

<sup>14</sup> Nekateri uporabljajo tudi izraze mapa, listovnik, portfolio mapa.

veščine kompleksnega mišljenja, komunikacije, socialne veščine, oblikujejo lastna spoznanja in s pomočjo refleksije poglobljajo svoje razumevanje sveta in sebe.« (Sentočnik 2004,169).

Portfolio ima lahko različne funkcije oz. se funkcija portfolija med učenjem učečega se spreminja. Le ta »z razvojem torej zlagoma pretvarja funkcijo portfolia iz **učne v predstavitveno** oz. iz portfolia kot pripomočka za učenje v smislu razvijanja učnih strategij v portfolio kot **instrumenta za ocenjevanje oz. promoviranje lastne pedagoške kompetentnosti**.« ( Juriševič 2007, 10)

Lahko so kronološko, funkcijsko ali tematsko urejeni. Tisti, ki ga dela mora tudi slediti ciljem, ki jih želi z urejanjem portfolia doseči. Lahko ima le **dokumentacijsko funkcijo**. V portfolio so stvari umeščene po kriteriju **reprezentativnosti** (z njim želimo predstaviti, pokazati dobre, zanimive izpeljave).

Lahko je tudi instrument za spremljanje posameznikovega napredka pri učenju.

Lahko služi razvijanju **samorefleksije**, temu, da učeči se iz distance pogleda nase in na svoje učenje.

### **5. 3. 2 Portfolio knjige Na planetu Kasupitalcev (glej Prilogo Č).**

Diplomi priložen portfolio opravlja **reprezentativno funkcijo**, z njim želim pokazati svoj pred leti izpeljan projekt, ker menim, da je bil izveden po konstruktivističnih načelih in je kot tak relevanten. S pomočjo portfolija lahko lepo pokažem izvedbo projekta, pokažem njegovo postopnost, predstavim materiale, ki so nastajali. Portfolio ima tudi **dokumentacijsko funkcijo** (z njim shranjujem narejeno).

Je **refleksija** mojega lastnega dela. Mnogo manjka, ker je bil urejen naknadno, sestavljen je bil zdaj (npr. ni učnih priprav, refleksije so napisane za nazaj, po spominu).

Pa tudi **instrument promoviranja** lastne pedagoške kompetentnosti je. Menim, da je projekt dober in primeren, da ga pokažem.

Je pripovedovalec zgodbe, zgodbe o tem, kako smo si učenci in učiteljica zamislili zgodbo, napisali, ilustrirali knjigo, jo založili, opremili, predstavili in promovirali.

### 5. 3. 3 Zakaj menim, da je bil izveden po konstruktivističnih načelih?

Delo je potekalo v obliki **projektnega dela** dlje časa, cilj projekta je bil izdati knjigo.

**Ideje učencev** so bile v sami osnovi projekta.

Med izpeljavo projekta smo zasledovali **raznolike kompleksne učne cilje** pri večih učnih predmetih (slovenski jezik, spoznavanje družbe, likovna vzgoja).

Prisoten je bil **socialni kognitivni konflikt** – ko so pisali skupno knjigo, so učenci morali sodelovati, se prilagajati, upoštevati drug drugega, si vzajemno dajati ideje.

Projekt je bil **vpet v okolje**, tako ožje (iskanje sponzorjev s pomočjo staršev, sosedov; pri projektu so sodelovali sovaščani – slikar, fotograf, lektorica) kot tudi širše okolje (srečanje z novinarko časopisa, lokalnimi funkcionarji, obisk radia).

Visoka je bila stopnja **avtentičnosti** – rezultat dela je bil resničen izdelek – knjiga; obiskali smo realne ustanove, delovali v realnem okolju. Visoka je bila stopnja osebne zavzetosti učencev, projekt so čutili kot svoj, motivacija za delo je bila visoka. Veliko je bilo narejenega prostovoljno, izven šolskega časa.

Konstruktivistične metode so bile razvite in uporabljene najprej pri delu s predšolskimi otroci in v naravoslovju v nižjih razredih osnovnega šolanja. Kasneje se začnejo uporabljati tudi povsod drugod in na vseh starostnih stopnjah. Pristopi so različni, odvisno od področja, kjer se uporabljajo.

V nadaljevanju predstavljam dve smeri: alternativni pristop - Montessori pedagogiko in pristop, ki se v veliko elementih pokriva s konstruktivističnimi pogledi na učenje - doživljajsko pedagogiko. Predstavljam uporabo teh dveh pristopov pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju.

### 5. 4 Konstruktivistično zasnovane metode pouka pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju

Zadnja leta sem zaposlena v osnovni šoli s prilagojenim programom in delam z učenci z motnjami v duševnem razvoju. Ker je konstruktivizem pedagogika, ki izhaja iz osebne izkušnje, bom predstavila to osebno (če že ne neposredno, pa posredno, prek dela kolegov in kolegic) izkušnjo in jo skušala povezati s teoretičnim strokovnim znanjem

nasploh.

Predstavila bom dve pedagogiki, dva metodična pristopa, ki se pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju pogosto uporabljata. Menim, da sta oba pristopa v svojem bistvu konstruktivistična in kot taka zanimiva. Prvi je pedagogika Marie Montessori, drug inkluzivna doživljajska pedagogika.

#### **5. 4. 1 Montessori pedagogika v oddelkih OŠPP**

Je pedagogika, ki jo je razvila **Maria Montessori**, tudi ob delu z otroci z motnjami v duševnem razvoju, konec 19. stoletja. Njena pedagogika je usmerjena k otroku, pravi, da ima vsak otrok notranjo potrebo po učenju in se po tem od odraslih razlikuje. Želja po učenju je vrojena, intrinzična potreba, ki je lastna vsem otrokom.

#### **Značilnosti in načela pedagogike**

Pedagogika se kljub temu, da je bila razvita že konec 19. stoletja, zelo razlikuje od ostalih tradicionalnih pristopov, tako v svojih načeli, kot tudi v sami metodiki in didaktični izpeljavi učnega procesa.

**Učenje, spoznavanje** je pojmovano kot **spontana** aktivnost (motivacija za učenje je notranja in ne zunanja- npr. učitelj, nagrada, ocena). Učencu je dana možnost **samoodločanja** o tem, kaj se bo učil, spoznaval, spodbuja se njegovo neodvisnost in samostojnost pri delu.

Naloga pedagoga po njenem je, da zna pripraviti **učno zanimivo okolje**, ponudi zanimive aktivnosti in, ko je otrok pripravljen, ko je na določeni razvojni (starostni) stopnji, iz tega okolja črpa in se uči. Njeno geslo je »**pomagaj mi, da naredim sam**«.

**Vloga učitelja** je precej drugačna kot pri tradicionalni pedagogiki. Učitelj je tisti, ki pripravi učne materiale (primerno otrokovem razvoju in starosti), drugače pa je le opazovalec, usmerjevalec otrokovega dela. Učitelj mora čim manj posegati v otrokovo delo, dopustiti mora tudi napake, kajti prek poskusov in napak učeči pride do novih spoznanj. Učitelj pomaga le, če otrok to želi.

Poudarja tudi pomen zbranosti pri delu, v Montessori učilnici učenci tiho in zbrano delajo. Ne smejo motiti drug drugega pri delu, lahko pa sodelujejo. Skupine otrok v učilnicah so heterogene, otroci se učijo drug od drugega, se pravi, da je **učenje tudi socialna dejavnost**.

Slika 5.1: Učenje z materiali je tudi socialna dejavnost.



Pomemben element Montessori pedagogike so t.i. **razvojni materiali**. Ti morajo biti primerni otrokovi starosti, didaktično se nadgrajujejo (po tristopenjski lestvici, omogočajo učenje od konkretnega k splošnemu in abstraktnemu), biti morajo razgibani, imeti morajo določen pomen, omogočati ponavljanje in samokontrolo.

Materiali so v učilnici razporejeni po kotičkih za posamezna področja. Učenec si sam izbere material, s katerim bo delal, sam se odloči, ali bo delal sam ali v paru in s kom, tudi čas ni določen. Ko zaključi delo, pospravi material na določeno mesto in le-ta je na razpolago drugim. Sam nato pristopi k drugemu materialu in se uči nekaj drugega. Veliko je konkretizacije, izhaja se iz neposredne izkušnje. Znanje se pridobiva prek vseh čutil.

Slika 5.2: Učilnica s kotički, v katerih so t.i. razvojni materiali -1.



**Okolje** je torej zelo pomembno. Elementi tega okolja so prostor (ki mora biti organiziran tako, da je vse na doseg učenca ) in materiali (ti so vedno na istem mestu; predvidljivost, red, varnost in samostojnost so pomembni), ki spodbujajo učenčev psihofizični razvoj.

Slika 5.3: Učilnica s kotički, v katerih so t.i. razvojni materiali -2.



Frontalnega pouka v tej pedagogiki ni. Učenci delajo z razvojnimi materiali večinoma

sami, opazujejo demonstracijo učitelja in sami prosijo učitelja za pomoč, kadar jo potrebujejo.

Ko usvajajo nove pojme, to počnejo v skupini, ob uporabi različnega slikovnih in tekstovnih materialov; učitelj ob tem, če je potrebno, razlaga in usmerja učenje.

Slika 5.4: Učenje z razvojnim materialom 1.



Slika 5.5: Učenje z razvojnim materialom - 2.





## **Zakaj pedagogiko lahko uvrstim med konstruktivistične, in sicer kognitivne psihološke?**

Pedagogika izhaja iz predpostavke, da je učenje notranja potreba učečega se.

Učenci se učijo sami, ob materialih (Piage), znanje se ne vliva od zunaj, ampak samostojno pridobiva, gradi. Napake so le stopnja, korak v učnem procesu.

Učitelj je pomočnik, je tisti, ki usmerja učence, pripravi spodbudno učno okolje, iz katerega učeči se črpa, ko je pripravljen in sam želi. Pedagogika se ne omejuje z časom, s količino podatkov, ki naj jih učenci znajo, ampak gradi na resničnem znanju, učencem dajo čas, da ti sami zgradijo svoje lastno znanje.

Pouk poteka od konkretnega (izkustvenega) k abstraktnemu. Osebna izkušnja je tista, ki naredi znanje obstojno, živo in uporabno.

Učenje je socialna dejavnost, pomembna je podpora vrstnikov. Učne skupine v Montessori učilnici so heterogene (po sposobnostih in tudi po starosti).

## **Zakaj je primerna za šolanje otrok z motnjami v duševnem razvoju?**

Montessori pedagogiko (ali le nekatere njene elemente) se pri nas uporablja največ v predšolski vzgoji, posamezne elemente pa kot alternativni in dodaten pristop pa tudi na OŠ in OŠPP. Imamo pa tudi vrtce, ki delujejo izključno po načelih te pedagogike.

Kot sem že omenila, je bila sama pedagogika razvita ob delu z otroci z motnjo v duševnem razvoju. Še danes se (izključno ali pa le elemente) uporablja tudi tu.

Za šolanje otrok z motnjami v duševnem razvoju je primerna, ker je to pedagogika, ki je usmerjena na učečega se. Upošteva specifičnost posameznika, njegove sposobnosti, razvojno stopnjo. Individualizacija je pomemben vidik tega pristopa. Sposobnosti teh otrok so zelo različne, vsak naredi, kar in kolikor zmore, tempo dela ima vsak drugačen, čas, ko je pripravljen za določeno dejavnost, si določi sam. Pomembno je tudi, da je samo učenje izkustveno, da izhaja iz praktičnega dela. In da je učenje socialno dejanje, učenci drug drugemu pomagajo.

Velik del metodike Montessori pedagogike je posvečen tudi razvijanju motoričnih spretnosti, učenju vsakodnevnih praktičnih znanj, zato ima razvite metodične pristope in pripravljene materiale.

In nenazadnje, uspešna je v tem, da krepi samopodobo učečega se. Vsak posameznik se je sposoben česa naučiti. Pomembno je, da se pri učečem razvija občutek, da zmore. Ali kot pravijo učiteljice, je naloga in želja vsakega učitelja v največji možni meri spodbuditi otrokov razvoj, razviti njegove sposobnosti, nagnjenja in interese. Vsak uspeh prinese občutek zadovoljstva s samim seboj in svojim delom.

V ZUJL De Dečkova pri pouku uporabljajo principe te pedagogike. V učni proces vnašajo posamezne elemente Montessori pedagogike in jih kombinirajo z še drugimi učnimi pristopi. Trije oddelki (4. razred, 5. razred OŠPP in oddelek PB) pa skoraj v celoti funkcionirajo po teh načelih in ob uporabi opisanih metod dela. Učiteljice starše na začetku šolskega leta poučijo o sami pedagogiki, o njenih pristopih, drugačnih metodah dela. Na ta način zrahljajo predsodke in poskušajo spremeniti predstave staršev o poučevanju, o vlogi učitelja, o poteku pouka. Na koncu šolskega leta pa si pridobivajo povratno informacijo o zadovoljstvu staršev z načinom dela v Montessori oddelku. Delo v svojem oddelku mi je predstavila učiteljica gospa Vesna Cizej, ki je v omenjeni šoli vrsto let vodila Montessori oddelek in v tem duhu vzgajala tudi starše svojih učencev. Svoje znanje in izkušnje pa je delila tudi s svojimi kolegicami. Tole razmišljanje sem zapisala tudi s pomočjo njenega osebnega gradiva in na podlagi pogovora z njo.

#### **5. 4. 2 Inkluzivna doživljajska pedagogika**

Druga delovanja, ki jih želim tu predstaviti in umestiti v okvir svoje teme, je inkluzivna doživljajska pedagogika. Cilj njenega delovanja je socialna integracija otrok z motnjo v duševnem razvoju.

Najprej bom predstavila doživljajsko pedagogiko, jo vključila v kontekst t.i. inkluzije in slednje umestila v polje konstruktivističnih pogledov.

**5.4.2.1 Doživljajska pedagogika** je smer, ki se je razvila v Švici in se danes pogosto uporablja kot alternativna in dopolnilna metoda. Pogosto se uporablja kot oblika pomoči mladostnikom s posebnimi potrebami (pogosto z vedenjskimi in čustvenimi motnjami). Cilji doživljajske pedagogike so učno-vzgojni: motorični, socialni, osebnosti, kognitivni in čustveni razvoj otroka ali mladostnika. V njej se prepletajo vzgojne dejavnosti z

učnimi (naravoslovnimi, družboslovnimi ...) in športnimi. Družboslovne vsebine se lahko nadgrajujejo v vzgojne, odnosne.

Po svojih izvornih idejah sodi med reformatorske pedagogike<sup>15</sup>. Družbo vidi kot nekaj slabega, osredotoča se na doživljanje posameznika. Avtorji pravijo, da izhaja iz deficitov (Michl v Krajncan 2005), iz izgube doživetij, iz izgube naravnega okolja. Je pedagogika mladostništva, izumlja življenjska občutja za mladostnike. Velik pomen posveča t.i. **življenjskega poučevanja**. Njen slogan je, da se je potrebno učiti iz življenja za življenje samo (glej Židan 2004). Hoče nazaj k preprostim in obvladljivim situacijam, kjer je razpoznan neposreden smisel, avtentičnost (glej Krajncan 2005). Predstavlja to, da se šola odpre za okolje, spodbuja življenje odraščajočega se v njegovem okolju.

**5.4.2.2 Integracija/inkluzija**<sup>16</sup> pa je prizadevanje, da bi v običajne večinske<sup>17</sup> šole vključili otroke, ki so drugače segregirani (bodisi zaradi socialne izključenosti – npr. romski otroci, bodisi tudi tiste, ki jih je segregiral šolski sistem – npr. otroke s posebnimi potrebami (OPP)). Govorila bom o skupini otrok, ki sodijo med OPP, to so **otroci z motnjami v duševnem razvoju (MDR)**.

---

<sup>15</sup> Hahn (glej Kranjčan 2005) družbo vidi kot negativno, govori o t. i. pojavih propada. Ti so (1.) pomanjkanje udeležbe, zmanjšan občutek za globoko doživljanje –naglica moderne dobe povzroči, da ne utegnemo do konca misliti misli, čutiti občutka; (2.) pomanjkanje skrbnosti, površnost in (3.) propad telesne sposobnosti, propad pobude – človek je vse bolj gledalec in ne udeleženec. Hahn ponudi 'doživljajsko terapijo', njeni 4. elementi so: telesni trening (naravni športi: plezanje, veslanje, smučanje, jadranje ...); ekspedicija (večdnevna potovanja v naravna okolja, s samooskrbo, praktičnimi dejavnostmi, urejanjem prenočišča, kuhanjem ...); projekt (spodbuja razvijanje ročnih spretnosti, umetniških spretnosti) in t. i. reševalna služba (prva pomoč, straža, sočutje).

<sup>16</sup> Gre za isti proces, le poudarki so različni. **Integracija** dobesedno pomeni zapolnitev, popolnitev nezapolnjene celote. Ali, če to prenesemo na šolsko, družbeno polje: šele, ko so v šoli, v skupini vsi njeni člani (tudi manjšinski), je ta popolnjena oz. integrirana. Govorimo o treh vrstah integracije: (1.) fizični integraciji; (2.) izobraževalni integraciji in (3.) socialni integraciji. Danes pogosto uporabljamo izraz **inkluzija** – t.j. vključevanje.

<sup>17</sup> Izraz »večinske šole« se pogosto uporablja med strokovnimi delavci, ki delajo v OŠPP in z njim označujejo redne osnovne šole, v katere hodi večina učencev (v OŠPP manjšina).

Pa je v današnji učno – storilnostno naravnani šoli (glej Resman 2003 ) smiselno vključevati otroke z MDR v običajne šole? Cilj vsake šole je optimalen razvoj učečih se. Zastavljajo se dileme, ali ohranjati (segregirane) šole s posebnimi programi ali vse otroke z MDR usmeriti v večinske šole. Ali te zmorejo zagotoviti optimalen razvoj vseh učencev, so za to opremljene z znanjem in učitelji, ki to znanje imajo? Ali otroci z značilnim razvojem sprejmejo otroke z MDR, ali so prisotne vrednote, kot so sožitje, tolerantnost, razumevanje drugega in drugačnega?

Strokovnjaki , ki delajo na tem področju, opozarjajo, da če otroke z MDR usmerimo v njim primeren program (glej Rovšek 2010) in ker program z nižjimi izobraževalnimi standardi izvajajo le v segregiranih oblikah (OŠPP), so le ti **prikrajšani za socialno integracijo**. Če pa so v rednih šolah, **niso deležni pravega programa in ustrezne pomoči**. Pozitivna diskriminacija torej izboljšuje vzgojne izobraževalne perspektive otrok s posebnimi potrebami.

Avtorji (glej Rovšek 2010) tudi dokazujejo, da otroci z značilnim razvojem ne sprejemajo otrok z motnjami v razvoju. Da današnja (storilnostno naravnana) šola ni naklonjena otrokom z MDR, da stare vrednote solidarnosti in nesebičnosti izginjajo, novih pa ni. Rovšek povzema razprave strokovnjakov s tega področja in meni, da je inkluzija »tako lahko le utvara, ki zaradi svoje nemoči rojeva nove oblike prikritih izključenosti.« (Rovšek 2010, 3) S tem želim le predstaviti dileme in razmišljanja tako učiteljev, ki delajo z otroci z MDR, kot strokovnjakov, ki se ukvarjajo z inkluzijo. Vse to pa presega začrtan okvir te naloge. Tu želim predvsem predstaviti par projektov inkluzivne doživljajske pedagogike, katerih cilj je predvsem izboljšanje socialne integracije mladih z MDR.

Menim, da (inkluzivna) **doživljajska pedagogika sodi med konstruktivistične smeri** oz. da so njena načela tudi načela konstruktivistično usmerjenih pedagogov. Katere so **te stične točke?**

Obe izhajata iz učečega se, poudarjata pomen njegovega **izkustva** v učnem dogajanju. Doživljajska pedagogika govori o globokem **doživljanju**. **Znanje** se gradi z izkušnjo v avtentičnem okolju.

Obe pedagoški smeri se zavedata pomena **vrednotne** komponente v procesu

pridobivanja znanja oz. samega razvijanja vrednotnega sveta učečega se.

Znanje se pridobiva v **socialni interakciji**, učeči se med seboj sodelujejo, se tako učijo, pridobivajo nova znanja, veščine in krepijo vrednote, potrebne za skupno bivanje.

Za obe smeri je pomembno, da se šolanje, učenje nekako poveže se z **okoljem**, da pridobivanje znanja ni nekako odtujeno okolju, v katerem učenci živijo, da so naloge, ki jih rešujejo, avtentične, izhajajo iz njihovih vsakodnevnih situacij. Znanje se pridobiva iz življenja za življenje. Znanje mora znati učeči se **uporabiti** v svojem življenju, le tako znanje je živo in tudi smiselno. Učeči pa se rad uči, njegov motiv je globok in doživet. Vse to so ideje, ki so v koreninah obeh 'pedagogik'.

#### **5.4.2.3 Doživljajska pedagogika kot sredstvo inkluzije (socialne integracije)**

Pri projektih, ki jih bom opisala, gre za **klasične projekte doživljajske pedagogike**. V njih se prepletajo vzgojne in učne vsebine. Za mladostnike izumljajo življenjska občutja, jim pripravijo dogodivščine. Gre za življenjsko učenje – učijo se rutin vsakodnevnega življenja.

Pomembna prvina doživljajske pedagogike so športne dejavnosti v naravi (jadranje, pohodništvo) in telesni trening. Tudi ti projekti potekajo na ta način. Organizirani so na način »ekspedicije« – projekti trajajo več dni, mladostniki se urijo v veščinah »samostojnega« življenja. To je pomembno za mladino z MDR, pogosto to za njih niti ni tako lahko (npr. kako v trgovini nakupiti, plačati, organizirati se in kupiti vstopnico, iti na avtobus ipd).

Predvsem pa je pomembno, da mlade, ki imajo **težave s socialno integracijo** (zaradi njihovih motenj, stigmatiziranosti, segregirane oblike šolanja, prevelike zaprtosti v varen okvir institucije, doma), ki pogosto nimajo razvitih sposobnosti navezovanja socialnih stikov, ki niti nimajo možnosti navezovati stikov z okolico, ki sami težko normalno funkcionirajo v družbi, učimo tega.

Učenci so med projektom v intenzivnih socialnih stikih drug z drugim, z vzgojitelji, s soudeleženci v projektih - z učenci rednih šol, z ljudmi z ulice, z uslužbenci v ustanovah. V vsakodnevem življenju pogosto niso. Doživljajska pedagogika, kot oblika učenja življenja iz življenja samega, je nadvse primerna. Učijo se skozi intenzivnost doživljanja, v katerega so postavljeni.

- **Na valovih vetra, Skozi veter in vihar**

Je del širšega in dalj časa trajajočega delovanja Društva za doživljajsko pedagogiko Mirno morje<sup>18</sup>. Mladostniki iz ZUJL (to so mladostniki z lažjo MDR) teden dni preživijo na jadraniu s svojimi vzgojitelji in otroci, mladostniki drugih rednih šol. Priložnost imajo spoznati in doživeti stvari, ki jih sicer v njihovem življenju zaradi socialnih, vedenjskih in specifičnih težav ni (glej Priloga B).

Slika 5.6: Skupinska slika učencev z vzgojitelji



Slika 5.7: Pomiti je treba palubo



---

<sup>18</sup> Glej njihovo spletno stran <http://www.mirnomorje.si/> , kjer se udeleženci sproti javljajo, pišejo bloge, objavljajo fotografije iz jadranya ...

Slika 5.8: Ulovili smo ribo



Slika 5.9: Krmarili jadrnico.



Slika 5.10: V pristanišču šli zvečer v mesto.



- **Iz narave v naravo**

Projekt, ki poteka v sredogorju, cilj projekta je, da učenci en teden preživijo čim bolj zdravo, da se jih ozavešča o zdravem življenju. Prek delavnic osveščanja se jim želi pokazati novodobne zasvojenosti (internet, igrice), ki vodijo v otopelost, neaktivnost, depresivnost in beg od resničnega sveta. Vse to mladostnika še dodatno oddaljuje od možnosti vklopa v širše socialno okolje (glej Prilogo C). Skupine so mešane, tako po starosti, ko po spolu. Veliko je športnih dejavnosti (pohodništvo, tek, plezanje). Poleg vzgojnih in športnih dejavnosti so prisotne tudi učne.

Slika 5.11: Plezanje.





Slika 5.12: Na vrhu



Slika 5.13: Navodila plezalcem



- **Festival Igraj se z mano kot projekt doživljajske pedagogike**

Festival Igraj se z mano, ki ga zadnjih nekaj let organizirajo v ZUJL, štiri majske dne pripravi druženje otrok z MDR in vseh ostalih (bodisi odraslih naključnih sprehajalcev ali pa otrok iz rednih osnovnih šol, vrtcev) ob igri, športnih dejavnostih in likovnih delavnicah. Cilj festivala (glej Kotnik 2010) je prav tako socialna integracija otrok z motnjo v duševnem razvoju. Kot sredstvo uporablja metode doživljajske pedagogike in igro.

Mednarodni Festival »Igraj se z mano« vključuje otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in ostale otroke in mladostnike, ki z medsebojnim druženjem in skupnim ustvarjanjem raztapljajo meje med "hendikepom in normalnostjo" in dejansko uresničujejo inkluzijo vseh ljudi, ne glede na drugačnost. Na festivalskem dogajanju otroci, mladostniki in tudi odrasli, vključno z obiskovalci in mimoidočimi, skupaj ustvarjajo, razbijajo stereotipe in se družijo ne glede na podobnost ali drugačnost. Pravica do enakosti se s tem ne le promovira, temveč živi. (Kotnik 2010, 19)

Slika 5.14: S festivala Igraj se z mano - posvet pred nastopom.



Slika 5.15: S festivala Igraj se z mano - interaktivni pano.



Slika 5.16: S festivala Igraj se z mano - vrtec na obisku.



Slika 5.17: S festivala Igraj se z mano - odpuljene igre.



Slika 5.18: S festivala Igraj se z mano - igra z baloni in padalom.



Slika 5.19: S festivala Igraj se z mano - naravoslovni eksperimenti.



## 6 ZAKLJUČEK

Predstavila sem pedagogiko, ki je **sodobna**. Sodobna zato, ker je tako gledanje na znanje, mišljenje in svet danes prevladujoč in paradigmatičen pogled v sociologiji, filozofiji, pa tudi že v pedagogiki. Svet ni več vnaprej zakodiran, ampak je odprt. Realnosti so mnogotere. Znanje je to, kar se dogaja v glavah posameznika in ni nekaj zunanjega. Kot taka je ta pedagogika prožna, odprta in zanimiva za današnji čas. Tak pogled je demokratičen, ni absolutnega, ki ve, načeloma so možne vse resnice in vse poti. Obenem pa tako gledanje zahteva visoko stopnjo odgovornosti posameznih akterjev.

Konstruktivizem kot **drugačen** pristop sem torej povezala z današnjim časom, s tako imenovano **družbo znanja**. Povezala sem ga s časom spreminjanja, gibanja, hitrosti, nepredvidljivosti, hrupa. Dinamičen čas zahteva dinamično učenje. Le tako učenje je lahko uspešno in pritegne učeče se. **Vloge akterjev v procesu učenja** so drugačne, spremeni se njihova **odgovornost**. Učitelj ni več tisti absolutni posredovalec resnice, ni prisiljujoča avtoriteta. Je nekakšen pomočnik učečemu se. **Učeči** je aktiven, uči se sam ali v interakciji z součečimi se, ob usmerjanju učitelja. Učitelj je odgovoren za svoje poučevanje, učeči se za to, kako se uči, pridobiva nova znanja. Tak pouk zahteva prožne in zanimive učitelje in motivirane in odgovorne učence.

Spremeni se tudi vloga in pomen **šole**. Ta je le ena od »posredovalk« znanja, a pomembna. Močno je povezana z okoljem, v katerem je. Učeči se se učijo vse življenje, na več načinov, šola jih mora znati pripraviti tudi na to. Govorimo o zvezdastemu učenju. Znanje se pridobiva skozi različne institucije, medije, na različne načine, z uporabo različnih metod in skozi vsa življenjska obdobja. Učenje postaja zanimivo, motiviranost za učenje je visoka. Šola je danes tista, ki ima pomembno nalogo, da **vzgaja mlade za evropske demokracijo**. Vzgaja pa lahko le, če sama goji demokracijo, če je demokratična in odprta. Vzgajanje, gojenje družbeno kritičnega odnosa do sveta, pomen vrednotnega v učnem procesu pa je v samem bistvu vsakega konstruktivističnega pristopa.

Ali konstruktivizem s svojo metodiko ponudi absolutne recepte za današnjo šolo? Odgovor je: ne. Legitimno in modro je uporabljati vse metode, vse načine, tudi tiste, ki so značilni za tradicionalno šolo. Konstruktivističen pogled temelji na tem, da mora biti

**pouk pester**, metode različne. **Učitelj** je pomemben akter učnega procesa, vse bolj (naj) postaja visoko profesionaliziran strokovnjak, ki je (in se čuti) na svojem področju avtonomen in se izkazuje s konkretnimi pedagoškimi izvedbami. On je tudi tisti, ki pozna, upošteva in skuša obvladovati različnost. Različnost svojih učencev, različnost svoje osebnosti, različnost učnih tem, različnost učnih ciljev, različnost vsakega trenutka. Pred očmi pa ima cilj, ki ga želi doseči. Nikoli točno ne ve, kaj bo v resnici dosegel, a to nekako sprejme in ozavesti. Saj dela z ljudmi. Vsaka učna ura, vsak posameznik, vsak trenutek učne situacije je unikaten, poseben, enkratni. Če je učitelj sposoben samorefleksije, neke skromnosti in hkrati ponosa na svoje delo, je to veliko.

Pogosto se učitelji pritožujejo nad nemirom, nezainteresiranostjo svojih učencev. Tega vprašanja se v diplomski nalogi nisem dotaknila, implicitno pa v nalogi ponujam odgovor. Če je pouk zanimiv, ni teh težav. Vendar tu naletimo na podobno vprašanje, kot je vprašanje, kaj je prej, jajce ali kokoš. Zanimiv pouk imamo lahko le, če imamo motivirane odgovorne in aktivne učeče se. Motiviramo pa z zanimivim poukom.

Kritike šolnikov so usmerjene tudi na podatkovno preobsežne učne načrte in pomanjkanje časa, občutke neavtonomnosti učiteljev, pritiske s strani staršev, pritiske različnih zunanjih preverjanj znanja. Po drugi strani pa kljub šolskih reformam in spremembam, ki so deklarativno predpisane, v praksi ni večjih razlik. Znanje (kot gole informacije) se pogosto še podaja na nesodoben način. Avtorji pravijo, da učitelji, ki so bili sami šolani na tradicionalen način, težko v resnici sprejmejo nove – aktivne konstruktivistične pristope poučevanja. Pojmovanja o tem, kaj je poučevanje, učenje in šola, kakšne so vloge in odgovornosti posameznih akterjev v teh odnosih, so težko spremenljiva in močno zakodirana v glavah tako samih učiteljev, kot tudi učencev in staršev. Ali obstaja razkorak med tistim, kar vidimo in tistim, kar je v resnici skrito za tem? Govorimo lahko o vidni in nevidni pedagogiki. Samoevalvacije šol, učiteljev so lahko neiskrene in potvorjene, narejene v strahom pred tem, da bi učitelj veljal za slabega, nesodobnega ipd. Pedagoški pristopi, metode so lahko izpeljane le navidezno, vsebinsko pa ne. Vse to so problemi in vprašanja sodobne pedagogike in šolstva, ki se jih zavedam, a jih v nalogi le omenjam. Tudi tega vprašanja se v nalogi nisem prav dosti dotaknila oz. so ta vprašanja spet implicitno vsebovana v sami obravnavi tem. Moje obravnave sem peljala v druge smeri.

Predstavila sem **relevantne sociološke in pedagoške pojme, teorije in pristope** ter podrobneje opredelila različne smeri znotraj konstruktivistične pedagogike. Pojmi so ogrodje stroke, brez razumevanje njihove globine in širine ne moremo razumeti nekega strokovnega področja, ne moremo razumeti znanstvene discipline in njenih spoznanj. Pri pisanju naloge se me je vodila želja, da tudi pri predstavitvi teme upoštevam konstruktivistične principe. Izhajala sem iz svoje prakse, le-to reflektirala ter umestila, posplošila v širša teoretična znanja in pedagoške pristope.

Zanimalo me je, v koliki meri je **pouk sociologije** v gimnazijskih programih zasnovan na konstruktivističnih temeljih, zato sem izvedla manjšo internetno raziskavo med profesorji-icami, ki sociologijo poučujejo v slovenskih gimnazijah. Ugotovila sem, da je pestrost metod (predvsem takih, ki zahtevajo aktivnost učečega se) pri pouku sociologije visoka in lahko naredila sklep, da **pouk poteka po konstruktivističnih načelih**.

Poleg teoretičnega in empiričnega dela pa ima naloga torej tudi aplikativen, praktičen del. Predstavila sem različne, tudi alternativne in dopolnilne pedagoške pristope iz praks, ki jih poznam in v katerih sem lahko prepoznala ista konstruktivistična izhodišča. Uporabila sem že pripravljena gradiva za »delavnice« za preprečevanja nasilja med mladimi in pripravila **učno uro pri predmetu sociologije z močno vzgojno aktivacijsko noto** v smislu gojenja strpnosti in sprejemanja drugačnosti in učenja pravih načinov reagiranja na diskriminirna vedenja drugih.

Svoj pred leti izpeljan projekt (izdajo knjige) sem predstavila s pomočjo portfolia in tako hkrati pokazala dva zanimiva konstruktivistična pristopa – **projektno delo in uporabo portfolio mape**.

Predstavila sem tudi alternativni pedagoški pristop - **Montessori pedagogiko** in njeno uporabo pri močno individualiziranem delu z učenci z motnjo v duševnem razvoju.

**Doživljajsko pedagogiko** sem povezala s t. i. **inkluzijo** oziroma težnjo po večji socialni integraciji otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju. Tudi slednja dva pristopa lahko povežemo oz. najdemo skupne točke s konstruktivističnimi izhodišči.

V vseh pristopih sem prepoznala **izhodiščna načela konstruktivistične pedagogike**, in sicer, da se znanje gradi v glavah učencev in da je pomembna aktivnost učencev, njihovo močno doživljanje. Učitelj je nekakšen pomočnik, usmerja učenca, mu pomaga



pri učenju. Ko je potrebno, pripravi »zidarski oder«, ki ga odstrani, ko ga učeči se ne potrebuje več. Da to lahko uspešno počne, mora učitelj poznati svoje učence, ne le njihova razmišljanja, pač pa tudi njihova čustvovanja in vrednote. Na učenje vplivajo ne le kognitivni, pač pa tudi emotivni in socialni dejavniki. Pomembno je okolje učečega se. Učenje mora biti vpeto vanj, če je le mogoče. Pridobivanje znanja mora biti smiselno, pristno in avtentično. Le tako znanje učeči se čuti kot uporabno znanje. Tako pridobljeno znanje je trajno. Pomembna so vse vrste znanja - deklarativna, procesna in strateška znanja - ravno tako pa tudi vrednotna, socialna in emocionalna komponenta učenja, šola pa tudi vzgaja. V demokratični odprti družbi znanja je pomembno, ne le da znamo, ampak predvsem, da to, kar znamo, znamo uporabiti in da znamo poiskati nova znanja. Pomembno je tudi, da znamo gojiti vrednote demokracije, vrednote, ki omogočajo strpno in dejavno sobivanje vseh državljanov. Šola je tista, ki ima danes to pomembno nalogo. Učenje pa naj postaja vseživljenjska, zanimiva in intrinzična dejavnost.

## 7 LITERATURA

1. Anti Gaber, Milica, Andreja Barle Lakota, Matjaž Nosan, Mira Janžekovič, Mirjam Počkar in Tanja Rener. 2003. *Predmetni katalog za splošno maturo – sociologija*. Ljubljana: Državni izpitni center.
2. Bahovec, Eva, ur. 1992. *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
3. Barle Lakota, Andreja. 2007. Instrumentalizem oblikovanja edukacijskih politik. *Šolsko polje* 17 (5-6): 14–25.
4. Becker, Henry Jay. 1999. *Educating Practicing Teachers into Constructivist Pedagogy*. Dostopno prek <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/conferences-pdf/site.pdf> (18. junij 2009).
5. Berger, P. L. in Thomas Luckmann. 1966/1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba Slovenije.
6. Brajša, Pavao. 1995. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
7. Busche, Mart, ur. 2009. *Peer Think*. Priročnik za intersekcionalno preprečevanje mladostniškega nasilja. Dostopno prek: <http://www.peerthink.eu/peerthink> (10. julij 2011).
8. Cecić Erpič, Saša. 2007. *Osnove konstruktivistične paradigme v pedagogiki*. Dostopno prek: [www.zrss.si/doc/SVZ\\_EU%20Sasa%20Cecic%20ErpicOsnove%20konstruktivizma.doc](http://www.zrss.si/doc/SVZ_EU%20Sasa%20Cecic%20ErpicOsnove%20konstruktivizma.doc) (30. maj 2009).

9. Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. 2007. *Program Vseživljensko učenje*. Dostopno prek: <http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu.aspx> (2. maj 2011).
10. Cubistinstitut. 2009. *Izobraževanje v družbi znanja*. Dostopno prek: [www.cubistinstitute.org/publikacije/clanki/Izobrazevanje%20v%20druzbi%20znanja.doc](http://www.cubistinstitute.org/publikacije/clanki/Izobrazevanje%20v%20druzbi%20znanja.doc) (29. marec 2009)
11. Debeljak, Barbara. 2005. Igra vlog in simulacija pri pouku. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Tanja Rupnik Vec, 8–28. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Ermenc Skubic, Klara. 2000. Koncepti kakovostnega znanja v pedagoški teoriji. *Sodobna pedagogika* 51 (4): 44–59.
13. Gaber, Slavko, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc in Veronika Tašner. 2006. *Zakaj Fini letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
14. Glasser, William. 1998. *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
15. Gril, Alenka, Eva Klemenčič in Sabina Autor. 2009. *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
16. Janek, Werner in Hilbert Meyer. 2002/2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

17. Japelj, Barbara, ur. 2000. *SITES – Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Oddelek za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.
18. Juriševič, Mojca, Alenka Polak in Cveta Razdevšek-Pučko. 2004. Portfolijo (študentova mapa) kot konstruktivistični pristop v profesionalnem razvoju študentov razrednega pouka. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 509–525. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
19. Juriševič, Mojca. 2007. *Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno prek: [http://www2.pef.unilj.si/model1/Porocila/Prirocnik\\_01\\_Mojca%20Juri%C5%A1evi%C4%8D.pdf](http://www2.pef.unilj.si/model1/Porocila/Prirocnik_01_Mojca%20Juri%C5%A1evi%C4%8D.pdf) (19. julij 2011).
20. Južnič, Stane. 1992. *Diplomska naloga*. Ljubljana: Amaliett.
21. Komisija za pripravo koncepta nadaljnega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe. 2007. *Izhodišča prenove gimnazijskega programa*. Dostopno prek: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/Izhodisca\\_prenova\\_gimnazije.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Izhodisca_prenova_gimnazije.pdf) (28. marec 2009).
22. Komljanec, Natalija. 2008. *Inovacija najde pot*. Dostopno na [www.zrss.si/.../Inovacija%20najde%20pot%20odmevi\\_p.doc](http://www.zrss.si/.../Inovacija%20najde%20pot%20odmevi_p.doc) (27. julij 2008).
23. Kotnik, Boštjan. 2010. Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju. Dve sredstvi inkluzije. V *Kulture v dialogu*, Zbornik referatov, ur. Nives Ličen, 19–23. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

24. Kordeš, Urban. 2004. Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 83–95. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
25. Kos Kecojević, Živa in Slavko Gaber, ur. 2011. *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. Krajncan, Mitja. 2005. Doživljajska pedagogika kot interdisciplinarno metodično stičišče. V *2. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Zbornik Didaktika v šoli v naravi, 208-213. Ljubljana: ČŠOD.
27. - - - in Boštjan Baželj. 2009. Doživljajska pedagogika – metodične možnosti in njeni učinki. *Pedagoška obzorja* 24 (1): 151–167.
28. Kroflič, Robi. 2003. *Razmerje med vsebino in metodo – primer konstruktivistične paradigme izkustvenega učenja in poučevanja*. Dostopno prek: [www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/konstruktivizemizkustveno%20ucenjeBorisZbornik2003.doc](http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/konstruktivizemizkustveno%20ucenjeBorisZbornik2003.doc) (28. marec 2009).
29. Kržišnik, Medard. 2011. Fantazija mora imeti krila. *Šolski razgledi* (13): 5.
30. Labinowicz, Ed. 1989. *Izvirni Piaget: mišljenje–učenje–poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
31. Ložar, Darinka. 2005. *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: [www.zrss.si/doc/SVZ\\_Darinka%20Lozar-znak%20EU.doc](http://www.zrss.si/doc/SVZ_Darinka%20Lozar-znak%20EU.doc) (18. julij 2011).

32. Marentič Požarnik, Barica. 1992. Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. *Sodobna pedagogika* 43 (1-2): 1–16.
33. - - - 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
34. - - - 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.
35. - - - 2008. Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 59 (4): 28–51.
36. Medveš, Zdenko. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika* 51 (4): 8–26.
37. Novak, Bogomir. 2002. *Antropološka vzgoja med staro in novo paradigmo*. Dostopno prek: [www.geocities.com/nlpmojster/Nova\\_paradigma.rtf](http://www.geocities.com/nlpmojster/Nova_paradigma.rtf) (28. marec 2009).
38. - - - 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
39. Plut Pregelj, Leopoldina. 2004. Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 17–40. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
40. - - - 2008. Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika* 59 (4): 14–27.

41. Prestridge, Sarah in Glenic Watson. 2005. *To skill or to construct? Effective Information and Communication Technology professional development within school reform*. Dostopno prek: <http://www.aare.edu.au/02pap/wat02393.htm> (28. julij 2008).
42. Resman, Metod. 2003. Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika* 54: 64–83.
43. Rovšek, Matej. 2010. Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem. V *Kulture v dialogu*, ur. Nives Ličen, 13–18. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
44. Rutar Ilc, Zora. 2005. Učnociljni in procesni pristop – Izhodišče za didaktično prenovno gimnazij. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Tanja Rupnik Vec, 8–28. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
45. Rupnik Vec, Tanja, ur. 2005. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
46. Sentočnik, Sonja. 2005. Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenskemu učenju. V *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, ur. Tanja Rupnik Vec, 166-181. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
47. Stare, Metka in Maja Bučar. 2005. *Zakaj obravnavati učinke informacijsko komunikacijskih tehnologij?* V *Učinki informacijskih komunikacijskih tehnologij*, ur. Maja Bučar, 13–19. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
48. Svetlik, Ivan in Samo Pavlin, ur. 2004. Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa* 41(1-2): 199–211.

49. Špoljar, Kornelija. 2004. Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojnoizobraževalni praksi. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 63–68. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
50. Tomič, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
51. Valenčič Zuljan, Milena. 2002. Kognitivno-konstruktivističen model pouka in nadarjeni učenci. *Didacta Slovenica* (3-4): 3–12.
52. Vujanovič, Irena. 2005. Program PUM - Projektno učenje za mlade. *Socialna pedagogika* 9 (4): 499–514.
53. Židan, Alojzija. 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija univerze.
54. - - - 2004a. Spoznanja didaktike družboslovja za kakovostno izvajanje šole v naravi. V *1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*, zbornik, 26-28. Ljubljana: ČŠOD.
55. - - - 2004b. *Za kakovostnejša družboslovna znanja – didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
56. - - - 2004c. O vplivu globalizacijskih procesov na (slovensko) izobraževanje. V *Globalizacija in vloga malih držav: Slovenija v procesih globalizacije*, ur. Drago Zajc, 310–319. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
57. - - - 2005. Konstruktivistično obravnavanje soc. vsebin. *Pedagoška obzorja* 20 (2): 112-116.



58. - - - 2006. Parcipatorna didaktizacija družboslovnih učnih vsebin, tematiziranih v obliki učne enote »Družbeni odnosi« za kakovostno izvajanje šole v naravi. V 3. strokovni posvet *Didaktika v šoli v naravi*, zbornik, 215-222. Ljubljana: ČŠOD.
59. - - - 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
60. - - - 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21 stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
61. Wikipedia, the free encyclopedia. 2011a. *Constructivism (learning theory)*. Dostopno prek: [http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism\\_%28learning\\_theory%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_%28learning_theory%29) (10. maj 2011).
62. - - - 2011b. *Spearmanov korelacijski koeficient*. Dostopno prek: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Spearmanov\\_koeficient\\_korelacije](http://sl.wikipedia.org/wiki/Spearmanov_koeficient_korelacije) (5. maj 2011).

## **PRILOGE**

**Priloga A: Vprašalnik z dodanim šifrantom. Šifre so dodane v oklepajih ( ).**

**VPRAŠALNIK ZA PROFESORICE in PROFESORJE**

***Konstruktivizem pri pouku sociologije v gimnaziji***

### **Demografija**

#### **1. Spol (spol)**

- a.) ženski (1)
- b.) moški (2)

#### **2. Stopnja formalne izobrazbe (izobr.)**

- 1. a. srednja šola (1)
- 2. b. višja šola (2)
- 3. c. visoka šola (3)
- 4. č. magisterij (4)
- 5. d. doktor znanosti (5)

#### **3. Starost (starost)**

- a. do 30 (1)
- b. od 31 do 40 (2)
- c. od 41 do 50 (3)
- č. od 51 do 60 (4)
- d. več kot 60 (5)

## **Delovne izkušnje**

### **4. Koliko let poučujete? (del. izk.)**

- a) do 5 let (1)
- b) od 6 do 10 let (2)
- č) od 11 do 15 let (3)
- c) od 16 let do 20 let (4)
- č) od 21 do 25 let (5)
- d) več kot 25 let (6)

**5. Katere družboslovne predmete poučujete?** Prosim, napišite letnik in predmet oz. predmete, ki jih poučujete.

**6. Ali sodelujete tudi v projektih, šolah v naravi, taborih ipd.?** Prosim, napišite, kje in na kak način ste soudeleženi, npr. mentor, spemljevalec, koordinator.

(projekt: 1. da, 2. ne)

## **Stališča**

**7. Kako bi opisali razredno klimo v oddelkih, kjer poučujete ?** Prosim, obkrožite.

5            4            3            2            1  
zelo dobra    dobra    povprečna    slaba    zelo slaba  
(klima)

**8. Kaj je za vas primarno „profesionalno poslanstvo“ učitelja(-ice)?** Prosim, napišite.

**9. Rangirajte naslednje metodične pristope glede na to, kako pogosto jih uporabljate:**

**a.) metoda razlage (a8.1.)**

5            4            3            2            1



(a9.4.) Zelo pomembno je, da se dijaki učijo iskati informacije, obdelovati podatke in predstaviti izsledke.	1	2	3	4	5
(a9.5.) Predznanje dijakov me zelo zanima, vedno ga preverim, saj to vpliva na nadaljnje učenje.	1	2	3	4	5
(a9.6.) Pri pouku je pomembno upoštevati, da dijaki izhajajo iz različnega socialnega okolja, da je njihova socialna izkušnja drugačna, in pouk organizirati glede na to.	1	2	3	4	5
(a9.7.) Dijaki so sami odgovorni za spremljanje, nadzor svojega napredka pri učenju.	1	2	3	4	5
(a9.8.) Časa za analizo naučenega, refleksijo na koncu učnega sklopa, je vedno premalo.	1	2	3	4	5
(a9.9.) Za uspešnost učenja je zelo pomembna pozitivna samopodoba dijaka	1	2	3	4	5

**11. Kako pomembna se vam zdi šola pri (po)dajanju znanja v današnji informacijski družbi znanja ? (šola pomen)**

- a.) precej manj pomembna kot nekoč (1)
- b.) tako pomembna kot nekoč (2)

**12. Pomen interneta, multimedije za pridobivanje znanja je v primerjavi s šolo (ikt pomen)**

- a.) nikakršen (1)
- b.) srednji (2)
- c.) velik (3)

**13. Ali poznate smer v pedagogiki, ki se imenuje konstruktivizem? (konstr.)**

- a.) ne (1)
- b.) da (2)

**Če želite karkoli pripomniti, imate kakršen koli komentar, ga bom vesela.**

**Hvala za sodelovanje!**





## **Priloga B: Poročilo o projektih Skozi veter in vihar in Na valovih vetra**

Projekt je zasnovan na ideji, da mladostniki teden dni preživijo na morju in sicer na jadrnici, tako rekoč sami z vzgojiteljem in so odvisnosti od naravi oz. morja. To pa pomeni, da se naši mladostniki za teden dni umaknejo iz vsakdanjega življenja, kjer vladajo računalniki, telefoni, prepiri, nasilje, nervoze, težave, neuspehi, hitenje...

Tukaj imajo priložnost spoznati in doživeti stvari, ki jim v njihovem življenju, zaradi socialnih, vedenjskih in specifičnih (lažja motnja v duševnem razvoju) težav niso omogočene, poleg tega pa teden jadrnanja preživeti z otroci drugih - rednih šol.

S takim načinom se mladostnikom vrne zaupanje vase in v sočloveka, hkrati pa jih prepriča, da jih v življenju čakajo dosegljive in zanimive izbire. Tu spoznajo pomen sodelovanja, zaupanja, premagovanja ovir, hkrati pa uvidijo, da se je za prijetno doživetje potrebno tudi potruditi in vložiti nekaj napora. V zelo hitrem času se lahko naučijo veliko socialnih veščin, ki jih lahko s pridom uporabijo v vsakdanjem življenju. Poleg tega skozi vključenost v jadrnanje in ostale športne aktivnosti, ki jih izvajamo tekom celotnega projekta, krepijo tudi zavest o pomembnosti športa za zdravje in kvalitetnejše življenje.

Projekt je potekal septembra 2009 in 2010 obakrat z dvema jadrnicama in skupaj 32 otroki, mladostniki in njihovimi spremljevalci. Pot se je začela v Piranu in nadaljuje z jadrnanjem mimo Cresa in Lošinja, Oliba, Zadra do Biograda na moru.

Skupaj je bilo vključenih v vse oblike dela oz. aktivnosti in skozi celotno obdobje projekta okrog 250 otrok in mladostnikov, ter 50 strokovnjakov. Večina izmed njih prihaja iz Zavoda Janeza Levca, nekateri pa tudi iz rednih osnovnih šol: naj jih naštejemo le nekaj, ki so bili v več dejavnostih: Barbara Marič, Danijela Kolenc, Jasmina Žagar, Aljoša Šip, Miralem Zec, Tomaž Klepec, Vasja Avsec, glavni organizator projekta pa je Boštjan Kotnik.

Cilji projekta so:

- **UČENJE STRPNOSTI**- sobivanje na majhnem prostoru (jadrnica) ali različna kondicijska pripravljenost mladostnikov
- **REŠEVANJE KONFLIKTOV**-življenje na jadrnici, pa tudi v gorah zahteva popolno organiziranost, disciplino in upoštevanje navodil



- **SKLEPANJE PRIJATELJSTEV**- veliko časa preživetega na majhnem prostoru in v naravi povzroča intenzivnejše socialne stike
- **EKOLOGIJA** - spoznavanje in občudovanje še neokrnjenega dela naše narave, zavedanje o pomenu varovanja okolja
- **KAKOVOSTNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA** – svoje običajne prostočasne dejavnosti zamenjajo za neposreden stik z naravo. Spoznavajo moč vetra in morja in se mu aktivno prepuščajo.
- **SAMOSTOJNOST** – kuhanje in pospravljanje, ter osebna higiena
- **SKRB ZA VARNOST SEBE IN DRUGIH** – na jadrnici upoštevamo vse morebitne nevarnosti in se po potrebi zavarujemo z rešilnimi jopiči. Skrbijo tudi za tiste, ki zaradi strahu in morske bolezni ne morejo skrbeti sami zase. Enako velja za gore in tabor.
- **PRIDOBIVANJE ZNANJ IN VEŠČIN PLOVBE IN TABORNIŠTVA**
- **BREZPOGOJNO UPOŠTEVANJE NAVODIL SKIPERJA OZ. PLANINSKEGA VODNIKA** – popolnoma se prepustijo navodilom, ki jih postavlja skiper oz planinskega vodnika
- **PRIDOBITI SPOŠTOVANJE DO NARAVE** – preko morja in gora spoznati neizmerno moč narave in jo temu primerno tudi upoštevati in spoštovati
- **PRIDOBIVANJE NARAVOSLOVNIH ZNANJ** – spoznati obalo jadranskega morja in se naučiti osnov orientacije na morju , plimovanje, vetrovi...prav tako tudi naših gora, vegetacije, živalstva, orientacije v naravi in taborniških veščin
- **SPOZNAVANJE KULTURE IN TRADICIJE LJUDI, KI ŽIVIJO OB MORJU IN GORAH** – spoznavanje drugih navad in običajev, ki so povezani z okoljem v katerem ljudje živijo
- **SLIKOVITO PISNO IZRAŽANJE** – pisanje ladijskega dnevnika in v Mulca-Domski časopis
- **POZORNOST IN OPAZOVANJE** – s pomočjo fotoaparata ujamejo motive in doživetja
- **DRUŽBENA ANGAŽIRANOST** – potreba po predstavitvi doživetij (potopisi) širši okolici in s tem predstaviti svoje vtise in občutke
- **LIKOVNO UPODABLJANJE** – preko slike predstaviti svoje vtise jadriranja in taborništva s pohodništvom
- **MODELIRANJE** – iz pridobljenih tehničnih znanj sestaviti maketo jadrnice in potočnega mlinčka
- **TIMSKO DELO** – Sprejemati skupne odločitve, sodelovanje, razdelitev vlog in sklepanje kompromisov

## **Priloga C: Poročilo o projektu Iz narave v naravo**

Del projekta, ki se odvija v sredogorju in visokogorju smo poimenovali »Iz narave v naravo«. Zasnovan je na ideji, da otroci in mladostniki s posebnimi potrebami iz Zavoda Janeza Levca preživijo en teden čim bolj zdravo in z naravo. Vse več otrok in mladostnikov namreč postaja odvisnih od sodobne tehnologije kot sta npr. računalnik, playstation, televizija in internet, s tem pa zanemarjajo zdrav in ustvarjalen način preživljanja prostega časa, kakor tudi pomen uravnoveženega in raznolikega življenjskega sloga. Z našim projektom smo otrokom in mladostnikom pokazati tudi ta način življenja, tako preko različnih ustvarjalnih delavnicah kakor tudi delavnic osveščanja in spoznavanja oblik zasvojenosti, ki se z novodobnimi tehnologijami in dostopnostjo povečujejo. Te tako imenovane »mehke« vsakdanje različice zasvojenosti vodijo v otopelost, depresivnost, neaktivnost, odstopanje od resničnega sveta ...in so le še korak k »tršim« oblikam zasvojenosti kot so alkohol, droge idr. Vse oblike zasvojenosti namreč odtujujejo mlade od druženja, zdravega življenja, stvarnega doživljanja sveta, ustvarjalnosti, sodelovanja itd. Te mehkejše in kasneje te trše zasvojenosti jih še dodatno oddaljujejo od možnosti vključevanja v širše socialno okolje, od katerega so že tako mnogokrat izključeni.

V projekt Iz narave v naravo je vključenih 50 otrok in mladostnikov, ki so razdeljeni v 5 skupin (10 mladostnikov + 1 vzgojitelj). Skupine so mešane, tako po starosti kot tudi po spolu.

S tem želimo udeležencem omogočiti, da:

- se čim bolje spoznali
- si izmenjavajo izkušnje
- dobijo uvid v različne načine sodelovanja in komunikacij
- da ne glede na kulturne, starostne in spolne razlike spoznavajo, da so vredni zaupanja
- da ob premaganih ovirah spoznajo moč, ki je v njih, razvijejo samozaupanje in s tem pripomorejo k razvijanju pozitivne samopodobe.

Datum	Ciljna skupina	Dejavnost/teme	Trajanje od ... do ure	Lokacija	Izvajalec/ci	Pred v. št. udel.
28.09. 2009	Mladostniki z manj možnostmi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -Prihod</li> <li>• Vzdržljivostni tek (5km)</li> <li>• Vzdržljivostni pohod do tromeje in do Zelencev</li> <li>• Slovesen sprejem v red tabora Vila-Vila</li> <li>• kosilo</li> <li>• spoznavni igre</li> <li>• pohod z večerjo v naravi (Krnicca)</li> <li>• evalvacija</li> <li>• vaje sproščanja in koncentracije, ter socialne igre</li> </ul>	09.00 09.15 10.15 11.30 12.15 13.00 14.00 20.00 21.00	Vila Vila Kranjska Gora		50
29.09.2 009	Mladostniki z manj možnostmi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• budnica</li> <li>• celodnevni pohod do Mavrince</li> <li>• večerja</li> <li>• počitek</li> <li>• evalvacija</li> <li>• vaje sproščanja in koncentracije, ter socialne igre</li> </ul>	06.00 07.00  17.00 20.00 21.00	Vila Vila Kranjska Gora		50
30.09.2 009	Mladostniki z manj možnostmi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• budnica</li> <li>• sproščanje v bazenu</li> <li>• kosilo</li> <li>• taborniške veščine</li> </ul>	06.00 08.00 13.00	Vila Vila Kranjska Gora		50

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• večerja</li> <li>• evalvacija</li> <li>• vaje sproščanja in koncentracije, ter socialne igre</li> </ul>	14.00 19.00 20.00 21.00			
01.10.2 009	Mladostniki z manj možnostmi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• budnica</li> <li>• tek in aerobne vaje</li> <li>• pohod v dolino</li> <li>• plezanje na plezalni steni</li> <li>• kosilo</li> <li>• športne igre (nogomet in odbojka na mivki)</li> <li>• večerja</li> <li>• evalvacija</li> <li>• nočni pohod in opazovanje nočnih pojavov (zvezde, živali...)</li> </ul>	06.00 07.00 08.00 09.30 14.00 15.00 20.00 21.00	Vila Vila Kranjska Gora		50
02.10.2 009	Mladostniki z manj možnostmi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• budnica</li> <li>• tekmovalne igre kaj veš in znaš</li> <li>• odhod iz Vila Vile</li> <li>• adrenalinski park (Podljubelj)</li> <li>• kosilo</li> <li>• odhod domov</li> </ul>	06.00 07.00 09.15 10.00 12.30 14.00	Vila Vila Kranjska Gora		50

**Priloga Č: Portfolio projekta Na planetu Kasupitalcev.**

